

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús estableties per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

TESIS DOCTORAL

Alfabetización mediática y nuevos entornos digitales

Dispositivos móviles, jóvenes y lenguaje audiovisual



Doctorado en Comunicación y Periodismo

Facultad de Ciencias de la Comunicación

Departamento de Periodismo y Ciencias de la Comunicación

UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona

Presentado por: Marta Portalés Oliva

Dirigido por: Dr. José Manuel Pérez Tornero

Bellaterra - Septiembre 2019



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN COMUNICACIÓN Y PERIODISMO
DEPARTAMENTO DE PERIODISMO Y DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

TESIS DOCTORAL

Alfabetización mediática y nuevos entornos digitales *Dispositivos móviles, jóvenes y lenguaje audiovisual*

DOCTORANDA:
Marta Portalés Oliva
DIRECTOR:
Dr. José Manuel Pérez Tornero

SEPTIEMBRE DE 2019

Esta tesis ha recibido el apoyo de la Universidad Autónoma de Barcelona, a través de la incorporación de la autora al programa Personal Investigador en Formación (PIF).

A mis maestros, profesores y mentores.

A mis padres, por señalarme el camino hacia el conocimiento.

A

Mi director de tesis el Dr. José Manuel Pérez Tornero por su paciencia y templanza, y por sus enseñanzas y ánimos.

Dr. Santiago Tejedor por las aventuras pasadas y futuras.

A todo el Departamento de Periodismo, por brindarme la oportunidad de participar en todos los proyectos docentes y de investigación.

Mi segunda familia, el Gabinete de Comunicación y Educación, por acompañarme y crecer conmigo.

La Secretaría del Departamento, por saber siempre desenrollar los bolillos enredados.

Dra. Claudia Lampert y a los miembros del Instituto Hans Bredow por acogerme con calor en un frío Hamburgo.

Los organizadores y monitores de Barcelona Aula Mòbil

Mi abuela, por enseñarme el semblante de conformidad y azucarar mi vida.

Mi tía Emilia Oliva, por sus puntos, comas y energía poética.

Mi familia alemana, Paula Ring, Lisa y Peter, porque la amistad no se mide en kilómetros.

Lorena Cano, por soñar y respirar investigando. A Isabel Villegas por dar respuesta a mis preguntas.

Mi compañero de aventuras Gabriel Sánchez, por picar código y letras juntos. 01110100 01100101 00100000
01110001 01110101 01101001 01100101 01110010
01101111

A los amigos y compañeros que han sido siempre un apoyo y una brújula en el camino: Almudena, Ricardo, Santi, Mireia, Alo, Judit, Sally, Lluvia, Anna, Laia, Gerard, Adrián, Laura, Isa, Miguel, Marta, Marjorie, Laura.

Todos los que de una u otra forma habéis contribuido en este trabajo.

También a las mulas colombianas, principalmente a la que me empujó y me obligó a sentarme y escribir.

Resumen

Los teléfonos móviles son cada vez más hegemónicos en nuestra sociedad, han modificado nuestras formas de comunicación y transformado los lenguajes, de forma exponencial se intercambian mensajes multimodales y producen audiovisuales. Estas tecnologías han variado nuestro entorno social e inciden principalmente en nuestras habilidades y competencias.

Esta investigación pretende como objetivo general explorar la adquisición de competencias mediáticas y audiovisuales de los jóvenes, vinculadas al consumo y uso que hacen del teléfono móvil en diferentes entornos, tanto dentro como fuera del aula.

El marco teórico está compuesto por tres grandes temáticas: primero, se presentan los nuevos entornos digitales que rodean a los jóvenes, se expone el contexto tecnológico y audiovisual tanto en el hogar, como en centros educativos. Por una parte, desde una perspectiva sociológica y, por otra, de forma estadística. Segundo, se revisa las últimas aportaciones y discursos vinculados a los postulados teóricos y empíricos en materia de alfabetización mediática. Se trata de un campo en continua transformación, puesto que las tecnologías modifican los lenguajes y la comunicación. Por último, las últimas contribuciones, así como las dimensiones e indicadores de competencias mediáticas, con especial atención al discurso audiovisual.

Para ello se elabora una metodología mixta, cuantitativa y cualitativa, para estudiar las particularidades a partir de dos estudios de caso elaborados en dos centros educativos estudiados en Cataluña. Uno de ellos pionero en la implementación de las TIC y la alfabetización mediática (Escola Guinardó en Barcelona) y otro que cuenta con actividades esporádicas para fomentar la adopción de éstas (IES Torre de Palau en Terrassa). La investigación permite la descripción y exploración de tres grandes variables. Primero, los hábitos del teléfono móvil por parte de jóvenes, así como su consumo y producción audiovisual a través de diferentes grupos de discusión y una observación etnográfica digital. Segundo, la adquisición de competencias mediáticas y audiovisuales, tanto dentro, como fuera del aula. Esto se lleva a cabo a partir de un test de competencias mediáticas y audiovisuales que propone esta investigación. Por último, se recoge la reacción de los centros educativos y las acciones pedagógicas en ellos para fomentar la alfabetización mediática ante estos nuevos entornos digitales a través de entrevistas en profundidad a docentes.

Los resultados principales destacan la necesidad de una alfabetización mediática más centrada en los lenguajes cada vez más multimodales, así como el uso del teléfono móvil como herramienta educativa para este fin.

Palabras clave:

Alfabetización mediática, competencias mediáticas, dispositivos móviles, TIC, audiovisual, educación, jóvenes.

Abstract

Mobile phones are increasingly hegemonic in our society; they have modified our forms of communication and transformed languages, and in an exponential form we exchange multimodal messages and produce audiovisuals. These mobile technologies have shifted our social environment and affect our skills and competencies.

This research aims to explore the acquisition of media and audiovisual skills of young people, linked to the consumption and use of mobile phones in different environments, both inside and outside the classroom.

The theoretical framework is composed of three major themes: A) The new digital environments that surround young people, presented through a state of the art of technological and audiovisual use and consumption, both at home and in educational centers both from a sociological perspective and through statistical sources. B) A review of the latest contributions related to media literacy theoretical and empirical postulates shows a field in continuous transformation, since technologies modify languages and communication. Finally, C) The latest contributions, as well as the dimensions and indicators of media competencies, with special attention to audiovisual discourse.

For this, a mixed, quantitative and qualitative methodology is developed to study the particularities from two case studies developed in two educational centers studied in Catalonia. One of them pioneered the implementation of ICT and media literacy (Guinardó School in Barcelona) and another undertook sporadic activities to encourage their adoption (IES Torre de Palau in Terrassa). The research allows the description and exploration of three large variables. First, the mobile phone habits of young people, as well as their consumption and audiovisual production through different discussion groups and a digital ethnographic observation. Second, the acquisition of media and audiovisual skills, both inside and outside the classroom. This is carried out based on a media and audiovisual skills test proposed by this research. Finally, the reaction of the educational centers and the pedagogical actions to foster media literacy are gathered through in-depth interviews with teachers.

The main results highlight the need for a media literacy more focused on multimodal languages, and advocate for the use of the mobile phone as an educational tool for this purpose.

Key words:

Media literacy, media competencias, smartphones, ICT, audiovisual, education, youth.

ÍNDICE

Introducción.....	11
Justificación de la investigación.....	12
Objetivos de investigación	18
Objetivo general	18
Objetivos específicos.....	18
Diseño de la investigación.....	19
Capítulo 1. Dispositivos móviles y lenguaje audiovisual en la sociedad: contexto tecnológico	23
1.1 Nuevas tecnologías, narrativas y lenguajes	23
1.1.1. Producción y consumo audiovisual a través de dispositivos móviles	23
1.1.2. Últimas tendencias audiovisuales	26
1.1.3. El protagonismo de la imagen entre la volatilidad de las aplicaciones.....	27
1.1.4. Nuevas aplicaciones móviles, nuevos lenguajes	29
1.2. Jóvenes: TIC, teléfonos móviles y el medio audiovisual	31
1.2.1. La Generación App	31
1.2.2. Adicción al móvil y a la imagen.....	37
1.3. Redes sociales relacionadas con la imagen.....	43
1.3.2. Instagram.....	50
1.3.2. Snapchat	52
1.3.3. YouTube.....	56
1.4. El acceso a TIC y el consumo audiovisual en cifras	61
1.4.1. La sociedad pantalla: acceso y consumo.....	64
1.4.2. La supremacía cuantitativa del medio audiovisual	68
1.4.3. El valor de las competencias en los estudios cuantitativos	82
1.5. Teléfonos móviles en centros educativos	86
1.5.1. Políticas <i>Bring Your Own Device</i>	89
1.5.2. Las TIC y los teléfonos móviles en el ámbito educativo	92
Capítulo 2. Nuevas alfabetizaciones.....	100
2.1. Nuevos Estudios sobre Alfabetización	100
2.1.1. Alfabetizaciones múltiples	104
2.2. Alfabetización mediática y nuevos aportes conceptuales.....	110
2.2.1. Las nuevas aportaciones desde el ámbito académico	110
2.2.2 La alfabetización mediática en ámbito institucional.....	116
2.3. Alfabetización Audiovisual: El audiovisual como código y lenguaje	120
2.3.1. Semiótica de la alfabetización mediática y audiovisual.....	124
2.3.2. El concepto de alfabetización audiovisual en España	128
2.3.3. Aproximación internacional: <i>visual literacy</i>	130
2.3.4. Definición operacional de alfabetización audiovisual.....	134

Capítulo 3. Competencia mediática y audiovisual en jóvenes	138
3.1. El concepto de competencia y la alfabetización mediática.....	139
3.1.1. Procesos de adquisición de competencias mediáticas en entornos formales e informales.....	142
3.2. Modelos de adquisición de competencias mediáticas y audiovisuales.....	147
3.2.1. La importancia de los lenguajes	148
3.2.2. La hegemonía de las habilidades técnicas.....	150
3.2.3. Indicadores por tecnología específica	157
3.2.4. La cultura de la participación, la creación y el juego.....	162
3.2.5. La dimensión social y emocional	166
3.2.6. Ciudadanía digital versus alfabetización mediática	172
3.2.7. Competencias audiovisuales	174
Capítulo 4. Metodología	191
4.1. Muestra y corpus de investigación.....	192
4.2. Herramientas metodológicas.....	192
Capítulo 5. Investigación.....	197
5.1. Estudio de caso 1: Actividad UAB <i>Young Reporters</i>.....	197
5.1.1. Metodología Estudio de Caso 1	197
5.1.2. Resultados Estudio de Caso 1	208
5.2. Estudio de caso 2: IES Torre de Palau	229
5.2.1. Metodología Estudio de Caso 2	229
5.2.2. Resultados Estudio de Caso 2	237
Capítulo 6. Discusión	258
Capítulo 7. Conclusiones.....	271
<i>Chapter 7. Conclusions.....</i>	281
Capítulo 8. Recomendaciones	290
Futuras Líneas de Investigación	299
Bibliografía.....	305

Introducción

Desde que Machado escribiera su *Recuerdo Infantil V* mucho ha cambiado en el sistema educativo:

“Una tarde parda y fría de invierno. Los colegiales estudian. Monotonía de lluvia tras los cristales. [...] Con timbre sonoro y hueco truena el maestro, un anciano mal vestido, enjuto y seco, que lleva un libro en la mano. Y todo un coro infantil va cantando la lección; mil veces ciento, cien mil, mil veces mil, un millón”.

Mucho ha llovido, valga la redundancia expresiva, desde que el poeta escribiera estos versos de su obra *Soledades* (1899 – 1907), y la variable dependiente en este caso son los dispositivos móviles. Los alumnos han dejado de tener la necesidad de memorizar conceptos, ya que el teléfono móvil con acceso ubicuo a Internet les ofrece una enciclopedia abierta de datos. De la misma forma, la monotonía repetitiva del aprendizaje ha sido substituida por cápsulas pequeñas de atención interrumpidas por las continuas comunicaciones interpersonales, mediadas principalmente por el lenguaje audiovisual.

Siguiendo el concepto presentado por el pintor Saul Steinberg en su obra *I Do, I Have, I Am*¹, esta tesis sigue la misma lógica: nuevos mensajes, cada vez más multimodales y representados de forma audiovisual, “*I do*”, se transmiten a través de los dispositivos móviles que impregnán la sociedad, “*I have*”, y, por lo tanto, modifican nuestro entorno social e inciden principalmente en nuestras habilidades y competencias, “*I Am*”. Por lo tanto, esta investigación pretende como objetivo general:

Explorar la adquisición de competencias mediáticas y audiovisuales de los jóvenes, vinculadas al consumo y uso que hacen del teléfono móvil en diferentes entornos, tanto dentro como fuera del aula.

Este trabajo nace bajo dos aproximaciones a la investigación en alfabetización audiovisual realizadas previamente, el Trabajo de Fin de Grado de Comunicación Audiovisual en la Universidad de Valencia y el Máster de Investigación en Comunicación y Periodismo de la Universidad Autónoma de Barcelona. La primera estaba centrada en la imagen fija (*visual literacy*): *Alfabetización Audiovisual en Edades Tempranas* (2013). Establecía una propuesta formativa de alfabetización audiovisual aplicada de forma empírica dentro del marco curricular de Educación Infantil del C.E.I.P. Villar Palasí. Este fue el primer acercamiento a la alfabetización mediática, seguido del Trabajo de Fin de Máster: *La Alfabetización Cinematográfica en España* (2014), que explora el desarrollo conceptual de esta disciplina y su aplicación práctica a través de iniciativas educativas en España.

El interés en la academia y el trabajo de investigación, así como la inquietud sobre los fundamentos teóricos de esta tesis, surgen en el marco del trabajo conjunto con el Dr. José Manuel Pérez Tornero y el Grupo de Investigación el Gabinete de Comunicación y Educación, a partir de las

¹ Consultar: <http://www.artic.edu/aic/collections/artwork/220530>

investigaciones: I+D FilmEd - *Showing Films and Audiovisual Content in European Schools*², que tiene por objeto el estudio del uso del cine en la escuela y análisis de su implementación en 34 países de la Unión Europea (UE); la publicación *El Audiovisual en las aulas* (Pérez Tornero, 2015), trabajo que analiza la situación en España como parte de la serie *Perspectivas* de AulaPlaneta; la investigación *European Film Club Pilots* (2015-16), que evaluó la implementación de cine clubes en entornos educativos formales de Rumanía, Chipre y España; el proyecto I+D+I EduMediaLab, así como el trabajo con el grupo de Cine y Educación de la Academia del Cine Español (2019).

Justificación de la investigación

La presente investigación nace de la necesidad de conocer las transformaciones de las competencias mediáticas de los jóvenes en el contexto tecnológico actual, especialmente con relación a los procesos comunicativos y culturales relacionados con la imagen. Según Müller (2008) es necesario un nuevo paradigma de investigación basado en el canal visual por los cambios observados, principalmente tres: (1) incremento de la producción visual amateur, (2) el alcance global de estos productos y (3) la descontextualización de los visuales, refiriéndose a aquellos productos elaborados en y para una situación concreta que se acaban viralizando. Este campo ha sido señalado como una necesidad de investigación por varios autores, quienes marcan también como urgente analizar el vínculo con el audiovisual: “la necesidad de la conexión permanente y exposición de imágenes en las redes de los adolescentes” (Pérez-Rodríguez y Delgado, 2012: 32), así lo expresan en su estudio sobre la situación actual de los indicadores y dimensiones de las competencias mediáticas. El sector educativo juega un papel muy importante, sin embargo, existe un desconocimiento sobre la necesidad de incluir la alfabetización mediática y el análisis de formatos audiovisuales, tal y como refleja el estudio *FilmEd* (Pérez Tornero et al., 2015). También destacan la necesidad de explorar las consecuencias culturales y sociales del uso de los móviles entre los jóvenes (Navarro-Güere y García-Jiménez, 2013: 343).

Durante los últimos 30 años varios grupos de investigación centrados en la educación y la comunicación han resaltado la importancia de fomentar la adquisición de competencias digitales y mediáticas en la ciudadanía, así como las capacidades de decodificar y “escribir con imágenes” (Ramírez de la Piscina et al., 2006; Sánchez-Carrero y Aguaded Gómez et al., 2009 y 2013; Pérez Tornero et al., 2015). Pero como ya adelantaba Dondis en 1976, los sistemas educativos prestan muy poca atención al carácter aplastante de la experiencia visual en el aprendizaje de los más jóvenes, “evolucionan con lentitud monolítica y todavía persiste en ellos un énfasis en el modo verbal” (Dondis, 2008: 22). Según Bernabeu et al. (2011) la alfabetización audiovisual está determinada por la necesidad de conocer las particularidades del lenguaje audiovisual, su desconocimiento provoca que, en un mundo cada vez más visual, el receptor no tenga recursos

² Título proyecto: *FilmEd – Film Education in Europe. Showing Films and other audiovisual content in European Schools – Obstacles and Best Practices* EAC-2013-0384 – ARES (2013)3256843 que el equipo de investigación el Gabinete de Comunicación y Educación realiza desde octubre 2013 – octubre 2014. La investigación está siendo dirigida por el Dr. José Manuel Pérez Tornero y llevada a cabo, entre otros partners, por los miembros del Gabinete de Comunicación y Educación de la UAB, grupo de investigación en el que trabajo en la actualidad.

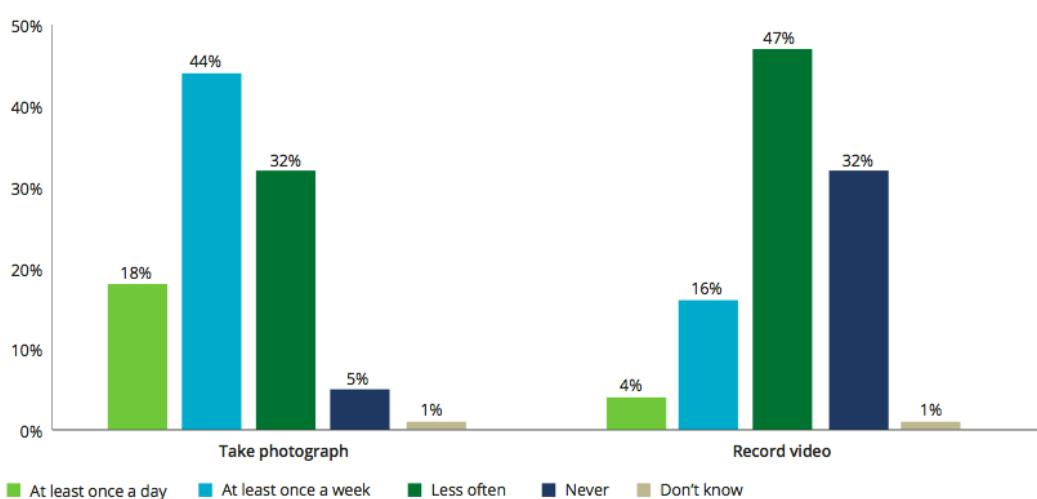
para gestionar los impactos emotivos y seductores del medio, ya sea en televisión, cine o vídeos online (Bernabeu et al., 2011: 27).

Por lo tanto, son principalmente cuatro aspectos a tener en cuenta que justifican la necesidad de esta investigación: A) los nuevos entornos digitales que rodean a los jóvenes, B) el auge del audiovisual en la comunicación interpersonal, y C) el concepto de competencia mediática y el rol del audiovisual y D) la reacción del sector educativo a estos cambios.

A) Los nuevos entornos digitales de los jóvenes

Los avances tecnológicos con relación a los dispositivos móviles propician abundancia de contenido audiovisual. Según Deloitte en 2016 se capturaron 2.5 trillones de fotos, 90% de las mismas se procesaron con un móvil. En 2018 esta consultora repasa los avances que han tenido las cámaras en los teléfonos móviles, cada vez es más común la práctica fotográfica y de vídeo a través del Smartphone:

Figura 1. Frecuencia de elaboración de fotos y vídeo



Fuente: Deloitte (2018: 6)

Las cámaras de los móviles cada vez tienen más resolución y los nuevos modelos cuentan con hasta 3 y 4 objetivos diferentes e incluso compañías de larga tradición fotográfica han establecido alianzas con los productores de smartphones, este es el caso de Leica con Huawei (Martin, 2016) y el primer smartphone de Kodak presente en el Mobile World Congress 2017 (Bracero, 2017). Tanto las cámaras, como los dispositivos móviles nos acompañan en nuestro día a día y la práctica fotográfica es común. La presencia del 4G en España (Xataka, 2018), cuya cobertura ha crecido durante los últimos años, ha permitido un consumo de datos de gran volumen de forma ubicua, es común el consumo de audiovisuales e imágenes de gran calidad y peso en lugares como el transporte público, lo cual no era posible de igual forma con el 2G o el 3G.

Esta producción y consumo de imagen a través de teléfonos móviles se debe principalmente a cuatro razones:

1. Las cámaras de los móviles cada vez tienen más resolución y son cada vez más abundantes en el propio dispositivo.
2. Tanto los teléfonos móviles inteligentes como las cámaras nos acompañan diariamente, por ello la práctica fotográfica es común.
3. La “cultura de la participación” a través de tecnología móvil ha ido cobrando importancia, ya que en Europa se ha asentado la implantación del 4G y la transformación de las políticas de telecomunicación europeas, que pretenden democratizar el acceso a Internet, como el *roaming*. Con la llegada del 4G, la cobertura y la velocidad de descarga de datos son cada vez mayores, por lo tanto, el consumo de datos de gran volumen, tales como los audiovisuales, es posible en cualquier lugar.
4. Nuevos formatos de captura como el vídeo en 360º o la realidad virtual han irrumpido en las redes sociales. Gracias a la tecnología 5G, a punto de ser implantada, es posible la transmisión de imágenes de 360º en directo a gafas de realidad virtual (MWCB, 2019).

B) El auge del lenguaje audiovisual en las comunicaciones interpersonales

El consumo y producción audiovisual por menores se dispara a una edad cada vez más temprana, y éstos no cuentan con una formación adecuada sobre las ventajas y riesgos de la imagen y los dispositivos móviles. La edad media de adquisición de un dispositivo móvil por la mayoría de los jóvenes españoles es a los 12 años (INE, 2017), coincidiendo con la primera comunión (CAA, 2017). Tal y como afirma una profesora de secundaria, participante en el *Good Play Project* de la Universidad de Harvard: “entregar un móvil sin enseñar su uso adecuado es como dar un coche a un niño sin carnet de conducir” (CSM: vídeo online).

A partir del uso del móvil, la actividad de producción visual preferida por jóvenes españoles es la fotografía. Hacen fotos continuamente un 16%, un 41% frecuentemente, tan sólo un 29% nunca. Sin embargo, la producción de vídeo es menos habitual, un 1% siempre, 10% con frecuencia, un 41% a veces y un 32% casi nunca (Grupo de Investigación Edarte, 2015: 45), tal y como afirman los 786 jóvenes entre 15 y 18 años encuestados. Sobre la omnipresencia de la imagen, ya en 1973, Susan Sontag en su libro *Sobre Fotografía* había detectado los efectos que causa esta saturación de representación icónica y la necesidad de educar visualmente:

La humanidad persiste irredimiblemente en la caverna platónica, aún deleitada por costumbre ancestral. [...] Son muchas más las imágenes del entorno que reclaman nuestra atención. El inventario comenzó en 1839 y desde entonces se ha fotografiado casi todo, o eso parece. Esta misma avidez de la mirada fotográfica cambia las condiciones del confinamiento en la caverna, nuestro mundo. Al enseñarnos un nuevo código visual, las fotografías alteran y amplían nuestras noción de lo que merece la pena mirar y de lo que tenemos derecho a observar. Son una gramática y, sobre todo, una ética de la visión (Sontag, 2011:13).

En relación con estos avances tecnológicos, el boom del desarrollo de aplicaciones móviles (*apps*) ha ido de la mano del hardware, donde los terminales móviles cada vez tienen más capacidades.

Entre las aplicaciones móviles que los jóvenes adolescentes consideran esenciales en el estudio MPFS (2018) de Alemania predominan en segundo y tercer lugar las que propician una comunicación principalmente audiovisual: Instagram y YouTube. La segunda además se conforma como servicios de mensajería instantánea. Los resultados de esta investigación son elaborados anualmente por la entidad reguladora de medios de Baden Württemberg en Alemania, con una muestra representativa de más de 1000 jóvenes de entre 12 y 19 años. Una encuesta de esta naturaleza, amplitud y representatividad no existe en España actualmente y por ello se considera importante destacar datos de ámbito europeo, véase capítulo 1.

C) El concepto de competencia mediática y el rol del audiovisual

La tercera razón, por la cual se justifica la necesidad de esta investigación, es por la necesaria revisión del concepto de competencia mediática. Como afirma Ito el mundo en red actual “requiere de un conjunto diferente de habilidades, alfabetizaciones y relaciones sociales para prosperar y tener éxito [...] las necesitamos para navegar en este ecosistema cambiante de cómo se produce y circula la información, la cultura y el conocimiento³ (Jenkins et al., 2016: 97).

Existe una multiplicidad de conceptos, de propuestas teóricas y empíricas en relación con la alfabetización mediática. Aunque sí existen aproximaciones bibliométricas (Repiso-Caballero y Fonseca-Mora, 2012) y metaanálisis del desarrollo conceptual de este campo (Erstad et al., 2013), ningún documento hasta la fecha sistematiza los modelos de competencias mediáticas y audiovisuales propuestos desde la academia.

¿Es el concepto de competencia audiovisual útil y distinto de los conceptos de alfabetización audiovisual y alfabetización mediática? Esta es la pregunta que sociólogos, historiadores del arte, semióticos, educadores de alfabetización mediática buscaron responder en la conferencia *Visual Competence: Facets of Paradigm Shift Jacobs University Bremen July 2007*⁴. Para Griffin (2008) el problema es que la alfabetización mediática ha dejado también de lado la importancia del medio visual:

A weakness of the media literacy movement has been its relative failure to incorporate close and precise visual analysis into its programmes of media analysis. Media literacy education badly needs to pay more attention to the specific nature of visual imagery and visual design (Griffin, 2008: 117).

El interés hacia el estudio de la imagen en relación con la alfabetización mediática y los dispositivos móviles surge de una necesidad marcada por la academia e investigadores, pero también de los esfuerzos de las instituciones gubernamentales en la implementación de políticas públicas en alfabetización mediática y uso de dispositivos móviles en el aula.

En España la vigente Ley Orgánica de Educación 2/2006⁵ (LOE) tiene en cuenta las directrices de la UNESCO y la Comisión Europea recogiendo el tratamiento de la información y la competencia

³ Traducción propia. Cita original: “today’s networked world requires a different set of skills, literacies, and social relationships in order to thrive and succeed [...] we need today to navigate this changing ecosystem of how information, culture, and knowledge are produced and circulated”.

⁴ Consultar: <http://www.visualcompetence.org/index.php?id=Publications>

⁵ Consultar: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

digital de forma transversal en las distintas áreas del currículo (BOE núm. 106: 17160)⁶. Sin embargo, el concepto explícito de alfabetización audiovisual no aparece en el Real Decreto 1513/2006⁷, aunque sí contempla la digital y en algunas autonomías la mediática. No obstante, la reforma educativa de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en el currículo básico de Educación Primaria (Real Decreto 126/2014) se contempla la enseñanza de varias competencias audiovisuales. Por esta razón, se emplea este texto legislativo como indicador para explorar las competencias mediáticas relacionadas al “estudio de la imagen en todas sus manifestaciones, tanto visual como audiovisual” (BOE núm. 52, 2014: 19401) y las “consecuencias de la difusión de imágenes” (BOE Núm. 52, 2014: 19402).

Por su parte, en la adaptación territorial de la LOE (2007) el gobierno catalán diseñó un currículum acorde en 2009 (Ambròs, 2014: 9). La competencia audiovisual es tratada dentro de la dimensión lingüística y es definida como:

Saber comunicar oralment (conversar, escoltar i expressar-se) per escrit i amb els llenguatges audiovisuals, fent servir el propi cos i les tecnologies de la comunicació (anomenada competència digital), amb gestió de la diversitat de llengües, amb l'ús adequat de diferents suports i tipus de text i amb adequació a les diferents funcions (Decret 142/2007: 21827).

D) La reacción del sector educativo

La cuarta razón, por la cual es necesario este estudio es precisamente conocer la reacción de los centros educativos. La intrusión de los teléfonos celulares y la ubicuidad de Internet han cambiado ya muchas rutinas educativas, así como los tiempos y los espacios del colegio (Martíre, 2017). Los profesores, en cambio, no saben cómo afrontar este tipo de reto⁸, por ello el consejo educativo catalán, para llevar a cabo de forma exitosa esta propuesta elabora varios documentos de ayuda a centros y docentes, destacan las publicaciones *Les tecnologies mòbils als centres educatius* (marzo 2015) y *Documents per a l'organització i la gestió dels centres. Tecnologies per a l'aprenentatge i el coneixement*.

Los teléfonos móviles todavía no son una tecnología invisible, pero sí se asemejan a un *caballo de Troya*. Actualmente en el sistema educativo español los dispositivos móviles y en especial los *smartphones* irrumpen intrusivamente en el aula. En palabras de Tíschar Lara (2012), el móvil es una tecnología “de innovación disruptiva radical” (p. 263). En algunos centros educativos se prohíbe este tipo de tecnología, pero la política educativa promovida por el Consell Escolar de la Generalitat de Catalunya apuesta por una pedagogía de la inclusión de estas tecnologías en el aula, siguiendo

⁶ Consultar: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

⁷ Está presente en la asignatura de Lengua y Literatura a través del análisis del discurso audiovisual, y en la materia de Educación Plástica con la lectura e interpretación de imágenes. Es interesante la propuesta pedagógica reflejada en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en Primaria, donde los alumnos son incitados a emplear cámaras para construir un discurso narrativo y analizarlo después conjuntamente desde el análisis de discursos y debates audiovisuales hasta la evaluación de discursos propios y ajenos grabados y proyectados (BOE Núm. 52, 2014:19379).

⁸ Resultados de observación participante European Film Club Pilots Project.

el formato de *Bring Your Own Device* (BYOD), cuya traducción sería “trae tu propio dispositivo”, un modelo mucho más económico que las políticas de un ordenador por alumno, porque se aprovechan las TIC que los alumnos ya de por sí traen al centro educativo (Pérez-Escoda, 2015: 120). A nivel europeo, los dispositivos móviles forman parte de una de las 6 tecnologías clave insertadas en los elementos básicos de las clases creativas establecidos por la Comisión Europea⁹ (CE) junto a otras como: “tabletas, juegos y *gamificación*, aprendizaje personalizado y laboratorios virtuales/ en remoto”. La CE muestra también su interés al incluir el aprendizaje móvil como parte de la Agenda Digital, en noviembre 2014 se hizo público el estudio *Net Children Go Mobile*¹⁰, proyecto de dos años de duración cofinanciado por el *Safer Internet Programme*, el cual trabaja el uso, consumo y percepción de los *smartphones* entre jóvenes europeos en diferentes entornos, también el educativo.

En lo que concierne al uso específico de documentos audiovisuales por parte de profesores, es una práctica bastante común para ilustrar asignaturas y ayudar en la comprensión de conceptos (Pérez Tornero, 2014), pero el aprendizaje reflexivo y con pensamiento crítico sobre los medios, así como prácticas basadas en la alfabetización mediática son un ejercicio poco frecuente y necesario ante la predominancia de comunicaciones interpersonales basadas en la imagen entre alumnos dentro y fuera del aula, el uso de diferentes formatos como los denominados *selfies* o *MEMES*, entre otros, circulan a través de redes sociales y aplicaciones móviles como Instagram o Snapchat en todo momento (Gardner y Davis, 2014), sin embargo, su uso no es reflexivo.

⁹ https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/2014-nmc-horizon-report-eu-en_online.pdf

¹⁰ <http://www.netchildrengomobile.eu/>

Objetivos de investigación

La investigación que se presenta es de corte principalmente descriptivo y exploratorio. Exploratoria dado que el objeto de estudio ha sido poco estudiado o abordado (Sampieri, Collado y Baptista, 2010). Existen pocas evidencias investigativas sobre los teléfonos móviles en directa relación con la alfabetización mediática y que principalmente prestan atención al uso audiovisual de los jóvenes en España. Como afirma Sampieri et al. (2010) los estudios exploratorios “sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, [...] investigar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones y postulados” (Sampieri et al., 2010: p. 79).

También es descriptiva en la medida que pretende evaluar características, dimensiones o componentes de elementos a investigar (Sampieri et al., 2010), en este caso: conocer los procesos de adquisición de competencias mediáticas y audiovisuales de los jóvenes. Por lo tanto, pretende “especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 85). En el capítulo metodológico se establece la relación entre los siguientes objetivos y las herramientas metodológicas, véase el capítulo 4.

A continuación, se presenta el objetivo general de la tesis, seguido de cuatro objetivos específicos:

Objetivo general

OG Explorar la **adquisición de competencias mediáticas** y audiovisuales de los jóvenes, **vinculadas al consumo y uso que hacen del teléfono móvil** en diferentes contextos, **tanto dentro como fuera del entorno educativo formal**.

Objetivos específicos

OE1 Describir la **apropiación tecnológica y audiovisual en jóvenes, a partir del uso y consumo de diferentes tecnologías, plataformas online, redes sociales y aplicaciones** vinculadas al medio audiovisual.

OE2 Clasificar las últimas **aportaciones y discursos** vinculados a los postulados teóricos y empíricos de la **alfabetización y competencias mediáticas, así como entender el rol del lenguaje audiovisual en** los indicadores y **dimensiones** de competencias de alfabetización mediática.

OE3 **Conocer las competencias mediáticas y audiovisuales que son adquiridas por los jóvenes adolescentes** en entornos informales y formales.

OE4 Describir el **papel de los teléfonos móviles y las prácticas audiovisuales** en entornos de **educación formal** obligatoria.

Diseño de la investigación

La investigación siguió tres fases de trabajo principales. La primera, consistió en una revisión bibliográfica y documental, la cual permitió la elaboración del marco teórico. La recolección de información, tanto académica como documental se basó en: a) trabajos de investigación de corte académico, b) bases de datos de estudios cuantitativos sobre acceso y uso de TIC y c) política pública por parte de instituciones gubernamentales. En el marco de la actividad investigadora del Gabinete de Comunicación y Educación, se sistematizaron las instituciones, grupos de investigación e iniciativas que promueven la alfabetización mediática en España (Graña y Portalés, 2015). A nivel global también se elaboró una base de datos y estudio comparativo elaborado para el MIL Institute en 2017¹¹.

La revisión bibliográfica y documental¹² se ciñó principalmente sobre la literatura disponible en torno al tema de la alfabetización mediática y los dispositivos móviles, con especial atención al medio audiovisual y los teléfonos móviles. Tres grandes temáticas componen el marco teórico:

A) En el **Capítulo 1** se presentan los nuevos entornos digitales que rodean a los jóvenes, principalmente se expone el contexto tecnológico y audiovisual dentro y fuera del aula. Se exploraron desde dos perspectivas: la académica a partir de bibliografía del campo de la comunicación y la sociología; así como desde una perspectiva cuantitativa se recogen estudios estadísticos principalmente elaborados por entes gubernamentales y también empresas de carácter privado.

B) Se revisa las últimas aportaciones y discursos vinculados a los postulados teóricos y empíricos en materia de alfabetización mediática en el **Capítulo 2**. Se trata de un campo en continua transformación, puesto que las tecnologías transforman la comunicación, siendo los mensajes cada vez más multimodales.

C) Las últimas aportaciones, así como las dimensiones e indicadores de competencias de alfabetización mediática. Todos estos documentos fueron resumidos en el **Capítulo 3** y se sistematizaron en un documento de trabajo en Excel¹³.

La segunda fase, consistió en el diseño metodológico y la aplicación de dos estudios de caso correspondientes a dos centros educativos públicos de la provincia de Barcelona: la Escola Guinardó en Barcelona y el IES Torre de Palau en Terrassa, **Capítulo 4 y 5**. Cada estudio de caso combina sus propias herramientas metodológicas, principalmente compuestas por: un grupo de

¹¹ Consultar documento de trabajo:

<https://docs.google.com/document/d/1mnww82TAw2c1vMgnzrqBb8x4dOcgzwk96HYIWOQT-CA/edit?usp=sharing>

¹² Las citas directas insertadas en el cuerpo del texto redactado por la investigadora se traducen al castellano para facilitar la comprensión global del texto. Sin embargo, aquellas citas que exceden las 40 palabras son citadas en el idioma original.

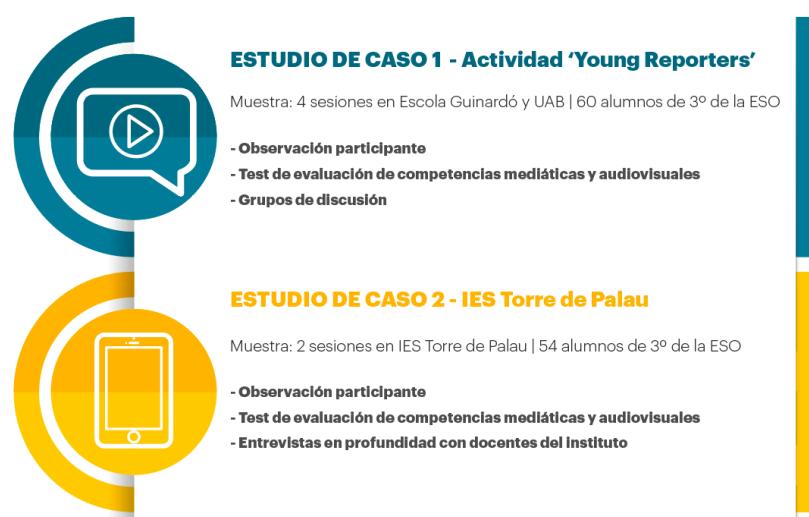
¹³ Consultar: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1xRGTsgT209z04f0-ZUQFfdpS8EzU6J6tGqqixoYCtKQ/edit#gid=1011709787>

discusión, entrevistas en profundidad y observaciones directas. A continuación, se detallan en resumen los estudios de caso elaborados para esta investigación:

1. El primero, con el objetivo de conocer el uso de la tecnología y su relación con la imagen, se enmarca en una actividad basada en la alfabetización mediática titulada *Young Reporters* desarrollada por el grupo de Investigación Gabinete de Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Para acercar el oficio del periodismo, alumnos de 3º de la ESO participan en un taller dividido en dos sesiones, una primera consistente en una formación sobre periodismo móvil que se elabora en la Escola Guinardó donde se lleva a cabo un grupo de discusión y un piloto del cuestionario de evaluación de competencias mediáticas, especialmente relacionadas con mensajes audiovisuales. La segunda sesión se llevó a cabo en la UAB, donde se elaboraron grupos de discusión a modo de debates radiofónicos y televisivos en las instalaciones de la Facultad de Ciencias de la Comunicación.
2. El segundo estudio de caso se llevó a cabo en el IES Torre de Palau en dos clases de 3º de la ESO, por una parte, se realizó una discusión grupal en el aula sobre el consumo audiovisual a partir de una formación en periodismo móvil. Por otra, se testeó la herramienta de evaluación de competencias mediáticas y audiovisuales mejorada a partir del piloto del estudio de caso 1. Por último, se entrevistó al director del centro y al jefe de estudios, puesto que su trabajo de inclusión TIC en el instituto ha supuesto una revolución educativa de la enseñanza y ha sido reconocido a nivel autonómico como un centro de éxito en la integración del aprendizaje móvil y el uso de TIC (Generalitat de Catalunya, 2015).

Véase la siguiente figura para ver una síntesis de las muestras y herramientas metodológicas de los dos estudios de caso.

Figura 2. Resumen Estudios de Caso



Fuente: Elaboración propia.

La tercera fase consistió en el análisis de datos recogidos en el estudio de campo llevado a cabo. Toda la evidencia empírica recogida se encuentra en abierto a disposición de otros investigadores a través de una carpeta en Google Drive¹⁴, tanto los audios, las fotografías de las observaciones, así como las transcripciones en escrito de los archivos de audio. Las herramientas metodológicas aplicadas también pueden ser encontradas en abierto. De esta manera se contribuye al *Open Access* en la ciencia.

Posteriormente, en esta tercera fase, se estableció una discusión y conclusiones en el [Capítulo 6 y 7](#), que exploran la convergencia entre los objetivos de esta investigación, sus resultados y los fundamentos teóricos de partida. También se establecen una serie de recomendaciones para la implementación de la alfabetización mediática a través de teléfonos móviles en el ámbito educativo en el [Capítulo 8](#).

Figura 3. Esquema de las etapas de investigación



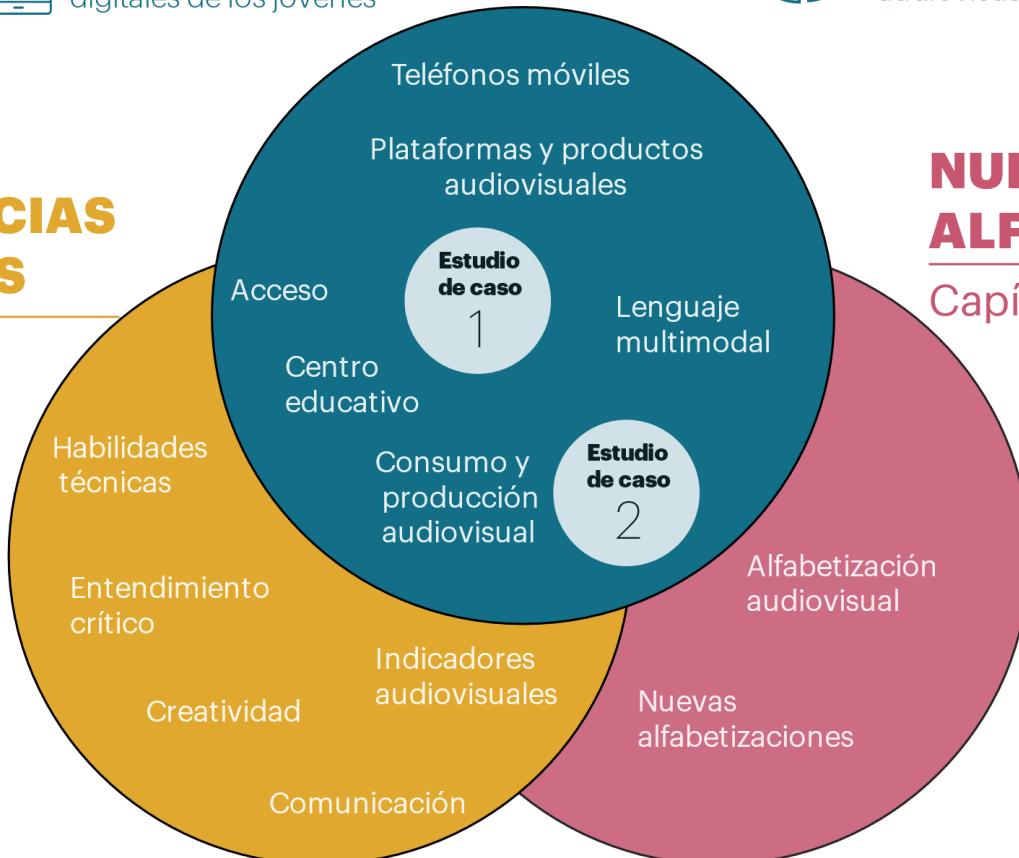
¹⁴ Consultar: https://drive.google.com/drive/folders/1-vOHjOS4AhU0RMHLnj1_9G2hEyiJBiV?usp=sharing

CONTEXTO TECNOLÓGICO

Capítulo 1



Datos sociológicos desde los estudios de comunicación sobre los nuevos entornos digitales de los jóvenes



COMPETENCIAS MEDIÁTICAS

Capítulo 3

Revisión del concepto de competencia y las dimensiones e indicadores propuestos desde la academia e instituciones



Propuesta de evaluación



Datos estadísticos sobre el acceso, uso y consumo de teléfonos móviles y audiovisual

Recomendaciones

NUEVAS ALFABETIZACIONES

Capítulo 2

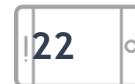


El concepto de alfabetización y las nuevas propuestas derivadas de los avances tecnológicos



Datos estadísticos sobre el acceso, uso y consumo de teléfonos móviles y audiovisual

Conclusiones



Capítulo 1. Dispositivos móviles y lenguaje audiovisual en la sociedad: contexto tecnológico

En este capítulo se resumen las diferentes aportaciones teóricas, desde el campo de la comunicación y la sociología, sobre los nuevos entornos digitales que rodean a los jóvenes, especialmente enfocados en el ámbito de los dispositivos móviles y el uso/consumo audiovisual. Este capítulo está dividido en cinco partes principales: a) Las nuevas tecnologías que dan paso a nuevos usos y lenguajes, b) el perfil de los jóvenes usuarios de TIC, c) las redes sociales más empleadas en relación con la imagen y el protagonismo del lenguaje audiovisual, d) el acceso a TIC, consumo y producción audiovisual, y finalmente, e) la adopción de TIC y prácticas audiovisuales en centros educativos

1.1 Nuevas tecnologías, narrativas y lenguajes

El medio audiovisual está cada vez más presente en el ámbito informal y formal del alumnado, por una parte, en el uso cotidiano y, por otra, en la escuela. A través de las múltiples pantallas que rodean a los estudiantes, el acceso a recursos audiovisuales es ubicuo, sobre todo, a través de los dispositivos móviles que los alumnos poseen. La comunicación, en los espacios online y móviles, es cada vez más visual (Gardner y Davis, 2014: 71). Las tabletas y los móviles inteligentes se convierten en pequeñas salas de cine o televisiones portables en los propios bolsillos del alumnado. No solo posibilitan acceso a contenidos, sino también la propia producción audiovisual de los más jóvenes, y surge así el concepto de *prosumidor* (productor + consumidor), acuñado por Toffler (1980) en su obra *La Tercera Ola*.

Tras una breve presentación de la producción y consumo audiovisual actual pasaremos a comentar las últimas tendencias audiovisuales y aplicaciones móviles, así como los nuevos mensajes y lenguajes que de su uso se derivan.

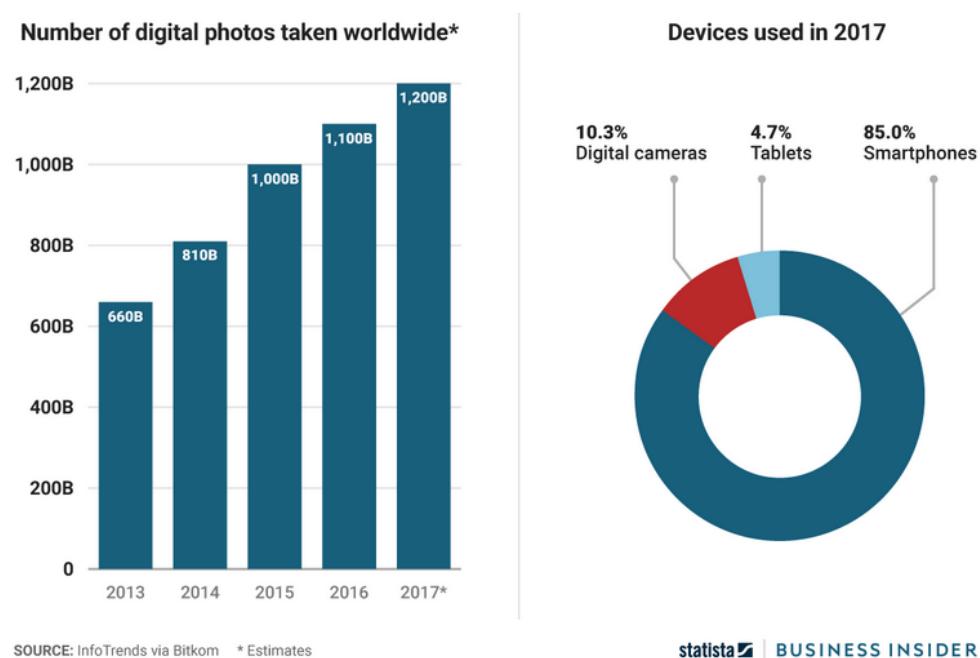
1.1.1. Producción y consumo audiovisual a través de dispositivos móviles

Cada vez más las comunicaciones son audiovisuales, este escenario no existiría sin el auge de las NNTT y el incremento del acceso a ellas, principalmente por el advenimiento de los teléfonos móviles. Por una parte, crece a) la producción y, por otra b) el consumo, tal y como a continuación se presenta.

a) Producción

Según datos de Statista (2017b), los teléfonos móviles han causado un boom en la fotografía, de los 1.200 billones de imágenes tomadas en 2017 el 85% fueron capturadas a través de un teléfono inteligente (Cakebread, 2017).

Figura 4. Número de fotos digitales capturadas mundialmente y dispositivos utilizados en 2017



SOURCE: InfoTrends via Bitkom * Estimates

statista | BUSINESS INSIDER

Fuente: Statista (2017c)

Según cálculos de la consultora Deloitte Global en 2016 se compartieron o guardaron online 2,5 trillones de fotos, un 15% más que durante 2015.

It's predicted there will be 7.5 billion people in the world in 2017, and about 5 billion of them will have a mobile phone. Let's say roughly 80% of those phones have a built-in camera: around 4 billion people. And let's say they take 10 photos per day – that's 3,650 photos per year, per person. That adds up to more than 14 trillion photos annually (14,600,000,000,000) (Perret, 2016).

b) Consumo

En 2021 el consumo de información será principalmente visual, según afirma CISCO (2016) en su informe *Mobile Visual Networking Index VNI Forecast*. El 82% del tráfico total de Internet será en formato vídeo, y este consumo se realizará principalmente a través del dispositivo móvil (Ericsson, 2015).

¿Y cuál es esta relación con la tecnología y el medio audiovisual por parte de los jóvenes? Ta y como se presenta en la justificación de esta investigación, la actividad de producción visual preferida por jóvenes españoles es la fotografía, según el Grupo de Investigación Edarte (2015).

El acto fotográfico lo realizan con mucha continuidad un 16% de los encuestados, frecuentemente un 41%, tan sólo un 29% nunca (Aguirre et al., 2015). Sin embargo, la producción de vídeo es menos habitual, un 1% de forma continua, 10% con frecuencia, un 41% a veces y un 32% casi nunca (pág. 45), tal y como afirman los 786 jóvenes entre 15 y 18 años encuestados. A pesar de ser popular entre los jóvenes, estas actividades se desarrollan poco en los centros educativos: sólo un 4% de los alumnos producen con sus profesores fotografías y un 8% vídeos, un 5% se iniciaron en el camino de la fotografía a través del colegio y otro 5% en actividades extraescolares. En el caso de los inicios

del vídeo estos números son más altos, un 10% a partir de un ejercicio escolar y un 7% extraescolar (Aguirre et al., 2015: 45). En el aprendizaje de estas competencias relacionadas a la producción audiovisual juegan un importante rol las propias amistades o el *peer learning* (Aguirre et al. 2015: 51).

Sin embargo, no todos los jóvenes son prosumidores activos (Livingstone et al., 2014), siendo éstos tan sólo 1 entre 5. Además, lo que comparten y suben suele ser contenido ya creado: “mientras que las redes sociales facilitan la subida de contenido a la Red, la mayoría de los niños usan Internet para contenido ya preparado y producido en masa”¹⁵ (Livingstone, Mascheroni y Staksrud, 2017: 8). Por el contrario, Espiritusanto-Nicolás, afirma que los jóvenes “no son una audiencia pasiva” puesto que se comunican.

Van Dijck (2008) asume que “la generación más joven parece usar cada vez más las cámaras digitales para la comunicación ‘en vivo’ en lugar de almacenar imágenes de su ‘vida’”¹⁶ (p.58). A pesar de que sí se producen un gran número de imágenes, parece que lo efímero y la imagen en *streaming* directo es una de las tendencias actuales. ¿Qué pasaría si se imprimieran todas las fotos de Internet? La experiencia artística de Eric Kessels explora esta cuestión, imprimió todas las imágenes subidas a Flickr durante 24 horas para elaborar su instalación, que consta de un 1 millón de fotografías, las cuales llenaron prácticamente el interior de una iglesia entera¹⁷.

Figura 5. Exposición “24 horas de fotografías” de Eric Kessels



Fuente: Perret (2017)

A continuación, destacaremos de forma breve algunas de las últimas tendencias tecnológicas, así como aplicaciones móviles vinculadas al lenguaje audiovisual. El cual ha probado ser un elemento socializador en espacios digitales y principalmente móviles, su uso se ha popularizado durante los últimos años de elaboración de esta investigación.

¹⁵ Traducción propia. Cita original: “while social networking makes it easier to upload content, most children use the Internet for ready-made, mass-produced content”.

¹⁶ Traducción propia. Cita original: “younger generation seems to increasingly use digital cameras for ‘live’ communication instead of storing pictures of ‘life’”.

¹⁷ Consultar: <https://vimeo.com/118099436>

1.1.2. Últimas tendencias audiovisuales

La realidad cotidiana está cada vez más representada en nuevos formatos audiovisuales. Los vídeos en 360º, el vídeo emitido en directo o experiencias de Realidad Virtual (RV) o Realidad Aumentada que hace unos años parecían lejanas son cada vez más comunes, y es precisamente el teléfono móvil una de las tecnologías que está propiciando su adopción por la sociedad.

Desde Oi2 el Observatorio para la Innovación en los Informativos en la Sociedad Digital¹⁸ se han hecho pruebas junto a RTVE para la implementación del periodismo móvil, así como vídeos en directo en 360º, con el objetivo de transmitir eventos como los Sanfermines¹⁹. Esta práctica es cada vez más común, puesto que los nuevos teléfonos inteligentes ya permiten la reproducción de estos tipos de grabaciones²⁰. Los vídeos en 360º hacen que la experiencia del lector sea inmersiva y la mediación del periodista con la realidad noticiable parece ser menor, en cierto sentido aparentemente menos manipulable, así lo recoge el reportaje “¿Cambiará la realidad virtual al periodismo?” elaborado por El País (Álvarez-Cedena, 2016). La tecnología de la Realidad Virtual será adoptada por la ciudadanía entre 2019-2023, se encontrará en su máximo apogeo (*Slope of Enlightenment*) según la previsión anual que elabora la empresa Gartner (2017). Los avances tecnológicos, derivan por tanto en nuevos lenguajes que incidirán de forma directa en la sociedad, como augura Gubern: “Después de que el *biosedentarismo* televisivo nos había permitido viajar activamente con la mirada, ahora la simulación no afecta sólo a la vista, sino a todo el cuerpo, determinando un nomadismo alucinatorio del operador” (Gubern, 1996: 166).

Otra de estas tendencias propiciadas por la tecnología es la creación de vídeos de *streaming* en directo, Facebook e Instagram posibilitan esta opción, a menudo no sólo empleada por instituciones, sino por usuarios privados. Es además una herramienta explotada por centros educativos, como es el caso de la Escola Virolai²¹. Permite hacer partícipe a la comunidad escolar, así como a los padres de actividades clave en tiempo real:

¹⁸ Consultar: <http://oi2media.es/>

¹⁹ Consultar: <http://www.rtve.es/noticias/san-fermin/360/08-julio/>

²⁰ Consultar: https://www.YouTube.com/watch?v=yXf_qCIfg50

²¹ Este centro forma parte de la red de centros Tr@ams de innovación educativa que colabora con el grupo de investigación del que soy miembro: Gabinete de Comunicación y Educación.

Figura 6. Video en directo de la celebración de Navidad en la Escola Virolai



Fuente: Captura de pantalla de la cuenta de Facebook de Escola Virolai

También existen plataformas que permiten el intercambio de vídeos en directo bajo un total anonimato, este es el caso de la red YouNow²², empleada principalmente por niños y adolescentes para emitir y ver vídeos que les autorretratan (Stohr *et al.*, 2015). La duración media de dichas conexiones de emisión en directo es de una hora, sin embargo, algunas duran semanas. Principalmente el contenido que los usuarios prefieren observar es el de sus propios amigos o el de personas entre los 13 y 20 años (Scheibe, Fietkiewicz y Stock, 2016: 17). Estos autores advierten del enorme riesgo que pueden llegar a sufrir en línea, así como los derechos a la propia imagen.

A pesar de que las tendencias tecnológicas en relación con la imagen son muchas y muy cambiantes, prevalece el protagonismo de la imagen en el día a día de los jóvenes de forma exponencial, como veremos a continuación.

1.1.3. El protagonismo de la imagen entre la volatilidad de las aplicaciones

Las aplicaciones móviles están en continua transformación, hoy es Instagram, ayer fue Snapchat y ¿qué vendrá en los próximos años? No lo sabemos, pero sí podemos afirmar que el denominador común es un lenguaje enriquecido con elementos audiovisuales en la comunicación interpersonal, el cual se reafirma desde que se apropiá en las rutinas digitales y su uso crece de forma exponencial.

Digamos que móvil y vídeo están al mismo nivel. Al echar la vista atrás, se ve cómo Facebook ha tenido en los últimos años una transición hacia el móvil. Ahora estamos yendo a ser una empresa de vídeo móvil. Vídeo es la gran tendencia, como lo era el móvil hace cinco años [Entrevista Dan Rose – Facebook] (Jiménez-Cano, 2017a).

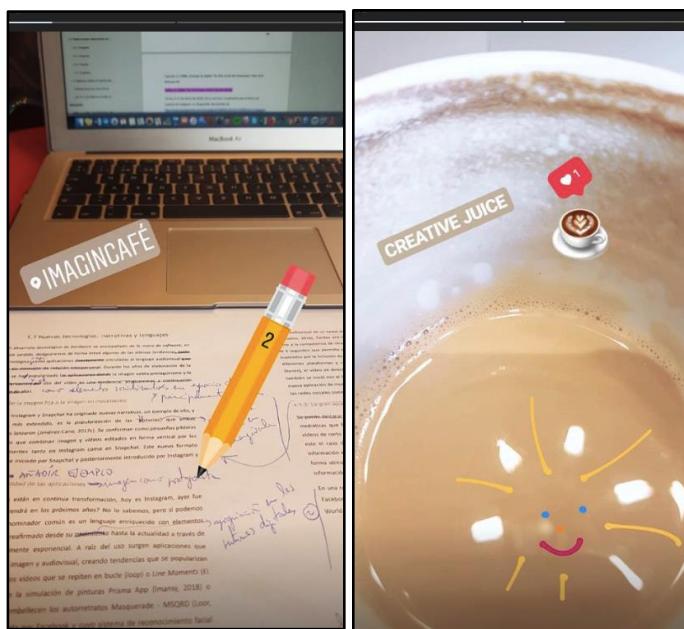
A raíz del uso surgen aplicaciones que mejoran la edición de imagen y el audiovisual, creando tendencias que se popularizan en la red. Tales como los vídeos que se repiten en bucle (*loop*) o *Line Moments* (El Tiempo, 2016), también la simulación de pinturas Prisma App (Imansy, 2018) o máscaras virtuales que embellecen los autorretratos Masquerade - MSQRD (Loor, 2016). Ésta última adquirida por Facebook y cuyo sistema de reconocimiento facial vuelve a cuestionar una vez más el espacio de la privacidad. Sin embargo, también desaparecen otras, como la aplicación de

²² Consultar: <https://www.younow.com/>

vídeo Vine que surgió en 2013 como la versión audiovisual de un tweet de 140 caracteres, que cerró a principios de 2017 (Palazuelos, 2016). Los vídeos de 6 segundos que se subían a la plataforma y causaban furor en 2014 han sido superados por la inclusión de nuevas funcionalidades audiovisuales más atractivas en diferentes plataformas y redes sociales, como las Historias de Instagram más conocidas como *Instagram Stories* o *Insta Stories* o el vídeo en directo de Facebook, que cualquier usuario puede emitir.

El uso de Instagram y Snapchat ha originado nuevas narrativas, que combinan la imagen fija con la imagen en movimiento, un ejemplo de ello, y quizás el más extendido, es la popularización de las “Historias” que ambas aplicaciones lanzaron en 2017, conocidas como *Snaps* en Snapchat (Jiménez-Cano, 2017c). Se conforman como pequeñas píldoras audiovisuales que combinan imagen y vídeos editados en forma vertical por los usuarios. Este nuevo formato audiovisual fue iniciado por Snapchat y posteriormente introducido por Instagram e incluso WhatsApp.

Figura 7. Capturas de pantalla de una Historia de Instagram



Fuente: Elaboración propia

A la vista de este giro audiovisual, Facebook está apostando por este medio, tal y como afirmó Dan Rose, el responsable de vídeo, noticias y contenido de esta red social. Cabe destacar la conversión del vídeo horizontal al vídeo vertical, ya que los usuarios acostumbrados a coger el móvil en vertical suelen subir vídeos en este formato y, por lo tanto, Facebook en el desarrollo se adapta al comportamiento del usuario (Jiménez-Cano, 2017a). Esto nos da paso al debate sobre los lenguajes y especialmente la transformación de la alfabetización, que veremos en el siguiente capítulo.

De la apuesta tecnológica de esta red social, han surgido empresas mediáticas que fundamentan su estrategia en la difusión de información y noticias breves a través de vídeos de corto formato, cuyas imágenes generalmente están superpuestas de no más de 200 palabras. Este es el caso de

Tastemade²³, Playground²⁴, Código Nuevo²⁵ o Al Jazeera Video²⁶. El formato de vídeo informativo ha tenido una gran acogida, puesto que según el Reuters Institute Digital News Report (2017) el 47% de los encuestados utilizan Facebook para consumir noticias, seguido de YouTube por el 22%, Twitter por el 10% e Instagram por el 6% (Newman et al., 2017: 11).

Por lo tanto, la información es cada vez más visual y es consumida con el móvil principalmente de forma ubicua (CISCO, 2016). Sin embargo, estos micro contenidos audiovisuales de información dejan de lado al periodismo de largo formato y en profundidad, y descuidan el tratamiento periodístico, así como la comprobación de fuentes o *fact-checking* (Tejedor et al., 2016).

Las nuevas posibilidades tecnológicas dan lugar a nuevas narrativas, e incluso lenguajes (Rettberg, 2017a), como veremos a continuación.

1.1.4. Nuevas aplicaciones móviles, nuevos lenguajes

Entre las tendencias actuales cabe destacar la aplicación Tik Tok (anteriormente llamada Musical.ly²⁷), una aplicación para la creación de videoclips con el móvil, la cual es un claro ejemplo de creación de mensajes multimodales y del nacimiento de nuevos lenguajes resultantes de avances tecnológicos. Como decíamos, no hay que olvidar la moda de algunas de estas aplicaciones, sin embargo, sí es cierto que la imagen parece prevalecer. Los jóvenes querían ser *YouTubers* antes que jugadores de fútbol (Europa Press, 2016), ahora también quieren ser *tik tokers* (Manuel García, 2019).

La investigadora Jill Walker Rettberg de la Universidad de Bergen²⁸ ha estudiado en jóvenes noruegos este fenómeno multimodal propiciado por Musical.ly (ahora Tik Tok). Afirma que la comunicación basada en el vídeo es cada vez más común, además en esta aplicación musical también juegan un rol concreto los signos creados con la mano y el playback con la boca. La captura del vídeo se hace a modo de selfi y con una serie de movimientos específicos con el móvil y la letra de la canción se acompaña con un lenguaje de signos, con la otra mano que queda libre²⁹. Este modo de comunicación “constituye un lenguaje no verbal y codificado basado en pictogramas, que sería el equivalente a los *emojis* en la comunicación basada en texto”³⁰ (Rettberg, 2017a:1).

La siguiente imagen muestra los movimientos de la mano en Musical.ly para expresar la frase: “Das mi amor por sentado / simplemente no lo entiendo”³¹.

²³ Consultar: <https://www.facebook.com/tastemade/>

²⁴ Consultar: <https://www.playgroundmag.net/>

²⁵ Consultar: https://www.facebook.com/pg/codigo.nuevo/videos/?ref=page_internal

²⁶ Consultar: <http://www.aljazeera.com/video/>

²⁷ Consultar: https://www.YouTube.com/playlist?list=PLBZXpxK-HNNU_v7povDGoN3VS7sCUq0Oi

²⁸ Consultar: <http://jilltxt.net/?p=4681>

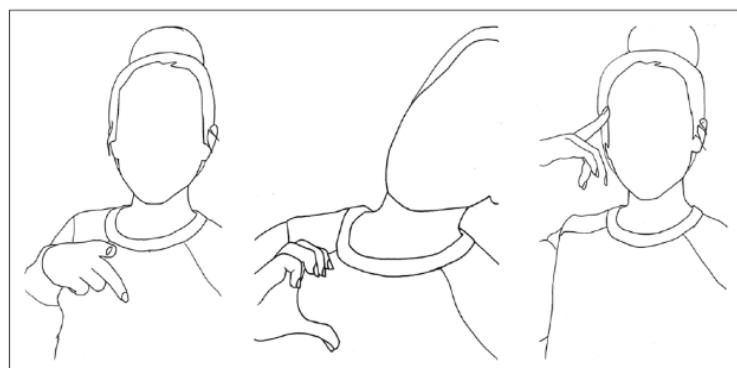
²⁹ Consultar: La captura del vídeo se hace a modo de selfi y con una serie de movimientos específicos con el móvil y la letra de la canción se acompaña con un lenguaje de signos, con la otra mano que queda libre.

Este vídeo tutorial a partir del 1:37 lo explica: <https://www.YouTube.com/watch?v=EQq0FLIMuQE>

³⁰ Traducción propia. Cita original: “constitute a codified, non-verbal language of pictograms that is equivalent to emoji in text-based communication”.

³¹ Traducción propia. Cita original: “You take my love for granted/ I just don’t understand it”.

Figura 8. Movimientos gestuales de la mano con significado específico para la aplicación Musical.ly



Fuente: Rettberg (2017a: 3)

Los selfis han adquirido un valor conversacional, donde la imagen se convierte en mensaje (Katz y Crocker, 2015). El envío de selfis a través de aplicaciones de mensajería instantánea es una práctica común a modo de conversación. Constatando que la información visual enriquece de una forma cada vez más cambiante las conversaciones, a través de gifs, Memes, pegatinas animadas y otras formas visuales:

One fascinating conclusion arising from the research is the rapid exchange of visual information that constitutes a conversation. Memes arise and are referenced in this form of visual communication, but what is more significant is the rise of private grammar and vocabulary. That is, a language arises and is put into use in the form of dialogue. It becomes a rich and meaningful conversation, one freighted with both denotative and connotative meanings (Katz y Crocker 2015: 10).

1.2. Jóvenes: TIC, teléfonos móviles y el medio audiovisual

Tras conocer las últimas tendencias en material audiovisual, cabe destacar cómo los jóvenes se mueven en estos nuevos entornos. La digitalización, Internet y el abaratamiento de los costes de uso y producción han democratizado el acceso y el uso del medio audiovisual, dejando a un lado los carretes de 35mm y abriendo las puertas de las aplicaciones en los dispositivos móviles, cada vez más inteligentes. Este cambiante entorno juega un rol en la definición e identidad de los jóvenes a través de su presencia online. Por una parte, se presentan las características que definen al joven usuario TIC, así como los riesgos a los que se enfrentan sobre su actividad en línea y algunas corrientes en contra del determinismo tecnológico.

1.2.1. La Generación App

Numerosos autores han propuesto concepciones y descripciones de diferentes tipos de generaciones, que se caracterizan por su continuo contacto y desarrollo social hacia las TIC. A continuación, se exponen algunas de estas definiciones a nivel internacional y nacional, tales como: Generación @, *Net Generation*, Generación X, Y, Z, Generación Alpha, *Screenagers*, Generación C o YouTube, y finalmente, Generación App. También conoceremos algunas corrientes a favor y en contra del concepto de nativos digitales.

En relación al uso de TIC, Sábada y Bringué (2010) elaboran 9 categorías para definir a los jóvenes españoles: equipada; multi-todo o multitarea; movilizada, por su relación con el teléfono móvil; interactiva; emancipada, que dispone de sus propias pantallas; autónoma por el uso TIC sin progenitores; que se divierte en digital, a través de un ocio cada vez más online; que necesita relacionarse; y finalmente, expuesta a nuevos riesgos, como las adicciones o el ciberacoso. Para la elaboración de este estudio tomaron como base la evidencia del cuestionario a 13.000 menores españoles entre los 6 y los 18 años en el marco del proyecto *Generaciones Interactivas* (2009).

Si afirmamos que la juventud actual se define por la tecnología que prefiere, será preciso estudiar el modo en que la tecnología (desde herramientas manuales hasta teléfonos) puede haber afectado, o incluso definido, al ser humano, a la naturaleza humana y a la conciencia colectiva de la humanidad. Esta reflexión nos induce a diferenciar entre herramientas, máquinas y los medios de comunicación e información del último siglo, al mismo tiempo que nos permite valorar la posibilidad de que los medios digitales supongan un salto cuántico de poder e influencia (Gardner y Davis, 2014: 25).

De naturaleza similar a la concepción de los nativos digitales son las concepciones de Generación arroba @ (acuñada por Opaschowski, 1999 en Galera y Monferrer, 2009), por nacer y crecer en la era de Internet; así como la denominada *Net Generation* (Tapscott, 1998)³². Como define Ferrés (2013) los nativos digitales o *Net Generation* “desarrollan una manera distinta de pensar y de

³² Consultar el blog de Tapscott: <http://dontapscott.com/speaking/net-generation/>

entender la realidad, una nueva manera de hacer y de ser, que va vinculada a conceptos como la multitarea, el multimedia y el hipermedia, la no linealidad, la conectividad” (Ferrés, 2013: 92).

Delimitadas por fechas, se encuentran las generaciones X, Y o *Millennial* (Area, Borrás y San Nicolás, 2015), Z y finalmente Alpha. Para este estudio interesa principalmente la Generación Z, compuesta por aquellos nacidos entre 1995 y 2012. Se definen como: “1) Expertos en la comprensión de la tecnología; 2) Multitarea; 3) Abiertos socialmente desde las tecnologías; 4) Rapidez e impaciencia; 5) Interactivos; y 6) Resilientes” (Fernández-Cruz y Fernández-Díaz, 2016: 98). La Generación Z está principalmente definida por su relación con el universo multipantalla, “controlando cinco pantallas, una generación en la que lo más importante es la imagen, una generación plenamente audiovisual” (Espiritusanto-Nicolás, 2017: 114).

Los considera grandes generadores de contenido con la posibilidad de acceder a grandes audiencias, pero que en la mayoría de los casos acaba en manos de redes privadas de amigos o grupos de contactos (Espiritusanto-Nicolás, 2017), al igual que destaca Manuel Area et al. (2015). Un análisis en profundidad de dicha generación dentro del contexto hispano lo elabora el monográfico de la Revista de Estudios de Juventud nº114 titulado *Los auténticos nativos digitales: ¿estamos preparados para la Generación Z?* publicada en 2016.

Finalmente, la denominación de generación más contemporánea es la *Alpha Generation*, pertenecen a aquellos nacidos después de 2010. Son los hijos de la generación *millennial*, llamados también *Google Kids* (Grail Research, 2011). Se caracterizan por nacer en un entorno de pantallas táctiles desde su nacimiento y será la generación con más acceso al conocimiento ubicuo (Ramadlani y Wibisono, 2017).

Como destaca Bernete (2010) “cada generación y cada grupo social ‘naturaliza’ las tecnologías que tiene a su alcance” (p.98).

Figura 9. Terminología de generación por año de nacimiento



Fuente: Elaboración propia a partir de Grail Research (2011: 15).

Screenagers es otra denominación generacional, centrada en las pantallas, vocablo compuesto por *screen* (pantalla) + *teenager* (adolescente). El National Youth Council of Ireland (NYCI, 2016) elaboró un estudio comparativo en materia de competencias digitales sobre el trabajo con jóvenes entre Austria, Dinamarca, Finlandia e Irlanda titulado *Using ICT, digital and social media in youth work* enmarcado en el proyecto Erasmus + Screenagers International³³, principalmente relacionado con

³³ Referencia del proyecto 2014-2-IE01-KA205-008474 - Consultar: <http://www.youth.ie/screenagers>

las organizaciones de dinamización para jóvenes. Entre las actividades ofrecidas por estos países, la fotografía y el cine eran actividades comunes en el marco del trabajo con jóvenes (NYCI, 2016: 12). En Austria, los formadores consideran necesario aprender más sobre métodos para el análisis mediático y crítico (42%), seguido de la fotografía y manipulación visual con adolescentes (34%), entre otros (NYCI, 2016:45).

Figura 10. Necesidades de formación expresadas por los trabajadores sociales con jóvenes



Fuente: Elaboración propia a partir de NYCI (2016:45)

Este nuevo término dio lugar al documental con el mismo nombre³⁴ (2016) dirigido por Delaney Ruston (médico y cineasta), que tiene por objetivo estudiar el impacto de las pantallas en los adolescentes, sin embargo, el tono del documental es alarmista (Robb, 2017) puesto que compara la adicción a las pantallas con la adicción a las drogas.

En relación con la pantalla, también surge el concepto de Generación C o la Generación YouTube, la cual no depende de una temporalidad específica, sino que se define por expresarse, ser creativo, definir el gusto, estar conectado. En el informe para describir esta generación utilizan cualidades que se inician con la letra 'c': creación, comisariado de contenido, conexión y comunidad (Google, 2013). Según afirman, el 67% de los miembros de la generación C suben sus propias fotos a las redes sociales, crean tendencias y el 91% de ellos duerme al lado de su teléfono móvil (Google, 2013).

Entre las denominaciones generacionales más cercana a los dispositivos móviles, cabe destacar la creada por Howard Gardner y Katie Davis (2014): *Generación App*. Los autores afirman que los jóvenes crecen rodeados de *aplicaciones móviles* y entienden el mundo como un conjunto de aplicaciones (p. 21), de la misma forma que Castellet (2012) recoge: “en el ecosistema de contenidos las aplicaciones llevan hasta sus últimas consecuencias la adaptación del terminal a las circunstancias personales del usuario” (p. 51).

El libro de Gardner y Davis (2014) reúne varias de las investigaciones realizadas con dispositivos móviles y jóvenes por el Project Zero de la Universidad de Harvard. Su obra gira principalmente en torno a lo que los autores denominan las tres íes: identidad personal, relaciones íntimas y

³⁴ Ver tráiler del documental: <https://www.YouTube.com/watch?v=LQx2X0BXgZg>

capacidad creativa e imaginativa (p.17). El formato metodológico del libro se basa en las entrevistas en profundidad, grupos de discusión y datos etnográficos, que dan lugar a conversaciones transgeneracionales y una comparación intergeneracional con el objetivo de conocer tres maneras radicalmente distintas de relacionarse con las tecnologías. La identidad es una de las variables esenciales del trabajo, los autores afirman que los teléfonos móviles definen a los más jóvenes: “las aplicaciones que pueblan la pantalla del *smartphone* o tableta de alguien son como una especie de huella digital: se identifica a la persona (2014: 69)”. Trabajan desde la aproximación a la identidad de Erik Erikson³⁵, afirman que la comunicación está marcada por una tendencia social hacia el individualismo y con un egocentrismo creciente, afirman que “entre un 30% y un 40% de las conversaciones habituales tratan de personas que hablan de sí mismas, mientras que un 80% de las actualizaciones en las redes sociales también están centradas en el propio usuario” (Frank, 2012 en Gardner y Davis, 2014: 83).

En la conferencia EduMediaLab el catedrático italiano Luciano di Mele³⁶, también incide en que la propia selección del dispositivo crea a la persona, en el contexto actual no es lo mismo ser propietario de un Iphone 10 que de un Samsung o de otro tipo de modelos, marcando grandes diferencias sociales y culturales entre grupos.

No sólo lo material define al propietario del teléfono móvil, tanto el *hardware* como el *software* juegan un rol, son también el resultado de una exploración de identidad las experiencias online a través de los teléfonos móviles (Vincent, 2015), por ejemplo: “el hacerse selfis es sólo otro camino de encontrar lo que significa ser uno mismo y cómo otros nos ven”³⁷ (p. 7). Ser sociales y comunicarse a través del móvil forma parte esencial de la forma de ser:

For many children this becomes the linchpin for their social well-being as they explore and understand their identity. This interaction with their phone on a daily basis results in the device being imbued with emotion and personal content (Vincent, 2015: 7).

Sin embargo, el ámbito de estudio sobre la identidad construida a través de las TIC y, en concreto, a través de los teléfonos móviles es amplio y excede los límites de esta tesis, siendo éste un campo que todavía necesita de esfuerzos de investigación y estudio (Ogáyar, 2016).

En el caso de España, Aguado, Feijóo y Martínez (2013) han estudiado la Generación App de este país, creando un perfil de usuario de teléfono móvil recogido en el libro *La Comunicación Móvil: Hacia un nuevo ecosistema digital*, el cual dedica un capítulo a la percepción y usos del teléfono móvil por parte de adolescentes y jóvenes españoles. Esta publicación surge en el marco del I+D+I *Evolución del medio móvil en España: Actores, contenidos, modelos de negocio y percepción de los*

³⁵ La identidad sana es entendida por Erik Erikson como “un yo multifacético, pero al mismo tiempo cohesionado, que resulta satisfactorio para uno mismo, y que la comunidad que nos alberga también reconoce y valida” (Gardner y Davis, 2014: 74). Consultar: Erikson, Erik H., *Identity: Youth and Crisis*, Nueva York, W.W. Norton, 1968 (trad. cast.: *Identidad, juventud y crisis*, Barcelona, Paidós, 1971).

³⁶ Consultar programa de la jornada: <https://seminarioedumedialab.files.wordpress.com/2015/05/jm-programa-gabinete-doctoral-summer-school.pdf>

³⁷ Traducción propia. Cita original: “Taking ‘selfies’ is just one way they find out how others see them and find out what ‘being me’ means”.

usuarios (2009)³⁸, un estudio cualitativo sobre el uso, consumo y percepción de los nativos digitales en España entre los 14 y 29 años.

En el perfil de la generación española usuaria de teléfonos móviles, afirman que los jóvenes han adoptado una relación horizontal y dialógica a través del teléfono móvil, lo llaman ‘móvil participativo’ y afirman que han sido “naturalizados y objetivados como un elemento más de la vida cotidiana [...], como una extensión de la identidad, de los sentidos y un nuevo modo de socialización” (Navarro-Güere, García-Jiménez y Roel, 2013: 287). En las conclusiones Navarro-Güere, García-Jiménez y Roel (2013) destacan que la elección del terminal va de la mano de la moda y la gran mayoría lo ha obtenido como regalo de sus padres, en algunos casos como premio por las buenas calificaciones. Sin embargo, en ocasiones esta tecnología ha sido ‘domesticada’ mucho antes, aspecto que Haddon (2016) estudia, puesto que antes de tener su propio terminal, han empleado el de sus padres: “a veces hay un aprendizaje de la tecnología anterior a la adquisición” (Haddon, 2016: 148).

Todos “valoran al dispositivo más que como una puerta de entrada a la web, como un ‘sustituto del ordenador portátil’” (Navarro-Güere et al., 2013: 294), puesto que para consultar cualquier pequeño dato no es necesario abrir el ordenador. Los jóvenes de 18-29 años opinan que el móvil es una herramienta de trabajo, llevan la oficina encima, sin embargo, los adolescentes entre 14-17 años destacan del dispositivo que es una herramienta para el ocio principalmente (Navarro-Güere et al., 2013: 299). Con relación a si es útil en el ámbito de los estudios o el trabajo, los adolescentes lo consideran prescindible y una minoría considera que sustituye al ordenador. Los jóvenes consideran que para el trabajo es imprescindible un ordenador, que “el móvil es una herramienta básica” (Navarro-Güere et al., 2013: 300).

En referencia a las competencias, “tienen una visión positiva de sus propias habilidades con el terminal: se definen a sí mismos como usuarios ‘bastante avanzados’, ‘experimentados’ y ‘nivel medio’”, debido a que consideran el aprendizaje sencillo (Navarro-Güere et al., 2013: 294). A la pregunta de los investigadores, de si utilizan menos del 10% de las prestaciones, los jóvenes afirman que utilizan más, aunque son “conscientes de que su *smartphone* tiene más prestaciones de las que usan” (Navarro-Güere et al., 2013: 299). Los jóvenes parecen convencidos de que explotan sus potencialidades, aunque algunos afirman que con el teléfono móvil tampoco hay tanto que hacer y que lo utilizan tan sólo para llamar y enviar mensajes. Por lo tanto, la autopercepción de competencias es mayor por el desconocimiento de las potencialidades de las TIC y, por lo tanto, no todos los jóvenes son nativos digitales.

Sin embargo, tras la presentación de estas generaciones y el perfil concreto en España de la generación móvil, cabe destacar tres corrientes que desacreditan algunas visiones pertenecientes al determinismo tecnológico y se posicionan en contra de las premisas: a) los nativos digitales están alfabetizados en el mundo digital, b) los usuarios TIC crean sus propios contenidos y c) la enseñanza

³⁸ Se llevó a cabo entre varias universidades en Madrid, Navarra y Barcelona. Entre sus líneas de investigación figuraban el uso, consumo y percepción de los dispositivos móviles entre jóvenes españoles, coincidiendo con el estudio europeo.

de habilidades digitales reduce el riesgo en línea. Con relación al primer aspecto, tan sólo 36% de los menores entre los 9 y los 16 años afirman que saben más de Internet que sus padres y esta proporción no ha cambiado entre 2010 y 2014 Livingstone *et al.* (2014), aunque el acceso a la tecnología y el tiempo de consumo sí ha aumentado, no parece que las competencias auto percibidas sean mayores y, por lo tanto: un más uso de TIC no garantiza más competencias digitales. Sin embargo, al ser considerados nativos de las tecnologías hace que se deje a un lado la necesidad de fomentar las competencias digitales de éstos (Livingstone, Mascheroni y Staksrud, 2017: 8), como ya se ha mencionado anteriormente.

Sobre este aspecto, cabe destacar también la persistente diferencia de género en la percepción de competencias: los chicos han aumentado su autoconfianza en 3 puntos, de 39% en 2010 han pasado a 42% en 2014, sin embargo, las chicas han decrecido en esta autopercepción sobre sus capacidades digitales 7 puntos, han pasado de 41% en 2010 al 34% en 2014 (Livingstone *et al.* 2014: 27).

Prensky creó el concepto de nativos digitales en 2001, sin embargo, si bien es cierto que algunos estudios muestran que los jóvenes adquieren más competencias técnicas, éstas “no aseguran la madurez en el uso de la información, ni tampoco una adecuada integración social o el ejercicio de una ciudadanía responsable” (Marfil-Carmona, 2014: 218). Por lo tanto, existen corrientes en contra de las ‘etiquetas generacionales’, como destaca el libro *Los nativos digitales no existen* de Pedreira y Lluna (2017). Dans (2017) también tiene una opinión similar a la de estos autores:

Etiquetar a toda una generación con una supuesta mayor habilidad para el uso de la tecnología, como si algo así pudiese derivarse de una supuesta y obviamente inexistente superioridad genética, ha dado lugar a todo un problema de falta de preparación en las generaciones más jóvenes, al provocar que muchos padres y educadores se inhibiesen y llevasen a cabo una auténtica dejación de responsabilidad por considerar que ‘no podían enseñar nada’ a unos hijos o alumnos (Dans, 2017).

Desde la sociología y la comunicación se ha querido teorizar alrededor del concepto de generación digital, pero las competencias que generalizan sus definiciones se han refutado de forma empírica, como señala Villegas (2014), se han descubierto en los jóvenes “importantes carencias en sus competencias con los medios y las tecnologías lo que se contrapone con las teorías sobre los *nativos digitales*” (Villegas, 2014: 117). Ferrés (2013) en este sentido afirma que:

El equívoco proviene de pensar que los hablantes nativos del lenguaje digital tienen garantizada, por su partida de nacimiento, la competencia mediática. En otras palabras, que el hecho de ser tecno-competentes le convierte de manera automática en personas autónomas en las experiencias de interacción con las pantallas (Ferrés, 2013: 92).

A este argumento se suman autores como Cerezo (2016), con relación a los nativos digitales “no se trata tanto de los conocimientos tecnológicos y de su forma de integrarlos como de su visión y relación con la tecnología, menos teórica que la de los inmigrantes” digitales (p.100), este autor los denomina nativos *mobile*, que nacen y viven en el pleno desarrollo digital del entorno móvil.

1.2.2. Adicción al móvil y a la imagen

Al igual los “nativos digitales” no aprenden de forma autónoma todas las competencias necesarias para navegar en los nuevos entornos digitales, los usuarios de tecnologías no hacen un uso culto, crítico y pleno de las TIC y los productos mediáticos (Area et al. 2015: 15-16). Entre los jóvenes asombra la dependencia que algunos muestran con la imagen, tanto fija como en movimiento, y especialmente con relación a la aplicación Instagram³⁹. La alfabetización mediática y la adquisición de competencias son esenciales para disponer de los conocimientos y saberes para el correcto uso de las TIC.

El autocontrol y la gestión del tiempo son cualidades cada vez más necesarias en los jóvenes, precisamente estos aspectos se trabajan como método de enseñanza en el innovador Colegio Fontán de Colombia, el cual está basado en una pedagogía no-directiva fundada por Rogers en los años 60 (Pérez-Vivas y Vélez-Llano, 2017). En él las tecnologías, las aulas sin muros y el aprendizaje autónomo son los protagonistas. Las funciones ejecutivas -entendidas por aquellas capacidades cognitivas para gestionar la propia iniciativa, atención, motivación y autocontrol- son esenciales durante la adolescencia y se ven afectadas por el uso de las redes sociales, específicamente Instagram y Snapchat (Pinto-Riofrio, 2018). Sin embargo, si el joven se quedara sin ellas se vería aislado de su entorno social:

El joven *millennial* [...] sin tecnología queda aislado de sus círculos de amistad y sin la posibilidad de desarrollar las actividades de ocio o comunicación interpersonal. En este sentido, aquellos jóvenes que se encuentran desconectados del ciberespacio se ven excluidos de una esfera de interacción social que forma parte de la cotidianeidad de toda una generación (Area et al. 2015: 13).

La mitad de los adolescentes se consideran adictos a los dispositivos móviles, 78% de los adolescentes miran al menos cada hora sus teléfonos y 3/4 estudiantes sienten que deben contestar inmediatamente a los mensajes (CSM, 2015). Este estudio coincide con la investigación global de Kantar, que afirma: “el 34% de las personas de entre 16 y 24 años creen que usan su teléfono móvil demasiado”⁴⁰ (Kantar, 2017b). Desde el ámbito europeo, el estudio *Net Children go Mobile* afirma que los datos de adicción se han visto incrementados desde 2010, un 21% a menudo pasan menos tiempo haciendo tareas escolares o con la familia por estar online (Livingstone et al., 2014: 26).

En las familias, la intrusión de los teléfonos es causante de un conflicto, tema principal de la tesis basada en una metodología de la Teoría Fundamentada (o *Grounded Theory*) de Rechlitz (2017), siendo motivo de disputa para uno de cada 3 adolescentes⁴¹ (Kantar, 2017b). En este sentido, el estudio de APA (2017) afirma que las familias prohíben el teléfono durante las comidas un 32%, limitan el tiempo ante las pantallas antes de dormir otro 32%, consideran que ésta es una batalla

³⁹ En el 2017 la serie Salvados de la Sexta dedicó un capítulo precisamente a las consecuencias del uso intensivo del teléfono móvil inteligente por parte de jóvenes bajo el título Conectados (La Sexta, 2016).

⁴⁰ Traducción propia. Cita original: “34% of 16-24 year olds think they use their mobile phone too much”.

⁴¹ Consultar el vídeo con los resultados: <https://www.commonsemsemedia.org/video/modal/5366321>

constante un 48% de los padres encuestados, así como, 58% afirman que sus hijos están totalmente unidos a estas tecnologías (Felt y Robb, 2016: 5).

Ito considera que lo importante es buscar el aprovechamiento que ofrecen las TIC sobre las oportunidades de aprender, del conocimiento y la conexión social, además de atender a las malas prácticas, considera lo más importante es la educación en el correcto uso de TIC (Jenkins, Ito y boyd⁴², 2015: 99) Por lo tanto, es esencial aprender a usarlas adecuadamente, en relación al teléfono móvil el reto es “aprovechar las aplicaciones ‘capacitadoras’ sin que sean ellas sean quienes nos programen a nosotros ‘dependencia’” (Gardner y Davis, 2014: 46). Por último, en relación con la reducción de riesgos en línea gracias a la formación en competencias digitales, las autoras Livingstone, Mascheroni y Staksrud (2017) piensan que se produce todo lo contrario:

More skills are associated with more, not less, risk – because more use leads to more skills, more skills lead to more opportunities and opportunities are linked to risk. One reason that opportunities and risks are linked is because children must explore and encounter some risk to gain resilience. [...]. But more skills could reduce the harm that some children experience from online risk (Livingstone, Mascheroni y Staksrud, 2017: 2017:9).

La ciber-antropóloga Amber Case (2010) afirma que “los teléfonos son el nuevo cigarrillo”, se podría generar un diccionario de todas las palabras asociadas a las adicciones relacionadas con el móvil, tales como: *phubbing*, *vibranxiety*, FOMO (*Fear of Missing Out*), *nomofobia*, son algunas de ellas (Junquera, 2015; Pedrero-Pérez y Rodríguez-Monje, 2012). Siendo la definición de algunas ellas, las siguientes: *Phubbing* es el acto de menospreciar a alguien que nos acompaña por estar más pendiente del móvil (Capilla, 2015); *Vibranxiety* la sensación de que el móvil vibra continuamente, a pesar de no estar haciéndolo (Deb, 2014); FOMO es el miedo a no enterarse de algo por no estar conectado (Przybylski et al., 2013); Y la *nomofobia* es el miedo a salir sin el teléfono inteligente de casa.

En fuerte relación a estas adicciones se sitúan las redes sociales, Nicholar Carr afirmó en una entrevista para *El País* en 2016 que las redes sociales están programadas para que estemos ansiosos por obtener información, y cada nueva publicación se convierte en una notificación que se recibe en el teléfono móvil, irrumpiendo así de forma continua el pensamiento profundo (Marcos y Rodríguez, 2016). Gardner y Davis (2014), consideran que además también destruyen el proceso creativo, la imaginación y creación:

Las personas generamos ideas nuevas cuando reflexionamos sobre el mundo que nos rodea. Reflexionar exige atención y tiempo (por ilógico que pueda parecer, el aburrimiento ha sido siempre un potente estimulador de la imaginación, dos factores que cuesta mucho encontrar en el actual mundo saturado de medios de comunicación (Gardner y Davis, 2014: 142-143)

El tiempo y el espacio está cada vez alterado, y de la misma forma el ocio más mediatizado, principalmente a través de dispositivos móviles, que padecen un sobreuso, el usuario se encuentran ante una estimulación sensorial constante (Area et al. 2015). Según Jenkins existe una tendencia peligrosa por alarmarse ante la sobrecarga de información y cambios mediáticos, la carga

⁴² El nombre de la autora se escribe en minúsculas. Consultar: <http://www.danah.org/name.html>

sensorial ya fue protagonista en la revolución industrial, pero los humanos se adaptaron a las nuevas experiencias culturales (Jenkins, Ito y boyd, 2015: 100). Quizás en un futuro sean implantes neuronales quienes bloqueen la sobrecarga de publicidad como en la serie *Altered Carbon* (2018) o los anuncios en formato holograma de *Blade Runner* (2017).

Este sobreuso del teléfono móvil tiene como resultado la supresión del aburrimiento al igual que la socialización off-line (Gardner y Davis, 2014). Los jóvenes del estudio *Net Children Go Mobile* afirman sentirse menos aburridos gracias a los teléfonos móviles, un 41% están completamente de acuerdo con esta afirmación y un 43% un poco de acuerdo (Mascheroni y Cuman, 2014: 21). Sin embargo, como veremos a continuación, este dato que puede parecer positivo, en realidad no lo es, puesto que el aburrimiento es importante para desarrollar capacidades creativas.

La socialización off-line se sustituye por el concepto de socialización continua online, Turkle (2005) trabajó sobre cómo el espacio público a la vez se convertía en privado a partir de las tecnologías (*tethering technologies*), así como nuestra presencia en este espacio online se crea a través de un ‘segundo yo’, *The Second Self*, título de su primera obra (Turkle, 2005). Siguiendo esta misma línea, Case (2010) introduce el concepto de dos adolescencias o dos infancias: una se vive en el espacio online y la otra en el off-line. Case (2010) afirma que por ello somos ya actualmente ciborgs, los teléfonos móviles son como el resto de las herramientas que, desde el inicio de la evolución humana, nos han ayudado a expandir nuestro yo físico, y en este caso, también un ‘yo’ mental en el mundo online.

Esta continua conexión que ambas autoras exponen, tanto Turkle como Case, acaba afectando a los procesos de socialización de jóvenes actualmente. En el estudio europeo sobre móviles y menores, concluye que se sienten siempre presionados para estar en línea por amigos y familiares:

Constant accessibility to one another by means of mobile communication has become normative: three out of four children (72%) also agree that they feel they have to be always available to family and friends. While children feel perpetual social access to peers annoying, they usually conform to the social pressure to be 'always on'" (Mascheroni y Cuman, 2014: 22).

Aunque los jóvenes no ven en ello un riesgo, algunos de los participantes del estudio europeo *Net Children go Mobile* afirman que gracias al teléfono son más sociables: Alan, un adolescente del Reino Unido, explica que: “Hablo más y hablo con mucha más gente en general porque la capacidad está ahí en mis manos”⁴³ (Mascheroni y Cuman, 2014: 14). Sin embargo, esto también es posible sin las tecnologías, pero la sociedad cada vez más gestiona su proxémica a través del dispositivo móvil, tal y como afirma Pérez Tornero (2019) “los móviles han venido a levantar ciudades digitales personales, trastocando así nuestras burbujas íntimas y personales habituales” (online).

Con el objetivo de re establecer la relación hombre-máquina, Case en 2016 publicó un nuevo libro titulado *Calm Technology: Designing for the Next Generation of Devices*⁴⁴, la autora quiere fomentar la “tecnología calmada”. De la misma forma, trabajadores tanto de Facebook como de

⁴³ Traducción propia. Cita original: “Alan, a teenage boy from UK, explains that: ‘I talk more, and I talk to a lot more people in general because the ability is there in my hands’”.

⁴⁴ Consultar: <http://caseorganic.com/books/>

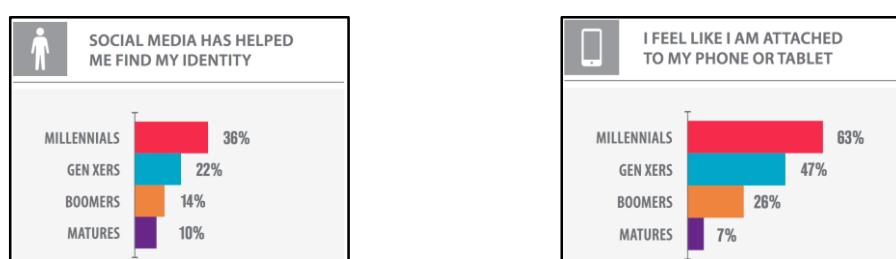
Google han elaborado una coalición conformando el Centro de Tecnología Humana⁴⁵ que se posiciona a favor de una tecnología que respete más al usuario, afirman que algunas de las plataformas tecnológicas están desgastando los pilares de la sociedad, están en peligro la democracia, relaciones sociales, salud mental y los niños. Afirman que la "adicción forma parte de algo más" y algunos de los productos están diseñados para ello, algunos de ellos con un vínculo directo sobre la imagen:

Snapchat turns conversations into streaks, redefining how our children measure friendship. Instagram glorifies the picture-perfect life, eroding our self-worth. Facebook segregates us into echo chambers, fragmenting our communities. YouTube autoplays the next video within seconds, even if it eats into our sleep⁴⁶ (Centro de Tecnología Humana, s.f.: online).

Por lo tanto, los jóvenes se han habituado al teléfono móvil, "se ha convertido en una extensión más de los sentidos, la identidad y la socialización de los sujetos contemporáneos" (Idoyaga et al., 2010: 355), como también presentaba Navarro-Güere et al. (2013).

En el reciente informe elaborado por American Psychological Association (APA) titulado *Stress in America 2017: Technology and Social Media*. Los *millennials* son la generación que más se siente definida en cuanto a su identidad con las redes sociales (36%), así como con vinculada a sus dispositivos móviles (63%).

Figura 11. Identidad y vínculo con teléfono/tablet



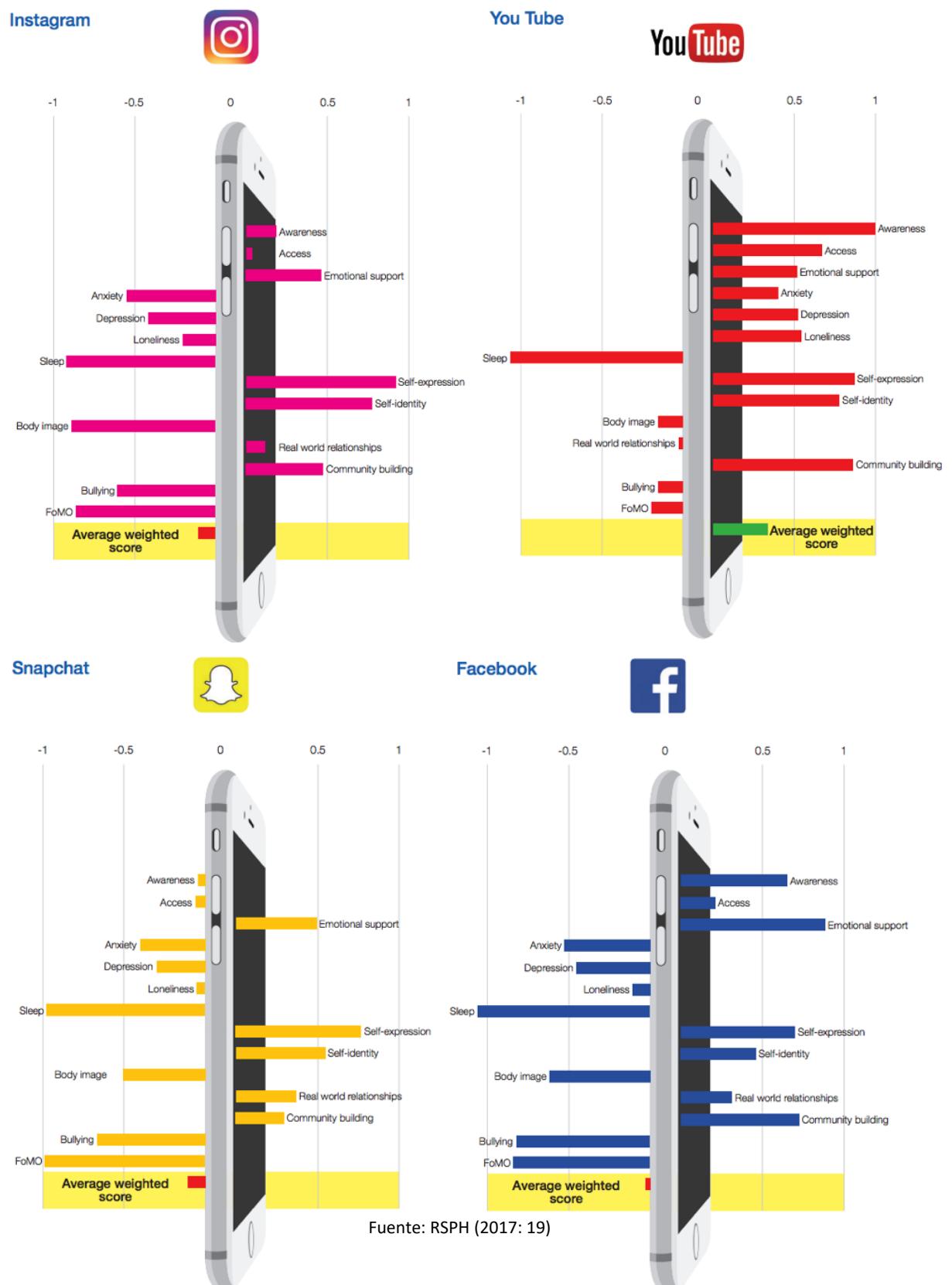
Fuente: APA (2017: 4)

La Royal Society for Public Health (RSPH, 2017) publicó una investigación sobre la salud mental de los más jóvenes titulada *#StatusOfMind Social media and young people's mental health and wellbeing*, en la cual Instagram y Snapchat eran las plataformas más propensas a tener efectos negativos sobre ellos, precisamente aquellas principalmente vinculadas a la imagen y a la auto representación:

⁴⁵ Consultar el Centro de Tecnología Humana: <http://humanetech.com>

⁴⁶ Consultar: <http://humanetech.com/1215-problem-solution/>

Figura 12. Redes sociales analizadas a partir de catorce variables de riesgo psicológico



YouTube se mostró como la red con una puntuación más positiva, pero no por ello menos peligrosa, conocido es el caso de los vídeos “*I am Pretty or I am ugly?*” (“¿Soy bonita o soy fea?”) (Rossie, 2015), donde menores en todo el mundo se grababan así mismos haciendo esa pregunta a una audiencia anónima, que a partir de su voto con me gustas (*likes*) en YouTube se establecía un juicio, esta es la versión moderna de la valoración de la belleza como si de un juego de gladiadores en el circo romano se tratara. En este sentido también están surgiendo estudios sobre cómo algunas redes propician desigualdades de género, en concreto en relación con la imagen, cómo las chicas suelen subir fotografías semidesnudas para conseguir más ‘me gusta’ (*likes*) en algunas redes (Mascheroni y Jiménez, 2015). Los efectos negativos suelen aparecer en los jóvenes que las emplean más de dos horas, siendo este el caso de Instagram (Salas, 2017). Además, las niñas entre 11 y 14 años se consideran más propensas a sufrir ciberacoso según EU Kids Online (Livingstone et al., 2014: 27). El ciberacoso a través del móvil y la imagen es un ámbito de estudio desde 2008, donde ya existía la tendencia de grabar enfrentamientos y abusos para distribuirlos en la red (García-Galera, 2008: 101).

Todavía queda mucho por definir sobre la vida cotidiana *tecnologizada* (Merino, 2010) ¿a dónde nos llevan las TIC? Ya existe un régimen del *like* y el *rating* que nos hace esclavos de nuestra reputación y presencia social online. Los jóvenes prefabrican su identidad online:

Se conciben a sí mismos cada vez más como objetos que tienen un valor cuantificable para los demás. [...] ¿Quién soy? equivale a ¿Qué voy a producir? [...] las vidas virtuales están cada vez más entrelazadas con sus vidas off-line. De hecho, los jóvenes actuales apenas distinguen entre ambas identidades (Gardner y Davis, 2014: 72, 71).

¿Existirán las ‘castas digitales’ tal y como propone en la distopía la serie de *Black Mirror*⁴⁷? Dentro de la concepción de la propia representación Rettberg (2017b) presenta el movimiento cuantitativo propio (*Quantified Self Movement*), el cual se refiere a la tendencia a contabilizarlo a través de las tecnologías, desde los *likes* hasta la distancia que recorremos diariamente, entre otros (Rettberg, 2017b: 18). El hábito de hacer un seguimiento de la cotidianidad permite construir una identidad que de forma continuada se ve mejorada: “los medios permiten a las personas construir estratégicamente una identidad arraigada en ideas contemporáneas, donde el yo es continuamente mejorado y autónomo”⁴⁸ (Marwick, 2013: 192).

¿Volveremos a lo esencial y básico a través de una desconexión? En este sentido, en contraposición a las adicciones nacen movimientos en contra del uso del móvil, como la así llamada generación de desconectados (Hernández-Velasco, 2016). La necesidad de no estar online, que da lugar a la gran novedad presentada en el Mobile World Congress 2017: un teléfono en contra de todos los convencionalismos actuales y que de inteligente (*smart*) no tenía nada, puesto que sólo servía para llamar, enviar mensajes y hacer fotos de baja calidad⁴⁹. Se trata de una apuesta hacia el pasado, un paso atrás a la evolución o ¿una innovación arriesgada de la compañía?, ¿quizás sea verdad que la humanidad necesita una generación desconectada?, “es posible que sea precisamente la

⁴⁷ Consultar: <https://www.facebook.com/yorokobu/videos/1284740891558605/>

⁴⁸ Traducción propia. Cita original: “media allows people to strategically construct and identity in ways that are deeply rooted in contemporary ideas that the self is autonomous and constantly improving”.

⁴⁹ Consultar: Modelo Nokia 3310

tecnología lo que defina a las generaciones y que el alcance de cada generación dependa de la longevidad de una innovación tecnológica concreta” (Gardner y Davis, 2014: 26).

1.3. Redes sociales relacionadas con la imagen

En esta sección trataremos de forma conjunta el rol de la imagen en tres redes sociales que son a menudo empleadas por los jóvenes actualmente: Instagram, Snapchat, YouTube. Así como, también se exponen las características principales del acto fotográfico y producción audiovisual en estas plataformas a través del teléfono móvil, tales como: ¿qué publicamos?, ¿por qué colgamos imágenes en redes sociales?, ¿cómo nos presentamos audiovisualmente en la red? Y ¿por qué lo hacemos?

Los dispositivos móviles juegan un papel importante en calidad de herramientas productoras de significado audiovisual, “el smartphone se ha convertido en un objeto cultural –propio al proceso de construcción social de la tecnología” (Navarro-Güere y García-Jiménez, 2013: 343). Los procesos comunicativos entre los jóvenes se transforman con la evolución tecnológica, en la actualidad “40% de los menores poseen páginas web propias o han generado alguna vez algún blog, fotoblog o algún espacio para difundir sus vídeos” (Bringué y Sádaba, 2010: 347). Por edades, el perfil como creador de contenidos aumenta constantemente y se da un salto cualitativo en la posibilidad de configurar contenidos a partir de los 14 años (Idoyaga et al., 2010).

Hoy en día, no hay momento en el cual no estamos en contacto con una cámara, hemos aprendido a olvidar su presencia, puesto que se camuflan en ordenadores de mesa, portátiles, teléfonos, tabletas, reproductores de música..., “se han revelado también como dispositivos tecnológicos productores de sentido. Se han convertido en prótesis de nuestras capacidades de mirar y pensar” (Fontcuberta, 2011:104). La invención de la imprenta inició el imperativo de una alfabetización verbal universal, en cambio, la creación de la cámara constituyó el nacimiento de la democratización de la imagen (Rettberg, 2017b: 13). Su avance tecnológico siempre ha ido acompañado de usos sociales, como las cámaras de un solo uso de Kodak o las cabinas de fotos (Rettberg, 2017b), hasta llegar a la “cámara conectada” o en inglés “*networked camera*” de hoy en día, término propuesto por Tifentale (2015). Se caracteriza por ser compacta y estar continuamente conectada a internet, a la espera de compartir imágenes: “facilita una producción en cadena, difusión y consumo de información visual, guardando un parecido con los efectos de la fotografía amateur de Kodak de principios del siglo XX”⁵⁰ (Tifentale, 2015: 3).

Sin embargo, está cambiando el contrato social sobre lo que es fotografiado y lo que se comparte, las ideas e historias no se cuentan igual (Rettberg, 2017b: 27). La autora alude a Bourdieu para explicar las prácticas fotográficas de antaño: “tomamos fotos en cumpleaños y bodas, y de familias felices bajo el sol en la playa, pero no de la ropa sucia o de la rutina de llevar a los niños a la escuela.

⁵⁰ Traducción propia. Cita original: “facilitates a streamlined production, dissemination, and consumption of visual information that bears a distant resemblance to the effects of Kodak-driven amateur photography of the early twentieth century”.

No solíamos tomar fotografías de nosotros mismos”⁵¹ (Rettberg, 2017b: 21). Ahora sí se hacen fotos de la ropa sucia y de nosotros mismos (selfis), las prácticas han cambiado enormemente, ya no sólo se toman imágenes en eventos clave de nuestras vidas, también la cotidianidad y la intimidad se han vuelto espectáculo (Sibilia, 2008), principalmente debido a la imagen. Puesto que la cámara, en el S. XXI, ha alcanzado una presencia omnipresente que sacia nuestra dependencia al acto fotográfico. Fotografiar se ha convertido es un modo de certificar la experiencia, y la cámara es la herramienta que aporta la realidad que ésta necesita:

La necesidad de confirmar la realidad y dilatar la experiencia mediante fotografías es un consumismo estético al que hoy todos son adictos. Las sociedades industriales transforman a sus ciudadanos en yonkis de las imágenes; es la forma más irresistible de contaminación mental (Sontag, 2011: 33).

En relación con el teléfono móvil, como opina Van Dijck las imágenes tomadas con uno de estos dispositivos son prácticas culturales, recuerdos de los que se puede prescindir y “cuyo poder discursivo claramente es diferente al de las fotografías en blanco y negro de nuestros antepasados colgadas en la pared y enmarcadas”⁵² (Van Dijck, 2008: 71).

Actualmente estas nuevas prácticas culturales y discursos juegan también un rol en las redes sociales. El uso de Instagram es principalmente para la autopromoción y la socialización en red con amigos (Hu, Manikonda y Kambhampati, 2014: 597). Los jóvenes utilizan las redes sociales para tener su propio espacio y crearse una identidad, “las redes vienen a ser símbolo de vigencia y confirmación de su existencia” (Marcelino, 2015: 52). Por lo tanto, la perspectiva publicitaria predomina sobre la documental (Garrido, 2015) y para captar la mirada del otro y su atención se dispone de poco tiempo:

A través de la emisión de meras imágenes, hay que resultar atractivo, gracioso, original, exitoso, ingenioso, desvergonzado, inteligente, irónico, triunfador, alegre, etcétera. Las imágenes hacen las veces de evidencias de una experimentación que revela una vivencia y conocimientos personales relevantes para la vida. No se trata solo de gustar, sino de confirmar nuestra existencia: la mirada del otro viene también a justificarla” (Garrido, 2015: 169).

Un estudio sobre los contenidos subidos a Instagram afirmó que el 47% de las imágenes correspondían a amigos y selfis, mientras que el resto de las categorías de imágenes responden a comida, elementos y mascotas, o fotos con texto (citas), con una aproximación del 10% en cada una de las categorías (Hu, Manikonda y Kambhampati, 2014: 597). El selfi tiene una doble función comunicativa, “‘mira esto aquí y ahora’, pero también ‘mira cómo me muestro a ti’”⁵³, apunta a acciones comunicativas y son un rastro o evidencia de ellas (Frosh 2015: 1610). Tienen por tanto varias propiedades comunicativas y su rol en las redes sociales es esencial:

⁵¹ Traducción propia. Cita original: “we took photos at birthdays and weddings, and of happy families in the sunshine at the beach, but not of our laundry or of walking the kids to school. We didn’t often take photographs of ourselves”.

⁵² Traducción propia. Cita original: “Pictures taken by a cameraphone, meant to be expendable souvenirs shared with co-workers, have a distinctly different discursive power from that of our wall-mounted and framed black-and-white photographs of our ancestors”.

⁵³ Traducción propia. Cita original: “‘see this, here now’, but also ‘see me showing you me’”.

La necesidad que han creado las redes sociales de estar y hacerse ver encuentra en el selfi su mejor aliado. Una nueva herramienta, que ya existía en el siglo XIX, que nos permite exhibir nuestro día a día en internet, buscar reconocimiento, mostrar nuestros estados de ánimo y, fundamentalmente, potenciar nuestro ‘yo’ (Sanz, 2014: 283).

Sobre la acción de cuándo uno se deja hacer una fotografía, Barthes afirma que existen cuatro imaginarios: “aquel que creo ser, aquel que quisiera que crean, aquel que el fotógrafo cree que soy y aquel de quien se sirve para exhibir su arte” (Barthes, 2009: 34). Van Dijck (2008) desglosa los imaginarios de Barthes en: la imagen mental, la imagen idealizada de uno mismo, la propia imagen, y la imagen pública o *imago*. Afirma que “mientras que los dos primeros niveles representan las etapas del procesamiento mental e interno de la imagen, el tercer y cuarto nivel se refieren al proceso externo de toma de imágenes y presentación: el marco de referencia del fotógrafo y la perspectiva cultural”⁵⁴ (Van Dijck, 2008: 9), lo cual se puede extrapolar a las redes sociales como Instagram y cómo los jóvenes se auto representan en línea, en su propio contexto cultural.

Fox Talbot patentó el calotipo en 1841, el término designado hacia referencia a *kalos*, bello en griego. Aprendemos a vernos fotográficamente, de hecho, tenerse por atractivo es, precisamente, predecir que uno saldrá bien representado en una imagen, esa es la razón por la que adoptamos, ante la cámara, nuestra más galante sonrisa y pose elegante (Portalés-Oliva, 2013). Al querer mostrar el mejor momento para que quede retratado en la eternidad, muchas personas se inquietan cuando van a ser fotografiadas: temen la burla de la cámara (Sontag, 2008), y se sienten defraudadas cuando la cámara no les devuelve una imagen más atractiva de lo que son en realidad. Para Barthes (2009) la rotura de la pose está determinada por el ruido mecánico del dedo sobre el obturador (p.36), sin embargo, este ruido mecánico ha quedado atrás debido a la tacticidad de las pantallas. Las fotografías más naturales ahora se hacen en ráfagas o en pequeños vídeos, los teléfonos inteligentes al capturar imágenes tienen como nueva funcionalidad no sólo recoger una foto fija, también guardan unos segundos de movimiento, son los llamados vídeos en vivo (*life videos*).

Del espejo creemos fielmente que nos devuelve la imagen que nosotros le damos, “como si la imagen ya fuera nuestra, [...] como si el reflejo hubiera duplicado físicamente al objeto” (Fontcuberta, 2011: 29). Esperamos de la fotografía que complete este acto del mismo modo que el espejo. Pero, aunque éste parece que refleja siempre lo mismo, en realidad nos está mostrando un espejismo. “Las pantallas, como los espejos, sólo tienen valor en cuanto reflejan a la persona que interacciona con ellas. Sólo tienen sentido y valor para un interlocutor cuando éste se ve representado en ellas” (Ferrés, 2014: 145). Por eso el narciso piensa que se ve tal cual, según el tipo de fabricación del espejo, éste le devuelve una imagen real, empequeñecida, agrandada, deformada... Lo mismo pasa con las cámaras.

Y como introduce Murolo (2015) los selfis podrían tener su genealogía en este mito del Narciso, el autor considera que nos tomamos este tipo de imágenes para que otros nos vean y también para nosotros, siguiendo una estética y composición mediatizada, puesto que tomamos los modelos

⁵⁴ Traducción propia. Cita original: “Whereas the first two levels represent the stages of mental, internal image processing, the third and fourth level refer to the external process of picture taking and pres”.

impuestos por la sociedad y el *star system*, actualmente a través de las redes sociales basadas en la imagen estas son las nuevas figuras de *instagramers*, *influencers*, *YouTubers*. Estos comunicadores del S.XXI hacen de sus vidas online su profesión, son prosumidores de contenido al estilo más neoliberal. Nacen como resultado de transformaciones tecnológicas, que ya Toeffler había visionado, hoy en día, algunos de estos *influencers* tienen más audiencia que algunos medios de comunicación. Cabe añadir como dato cuantitativo, que 39% de los jóvenes entre 16 y 24 años a nivel mundial consumen más a menudo contenido generado por usuarios, por *prosumidores*, que aquellos elaborados por medios de comunicación profesionales (Kantar, 2017a: 8). Por lo tanto, los jóvenes no ven una autoridad moral o superior en los medios de comunicación tradicionales (Espiritusanto-Nicolás, 2017: 121)

En la actualidad, las redes sociales basadas en la imagen recogen esos espejismos para enseñarlos a otros, construyendo lo que Turkle llama un ‘segundo yo’ y viven esa ‘segunda adolescencia’ (Case, 2016) presentada en el punto anterior. Ferrés (2014) se pregunta en qué se está convirtiendo la sociedad si lo que visiona continuamente son simulaciones de yo reales. Rettberg (2017b) ha trabajado sobre la propia representación en redes sociales diversas como Snapchat, Instagram, principalmente entre los jóvenes noruegos. La autora entiende la propia representación visual, no sólo a través de los selfis, sino también a través de las imágenes que se escogen para compartir con otros. Divide en tres la propia representación: la escrita, a través de blogs; la visual a través de imágenes principalmente; y la cuantitativa, la cual se mide en cantidades de ‘me gustas’ (*likes*). A veces estos modos se superponen en los medios sociales, como cuando un selfi tiene texto por encima o un *emoji* se puede considerar como comunicación visual o texto al mismo tiempo (Rettberg, 2017b: 2).

La fotografía es una actividad con el poder de definirnos (Fontcuberta, 2011) los jóvenes se definen audiovisualmente en sus redes, para el autor catalán la imagen abre una vía de autoafirmación a través del recuerdo, donde recordar implica seleccionar y olvidar el resto. Rettberg (2017b) divide las representaciones visuales en dos acciones hacia los receptores, por una parte, la representación online, cuya aproximación sería más desde el campo de la semiótica y, por otra, cada una de las publicaciones, que pueden analizarse desde el punto de la propia presentación, entendida como un acto⁵⁵.

Por tanto, los humanos fotografiámos para afirmar aquello que nos complace, para cubrir ausencias, para detener el tiempo y posponer la muerte (Fontcuberta, 2011). Este autor nos ilustra sobre este aspecto a través del relato Funes el memorioso de Borges, el cual desarrolla la premisa que, para ser felices, olvidamos, tenemos una memoria selectiva como capacidad de supervivencia. Por esta razón, uno de los objetivos del uso social de la fotografía es enmarcar sólo aquellos momentos que valen la pena recordar. Como concluye Van Dijck (2008), en la era de lo digital “la definición de la memoria personal está gravitando hacia la presencia distribuida. Nuestras ‘fotos

⁵⁵ Y a su vez, se pueden analizar desde dos campos diferentes, los estudios mediáticos o los sociológicos, la autora propone para ello los postulados de Goffman.

en tiempo real' y las 'fotos de nuestra vida' quizás se conviertan en 'fotos para la vida' y quizás involuntariamente"⁵⁶ (p.72), en otras palabras, fotografiamos para vivir.

La imagen en las redes sociales también está al servicio como medio para constatar aquello que ha ocurrido o sucedido. Si no ha sido fotografiado, no ha ocurrido, de aquí surge también el estado psicológico del miedo FOMO (*Fear of Missing Out*), comentado en la sección anterior. De esta extraña forma, "entablamos una relación de consumo con los acontecimientos" (Sontag, 2011: 152). De este uso social se deriva el éxito de las Historias de Instagram y la necesidad que sienten los jóvenes de socializar y estar presentes en línea. Entre los adjetivos que ayudan a definir a los más jóvenes, el autor Vincent (2015) afirma que son *sharers*, comparten productos audiovisuales entre ellos:

Keeping contact with each other is maintained by taking photos such as of meals or places they visit and posting them on Instagram or other social media: Hugo: it's funny... for instance, we went to a very nice restaurant... the food was nice, well, you can take [a photo] since you are going to Mac[Donald's] everyday Gil: that is more for Instagram, Instagram is like your daily life'(Portugal 14-16 year old) (Vincent, 2015: 12).

Como recuerda Van Dijck la fotografía nació para salvaguardar la herencia visual de la familia, pero desde el nacimiento de lo digital, "se ha convertido en una herramienta para la formación de la identidad del individuo y la comunicación"⁵⁷ (Van Dijck, 2008: 57). Paula Sibilia en una entrevista considera peligroso para los más jóvenes la ampliación de visibilidad y la mirada del otro, la cual legitima a la persona que se expone al 'me gusta' en una sociedad como la nuestra, tan inmersa en la lógica del espectáculo y del mercado (Gualano, 2015) y en la cuantificación de uno mismo, como presenta Rettberg (2017b).

La cámara es una parte esencial de los teléfonos móviles, la obsesión humana de documentar cada segundo para hacerlo relevante y producir una ilusión de realidad. Es un fenómeno sociológico que ha fomentado este vertiginoso desarrollo tecnológico sin límite, nos encontramos ante una sociedad multipantalla (Pérez Tornero, 2008). Esto ha hecho más accesible a la población la posibilidad de emplear y experimentar con el lenguaje visual, principalmente los jóvenes.

Se identifican dos usos en la publicación de contenido audiovisual: a) como contenido propio en mensajes de comunicación interpersonal y b) como diario personal y exposición del segundo yo. En primer lugar, "el intercambio de fotos puede asumir formas de compartir para conectar o de comunicación visual, en el sentido de compartir información y, a la vez, compartir como forma de narrar"⁵⁸ (p. 484). Como expone Lobinger (2016) no compartimos sólo palabras (significantes), cuando hablamos con alguien contamos historias (significado). Y de la misma forma, no compartimos una imagen (significante), si no que nos comunicamos visualmente (significado). En

⁵⁶ Traducción propia. Cita original: "the definition of personal memory is gravitating towards distributed presence. Our 'live pictures' and 'pictures of life' may become 'pictures for life' – even if unintentionally".

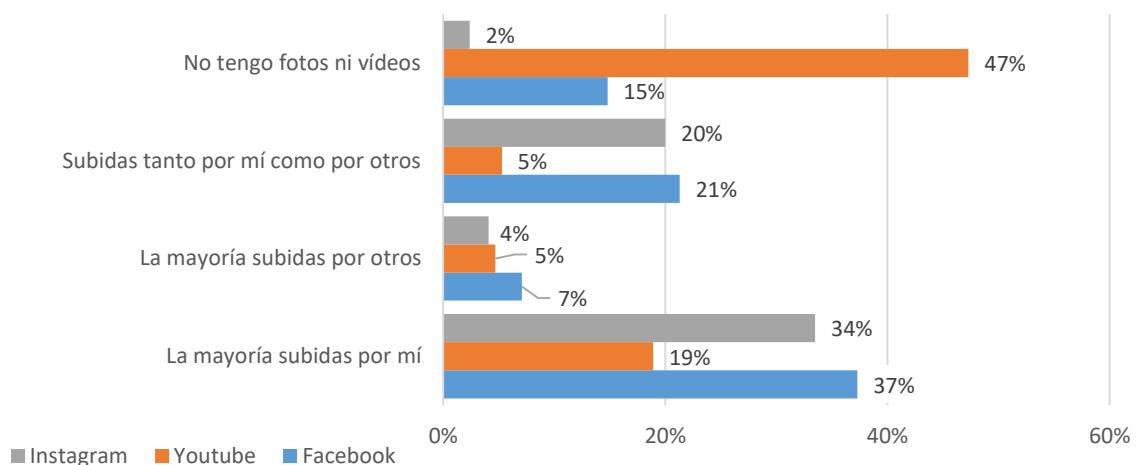
⁵⁷ Traducción propia. Cita original: "is increasingly becoming a tool for an individual's identity formation and communication".

⁵⁸ Traducción propia. Cita original: "besides sharing photographs as either lasting material or ephemeral objects, photo sharing can also assume forms of sharing as connecting or of visual communication, in the sense of sharing information and sharing as telling".

segundo lugar, las historias efímeras se configuran como diarios audiovisuales y tienen ‘un fin testimonial’ (Rubio-Romero y Perlado, 2017). Dentro de esta categoría estarían las producciones para tres redes sociales: *Snapchat Memories*, Historias de Instagram (*Instagram Stories*) y el Estado de WhatsApp. Sin embargo, la preparación de dichas imágenes ha sido larga, siendo cuidadosamente consideradas y planificadas: “una gran cantidad de cálculos se toman en las decisiones sobre el contenido y la rapidez de las respuestas a un mensaje visual recibido. Esto es cierto incluso si parece que la espontaneidad y la sinceridad son las fuerzas impulsoras⁵⁹” (Katz y Crocker, 2015: 1870).

Las tres redes sociales aquí expuestas: Instagram, YouTube y Facebook, son empleadas por jóvenes españoles entre los 12 y los 16 años, en las que suben contenidos creados por ellos (Rodríguez García y Magdalena Benedito, 2016)⁶⁰, véase la siguiente figura:

Figura 13. Formas de compartir productos audiovisuales por red social



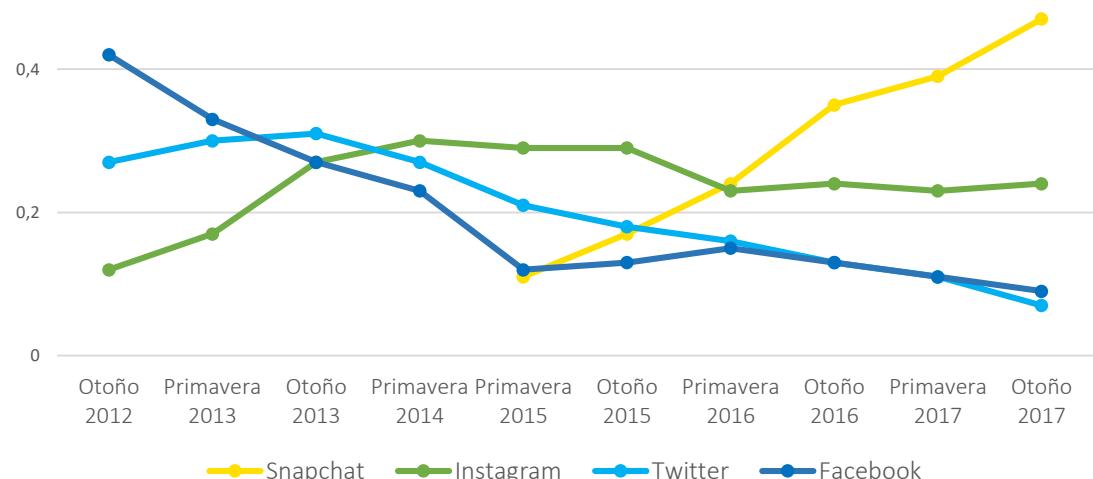
Fuente: Elaboración propia a partir de Rodríguez y Magdalena (2016: 38)

Ante los datos numéricos de uso relacionado con la imagen, las TIC y las redes sociales, cabe destacar que desde 2014 las redes fuertemente ligadas a la imagen han crecido de forma exponencial y las popularidades han variado.

⁵⁹ Traducción propia cita original: “a great deal of calculation goes into decisions about both the content and the rapidity of responses to a received visual message. This is true even if it appears that spontaneity and sincerity are the driving forces, and, indeed, these appearances can be carefully considered and planned”.

⁶⁰ Estudio centrado en la privacidad y seguridad de los jóvenes en las redes sociales.

Figura 14. Redes sociales más populares para los adolescentes de EEUU entre otoño 2012 a 2017



Fuente: Statista a partir de datos de Piper Jaffray y Recode (Statista, 2017a)

Existe una brecha generacional en las redes sociales centradas en la imagen, puesto que los jóvenes son más visuales. Los procesos fotográficos de captura, producción y socialización digitales excluyen a las viejas generaciones y a grupos no familiarizados con las tecnologías digitales (Bañuelos, 2016: 514).

En el caso de España, Instagram ha ganado un 21% de popularidad desde 2014, ha pasado de ser usado por un 32% de la población a un 53%, los autores de Kantar (2016) afirman que la gente busca contenido inmediato y auténtico. Por su lado, el crecimiento de Snapchat es de un 19%, tres puntos menos que Instagram, del 9% en 2014 pasa a un 28% en 2016 (Kantar, 2016). Entre los resultados del estudio presentado por Rubio-Romero y Perlado (2017), afirman que cada red social tiene un propósito diferente: “no puedes estar subiendo a Facebook diez fotos al día porque es muy extraño, pero en cambio en Snapchat puedes subir las que quieras” (p.88). En el análisis sobre el significado visual de algunas de las redes sociales más empleadas, Manovich coincide con esta observación, considera que Instagram es para la comunicación visual estética y Facebook principalmente para la comunicación social (2016: 41).

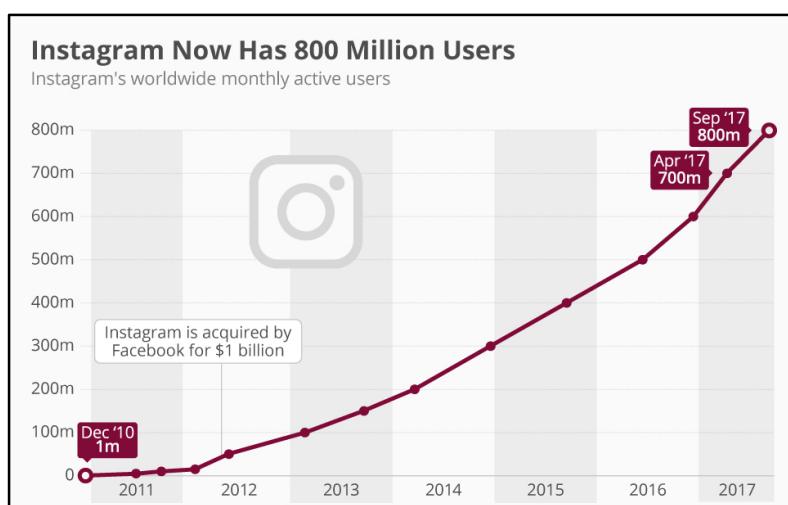
1.3.2. Instagram

Esta red social, como hemos visto en el punto anterior, ha empezado a robarle el protagonismo a otras redes como Facebook, principalmente en las generaciones más jóvenes, Marcelino (2015) concluye que se debe a una afluencia de un público adulto en Facebook, los jóvenes migran de red al sentirse invadidos, y además Instagram les atrae por los contenidos de celebridades y marcas (p. 67). Según el CAC (2017) se produce una migración por el encuentro con sus progenitores: “los jóvenes ya empiezan a abandonar Facebook donde se encuentran demasiado a menudo con sus padres y utilizan más Instagram o directamente YouTube⁶¹” (CAC, 2017: 415). Y además se sienten más libres, tal y como afirma uno una de las adolescentes: “Mi madre no me dejaba poner esta foto en Facebook porque se veía mi ombligo, así que la puse en Instagram”⁶², entrevista del estudio de Reynal (2015: 40).

Sin embargo, pocos años después de su nacimiento, Facebook al predecir la migración de sus usuarios decidió comprar la compañía, Instagram fue adquirida en 2012 por 1.000 millones de dólares americanos, frente a los 2.000 millones de dólares americanos de Oculus en 2014 o los 19.000 millones de \$ de WhatsApp (Statista 2018a), también adquiridas por la corporación del magnate Zuckerberg.

La penetración global de la plataforma ha crecido enormemente, un 18% del total de la población mundial en 2013 empleaba Instagram, un 26% en 2014 y un 30% en 2015 (Statista 2018b). Su mayor crecimiento sin embargo, ha sido en estos tres últimos años, durante la elaboración de esta investigación, llegando en 2017 a los 800 millones de usuarios globales:

Figura 15. Usuarios activos en Instagram a nivel mundial



Fuente: Statista a partir de datos de Instagram (Richter, 2017)

⁶¹ Traducción propia: “Els joves ja comencen a abandonar el Facebook on es troben massa sovint amb els seus pares i fan servir més l' Instagram o directament YouTube”

⁶² Traducción propia. Cita original: “My mother did not allow me to put this photo on Facebook because I had my belly out, so I put on Instagram”.

Instagram se caracteriza por tener menos palabras, donde la infoxicación de información se ve reducida por la imagen (Noguera-Vivo, 2013: p.241). Nació como una red única para teléfonos móviles, ya que el contenido difícilmente se puede subir desde el ordenador. Fue adoptada por jóvenes para mostrar su fotografía, narrar sus ideas y experiencias y conectar con otros (Manovich, 2016: 73)⁶³.

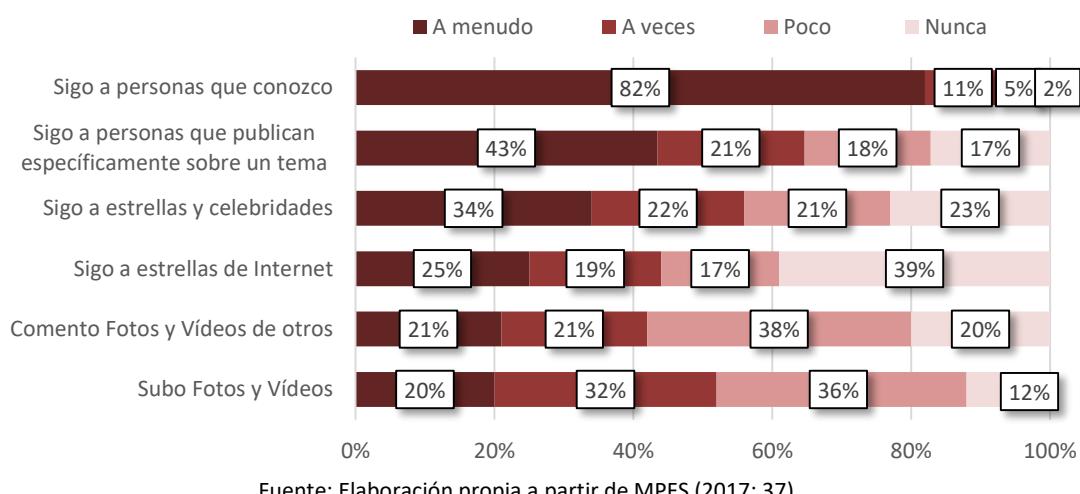
Esta red permite un contacto implícito a través de una comunicación fáctica continua:

The use of Instagram is typical of the phatic communications that pass between children and young people enabling a continual sociability without being explicit about it. The updates of meals and places visited become an expected part of their relationships (Vincent, 2015: 12).

El uso principal que tiene la red es como forma de distracción y diversión, donde se comparten imágenes de la cotidianidad, precisamente los usuarios valoran de la plataforma la capacidad expresiva y de escape (De-Casas-Moreno, Tejedor y Romero-Rodríguez, 2018: 53). Prades y Carbonell, 2016 afirman que el uso de Instagram es principalmente para cotillear a otros usuarios, ya sean amigos o famosos, además de para practicar lo que comúnmente se conoce como “postureo” o “postu”.

En Alemania, según el estudio JIM (2017), los alumnos entre 12 y 19 años principalmente son más consumidores que creadores, puesto que un 82% sigue a personas que conoce y tan sólo un 20% sube fotos y vídeos a menudo:

Figura 16. Posibilidades del uso de Instagram



Fuente: Elaboración propia a partir de MPFS (2017: 37)

Las fotografías que comparten los jóvenes se dividen en tres tipologías: las fotografías causales, las profesionales y las diseñadas (*styled*) (Manovich, 2017). También retrata un estilo de estética propia que denomina *Instagramism*: término que inserta las fotografías que rigen la vida de uno mismo y que se comparten en esta red. Instagram permite a sus usuarios “interactuar con los demás usuarios de la plataforma (conocer y dándose a conocer a las demás personas a partir de la

⁶³ Lev Manovich en su libro *Instagram and Contemporary Image* (2016) analiza en profundidad esta red social, la explora de forma cualitativa desde la teoría de los medios y el arte combinándolo con un análisis cuantitativo empleando *big data* cultural y métodos de computación.

fotografía, creando un espacio personal y único)” (Prades y Carbonell, 2016: 33). Las publicaciones en esta red son también consideradas como espejos del alma, “las imágenes son parte del proceso de configuración como individuos, del mundo emocional”, incluso se han elaborado estudios que, a partir de las publicaciones en Instagram, es posible conocer la salud de los jóvenes (Carceller, 2016: online).

Cabe también destacar, que parece que existe una diferencia de género en el uso de esta aplicación, las chicas españolas entre 11 y 20 la utilizan más que los chicos, un 30,7% respecto a un 10,8% (Reolid-Martínez et al., 2016: 8). Otra diferencia de género fue descubierta a nivel global en el proyecto *Selfiecity*⁶⁴, dirigido por Manovich, el cual explora 120.000 *selfies* en Instagram procedentes de Bangkok, Berlin, Moscú, Nueva York y Sao Paulo. El estudio descubrió que eran las mujeres las que más subían *selfies*, en Moscú 4,6 veces más que los hombres, en Bangkok 1,3 veces y en Berlín 1,9. Souza et al. (2015) Afirma que existe una compleja relación entre “hacerse *selfies* y la conexión y cultura de la individualidad de cada país”⁶⁵ (p.10).

Con relación a la educación, uno de los docentes afirma que los jóvenes, aunque tienen la red al alcance no buscan la información y acuden al profesor, piensa que acaban asociando también Internet a espacios de ocio como Instagram: “preguntan muchas cosas que podrían encontrar online. ¿Cómo es posible? Hay tantas posibilidades de acceso, pero en su cabeza Internet es Instagram”⁶⁶ (Reynal, 2015: 35). Otros profesores, prefieren darle la vuelta a esta rutina y utilizarla como herramienta para desarrollar la metodología basada en el aprendizaje móvil (*mlearning tool*), este es el caso de la investigación de Al-Ali (2014), que explora la opción en clase de lengua para fomentar las capacidades de expresión escrita, la cual consistía principalmente en acompañar imágenes o vídeos de un texto escrito, que podía ser tanto documental como de ficción. Al-Ali (2014) concluye que trabajar con la plataforma les ofreció una experiencia de aprendizaje que los alumnos disfrutaron y que a su vez extendió la clase de lengua a otros entornos.

1.3.2. Snapchat

Snapchat es una red social que permite crear vídeo-diarios del día a día e intercambiar en chats privado imágenes que tienen un límite temporal y que, por lo tanto, pasadas 24 horas se borran. El estilo de Snapchat es desenfadado, natural, espontáneo y “real”, como afirman algunos de los estudiantes que formaron parte de la investigación de Rubio-Romero y Perlado (2017). En el caso de esta red, el funcionamiento no es subir imágenes o vídeos que quedan guardados en la web, no se trata de crear un álbum de recuerdos, tal y como podría ser Instagram en ese sentido, sino simula una comunicación frente a frente (Rubio-Romero y Perlado, 2017: 88), y se asemeja a una plataforma de mensajería instantánea (*instant messaging*) por la fugacidad y personalización del contenido que se transmite entre usuarios. Snapchat “se ha convertido en un vehículo narrativo similar al intercambio verbal” (Rubio-Romero y Perlado, 2017: 88).

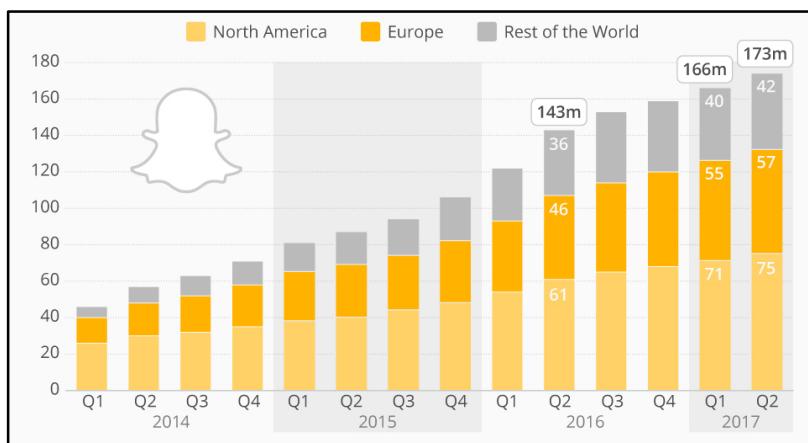
⁶⁴ Consultar: <http://selfiecity.net/#imageplots>

⁶⁵ Traducción propia. Cita original: “taking selfies and a country’s culture of individuation and connectedness”.

⁶⁶ Traducción propia: “How is this even possible? There is so much accessibility, but in their head the Internet is Instagram”.

Esta red se popularizó en España principalmente también "como refugio anti-padres" (Palacín, 2016), al igual que ha sucedido con Instagram. En 2015 contaba con 60 millones y se incrementan sus usuarios hasta 170 millones en 2017. Principalmente concentrados en Estados Unidos, país que cuenta con 75 millones de usuarios diarios y le sigue Europa con 57 millones, según datos de la propia empresa Snap (2017).

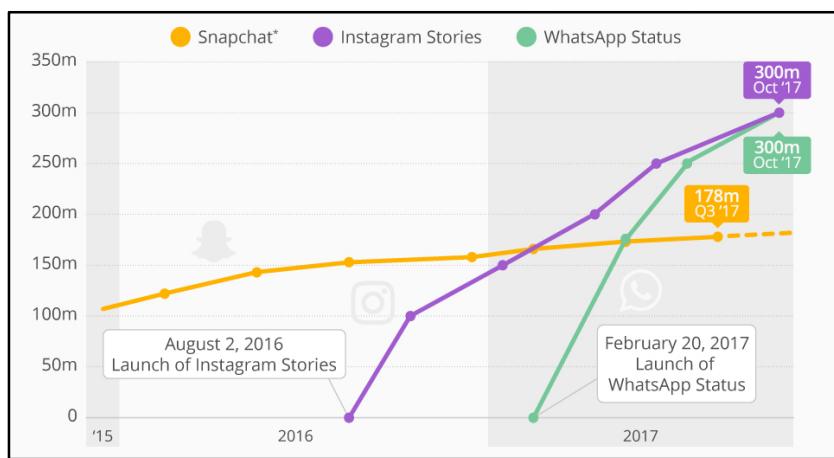
Figura 17. Usuarios diarios de Snapchat por lugar geográfico (en millones)



Fuente: Statista (2017d)

Sin embargo, Snapchat perdió parte de su audiencia cuando la multinacional de Facebook adaptó en las plataformas de Instagram y WhatsApp algunas de sus funcionalidades tecnológicas más interesantes, como las Historias de Instagram, las máscaras animadas sobre las caras o el vídeo en directo en 2017 (3 años después del inicio de esta investigación).

Figura 18. Usuarios activos a nivel mundial de Instagram Historias, Status de WhatsApp y de Snapchat



Fuente: Statista (2017d)

La empresa incluso llegó a diseñar unas gafas que grababan todo lo que sucedía a nuestro alrededor. No tuvieron éxito y la empresa decidió rediseñarse en 2017, diferenciándose de otras redes sociales al delimitar claramente el contenido creado por amigos y el elaborado por editores⁶⁷.

⁶⁷ Consultar: https://www.YouTube.com/watch?time_continue=62&v=nx1R-eHSkfM

También lanzó en 2013 una versión para menores de 14 años, Snapkidz, que permite la creatividad, pero bloquea la comunicación (Moloney, 2017). Sigue el ejemplo de otras marcas como YouTube, que también tiene versión para niños *YouTube Kids*⁶⁸.

Los jóvenes consumen los contenidos, tanto privados como promocionales, que tantos amigos, como grandes marcas y famosos crean (Rubio-Romero y Perlado, 2017: 88). Según el estudio sobre patrones de uso en Snapchat elaborado por Piwek y Joinson (2016), los autores recogen como resultado que la red se utiliza principalmente como sistema de mensajería instantánea con los más allegados, donde el contenido que principalmente se comparte son selfis.

En el estudio *Net Children Go Mobile* una niña de entre 11-13 años destaca que “en vez de usar SMS, Snapchat es gratis, te haces una foto, escribes algo breve y lo envías”:

Figura 19. Respuesta niña Dinamarca sobre Snapchat



Fuente: Mascheroni y Cumann (2014: 14)

danah boyd⁶⁹ (2014) opina que la estructura y lógica efímera construida a través de los *snaps*⁷⁰ cuestionan la lógica predeterminada de las redes sociales, la temporalidad del contenido creado, cuya vida se restringe a unos segundos, es una traba con sentido social: “Snapchat es un recordatorio de que las restricciones tienen un propósito social, que hay belleza en la simplicidad, y que lo efímero es valioso”⁷¹ (boyd, 2014: online). Es importante señalar la importancia del medio audiovisual en esta forma de mensajería instantánea, la creación de contenido se convierte en conversación, y así lo reflejan los participantes de su investigación:

«Snapchat es la aplicación que te permite estar subiendo cosas constantemente. No puedes estar subiendo a Facebook diez fotos al día porque es muy extraño, pero en cambio en Snapchat puedes subir las que quieras». Tal es así que puede resultar un tanto estresante: «Lo que menos me gusta es que cuando tienes Snapchat tienes la obligación o necesidad de cuando estás viviendo un momento, poner un snap... Al final no disfrutas el momento (Rubio-Romero y Perlado, 2017: 89).

En Dinamarca, al igual que en España, también son selfis el contenido más compartido en Snapchat, y en segundo lugar las imágenes con compañeros con el objetivo de documentar eventos (Kofoed y Charlotte-Larsen, 2016), patrón similar al de Instagram, destacado en el punto anterior. Estas prácticas de socialización basadas en la fotografía unen a los jóvenes y forman parte de los procesos

⁶⁸ Consultar: <https://kids.YouTube.com/>

⁶⁹ El nombre de la autora se escribe en minúsculas. Consultar: <http://www.danah.org/name.html>

⁷⁰ Por *snap* se entiende el mensaje basado en la imagen fija o audiovisual que se envía a través de la plataforma.

⁷¹ Traducción propia: “Snapchat is a reminder that constraints have a social purpose, that there is beauty in simplicity, and that the ephemeral is valuable”.

de inclusión, como afirman las autoras, así lo expresa también uno de los chicos de 13 años que participó en este mismo estudio: “De alguna manera, formas parte de la comunidad *snap*, por ejemplo, si tus amigos te envían un mensaje *snap*, entonces sabes lo que están haciendo, y así formas parte del grupo”⁷² (Kofoed y Charlotte-Larsen, 2016: online).

En Alemania, 89% de los jóvenes entre los 11 y los 19 años ven a menudo los *snaps* de personas que conocen y el 66% envía creaciones propias, por lo tanto, existen más usuarios pasivos que activos. Con mucha frecuencia el 25% sigue las actualizaciones de estrellas del ámbito online (*Internet-Stars*), 20% se interesan por un tema específico y 18% miran contenidos de otros famosos (MPFS, 2017: 38).

Al otro lado del océano, en Chicago (Estados Unidos), el uso es similar, la creación de contenido se convierte en conversación, los padres afirman que sus hijos constantemente están capturando de forma audiovisual su entorno, incluso en el aula, como constata uno de ellos: “Me grabo a mí mismo durante la clase de inglés en Snapchat, pero no hay nada interesante”⁷³ (Reynal, 2015: 38).

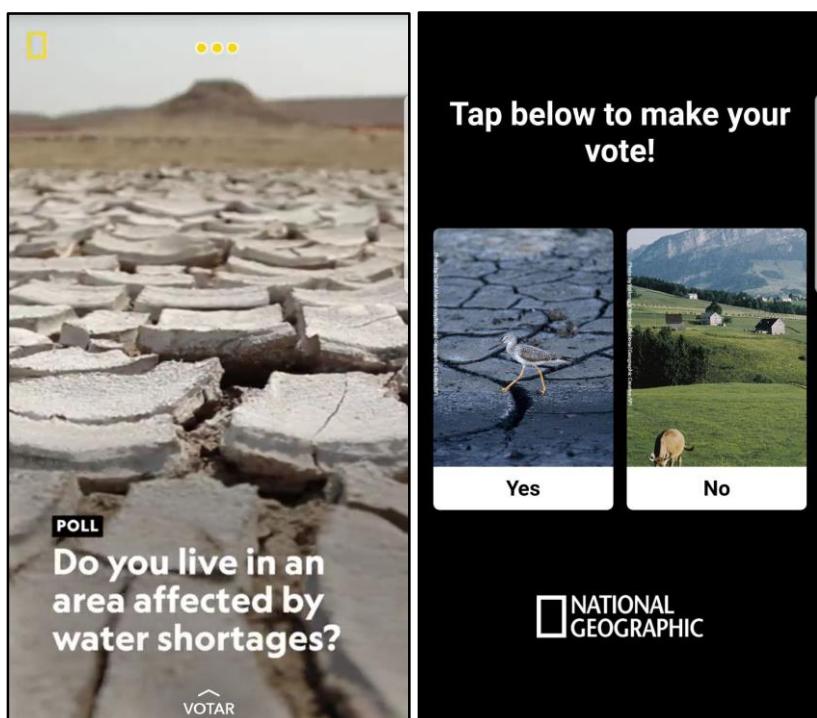
Pero a pesar de ello, los propios usuarios destacan también el valor educativo de Snapchat a raíz de la sección “Discover” (‘Descubre’ en la versión en España). Esta sección se dedica a construir un formato de narración multimedia, donde el vídeo, las imágenes fijas y recursos interactivos presentan historias periodísticas de carácter innovador, donde la imagen prima sobre el texto. Los jóvenes afirman adquirir conocimientos con el contenido que es publicado: “Me gusta aprender en Snapchat, publican contenido que no encontraría por mi cuenta. Por ejemplo, les dije, ‘¿chicos habéis visto la nueva actualización sobre el día de San Patricio?’” Reynal (2015: 38).

Desde el año 2015, diferentes medios de comunicación tienen sus propios perfiles en Snapchat, atraídos por la afluencia de audiencias, este es el caso de la CNN, MTV, Vice o National Geographic, entre otros (Peralta-Romero, 2017). De la misma forma, periodistas con sus propios perfiles también crean contenidos informativos para sus propios canales, este es el caso de los presentadores de televisión alemanes Eva-Maria Lemke y Daniel Bröckerhoff para el informativo Heute+ de la cadena pública ZDF, cuyo público son los jóvenes (Vila, Pérez Tornero, Fernández-García, Tejedor, 2016). La tecnología cobra protagonismo en el desarrollo artístico y creativo de cada pieza informativa a través del juego con nuevas narrativas.

⁷² Traducción propia: “Somehow you are part of the snap community, for example if your friends are sending you a snap, then you kind of know what they are doing, and in that way, you are part of the community”.

⁷³ Traducción propia: “I film myself on Snapchat in English class, but there is nothing interesting”.

Figura 20. Diferentes apreciaciones de Snapchat



Fuente: Capturas de pantalla de la cuenta National Geographic en Snapchat

Los autores Piwek y Joinson (2016) ven un riesgo para la privacidad de los más jóvenes el uso de esta herramienta, sin embargo, también creen en su potencial educativo, “Snapchat ofrece una forma lúdica de comunicación que también podría ser utilizada por las instituciones educativas como un nuevo medio de participación”⁷⁴ (p. 365).

1.3.3. YouTube

Los estudios sobre YouTube tienen una trayectoria más amplia, puesto que esta red social nació en 2005, se ha tratado desde diferentes perspectivas: como herramienta educativa, para emplear sus contenidos como soporte a la docencia (Pérez Tornero y Pi, 2015); para usarla de forma creativa para la elaboración de vídeos como ejercicio de aula (Blanch, Betancort y Martínez, 2016); o para fomentar la alfabetización mediática y visual (Baylen y D’Alba, 2015), entre otros.

Según la propia compañía, el consumo del medio audiovisuales a través de la plataforma ha sido exponencial desde su creación, actualmente 5 billones de vídeos se ven al día y cada minuto se suben 300 horas (Statistic Brain Research Institute, 2016). Y son principalmente los más pequeños quienes se sienten atraídos por este tipo de consumo, puesto que acceden de forma ubicua, generalmente privada y sin la supervisión de sus padres, a un contenido que previamente buscan y seleccionan desde una edad temprana (Berzosa, 2017). Y, además, el acceso generalmente se

⁷⁴ Traducción propia. Cita original: “Snapchat offers such playful form of communication could be also utilised by educational institutions as a new mean of engagement”.

hace a través del móvil: “más de la mitad de las vistas de YouTube provienen de dispositivos móviles”⁷⁵ (Statistic Brain Research Institute, 2016).

En un estudio elaborado en 2017 por la propia empresa para recoger el valor de YouTube entre los consumidores, tuvo como resultado un liderazgo en paralelo sobre su uso para entretenimiento y el aprendizaje. El 57% de los usuarios emplean YouTube para estar entretenidos, 56% para aprender algo nuevo, 54% para satisfacer su curiosidad sobre algo, 54% para arreglar un problema, 37% para mejorar sus habilidades escolares y laborales (Google, 2017: online), por lo tanto, es importante como plataforma de acceso a conocimiento. La cultura se crea en colectividad, Duncum (2014) afirma que prevalece la “inteligencia colectiva”, propuesto por Pierre Lévy. A través de este concepto explica que los seres somos inteligentes puesto que compartimos diferentes saberes desde que disponemos de lengua y cultura, siendo estos intercambios transmitidos entre generaciones y el rol que juega Internet y las plataformas es clave para ampliar esta inteligencia colectiva, como es el caso de YouTube. Así como la “creatividad distribuida” (Bruns, 2010), principalmente vinculada al *mashup*, donde la comunidad crea y construye sobre el contenido ya existente en la plataforma, este autor también aporta el término de *produser* donde el contenido es usado y producido (concepción similar a la de Toffler). O el uso de la “cognición distribuida”, donde el conocimiento y las capacidades cognitivas no sólo está en manos del individuo, sino también de objetos, herramientas y personas, jugando así un rol en la creación de estos productos (Jenkins, 2006).

Para explicar la naturaleza de YouTube Duncum (2014) utiliza la teoría de Miller (2013) sobre los enjambres inteligentes. Otros autores que también basan su teoría en sistemas biológicos son Jenkins, Ford y Greene (2013) en su obra *Spreadable Media*, en la cual explican la viralización de los contenidos en línea tal y como las semillas de un diente de león se dispersan por el aire⁷⁶. Duncum (2014) utiliza como analogía a las abejas para explicar el comportamiento de los más jóvenes en YouTube. Son cuatro las categorías que lo describen: 1) El primer aspecto es el control descentralizado, puesto que cada usuario se organiza a su forma, trabajando de forma independiente y nadie tiene un control general, los individuos siguen el ejemplo de otros, tanto de forma individual como grupal (Duncum, 2014: 33). 2) El segundo es la diversidad de conocimiento, que se adquiere a través de la gran base de datos audiovisual de YouTube, así como de los comentarios, los me gusta también son una forma de guiar la popularidad y el éxito de ciertos contenidos. 3) El tercer aspecto es la colaboración indirecta, aunque el trabajo es independiente, el conjunto del trabajo que se encuentra en la red construye sobre el contenido ya existente. 4) Por último la mímica adaptativa trata de la comunicación, coordinación y la copia de contenido, el autor

⁷⁵ Traducción propia. Cita original: “more than half of YouTube views come from mobile devices”.

⁷⁶ Cada diente de león tiene más de 2000 semillas y el contenido en línea se puede distribuir gracias a la participación de las personas: “As people pursue their own agendas in sharing and discussing media content, they are helping to spread the seeds” (Jenkins et al., 2013: 292), este sistema ayuda a superar las barreras que como mamíferos hemos construido, monopolizando y bloqueando la distribución y libre circulación de contenidos. Éstos se encuentran restringidos por las políticas y estructuras de compañías mediáticas e instituciones educativas. Los autores inspiran estas ideas en la obra de Doctorow *Think Like a Dandelion* (2008).

Consultar: <http://www.locusmag.com/Features/2008/05/cory-doctorow-think-like-dandelion.html>.

afirma que "YouTube facilita comunicaciones rápidas y virales que llegan a muchas personas"⁷⁷, siendo la retroalimentación y la crítica inmediata y repetida lo que caracteriza a esta red.

Los contenidos que proliferan han sabido atrapar a las audiencias más jóvenes, uno de los participantes del estudio de Reynal (2015) afirmó que "gran parte de mi vida es YouTube" (p. 43), siendo una de las plataformas preferidas por los adolescentes americanos, atraídos por las comunidades online, los *fandoms* que se desarrollan alrededor de la programación de YouTube. Siguen de cerca el contenido elaborado por *YouTubers*, según datos de Google (2016), se convierten en sus referentes mediáticos, "8 de las 10 celebridades más influyentes son estrellas de YouTube según adolescentes".

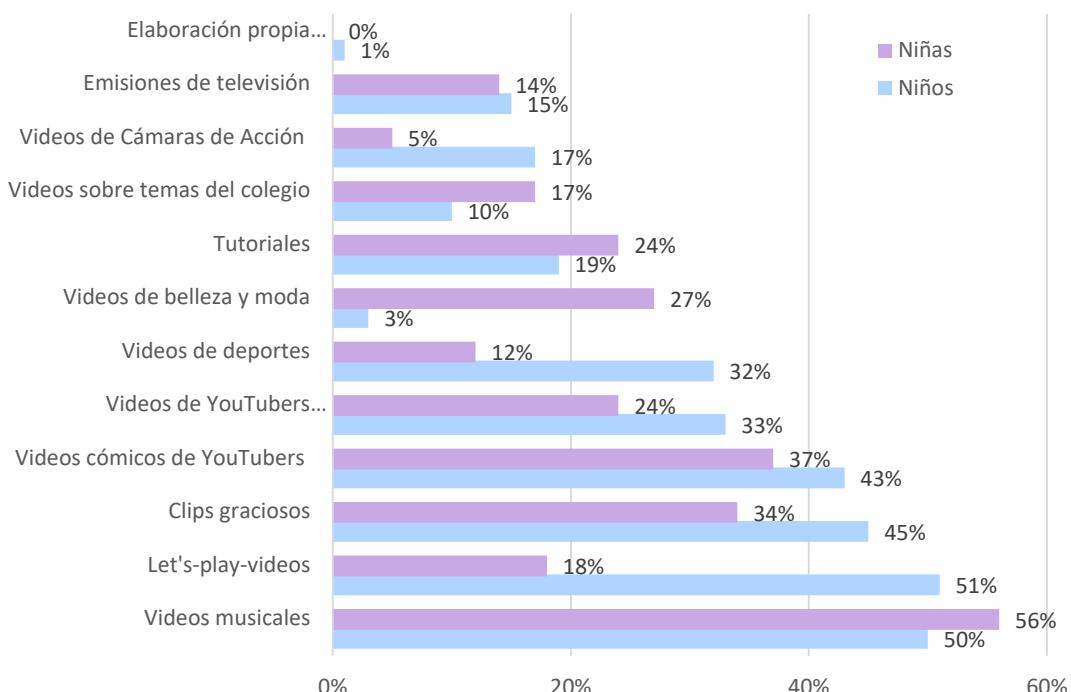
Las diferencias sobre las preferencias de contenido para visionar por edad son pequeñas, el 79% de los jóvenes americanos entre los 18-34 años prefieren ver contenidos subidos por personas y 74% vídeos subidos por instituciones o compañías. El visionado de películas (de formato largo) en YouTube no interesa en general a la población, representa un bajo porcentaje: el 14% (Statista, 2016). En esta línea, al igual que otras formas de visionado online con cuotas de pago como Netflix, HBO, Wuaki.tv o Yomvi, Google ha lanzado su versión de pago de esta plataforma: YouTube Red⁷⁸, sin anuncios, con posibilidad de consumir música, películas y series, además de programas originales, siendo así una distribuidora que se convierte en productora al estilo de Netflix. Por lo tanto, la industria se ciñe cada vez más a los gustos de sus usuarios, a través del *big data* y las estadísticas de consumo que recogen, puesto que conocen qué contenidos audiovisuales pueden crear para asegurarse una audiencia.

Existen también diferencias de género sobre el tipo de consumo que hacen los jóvenes. En España, los estudios hasta ahora se limitan a la televisión (Masanet, 2016), se dice que estas diferencias no se encuentran en ámbito geográfico, debido a la globalización (Ugalde, Martínez-de-Morentin, Medrano, 2017). En el caso de Alemania, las chicas están más interesadas en los vídeos musicales, la moda y belleza, los vídeos educativos y tutoriales. Los chicos tienen más interés en realizar sus propios vídeos, sobre videojuegos, vídeos de comedia, YouTubers, de deportes con cámaras de acción:

⁷⁷ Traducción propia: "YouTube facilitates rapid, many-to many viral communications".

⁷⁸ Consultar: <https://www.YouTube.com/red>

Figura 21. Uso de YouTube 2017 de forma diaria / más veces por semana



Fuente: Elaboración propia a partir de MPFS (2017: 44)

Como muestra la figura anterior, la elaboración propia de vídeos tiene un porcentaje muy bajo, por lo tanto, el uso principal es el del consumo, que principalmente se hace a YouTubers. Aunque el contenido de estos YouTubers parezca elaborado de igual a igual, un 14% del contenido vlog de YouTube procede de corporaciones⁷⁹. Hoechsmann y Poyntz (2012) introducen el concepto de los entornos mediados y recuerdan el documental *Merchants of Cool* en su reflexión sobre la alfabetización y las vidas mediáticas de los más jóvenes (p.19). Dieciséis años después del documental, la esfera del “mainstream” y los “trendsetters” (marcadores de tendencia) se ha trasladado a jóvenes YouTubers o Instagramers⁸⁰ que cuentan con grandes audiencias, incluso en ocasión a edades muy tempranas. Surge el concepto de estrella mediática, YouTube star, de la misma forma que en su día nacieron las estrellas de Hollywood (Berzosa, 2017). Este sería el caso de Taylor Hatat⁸¹, que desde los 11 años a través de sus coreografías ha encantado a millones de seguidores, siendo su video más visitado *Run the World*⁸² con 6,7 millones de

⁷⁹ Consultar: 14% of vlog content on YouTube comes from brands. <https://www.thinkwithgoogle.com/data-gallery/detail/i-want-get-away-moments-what-they-mean-for-travel-marketing/>

⁸⁰ Este sería el caso de @julespector 15 años (<https://www.instagram.com/julespector/>), @nuhevita 15 años (<https://www.instagram.com/nuhevita/>), @jazzjennings_ (https://www.instagram.com/jazzjennings_) quienes tienen entre 5.000 a 400.000 seguidores. En noviembre 2015 a modo de reflexión la reconocida estrella de Instagram Essena O’Neill abandona la cuenta para mostrar la manipulación existente detrás de cada foto y que “las redes sociales no son la vida real”.

Consultar: <https://www.theguardian.com/media/2015/nov/03/instagram-star-essena-oneill-quits-2d-life-to-reveal-true-story-behind-images>

⁸¹ Consultar: <https://www.YouTube.com/channel/UCPE-7m8Qqpq6xQJ084rzduw>

⁸² Consultar: <https://www.YouTube.com/watch?v=fXNggq4j7la4>

visualizaciones, audiencia que ha despertado el interés de las marcas como Adidas, entre otras, que ofrecen contratos a la menor. Los jóvenes consumidores de los productos mediáticos elaborados por *YouTubers*, ya no imitan como antes prácticas culturales relacionadas con la música pop, ahora imitan las tendencias de estos *trendsetters*:

The process of identity performance on the part of young people still includes residual cultural practices associated with fashion and pop music, but it now also involves a rich set of multimodal and textual practices online and on cell phones (Hoechsmann y Poyntz, 2012: 153).

Los mensajes de los YouTubers son los que mayor impacto tienen, sin embargo, los vídeos de los adolescentes son los que se ven el doble en España (Montes-Vozmediano, García-Jiménez y Menor-Sendra, 2018). YouTube tiene el potencial de facilitar contenido de actualidad e incluso educativo, pero existen algunos aspectos negativos, puesto que "los jóvenes son propensos a la presión de los pares, vulnerables al hedonismo de la cultura comercial, y por lo general, muchos de sus videos son sin talento, estúpidos y ofensivos" (Duncum, 2014: 35)⁸³. Por esa razón este autor propone una educación en cuatro pasos e indica algunas pautas para que el profesorado aplique en el aula la plataforma de YouTube y sus contenidos: a) mostrar el lenguaje audiovisual (el uso del encuadre, los puntos de vista, la edición), b) establecer el vínculo entre el hedonismo y la inanición de la cultura joven con el aprendizaje formal, c) entender el trasfondo neoliberal de YouTube. Sobre este punto, incide que es el profesor el que deberá abrir los ojos de los estudiantes:

Teachers should make it clear to students that using YouTube as a form of self-expression was never its intended primary function.... YouTube is a traditional marketing tool, its only major innovation being to use user-generated material to attract eyeballs to advertising. (Duncum, 2014: 34).

Y, por último, d) crear videos inspirados en lo que él llama el género YouTube. Las diferencias del lenguaje audiovisual son enormes, el estilo *youtuber* ha sido además adaptado en la educación por algunos docentes para transmitir contenidos, este es el caso del docente David Calle, que recibió el "Nobel de la enseñanza" por su canal de YouTube (Fernández, 2017). Otro formato de carácter educativo son los canales de los *Booktubers*, cuya etimología surge entre la unión de libro y "tuber", aludiendo a la plataforma YouTube (Cruces, 2017). Como ejemplo práctico cabe destacar a la *Booktuber* Marta Botet⁸⁴ de la Escola Virolai que desde los 11 años a través de su videoblog escribe crítica de libros y publica vídeos. Ha ganado un gran número de seguidores en la red y su práctica ha sido reconocida por TEDyouth Nueva York⁸⁵. La escuela de Marta Botet fue reconocida por el Consell Escolar de Catalunya entre los centros educativos catalanes que destacaban por el uso de dispositivos móviles de forma inclusiva en el aula (Generalitat de Catalunya, 2015: 19). YouTube ha producido cambios culturales, de formato y lenguaje en la sociedad global:

Igual que pasó en el cambio del siglo XIX, ahora estos «nuevos» lectores provienen de una cultura diferente, poseen competencias y habilidades más ligadas a la comunicación virtual y la cultura

⁸³ Traducción propia: "Youth are prone to peer pressure, vulnerable to the hedonism of commercial culture, and by any standards many of their videos are talentless, inane, and offensive".

⁸⁴ Consultar: <http://recomanacionsdellibres.blogspot.com.es/>

⁸⁵ Consultar: <https://www.YouTube.com/watch?v=p-7zk4BwGmA>

audiovisual que a la letrada y, lo más importante, cuando leen un libro, sus expectativas están relacionadas con el ocio o el divertimento (Lluch, 2017: 51).

1.4. El acceso a TIC y el consumo audiovisual en cifras

En el siguiente apartado se destacan algunas evidencias empíricas basadas en estudios principalmente cuantitativos elaborados por instituciones internacionales en Europa y España. Para el propósito de esta investigación destacamos los datos europeos de Eurostat, el estudio de la Comisión Europea *Net Children Go Mobile*. También tomamos como referencia el trabajo de entidades reguladoras que contribuyen a observar y monitorizar las vidas mediáticas de los más jóvenes, este es el caso de Alemania e Inglaterra, este último además recoge datos en el marco de la alfabetización mediática. También se cree conveniente referenciar algunas de las tendencias estadounidenses a partir de los datos recogidos por el Pew Research Center y The Common Sense Media.

Se considera necesario tener una perspectiva global de las tendencias cuantitativas, puesto que en España a nivel estatal no existen datos específicos de forma sistemática, longitudinal o en profundidad sobre el uso de teléfonos móviles en diferentes entornos (fuera y dentro del aula), así como sobre el consumo y producción audiovisual o la autopercepción de competencias mediáticas. A continuación, elaboramos una pequeña presentación de cada uno de los estudios que después se desglosarán primero por temática y después por geografía y género:

- Europa:

A) Los últimos informes de Eurostat que se tratarán son: *Being Young in Europe today* (Eurostat, 2015), por parte del Eurostat de la Comisión Europea (CE) y más reciente destaca el informe *Culture statistics - use of ICT for cultural purposes* (Eurostat, 2017). Estos informes son el resultado de la medición longitudinal que elaboran de una serie de indicadores sobre ciencia, tecnología y sociedad digital y cuyos *datasets* son actualizados frecuentemente y puestos a disposición de la ciudadanía⁸⁶.

En relación específica a los dispositivos móviles y los jóvenes, la Comisión Europea presentó el estudio *Net Children Go Mobile*⁸⁷ (2014). Forma parte del programa de la CE: *Better Internet for Kids*, y parte del fundamento de *EU Kids Online*, pero se centra en los dispositivos móviles (Livingstone *et al.*, 2014). Como afirma Haddon (2015) la preocupación inicial es “el acceso de los niños a los teléfonos móviles, que se produce a una edad cada vez más temprana, generando una especulación sobre lo que significa la conectividad continua de esta nueva generación” (online)⁸⁸. El estudio tiene dos vertientes, una cuantitativa y otra cualitativa, se realizó por una parte un cuestionario a 3500 niños y padres, y un estudio cualitativo formado por 107 entrevistas en profundidad en nueve países (Bélgica, Holanda, Alemania, Irlanda, Italia, Portugal, Rumanía, España y Reino Unido) (Mascheroni y Cuman, 2014: 3). Los datos cualitativos son analizados por Vincent (2015), el cual se centra en las oportunidades que ofrece la movilidad tecnológica, a partir de las

⁸⁶ Consultar: http://ec.europa.eu/eurostat/data/database?node_code=isoc_cismp

⁸⁷ Proyecto de dos años de duración de la Comisión Europea cofinanciado por el Safer Internet Programme.

⁸⁸ Traducción propia: “Children’s increasing access to smartphones at ever younger ages is generating speculation about what this constant connectivity means for a new generation”.

siguientes categorías, los jóvenes usuarios de *smartphones* son: móviles, sociales, educados, entretenidos, creadores de su “yo” propio, protegidos y privados.

En Alemania, destaca el informe *Estudio JIM - Juventud, Información, (Multi) Media/Medios*⁸⁹ (2016a y 2017) se trata de una encuesta anual que se hace a jóvenes entre 12 y 19 años, promovida por varias entidades reguladoras de medios del sur de Alemania⁹⁰. También elaboran un estudio similar para niños entre 6-13 años titulado *Estudio KIM - Infancia, Internet, Medios*⁹¹ (2016b). Asimismo, cabe destacar el estudio del El Instituto Alemán de Confianza y Seguridad en Internet la (Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet) *Niños, adolescentes y jóvenes en el mundo digital*⁹² (DIVSI, 2014).

Otra entidad reguladora, en este caso el OFCOM en Reino Unido, tiene una estrategia en relación con la alfabetización mediática⁹³ la cual se inició en 2005 y cumple ya una década de trabajo. Los esfuerzos actuales se dividen en tres grandes investigaciones concentradas en niños y padres: un estudio cuantitativo del uso y actitudes frente a los medios (*Children's and Parents' Media Use and Attitudes*, 2017a), un estudio cualitativo longitudinal sobre su vida mediática (*Children's Media Lives*, 2017b) y un análisis de la rutina digital de los niños recogido en diarios personales (*Children's Digital Day*, 2016d). Por ejemplo, el estudio *Children's Media Lives* “was set up in 2014 to provide a small-scale, rich and detailed qualitative complement to Ofcom's quantitative surveys of media literacy” (OFCOM, 2017b: 4).

- Global:

En un ámbito internacional, destacan los esfuerzos desde EEUU del Pew Research Center⁹⁴, que desarrolla indicadores y realiza estudios sobre la penetración de la tecnología móvil en la sociedad estadounidense, ofreciendo múltiples informes sobre redes sociales, jóvenes y tecnología (Pew Research Center, 2017a).

Otra institución que desarrolla investigación en América del Norte es The Common Sense Media, se trata de una ONG que vela por el correcto uso de los medios, dando soporte informativo y formativo a familias, educadores e infantes, y cuentan con un departamento de investigación. En relación con las edades tempranas, elaboran anualmente un estudio sobre uso de los medios entre los 0 y los 8 años *The Common Sense Census: Media use by kids age zero to eight* (CSM, 2017). Aunque estas edades no pertenecen a la edad de la muestra de este estudio, es interesante conocer la recogida de datos a tales edades, ya que no son muy comunes. Este informe, también se replica en jóvenes adolescentes y se titula *The Common Sense Census: Media use by niños de 8 a 12 años and jóvenes de 13 a 18 años*⁹⁵ (CSM, 2015), que detalla los hábitos y preferencias entre americanos

⁸⁹ Traducción: *JIM-Studie 2017 - Jugend, Information, (Multi-) Media*.

⁹⁰ Entidad reguladora de medios de Baden Württemberg (Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg -LFK).

⁹¹ Traducción: *KIM-Studie 2016 - Kindheit, Internet, Medien*

⁹² Traducción propia: “Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in der digitalen Welt”.

⁹³ Consultar: <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy>

⁹⁴ Consultar: <http://www.pewinternet.org/fact-sheets/mobile-technology-fact-sheet/>

⁹⁵ *Niños de 8 a 12 años* hace referencia al joven entre 8 y 11 años, *teen* al joven entre 12 y 14 principalmente.

de 8 a 18 años. Algunas de los fragmentos de entrevistas en profundidad han sido facilitados por la organización⁹⁶.

Figura 22. Vídeo de investigación cualitativa sobre el uso de medios por jóvenes



Fuente: Captura de pantalla

- España:

Existen estudios cualitativos sobre la vida mediática de jóvenes españoles, como el trabajo de (García-Galera y Fernández, 2016) *Si lo vives, lo compartes - Cómo se comunican los jóvenes en un mundo digital*. Pero no son tan abundantes los estudios españoles cuantitativos, y de carácter institucional, sobre jóvenes menores y el uso del medio audiovisual a través de las diferentes TIC, y que además cuenten con datos tan precisos como los aquí presentados de ámbito internacional.

En España, desde una perspectiva protecciónista, siguiendo la línea de *Safer Internet* de la EC, la Oficina del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid financió uno de los primeros proyectos que vinculan teléfonos móviles con juventud en el proyecto titulado *La telefonía móvil en la infancia y adolescencia - Usos, influencias y responsabilidades*, el cual fue dirigido por Carmen García Galera (2008).

De carácter más actual, desde entidades públicas españolas existen organizaciones que periódicamente recogen información cuantitativa relevante, tales como: el Centro de Investigaciones Sociológicas en España (CIS), el Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la SI (ONTSI) o el Instituto Nacional de Estadística (INE).

El INE realiza de forma anual la *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares* y se lleva elaborando desde los últimos 10 años, se recogen datos desde 2006 a 2017. Y aunque no tienen a los jóvenes o niños como muestra principal, tal y como sí hacen otros países como Alemania (JIM / KIM Studie), el INE incluye algunas preguntas que los involucran y que se les hace principalmente a los progenitores, al igual que el CIS. Estos datos del INE son los que ONTSI también explota en su publicación *Indicadores sobre uso de TIC por menores en España* (ONTSI, 2017).

⁹⁶ Consultar: <https://www.commonsemsemedia.org/video/modal/5251131>

La Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia (CNMC) elabora de forma mensual, trimestral y anual el *Panel de Hogares* recogida de datos a partir de una serie de indicadores relacionados con la industria y la comunicación. En el caso de la telecomunicación y el audiovisual se mantienen estables algunas de las preguntas para hacer comparativos temporales, sin embargo, los datos públicos no permiten segmentar los resultados por edad, pero consideramos recoger algunos de los datos más significativos para este estudio en el siguiente apartado.

El CIS elabora mensualmente un barómetro para conocer la opinión de la ciudadanía sobre diferentes aspectos de incumbencia nacional, a menudo las preguntas están principalmente relacionadas con la política, pero frecuentemente también recogen cuestiones vinculadas a las tecnologías de la información y la comunicación y cómo éstas evolucionan en su entorno digital. En el siguiente apartado trataremos algunos de estos datos publicados desde septiembre 2014 a junio 2017.

De la mano del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, también se han publicado recientemente algunos estudios de relevancia para la tesis: *Factores de socialización digital juvenil* (Gordo et al., 2019), cuenta con una muestra de jóvenes entre los 16 y 20 años de 813 sujetos, y también *Jóvenes en la Red: un selfie* (Ballesteros y Megías, 2015) y *Jóvenes y comunicación - La impronta de lo virtual* (Megías Quirós y Rodríguez San Julián, 2014).

1.4.1. La sociedad pantalla: acceso y consumo

En ámbito europeo, de entre las tecnologías estudiadas, sin duda alguna en relación con la frecuencia de uso predomina el teléfono móvil, ya que un 46% lo usan diariamente, seguido de cerca por el portátil (43%), el ordenador de mesa (24%) y el tablet (20%) Mascheroni y Cuman (2014: 5). Se destaca que el uso de los teléfonos móviles se hace más en el hogar que fuera de él y lo que más valoran los jóvenes europeos al usar el teléfono móvil es la privacidad a la que acceden (Mascheroni y Cuman, 2014: 6), siendo ésta una pantalla propia que no comparten con sus padres en el hogar:

Figura 23. Respuestas en abierto de las entrevistas

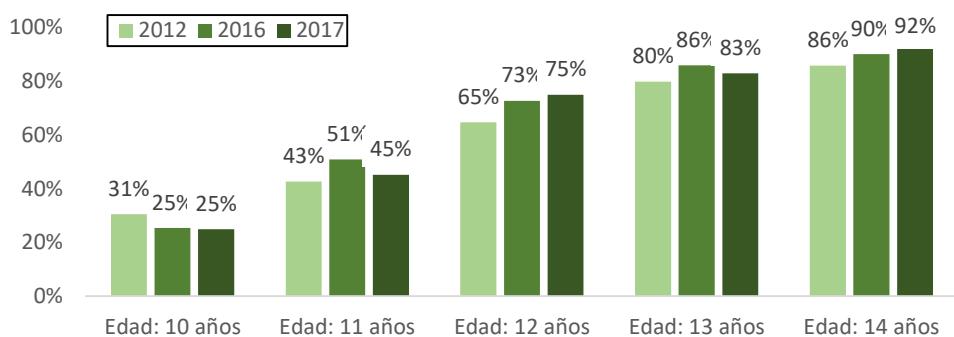


Fuente: Mascheroni y Cuman (2014: 6)

Los valores de adquisición de teléfonos móviles por menores se han visto incrementados por lo general desde 2012 hasta 2016/17 entre los 11 y los 14 años, menos en los 10 años. Sin embargo,

algunos rangos de edad han decrecido de un año a otro, de 2016 a 2017, quizás se deba a la adopción más temprana de esta tecnología.

Figura 24. Edad por dispositivo móvil

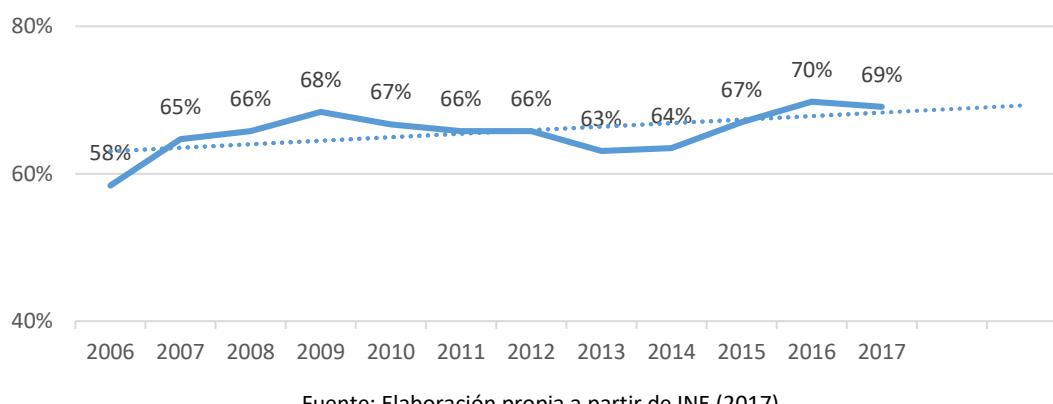


Fuente: Elaboración propia a partir de INE (2017)

Es posible que el porcentaje correspondiente a los 10 años haya decrecido, debido a que como afirma el Consejo Audiovisual de Andalucía, es común que el móvil sea un regalo de la primera comunión, cuando los alumnos están en 3º de primaria se preparan para el catecismo. Sin embargo, el INE todavía no recoge datos para edades inferiores a los 10 años. Aunque sí existen evidencias empíricas, que afirman que “la posesión de un teléfono es visto como una obligación para ser social, incluso para jóvenes de 9 o 10 años”⁹⁷ (Vincent, 2015: 5).

Como pronóstico, la curva de tendencia muestra un alza continua en los siguientes años en el acopio de teléfonos móviles por menores, tal y como desde 2006 viene sucediendo.

Figura 25. Niños de 10 a 15 años que disponen de teléfono móvil por evolución de años



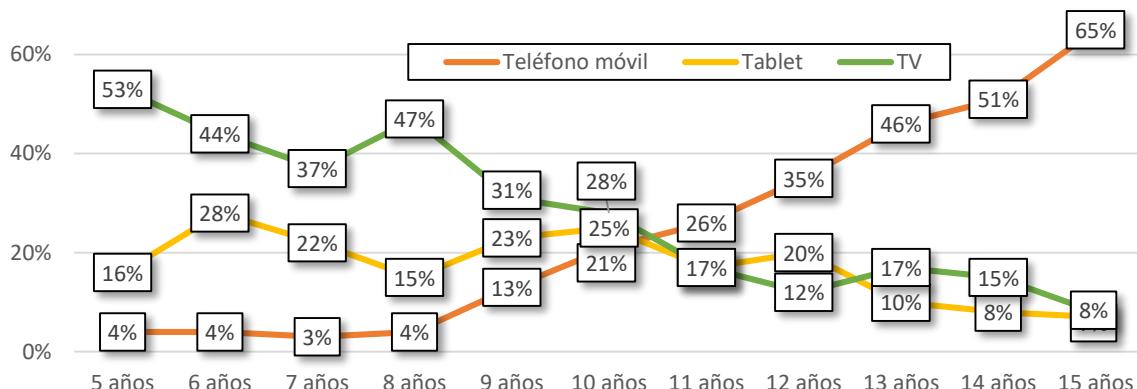
Fuente: Elaboración propia a partir de INE (2017)

En general son más las niñas las que disponen de estos dispositivos que los varones. El 59% de la población considera que la edad apropiada para adquirir el teléfono móvil es de 12 a 15 años, sin embargo, se produce mucho antes, el 68% de la población cree que el teléfono móvil en la actualidad es adquirido entre los 6 y los 11 años (Barómetro CIS - Marzo 2016)

⁹⁷ Traducción propia: “Having a smartphone is seen as a must for being social, even for some who are as young as 9 or 10”.

El teléfono móvil es además la tecnología que más echarían de menos si no la tuvieran los jóvenes en Inglaterra. A partir de los 10 años el promedio de crecimiento del sentimiento de angustia al no tenerlo es de un 9% por año:

Figura 26. Dispositivo que echarían de menos por edad

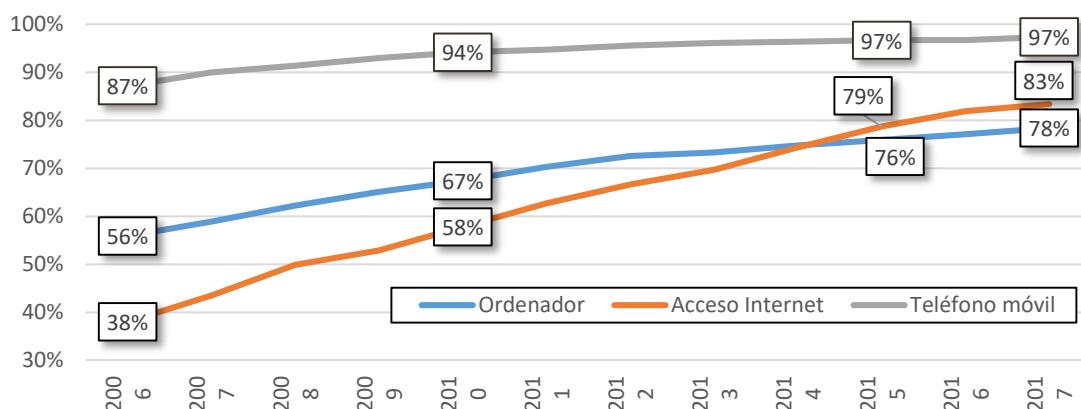


Fuente: Elaboración propia a partir de OFCOM (2016b: 15)

Dejando a un lado el acceso al hardware y en relación al acceso a la red, a la pregunta sobre ¿qué dispositivos utilizan los jóvenes y la ciudadanía en general para acceder a Internet? El teléfono móvil se encuentra como tecnología hegemónica por encima del ordenador, según datos de Eurostat de 2016. En España, los dispositivos para acceder a Internet que principalmente se usan son: el teléfono móvil (97%), seguido del ordenador portátil (54%), ordenador de sobremesa (45%), y, por último, tablet (35%), según datos del Barómetro - Junio 2017. El 49,9% de los que no han accedido a Internet en los últimos 3 meses, no lo han hecho en primer lugar porque no les gusta o no les interesa y, en segundo, porque no saben utilizarlo (CIS, junio 2017).

En España, la disponibilidad de ordenador y acceso a internet creció en paralelo entre 2006 y 2010, sin embargo, a partir de 2014 se produce un cruce, donde no todos los hogares con acceso a Internet disponen también de ordenador, dato que muestra cómo el teléfono inteligente sustituye en algunos casos al ordenador, también analizado por Lantigua (2016, 4 de abril).

Figura 27. Viviendas con acceso a ordenadores, Internet o teléfono móvil

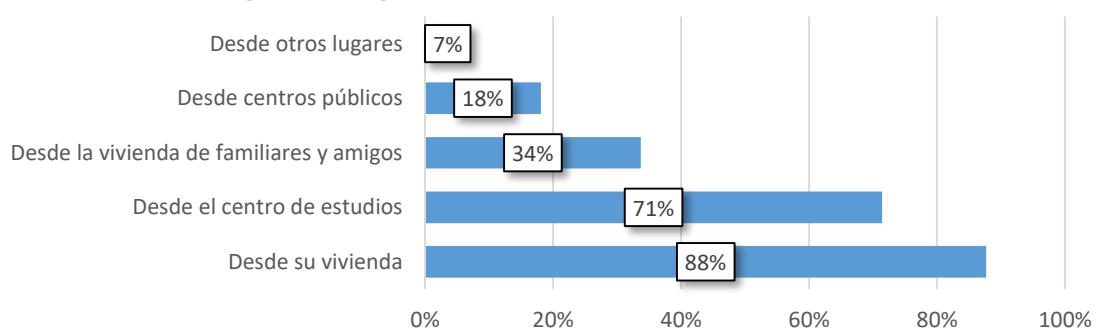


Fuente: Elaboración propia a partir de datos INE (2017)

España se encuentra entre los países que durante los últimos años más conectividad ha ganado (Eurostat, 2017; INE, 2017; CNMC, 2017). Hace una década sólo el 43% de los hogares tenían conexión, en la actualidad el 83% de los hogares españoles cuentan con Internet (Eurostat, 2017)⁹⁸. Sin embargo, el 74% de la población utilizan los datos de Internet contratados en su teléfono móvil y no acceden a través de Wi-Fi (CNMC, 2017), por lo tanto, algunos hogares no cuentan con Internet Wi-Fi, tan sólo con conexión a través del móvil.

España cuenta con un 44% de usuarios jóvenes que son grandes consumidores de Internet y que dedican entre 2 a 6 horas diarias entre semana, un punto por encima de la media (OECD, 2015b: 223), principalmente a través del teléfono móvil. Los jóvenes españoles entre 10 y 15 años acceden a Internet principalmente desde la vivienda (88%), seguido de los centros de estudios (con un 71%).

Figura 28. Lugar de acceso a Internet niños de 10 a 15 años



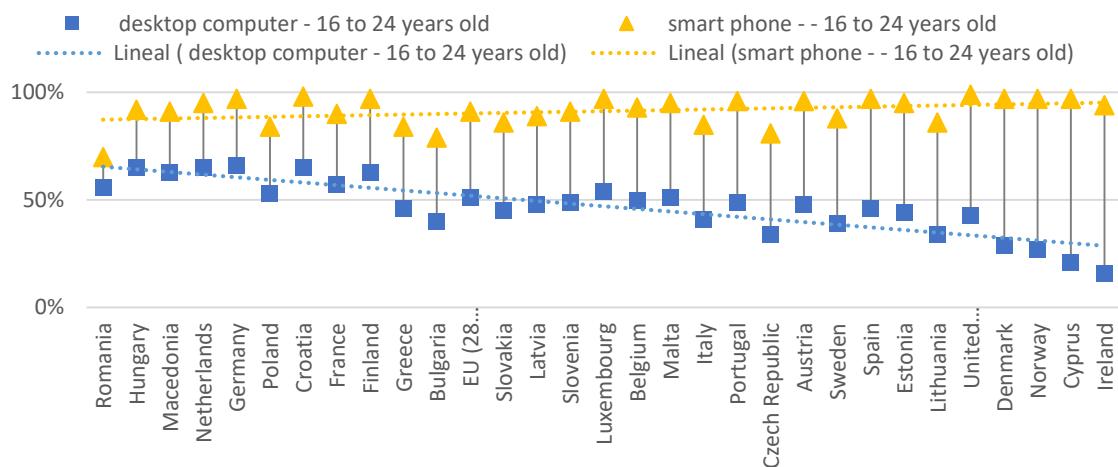
Fuente: Elaboración propia a partir de INE (2017)

El tiempo en línea se ha incrementado a la par que el acceso, concretamente entre el año 2012 y el 2015 en todos los países (OECD, 2015b).

Según los datos de Eurostat (2016 y 2017), los jóvenes españoles entre los 16 y los 24 años utilizan más el móvil que el ordenador para acceder a Internet, siendo la diferencia de uso entre estos dispositivos significante: un 97% con el móvil frente al 46% con el ordenador.

⁹⁸ Indicador: *Households - level of internet access*.

Figura 29. Dispositivo usado para acceder a Internet por jóvenes entre los 16 y 24 años⁹⁹



Fuente: Elaboración propia a partir de Eurostat 2016¹⁰⁰

OFCOM reafirma la existencia de una brecha de competencias digitales entre dispositivos, principalmente entre el ordenador y el teléfono, los investigadores concluyen que “el teléfono móvil se utiliza como tecnología predeterminado (“smartphone by default”) y, de esta forma, queda atrás el desarrollo de algunas habilidades clave, que potencialmente serían beneficiosas en diferentes entornos de trabajo”¹⁰¹ (OFCOM, 2016c: 40).

1.4.2. La supremacía cuantitativa del medio audiovisual

- **Consumo audiovisual**

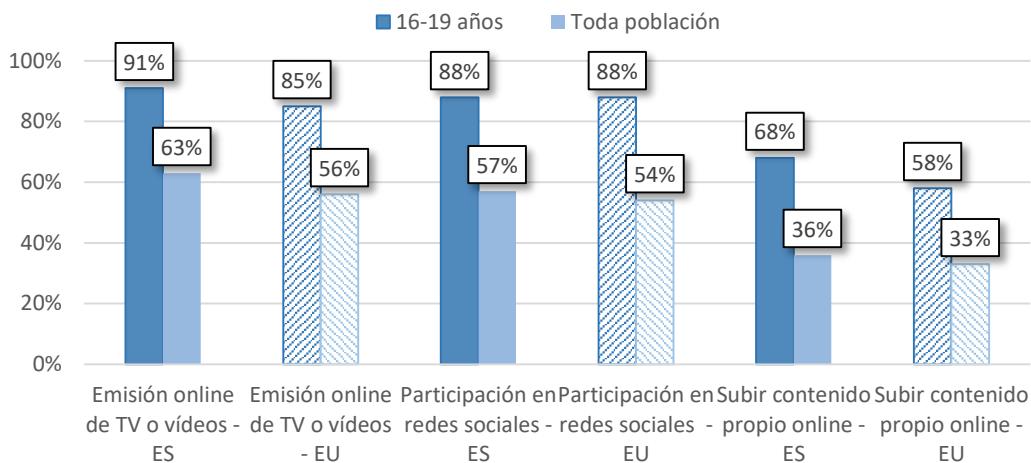
El consumo audiovisual se sitúa por encima del uso de redes sociales en todos los rangos de edad de la población española. Sin embargo, en el conjunto de la ciudadanía europea, el interés por la participación en redes es mayor al consumo audiovisual. Los dispositivos móviles sirven a la vez, como pantallas para el contenido audiovisual, así como tecnología “relacional” que permite la interacción en el ecosistema de medio actual (Scolari, Aguado y Feijóo, 2013: p.87).

⁹⁹ Ordenado de menor a mayor diferencia entre el uso del teléfono móvil por encima del ordenador

¹⁰⁰ Indicador: *Device used to access Internet*

¹⁰¹ Traducción propia. Cita original: “‘smartphone by default’ internet users are not always developing thecore skills which would potentially be beneficial in a range of work environments”.

Figura 30. Actividades en Internet por grupo de edad

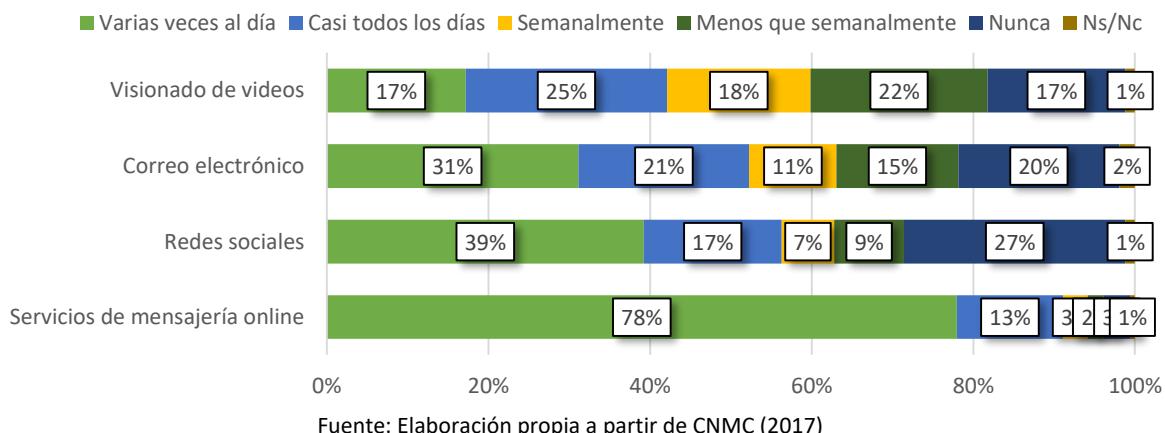


Fuente: Elaboración propia a partir de Eurostat indicador Individuals - internet activities (2016/2017)

Entre otras actividades de tipo lúdico-culturales, el consumo audiovisual también prevalece, se sitúa sobre escuchar música y el uso de videojuegos en todos los países, excepto en Rumanía (Eurostat, 2016).

En España, a pesar de que el intercambio de mensajes instantáneos prevalece como la actividad más frecuente diariamente, el consumo de audiovisual ha aumentado. El visionado online en smartphones ha crecido desde 2011, actualmente un 17% de los españoles afirman hacerlo “varias veces al día”, 6 puntos por encima de 2011 (11%):

Figura 31. Frecuencia de uso de algunos servicios con el smartphone (porcentaje de individuos)

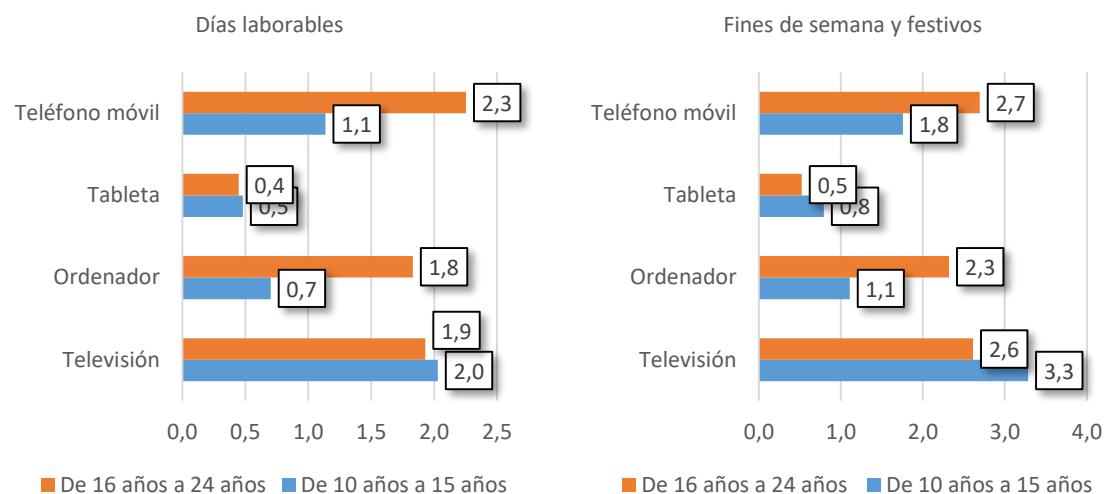


Fuente: Elaboración propia a partir de CNMC (2017)

Según datos del CNMC (2017), un 41% de la población española consume contenidos audiovisuales en la Red al menos una vez por semana, siendo los productos más populares: los videos cortos (54%), episodios de series (46%), películas (33%), seguido del contenido generado por amigos o familiares (28%), esta cifra ha decrecido desde el segundo trimestre de 2015 en un 10%. En los tres últimos puestos se sitúa el contenido de deportes (18%), informativos (17%) y documentales (14%). Aunque el pago por el contenido online a través de plataformas como Filmin o Netflix se ha popularizado, sólo un 11% de las familias las usaba en el segundo trimestre de 2016.

Y en España los jóvenes consumen estos productos audiovisuales cada vez más a través del teléfono móvil. Entre los 16 y los 24 años visionan 2,3 horas durante días laborables y 2,7 horas en fines de semana. Sin embargo, los niños entre los 10 y los 15 años consumen en días laborables 2 horas de televisión frente a la 1,1 hora que dedican a otros vídeos en el móvil:

Figura 32. Consumo de contenidos audiovisuales según equipo/terminal y edad | horas al día.



Fuente: Elaboración propia a partir de CNMC (2017)

A nivel global, sobre la tipología de vídeos que los niños ven a menudo online, la gran mayoría son para aprender (22%), seguido de los vídeos desempaquetando productos (los así llamados *unboxing*) (16%), videojuegos (11%), cómo hacer cosas (*how-to videos*) (9%), música (8%) y los retos (*challenges*) tan sólo 3%, Ipsos / Google (2017).

■ Producción audiovisual y presencia en redes

A nivel global, los dispositivos móviles se han convertido en la tecnología hegemónica entre las actividades audiovisuales de producción (hacer y grabar fotos), así como en las de consumo (ver vídeos cortos, redes sociales o hacer videollamadas), principalmente adoptadas por los más jóvenes (18-44 años), tal y como un estudio de Deloitte muestra:

Figura 33. Dispositivo preferido para diferentes actividades en 16 países, tanto europeos, como internacionales, Reino Unido

	Total	Male	Female	18-24	25-34	35-44	45-54	55-64	65+
Ver vídeos cortos									
Video-llamadas									
Ver redes sociales									
Hacer fotos									
Grabar vídeos									
Ver películas o series									
Ver televisión en directo									

Fuente: Deloitte (2018: 11)

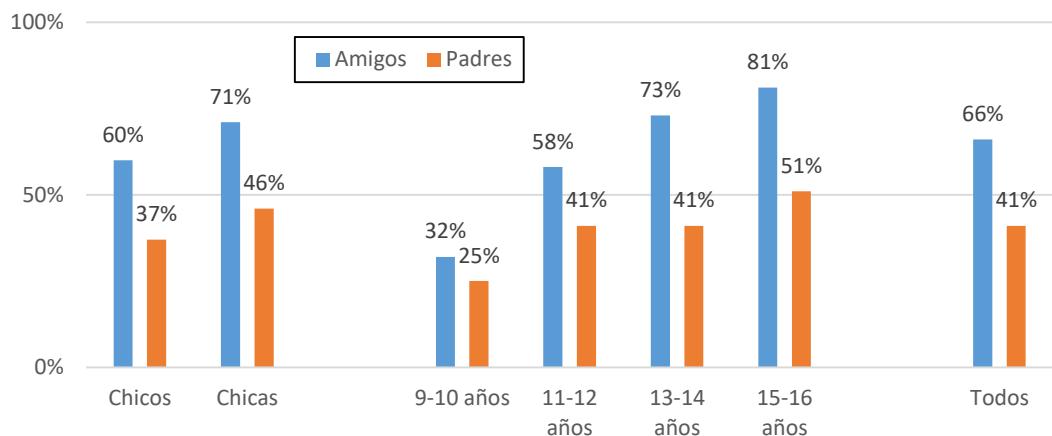
Como también puntualizan los autores del estudio *Net Children Go Mobile* (Mascheroni y Cuman, 2014) la fácil usabilidad de los teléfonos móviles propicia la creatividad y el intercambio de contenidos, 28% de los jóvenes usuarios de móviles comparten imágenes y videos cada día:

The usability and ease of smartphones encourages creativity and sharing, turning both the sharing of photos with larger audiences and the editing of pictures into a mainstream practice: as Beryl a British mother, explains, her son "Alistair uses his small device for photos. He'd take photos, edit photos, and clips of video" (Mascheroni y Cuman, 2014: 13).

En general los adolescentes europeos de 15 a 16 años son los que más mensajes con contenido audiovisual comparten¹⁰², tanto a amigos (81%) como a progenitores (51%), esta cifra se incrementa progresivamente desde los 9 hasta los 16 años (Mascheroni y Ólafsson, 2014: 43). La inclusión de imágenes y videos es frecuente en un 5% de los mensajes interpersonales enviados por semana entre los jóvenes de 6-11 años anglosajones, en cambio en las edades de 11-15 se trata de una actividad con una frecuencia del 24% (OFCOM, 2016d: 9). También existe una brecha de género, son las chicas europeas las que comparten más que los chicos, tanto con sus amigos (71%) como con sus padres (46%), frente al 60% ellas y 37% ellos, tal y como afirman Mascheroni y Ólafsson (2014: 43):

¹⁰² La investigación se refiere a mensajería instantánea MMS.

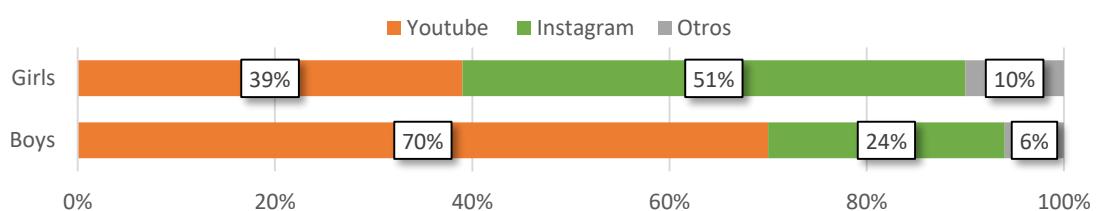
Figura 34. Contacto diario a través de mensajes multimedia con imágenes o vídeos con un teléfono móvil



Fuente: Mascheroni y Ólafsson (2014: 43)

A parte de usar la imagen en mensajes privados, también están presentes en redes sociales. En Europa, el 34% de los chicos y 33% de las chicas tienen perfil en una red social específicamente relacionada con el audiovisual (YouTube, Instagram, Flickr...). La edad juega un rol en este dato: a mayor edad más es la presencia en línea en estas plataformas audiovisuales. Entre los 9-10 años sólo el 10% tiene un perfil en ellas, los porcentajes se incrementan hasta llegar a un 52% entre los 15-16 años (Mascheroni y Ólafsson, 2014: 31). Lo que sí es cierto, es que la diferencia de género también es notable en la elección de la plataforma expresiva, siendo YouTube más popular entre los chicos e Instagram entre las chicas:

Figura 35. Red social de más uso por género

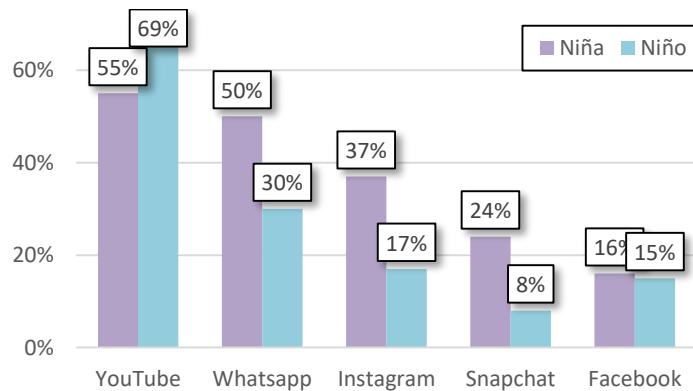


Fuente: Elaboración propia a partir de Mascheroni y Ólafsson, 2014:33

En el contexto alemán, existe una brecha generacional entre el uso de redes sociales, los jóvenes de 18-19 años utilizan más Facebook que Instagram y, sin embargo, los jóvenes de 14-15 años utilizan más Instagram, esto apoya el éxodo entre aplicaciones marcado por generaciones presentado en el punto anterior MPFS (2017: 34).

También existe una diferencia de género, los niños alemanes se interesan más por YouTube (69%) y las niñas son más activas en Instagram (37%), lo mismo que como hemos visto sucede a nivel europeo.

Figura 36. Los servicios online preferidos por jóvenes

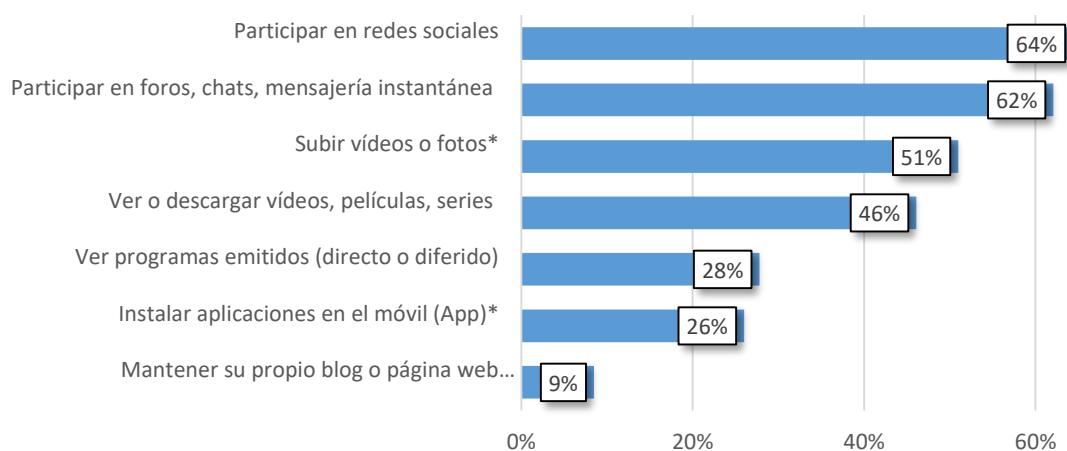


Fuente: Elaboración propia a partir de MPFS (2017: 33).

La participación en dichas aplicaciones es principalmente activa, Snapchat tiene un 72% de usuarios activos e Instagram un 55%, llama la atención la casi no-participación en Facebook (33%).

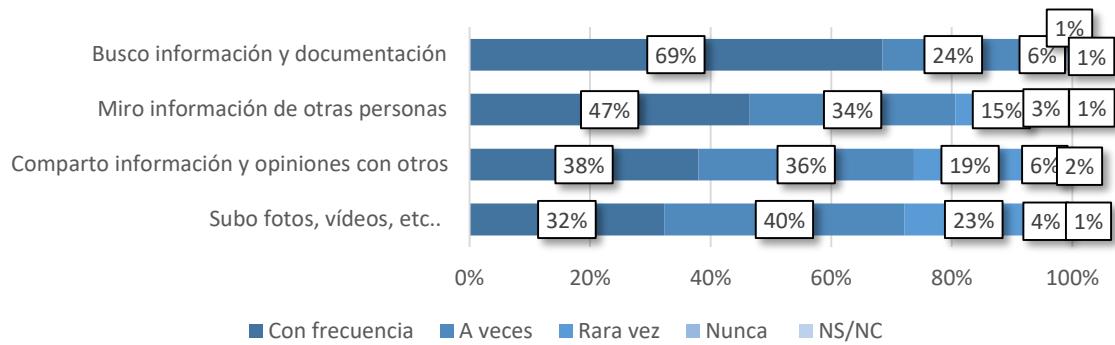
En España, las actividades más frecuentes en Internet por parte de toda la población son: participar en redes sociales (64%), seguido de la mensajería instantánea (62%) y la actividad de subir fotos o vídeos (51%):

Figura 37. Frecuencia de uso de la telefonía/videollamadas online según el dispositivo de uso (porcentaje de individuos)



Fuente: Barómetro - Junio 2017 y con * Marzo 2015

Datos similares, de temporalidad más actual, señalan que un 32% de los jóvenes entre los 16 y 20 años suben contenido audiovisual con frecuencia:

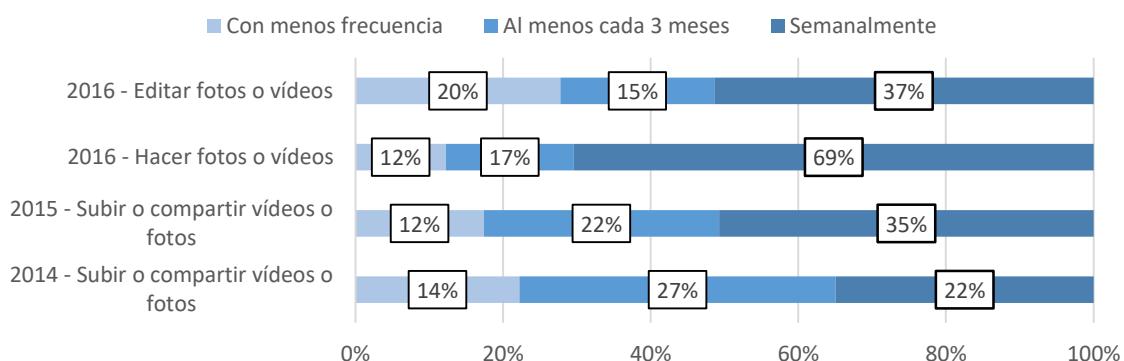


Fuente: Ballesteros y Megías (2015: 13).

El estudio también afirma que las jóvenes españolas (16 a 20 años) suben más fotos y vídeos (40%) que los hombres (24%) (Ballesteros y Megías (2015:14). Las chicas tienen más interés en redes como Instagram, WhatsApp y Facebook, mientras que los chicos se centran en el uso de YouTube, además “Instagram es la red que más se asocia con la objetualización de la mujer y Twitter con la superación de estereotipos de género” (Gordo et al., 2019: 76).

En Reino Unido, la frecuencia de producción audiovisual de toda la población es alta, el 97% afirma que hace o sube fotografías con su teléfono móvil, de este porcentaje, más de la mitad afirma que semanalmente hace o sube fotografías (el 69%), y un 37% también las modifica y edita. La frecuencia semanal de subida y publicación de fotografías y vídeos en la red ha aumentado entre 2014 y 2015 en un 13%, por lo tanto, la práctica audiovisual ha aumentado su popularidad exponencialmente.

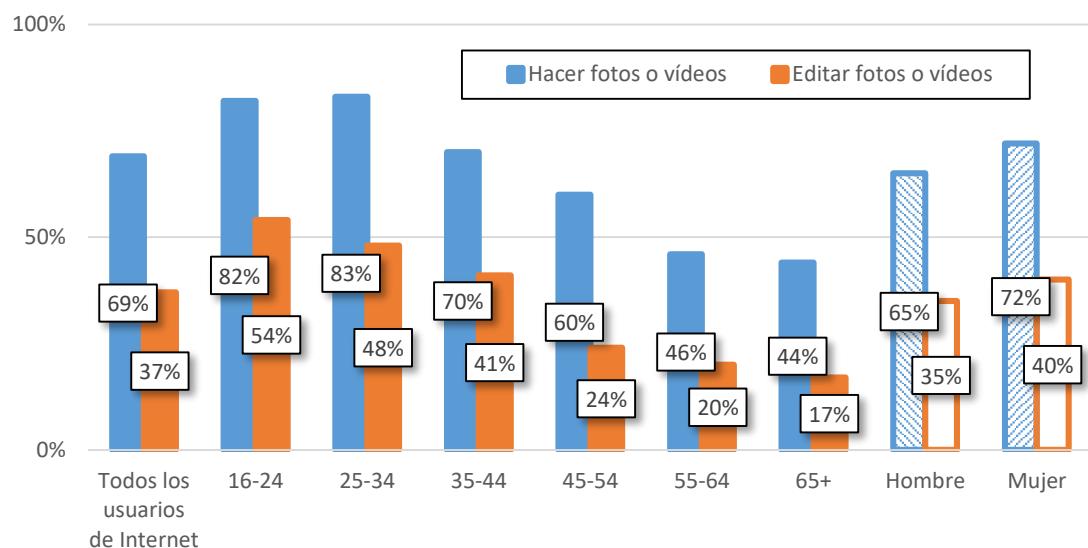
Figura 38. Frecuencia de creación y publicación de vídeos o fotos



Fuente: Elaboración propia a partir de OFCOM (2016: 74; 2017a: 75).

Si fragmentamos estos datos por edad y género, observamos que son más las mujeres interesadas en hacer fotos y vídeos, así como en editar los mismos. De la misma forma la edad juega un rol, los más jóvenes entre 16 y 34 años son los que más interés tienen en estas prácticas audiovisuales:

Figura 39. Uso de teléfonos al menos una vez por semana para actividades creativas



Fuente: Elaboración propia a partir de OFCOM (2017a: 76)

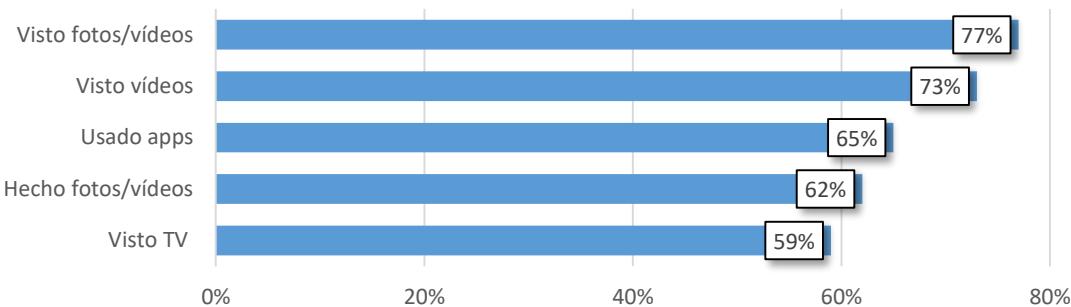
En el uso de aplicaciones por parte de niños de Reino Unido, cabe destacar que también se ha detectado una brecha de edad, siendo el caso también para Instagram y Facebook (OFCOM, 2017b: 7). En este sentido Snapchat fue la red social más popular, por encima de los servicios de chat grupal:

This year children were mostly sharing snippets of ad-hoc information about themselves, such as sending selfies, rather than engaging in ongoing conversations. [...] Many of the children were sending daily photos, or 'streaks', to their friends via Snapchat in order to build and maintain a 'Snapstreak' (when two people on Snapchat have 'snapped' or sent an image to each other every day over consecutive days) (OFCOM, 2017b: 7).

Al margen de la estrategia de *media literacy*, pero en relación con los teléfonos móviles, el OFCOM elaboró el informe *Smartphone by default' internet users*, que se centra en metodología cualitativa sobre las actividades que la ciudadanía elabora con esta tecnología (OFCOM, 2016c). El estudio concluye que a través del teléfono móvil la creación visual impera sobre la creación de otro tipo de contenidos (OFCOM, 2016c:27).

En Estados Unidos, también recogen datos de niños entre los 0 y 8 años, aunque la edad no corresponde a la muestra de interés de este estudio, sí cabe mencionar que el contacto con el mundo audiovisual ya está muy presente desde la infancia:

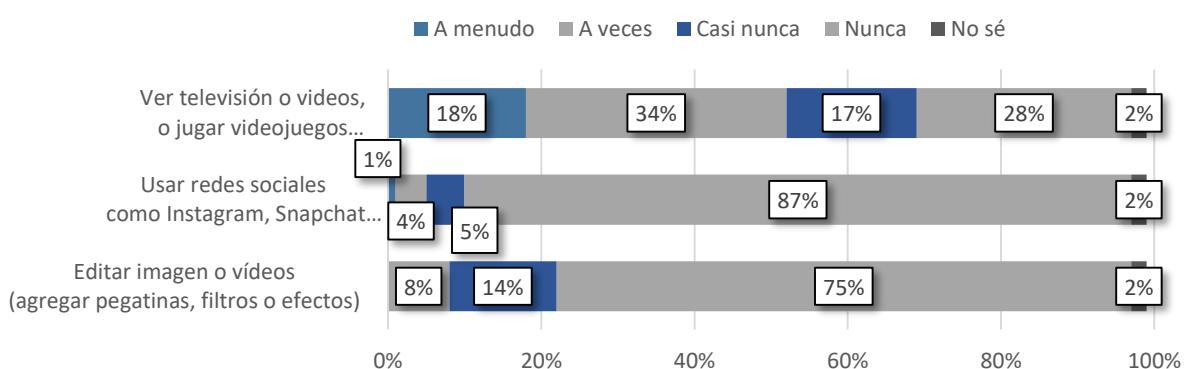
Figura 40. Mi hijo/a ha hecho las siguientes actividades:



Fuente: Elaboración propia a partir de CSM (2017: 49)

En el caso de que la respuesta a esta pregunta fuera afirmativa, el estudio profundiza en las preguntas sobre la manipulación o el consumo audiovisual, de estos menores entre los 0 y los 8 años:

Figura 41¹⁰³. Frecuencia de actividades audiovisuales desarrolladas por infantes entre los 0 y los 8 años



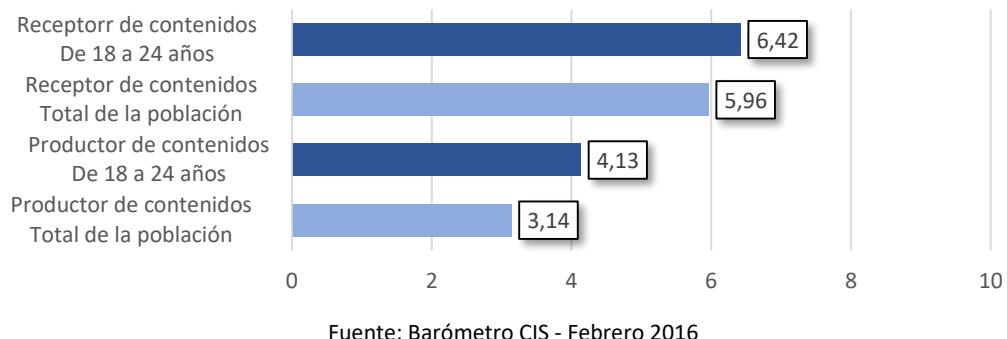
Fuente: Elaboración propia a partir de CSM (2017: 52)

■ **Usuario activo vs. Pasivo**

Como argumentaban Livingstone et al. (2014), visto en el punto anterior, existe la falsa creencia de que todos los jóvenes sean *prosumidores*, siendo estos datos constatados cuantitativamente. En España precisamente el CIS preguntó sobre la percepción del rol de producción y recepción de contenidos del 0 al 10, donde el 0 equivale a no productor/receptor y el 10 productor/receptor activo. Si bien es cierto que los más jóvenes, entre los 18 y 24 años, producen más contenidos que el total de la población, el rol principal es el de receptor, véase la siguiente figura:

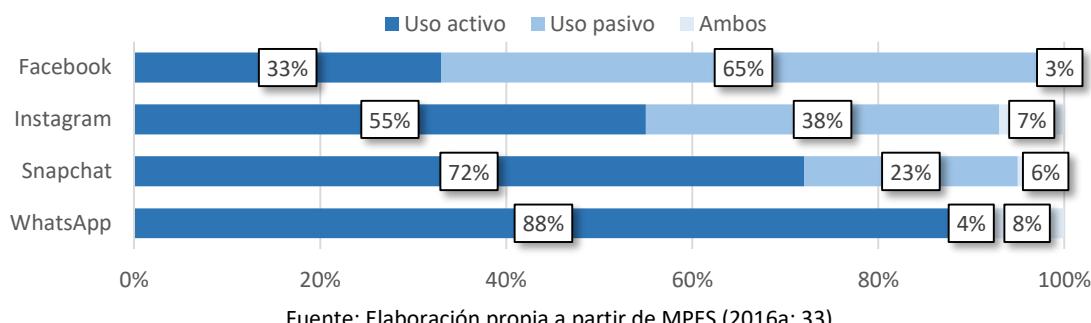
¹⁰³ Durante la explotación de datos se han detectado algunos errores de redondeo por parte de la CSM.

Figura 42. Autopercepción sobre rol de productor / receptor de contenidos por edad



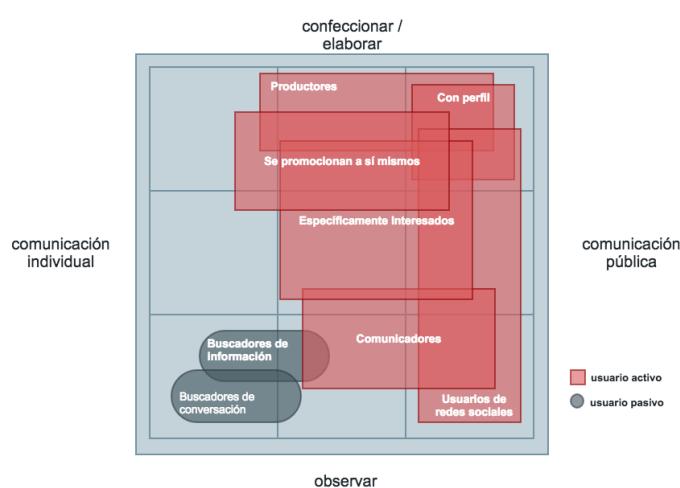
En Alemania también se observa este hecho, la participación en dichas aplicaciones es principalmente activa, Snapchat tiene un 72% de usuarios activos e Instagram un 55%, llama la atención la casi no-participación en Facebook (33%). Los usuarios no pasivos serían a lo que Fontcuberta (2016) denomina *voyeurs* de las redes sociales.

Figura 43. Uso activo o pasivo de servicios de comunicación



Como propusieron en 2007 Gapsky y Grässer, los usuarios de la web 2.0 están distribuidos en usuarios pasivos y activos, y se deben apreciar los matices que los definen en la siguiente figura. Esta clasificación es resultado del análisis de 500 usuarios alemanes que al menos dos veces por semana utilizaban Internet, la edad de la muestra estaba comprendida entre los 14 y 29 años.

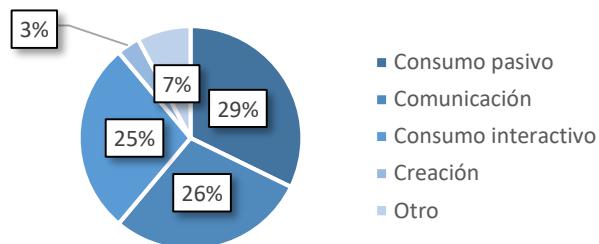
Figura 44. Tipología de usuarios de la Web 2.0



Fuente: Elaboración propia a partir de (Gapsky y Grässer, 2007: 18)

En Estados Unidos, la regla se mantiene, el consumo principalmente es pasivo, los dispositivos se utilizan en segundo lugar para la comunicación interpersonal y en tercer lugar el usuario interactúa al consumir, sin embargo, tan sólo un 3% de los jóvenes entre los 8 y los 18 años crean productos mediáticos.

Figura 45. Proporción de ordenador, tablet y teléfono usado para diferentes actividades entre adolescentes



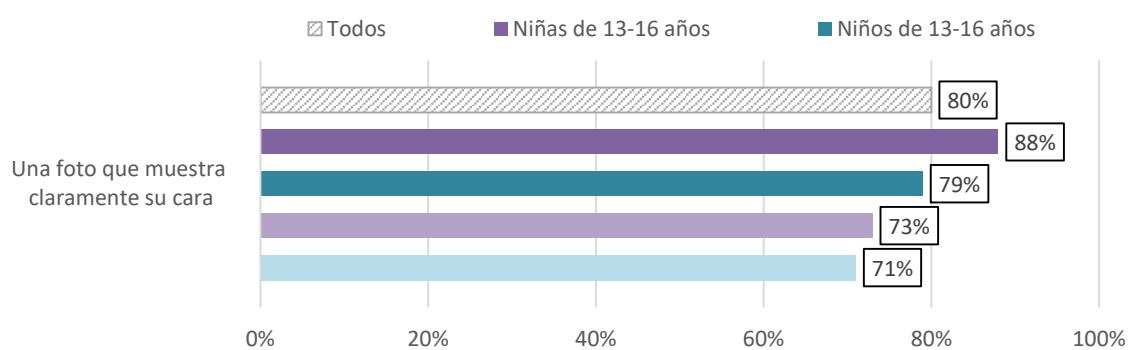
Fuente: Elaboración propia a partir de CSM (2015: 16).

■ Riesgos derivados de la imagen y el teléfono

En relación con la apreciación del riesgo, los usuarios de redes sociales entre 16-24 años no suelen tener en cuenta las implicaciones que tiene la publicación de fotos (40%) (OFCOM, 2017a: 121), según datos de Reino Unido. En España, un 39% de los jóvenes entre los 12 y los 16 reconoce no tenerlo en cuenta: "reconozco que a veces soy imprudente al publicar, subir fotos..., frente al 47% que se declara en desacuerdo con el enunciado (Rodríguez García y Magdalena Benedito, 2016: 41).

Las adolescentes europeas entre los 13 y los 16 años son las que más comparten su propia imagen en su perfil (88%):

Figura 46. Información fotográfica en perfil de red social por edad y género



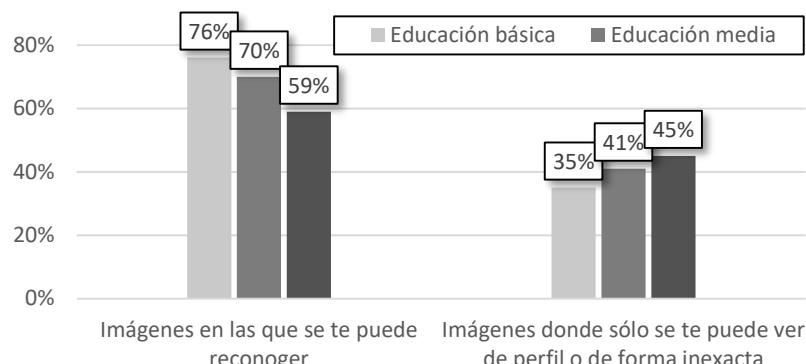
Fuente: Elaboración propia a partir de Mascheroni y Cuman (2014: 18)

La diferencia de género también es apreciable a la hora de compartir de forma pública el perfil en las redes sociales, si el perfil del usuario está en abierto cualquier internauta puede acceder a las imágenes y otros contenidos publicados. En este aspecto los chicos son más propensos a compartirlo (35%) frente a las chicas (23%). Si comparamos anualmente, la cifra de chicas que comparte su perfil ha descendido un 7%, puesto que en 2010 un 29% compartían su perfil de forma

pública, sin embargo, los chicos por aquel entonces tan sólo 21% lo tenían en abierto, incrementándose en 2014 hasta el 35% (Mascheroni y Cuman, 2014: 18). La edad no juega un rol importante, sin embargo, según un estudio alemán el nivel educativo sí lo es a la hora de compartir en público el perfil.

El estudio alemán del Instituto Alemán de Confianza y Seguridad en Internet (2014) destaca que, a mayor nivel educativo, mayor es la conciencia sobre preservar las imágenes y la privacidad:

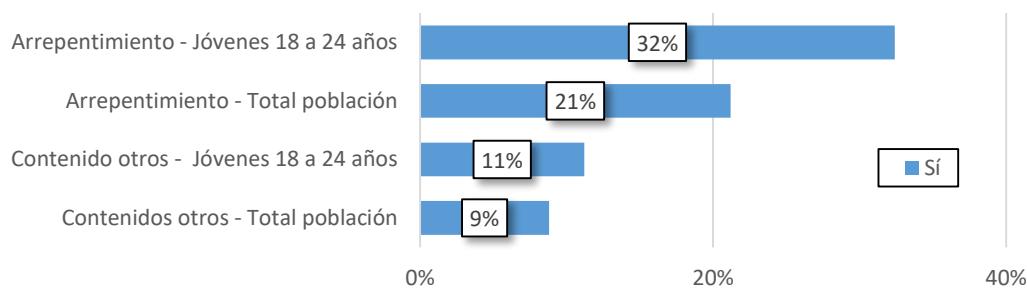
Figura 47. Datos personales en Facebook



Fuente: Elaboración propia a partir de DIVSI (2014: 120)

Sobre la pregunta si los usuarios de redes sociales han tenido problemas por los contenidos subidos, los jóvenes españoles se arrepienten más por colgar comentarios, fotos o vídeos y también han tenido más problemas por los contenidos que otros han subido:

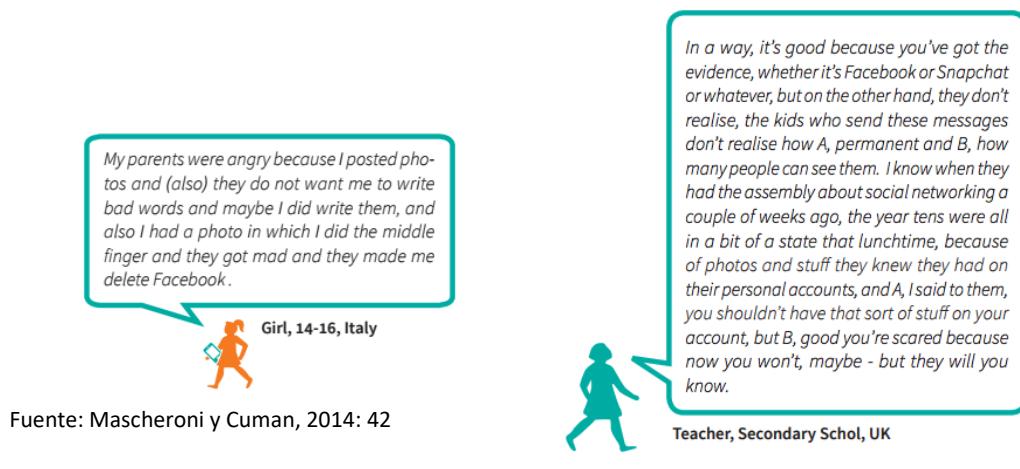
Figura 48. Problemas contenidos en redes sociales



Fuente: Barómetro CIS - febrero 2017

También la investigación europea ha evidenciado un conflicto familiar y una necesidad urgente de tratar en el aula los aspectos sobre la propia imagen y la privacidad, que en el currículo nacional español la LOMCE (2014) ya recoge. En la siguiente figura se recogen las respuestas en abierto de una alumna y una profesora:

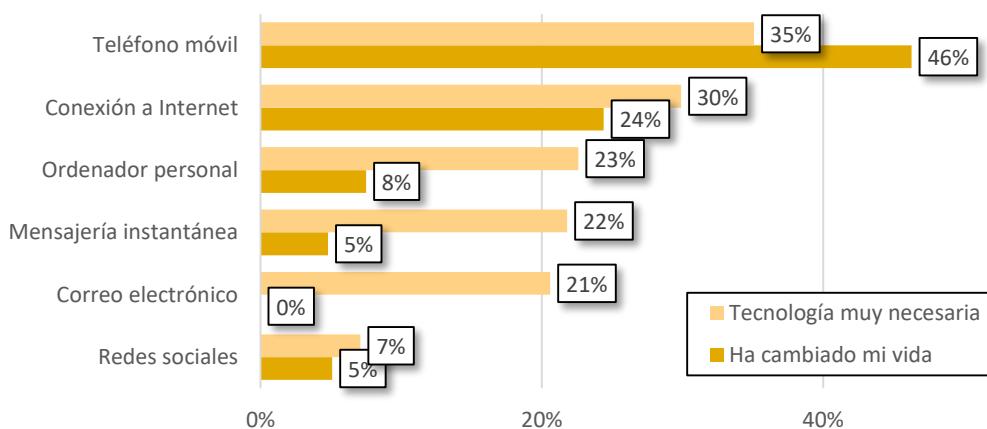
Figura 49. Respuestas abiertas alumno y profesor



Las autoras Jiménez, Garmendia y Casado (2015) defienden que debe haber más comunicación entre padres y menores, “los nuevos problemas surgidos con la implantación y uso masivo de internet móvil por parte de los y las menores hacen recomendable que se fortalezca la comunicación y los cauces de confianza entre adolescentes y adultos” (2015: 64). Soluciones como la que propone en la Bélgica flamenca Mediawijzer, un dado en forma de diamante para introducir la conversación en el aula o en casa a través del juego, son acciones moderadas frente a la opinión del CIS (febrero 2017). En este informe un 27% de los encuestados consideran que los menores deberían tener completamente restringido el acceso a Internet, tan sólo el 1% opina que no deberían tener ninguna. La mayoría, un 57% considera que los menores deberían tener bastantes controles y restricciones (Barómetro CIS - febrero 2017).

En relación con los efectos de las TIC en las familias, consideran que las familias en general han cambiado un 59% de los casos debido a las TIC, pero en el caso de la suya propia, tan sólo un 19% (Barómetro CIS - marzo 2015). El dispositivo tecnológico que más ha modificado estos entornos ha sido precisamente el teléfono móvil, 46% de los encuestados afirman que “ha cambiado su vida” y que es una tecnología muy necesaria (35%), estudio que está siendo elaborado por Rechlitz (2017).

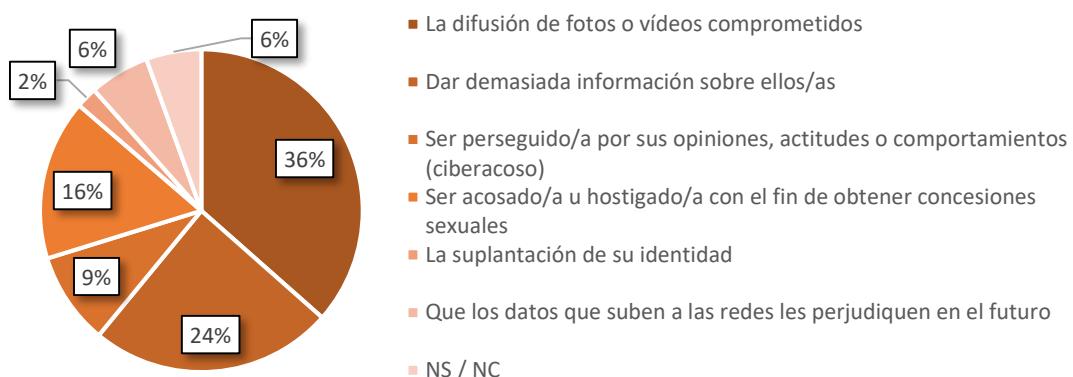
Figura 50. Efecto tecnología en vida



Y el 79% considera que la protección de la intimidad ha disminuido, el 44% que el conflicto familiar ha aumentado y la influencia de los padres sobre la educación de los hijos ha disminuido en el 56% de los casos (CIS, febrero 2016). En la misma línea, 55% considera que los miembros de su familia se aíslan más, 56% desperdician más su tiempo y 49% se vuelven más perezosos (CIS, febrero 2017).

En España, en relación con los riesgos más habituales a los que están expuestos los jóvenes, un 36% cree que el más común es la difusión de fotos o vídeos comprometidos, y, en segundo lugar, con un 24%, dar demasiada información sobre sí mismos.

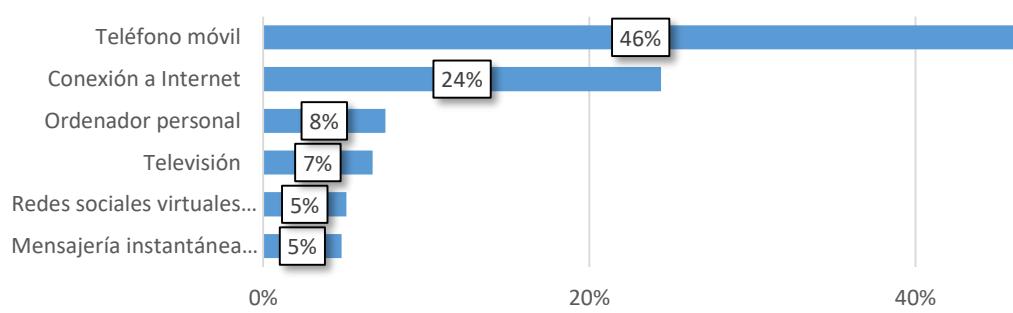
Figura 51. Riesgo más habitual al que están expuestos los/as menores en Internet



Fuente: Barómetro CIS - febrero 2017

En relación con los cambios de la vida cotidiana de las familias debido a las TIC, es el teléfono móvil el que más ha cambiado el ambiente familiar:

Figura 52. ¿Cuál de estos aparatos y nuevas tecnologías cree que ha cambiado más la vida cotidiana de las familias en nuestro país?



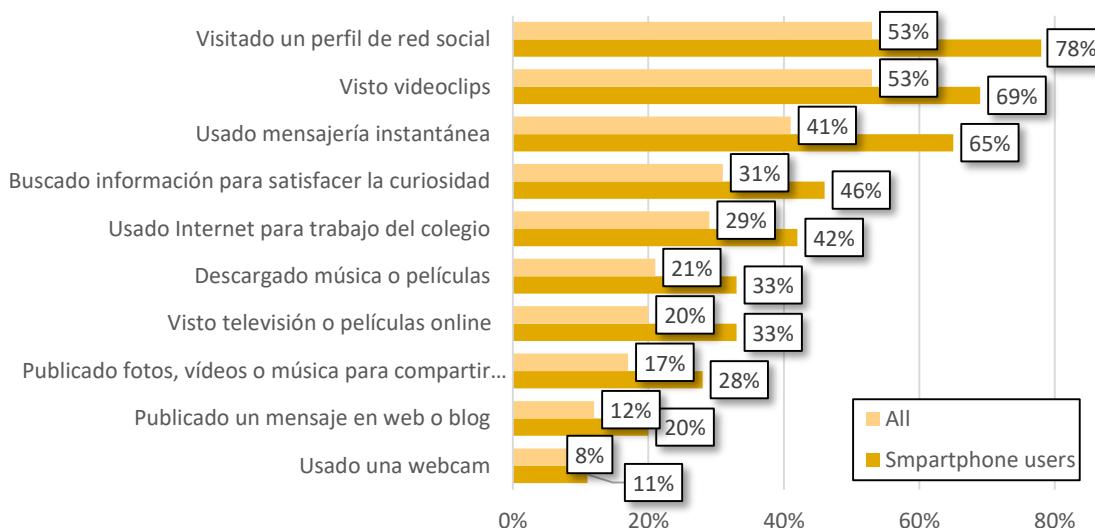
Fuente: Barómetro CIS - marzo 2016

1.4.3. El valor de las competencias en los estudios cuantitativos

Algunos de los informes cuantitativos aquí presentados, recogen información sobre las competencias de autopercepción de la ciudadanía, este es el caso de: Eurostat, el estudio de la Comisión Europea *Net Children Go Mobile*, la entidad reguladora OFCOM y de la ONG estadounidense The Common Sense Media.

El estudio europeo concluye que en cuantas más actividades online participen los jóvenes, más habilidades y autoconfianza adquieren ellos y viceversa (Mascheroni y Cuman, 2014). Y de la misma forma, cuanta más sea la participación online, más motivación tienen para usar los teléfonos móviles. Afirmación respaldada por los datos de la siguiente figura, que muestra las actividades online entre usuarios y no usuarios de teléfonos inteligentes:

Figura 53. Actividades online entre usuarios y no usuarios de teléfonos inteligentes

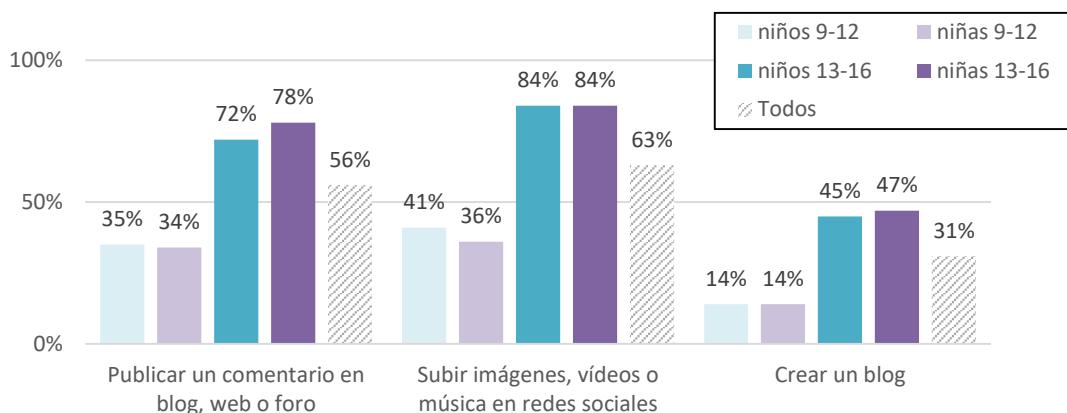


Fuente: Elaboración propia a partir de Mascheroni y Cuman (2014: 12)

En relación con este dato se aprecia también una diferencia de género, son las niñas entre los 13 y 16 años las que se muestran más activas en las acciones vinculadas al entorno digital y audiovisual, a excepción del consumo de videos online, donde los chicos cobran un pequeño protagonismo (Mascheroni y Ólafsson, 2014: 28).

Según la hipótesis de las autoras, del uso se derivan competencias, establecen que las chicas tienen más habilidades comunicativas que los chicos, al igual que a cuanta más edad (13-16) mayores son las competencias:

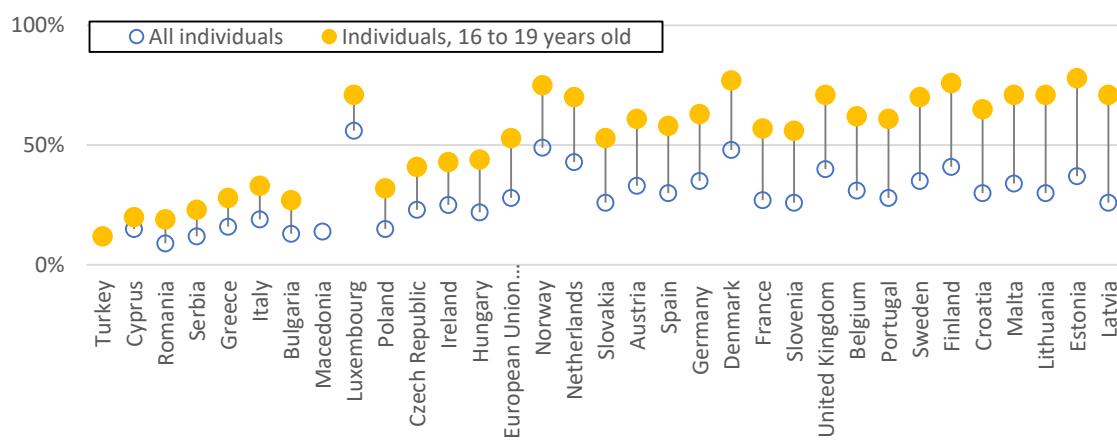
Figura 54. Habilidades comunicativas por edad y género



Fuente: Elaboración propia a partir de Mascheroni y Ólafsson (2014: 53)

En Europa, los jóvenes entre 16 y 19 años consideran que tienen competencias digitales por encima de la población en general. Los españoles en concreto, el 58% de los jóvenes creen estar capacitados digitalmente por encima de la ciudadanía en general (30%). España se sitúan así cinco puestos por encima de la media europea:

Figura 55. Individuos con tienen habilidades digitales generales superiores (2015)

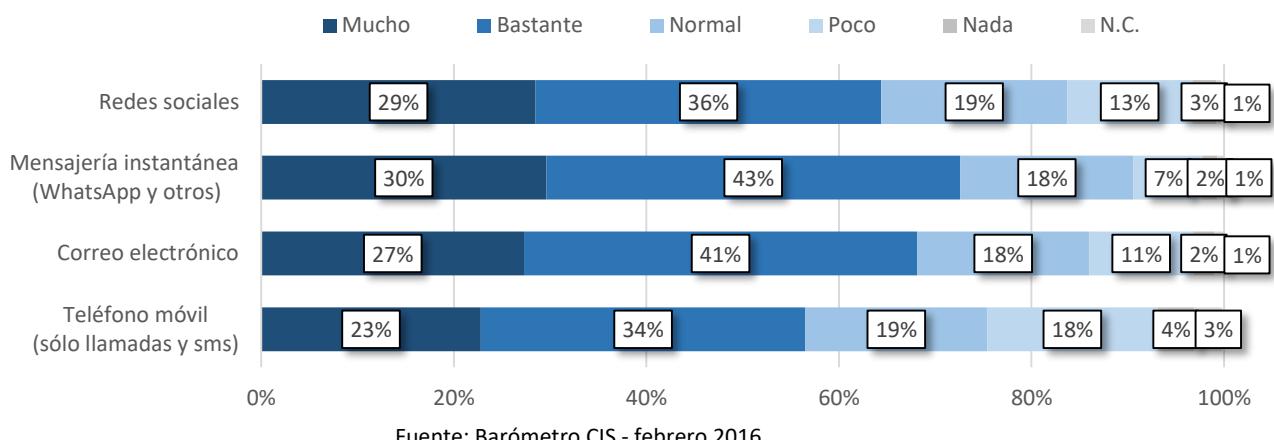


Fuente: Elaboración propia a partir de Eurostat¹⁰⁴ (2015)

La encuesta del CIS coincide con los datos de Eurostat (2015), la ciudadanía española considera que sabe manejar diferentes servicios y tecnologías de la comunicación. Los servicios de mensajería instantánea encabezan la lista, seguido del correo electrónico, las redes sociales y, finalmente, el teléfono móvil:

¹⁰⁴ Indicador: *Individuals' level of digital skills*.

Figura 56. Grado de habilidad autopercibido de TIC en comparación con población en general



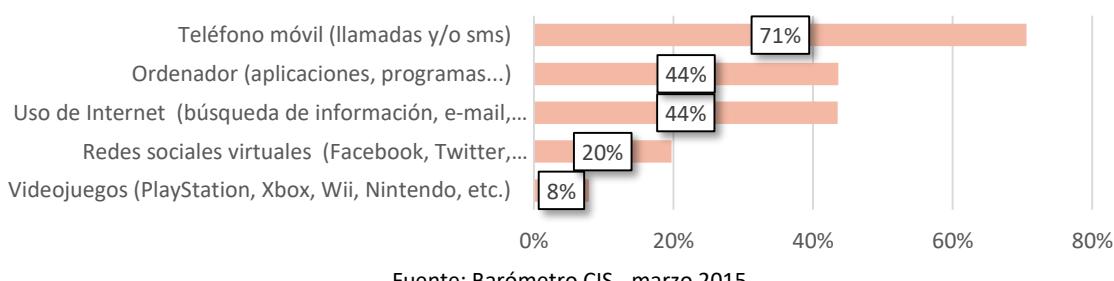
Fuente: Barómetro CIS - febrero 2016

Sin embargo, el uso no deriva en competencias. Ejemplo de ello es el caso de este adolescente estadounidense:

Teenager: I am confident that I can create something online.
 Researcher: Great, how would you create a web page or a blog, for example?
 Teenager: I would go on Facebook and click on Page. Then I have a web page. I don't know what a blog is.
 Researcher: Ok, cool. What if you wanted to create a web page outside of Facebook?
 Teenager: Like what?
 Researcher: What other websites have you used aside from Facebook?
 Teenager: Instagram (Reynal, 2015: 41)

En el barómetro de marzo de 2015, la ciudadanía española consultada aseguró haber necesitado la ayuda de sus hijos para completar algunas de las siguientes actividades, principalmente necesitaron de su asistencia para conseguir utilizar adecuadamente el teléfono móvil:

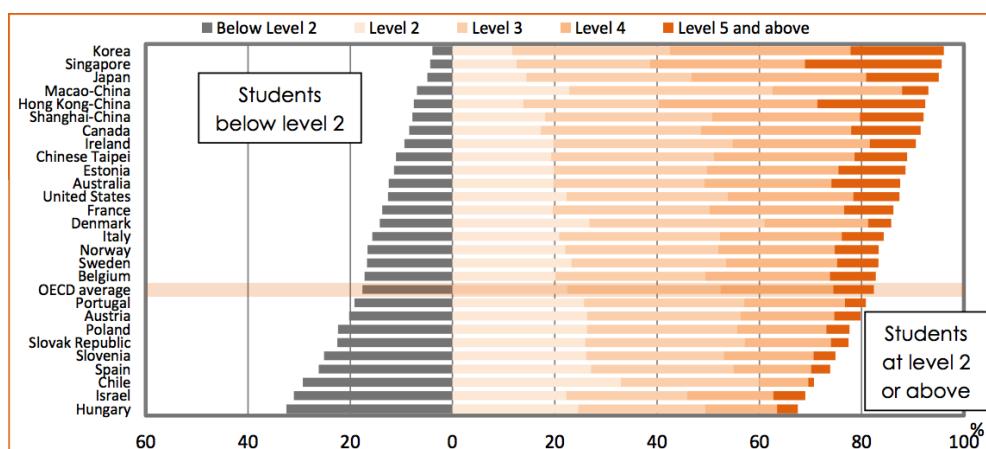
Figura 57. He necesitado ayuda de su hijo para resolver una situación con las siguientes TIC



Fuente: Barómetro CIS - marzo 2015

En relación con las competencias, la OECD (2017b) también destaca la importancia de la percepción crítica y las competencias digitales como parte fundamental de la educación cívica dentro del documento *Trends Shaping Education Spotlight 13*. En éste se subraya la importancia del desarrollo de estas habilidades de la mano de los profesores y la necesidad de mejorar los resultados de las habilidades de lectura digital obtenidos en PISA 2015. Esta capacidad está relacionada directamente con la búsqueda, selección y evaluación de información y fuentes fiables, aunque no relacionadas con la imagen específicamente. España se sitúa cinco puntos por debajo de la media europea:

Figura 58. Porcentaje de estudiantes en diferentes niveles de capacidades de lectura digital



Note: At level 5, students evaluate information from several sources, assessing its credibility and utility for the task at hand. They are able to solve tasks that require locating information related to unfamiliar contexts, in the presence of ambiguity and without explicit directions.

Fuente: OECD (2017b: 8)

La OECD (2017b) aboga también en este documento por una educación cívica 2.0 y una competencia específica de la misma (*civic competence*) que permite a los estudiantes: "investigar, evaluar críticamente y usar fuentes de información para fines cívicos y políticos; participar en la deliberación pública con puntos de vista informados, críticos y actitudes respetuosas; producir contenido cívico, distribuirlo y comunicarlo efectivamente; construir redes para la movilización cívica y política"¹⁰⁵ (OECD (2017b: 10), definición que se acerca también a la alfabetización mediática.

Sin embargo, la propia institución subraya que para conseguir este propósito no sólo el uso de TIC genérico es importante, sino también la educación, un uso vinculado a objetivos de aprendizaje específicos:

But being familiar with smartphones and computers does not necessarily mean that a student can use those devices competently or know how to critically assess the information he or she collects through them. The learning outcomes that are associated with digital technologies depend, to a great extent, on how – and how frequently – students use them. (OECD, 2015a: 518).

¹⁰⁵ Traducción propia. Cita original: "research, critically assess and use sources of information for civic and political purposes; engage in public deliberation with informed and critical viewpoints and respectful attitudes; produce civic-related content and effectively distribute and communicate it; build networks for civic and political mobilisation".

1.5. Teléfonos móviles en centros educativos

Al igual que los nuevos entornos de los más jóvenes son cada vez más digitales, cambiantes y ‘líquidos’, como acuña Bauman. Debido principalmente a la irrupción de nuevas tecnologías, que también transforman la escuela: “La escuela es como un ser vivo, como un sistema y, sin embargo, la tecnología es un reto. La capacidad de asimilación de tecnologías, nuevas metodologías y estrategias pedagógicas hace que el ser esté vivo”¹⁰⁶.

En las escuelas el móvil es considerado un “caballo de troya”, así lo define Tíscar Lara (2012): una tecnología “de innovación disruptiva radical”, prohibido y restringido en algunos centros educativos. Pero como afirmaba la protagonista adolescente Belén Sensat en el programa televisivo *Conectados* de la serie *Salvados*: “No hay ningún problema si tienes el móvil encima de la mesa en el aula, salvo algún profesor. [...] Entre clase y clase, lo que hacen todos mis compañeros es: móvil, móvil, móvil... estamos ahí: tiki tiki, tiki tiki”.

La intrusión de los teléfonos celulares y la ubicuidad de Internet han cambiado ya muchas rutinas educativas, así como los tiempos y los espacios del colegio (Martire, 2017):

El uso generalizado de las tecnologías móviles está comenzando a reestructurar no solo el espacio urbano, sino las prácticas de los actores que actúan en él. Por eso hablan de ‘technoscapes’, un neologismo que deriva de la palabra inglesa ‘landscapes’ utilizada con una connotación que une tierra y espacio, acentuando el doble valor semántico de tecnología y espacios (Martire, 2017: 123).

Pachler, Cook y Bachmair (2012) en su aproximación ecológica al aprendizaje móvil no delinean únicamente la transmisión de contenido que posibilitan los dispositivos móviles, sino en la posibilidad de que cada lugar se convierta en un espacio de aprendizaje. La movilidad surge de las interacciones entre personas y de la tecnología que lo permite: “Las experiencias de aprendizaje cruzan bordes espaciales, temporales y/o conceptuales que implican interacciones con tecnologías fijas, así como con dispositivos móviles”¹⁰⁷ (Kukulska-Hulme, Sharples, Milrad, Arnedillo-Sánchez y Vavoula, 2011).

Por ello el acceso a Internet y a la información es ubicuo y móvil, alterando así la actuación de los actores en estos nuevos espacios físico y entornos digitales. Y esto también afecta en el aula y al centro educativo. En el libro *La Generación App* de Katie Davis y Howard Gardner (2014) cuentan que un alumno les preguntó: “¿En el futuro seguiremos necesitando escuelas? Al fin y al cabo, este teléfono contiene (o contendrá pronto) las respuestas a todas las preguntas”. Howard reflexionó durante unos instantes y respondió: “Sí, tendrá las respuestas a todas las preguntas... excepto a las importantes” (Gardner y Davis, 2014: 22). A causa de ello, el docente no contiene la esencia de todo conocimiento, sino que es el facilitador de este, como afirma Cobo (2016):

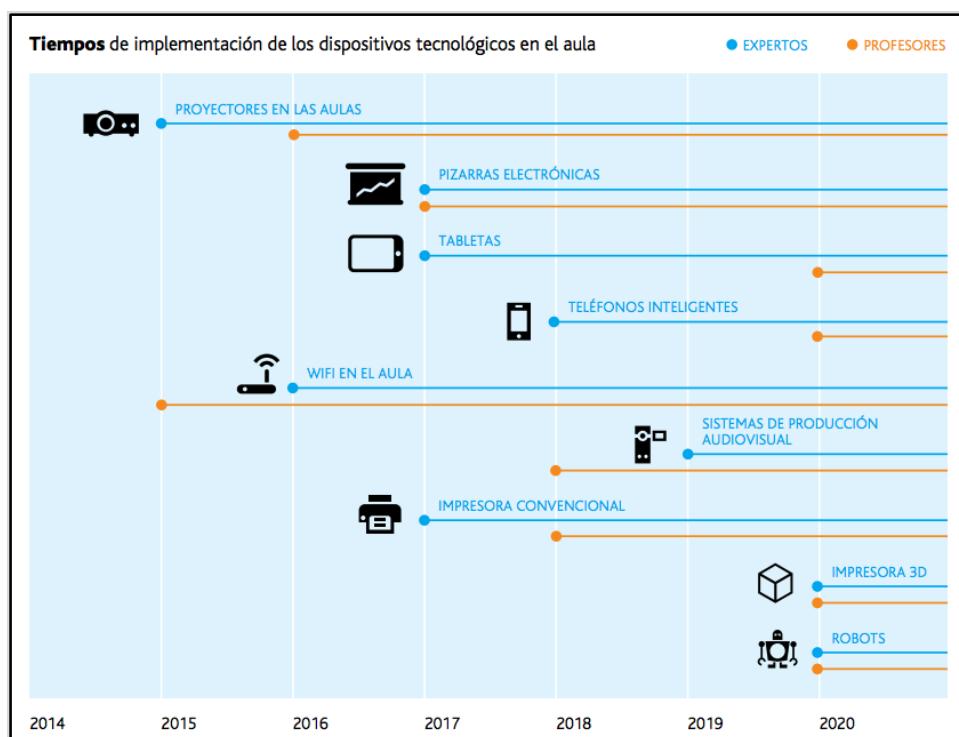
¹⁰⁶ Reflexión de Luciano di Mele en la Doctoral Summer School 2015 de la Universidad Autónoma de Barcelona.

¹⁰⁷ Traducción propia. Cita original: “Learning experiences cross spatial, temporal and/or conceptual borders and involve interactions with fixed technologies as well as mobile devices”.

Los dispositivos por sí solos no son suficientes para acelerar transformaciones sustantivas. Pero, aunque parezca contradictorio, al mismo tiempo, son una plataforma inagotable de exploraciones y experimentos. En esta tensión creativa y aparente contradicción está la clave para pensar en el aprendizaje en general. (Cobo, 2016: 83).

Dentro de los estudios cuantitativos que predicen la incorporación de las nuevas tecnologías en el aula, destaca en un ámbito nacional el informe *Perspectivas 2014: Tecnología y pedagogía en las aulas*¹⁰⁸. El estudio detecta que el aula dejará de ser un lugar destinado no sólo “a la presentación y la exposición, sino también para la creación y la producción” a través de la inclusión de tecnología móvil inteligente avanzada (*wearables*), sistemas de producción audiovisual y la robótica (Pérez Tornero y Pi, 2015: 29)¹⁰⁹. Los expertos opinan que en 2018 el teléfono inteligente será usado con normalidad en el centro educativo, sin embargo, los docentes opinan que su apropiación será en 2020.

Figura 59. Tiempos de implementación de los dispositivos tecnológicos en el aula



Fuente: Pérez Tornero y Pi (2015: 11)

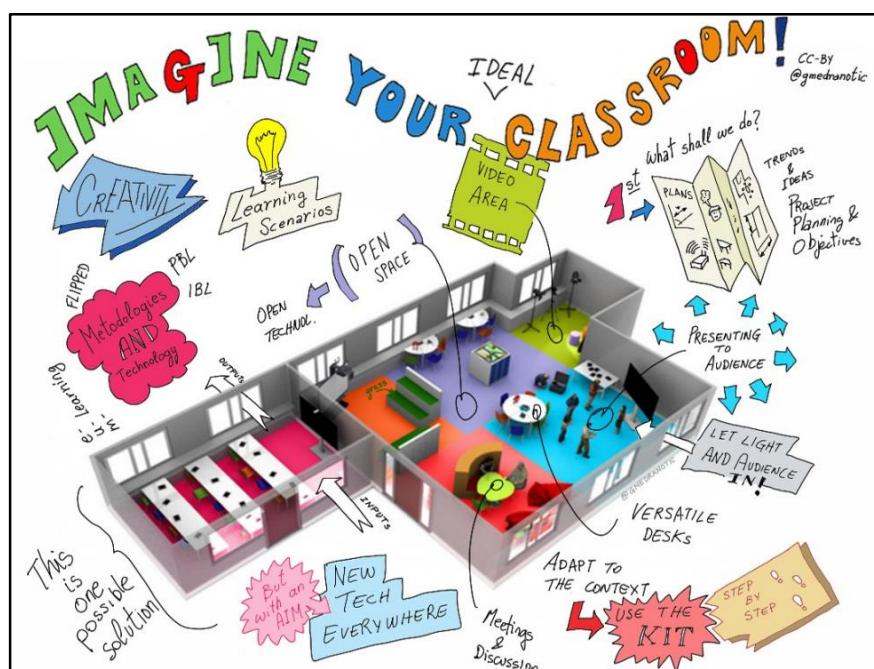
¹⁰⁸ Consultar: <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/nuestras-publicaciones/perspectivas-2014-tecnologia-y-pedagogia-en-las-aulas>

¹⁰⁹ Siguen la metodología de prospectiva de futuro aplicada anualmente por el *Horizon Report K-12* del New Media Consortium (Freeman, Becker y Cummins, 2017) en este estudio dan su opinión tanto profesores como expertos en el campo de las tecnologías que serán adoptadas en el aula.

Por lo tanto, el aprendizaje móvil (*Mobile Learning*) con diferentes dispositivos móviles (tabletas, ordenadores portátiles, teléfonos) es una metodología de enseñanza y aprendizaje que cada vez más estará presente en la realidad escolar.

En el aula de futuro diseñada por European Schoolnet¹¹⁰ a través del proyecto Future Classroom Lab¹¹¹, la tecnología y aprendizaje van de la mano. Estaría dividida en diferentes zonas de trabajo dedicadas a: la investigación, interacción, el intercambio, el desarrollo, la creación y la presentación. En esta concepción uno de los espacios está exclusivamente dedicado a los medios audiovisuales con el objetivo de fomentar la creación y presentación (véase la siguiente figura). Físicamente tanto en Bruselas, como en España se han construido pilotos de este proyecto, específicamente en nuestro país esta iniciativa se encuentra dirigida por EducaLab en Madrid¹¹².

Figura 60. Diseño del aula del futuro por el proyecto Future Classroom Lab



Fuente: Web del proyecto español Aula del Futuro de Educalab¹¹³

La organización de este proyecto fomenta y defiende como política TIC para centros educativos el BYOD *Bring Your Own Device* (que se traduce por trae tu propio dispositivo), y se posiciona en contra de la prohibición de los teléfonos y otros dispositivos móviles en la educación formal.

De carácter reciente, el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya pondrá en marcha el proyecto “móbils.edu”. Se implementará de forma pionera en el curso 2019-2020 en 100

¹¹⁰ European Schoolnet es un consorcio de Ministerios de Educación europeos. Inició en 2012 este proyecto “con el objetivo de llamar la atención, entre otros, de responsables políticos, proveedores de tecnologías, docentes e investigadores educativos”. Consultar: http://fcl.educalab.es/?page_id=84

¹¹¹ Consultar: <http://fcl.eun.org/es/about>

¹¹² Consultar: <http://fcl.educalab.es/?p=1995>

¹¹³ Consultar: http://fcl.educalab.es/?page_id=135

centros educativos y fomentará: “hacer radio y televisión con dispositivos móviles para trabajar la competencia comunicativa”¹¹⁴, entre otras tales como, el móvil como herramienta de investigación, para proyectos de ciencia ciudadana, fomento de capacidades STEAM... apuesta por el uso educativo de los dispositivos móviles. Así, se pondrá en marcha una iniciativa pionera para maestros y alumnos de hasta 100 centros. Sin embargo, a pesar de que este programa es innovador, iniciativas de esta naturaleza existen gracias al esfuerzo individual de docentes, como práctica interesante, por su vínculo con el mundo audiovisual y el móvil, cabe destacar el IES de Ferrol, que ya en 2012 elaboraba con teléfonos 140 cortometrajes al año en el marco de la asignatura de Cultura Audiovisual (Martínez, 2012).

1.5.1. Políticas Bring Your Own Device

En el informe de European Schoolnet titulado *Mobile Learning and Cloud Services beyond the textbook* (2015), se compara el estado actual de diferentes regiones europeas: Cataluña (España), Gotemburgo (Suecia) y Trento (Italia), para posteriormente establecer recomendaciones dirigidas a formuladores de política pública (*policy makers*). El consorcio se posiciona a favor del uso de las propias tecnologías del alumnado en el aula y afirma que: “Las regiones deberían resistirse a tener una política de prohibición del uso de teléfonos móviles en las escuelas y apoyar a las escuelas en el desarrollo de políticas y directrices claras sobre el uso para los estudiantes”¹¹⁵ (European Schoolnet, 2015: 46).

Por su parte, la UNESCO también promueve la inclusión de políticas BYOD y BYOT *Bring your own Technology* (o traducido al castellano, trae tu propia tecnología). La institución destaca que son mucho más rentables y baratos para los gobiernos que el clásico 1:1 (UNESCO, 2012a). Desde el área de *ICT and Education* la organización ha desarrollado una multiplicidad de documentos para fomentar las políticas públicas relacionadas al aprendizaje móvil¹¹⁶, a continuación, destacaremos algunos de ellos. Entre los primeros, el informe *UNESCO Policy Guidelines for Mobile Learning* (2013a) define qué es el aprendizaje móvil, establece estudios de caso y recomendaciones para su correcta implementación. La institución destaca principalmente que el uso de estos dispositivos móviles con fines educativos permite el aprendizaje continuo (*lifelong learning*), sin interrupciones y en diferentes entornos; la educación a distancia; más personalizada; basada en experiencias; y facilita sistemas de evaluación instantánea (UNESCO, 2013b). La serie de informes *Turning on Mobile Learning* identifica estrategias e iniciativas del aprendizaje móvil en ámbitos de educación formal por continentes. En Europa (2012b) destaca los proyectos financiados por la Comisión Europea y otros implementados a nivel nacional. Posteriormente también crearon el informe *Bring Your Own Device for Schools - Technical advice for school leaders and IT administrators* (2017a), una guía completa que ayuda a centros escolares a establecer todos los aspectos necesarios para poder poner en marcha políticas de inclusión de estos terminales telefónicos, resuelven dudas como: el tipo de conexión necesario, la gestión del *hardware*, la seguridad,... y se describen escenarios con casos prácticos, destacando tanto los beneficios como las dificultades de su

¹¹⁴ Consultar: https://web.gencat.cat/es/actualitat/detall/20190226_mobils.edu-innovacio-a-laula

¹¹⁵ Traducción propia. Cita original: “Regions should resist having a policy that bans mobile phone use in schools and should support schools in developing clear student use policies and guidelines”.

¹¹⁶ Consultar: <https://en.unesco.org/themes/ict-education/mobile-learning/publications>

implementación. Para el apoyo pedagógico al profesorado elaboraron el documento *Supporting teachers with mobile technology* (2017b), a partir de la descripción de experiencias en México, Nigeria, Pakistán y Senegal.

Este grupo de trabajo asimismo crea informes como el estudio de los hábitos de lectura en países en vías de desarrollo a través del móvil (UNESCO, 2014) y, entre los documentos más recientes, otro sobre educación basada en tecnología móvil para fomentar la inclusión social y la educación de los refugiados (2018: 76). En estos documentos se habla específicamente sobre el móvil y, sin embargo, el medio audiovisual no aparece como una variable destacada, ni en buenas prácticas, ni en las políticas públicas.

Si bien es cierto que la escuela permite la mediación activa de la seguridad en internet y la promoción de usos positivos de los teléfonos inteligentes (Net Children Go Mobile, 2014: 47), la realidad a la que se enfrentan los docentes es otra, la falta de una política pública nacional, una normativa interna en los centros educativos o la formación del profesorado es uno de los mayores obstáculos (González-Barrón y León-Duarte, 2017: 968). Los profesores en el estudio de Brazuelo et al. (2017) muestran su desasosiego ante la rápida evolución de las TIC: “siento verdadera angustia, ver cómo avanza la sociedad tecnológicamente hablando. Necesitamos estar continuamente actualizados y está claro que no podemos dar la espalda a esta nueva tecnología que es el móvil” (2017: 10).

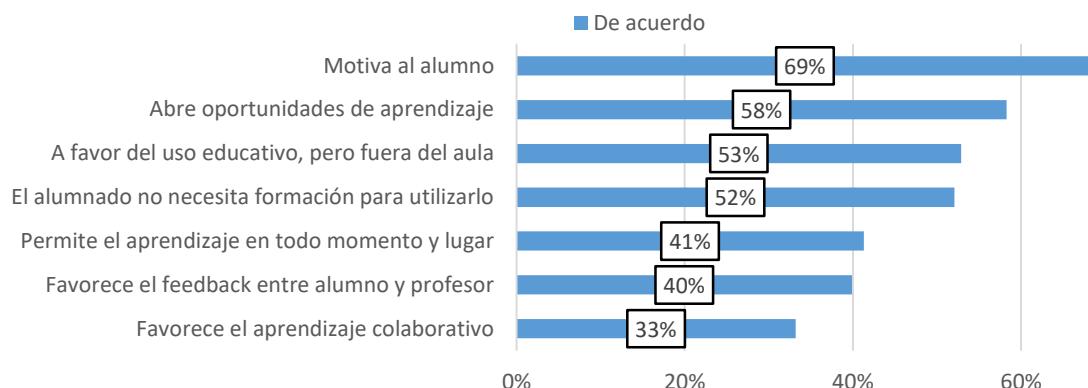
El móvil es una herramienta educativa que no implica una inversión extraordinaria ya que la mayoría de los estudiantes cuenta con ella. Esto nos sigue demostrando que existe un desconocimiento del uso de la tecnología por parte de los maestros, a pesar de que deberían de ser ellos los más interesados en un buen desarrollo de sus clases (González-Barrón y León-Duarte, 2017: 968).

Sin embargo, en ocasiones ni el docente, ni la familia ve que estos dispositivos puedan tener una utilidad como herramientas al servicio de la educación. Según datos del CIS, todavía en las familias un 39% de los encuestados considera que las TIC no ayudan nada en la educación de los menores tan sólo un 4% piensa que ayudan mucho, un 13% bastante y un 19% poco¹¹⁷ (Barómetro CIS - febrero 2016). Sin embargo, en contraposición, el 35% de los encuestados en el Barómetro de febrero 2017 opinan que los miembros de su familia se vuelven más eficientes o competentes a través del uso de las TIC.

En relación con las actitudes frente al uso positivo o no del móvil en el aula, cabe enfatizar que los docentes del estudio de Brazuelo et al. (2017) consideran que el teléfono móvil es una herramienta positiva de aprendizaje, sin embargo, también un 52% afirman que no es necesaria una formación específica para saber utilizarlo adecuadamente. Un 53% está a favor del uso educativo del teléfono móvil, pero fuera del aula, véase la siguiente figura:

¹¹⁷ Respondían contestando sobre hijos o sobrinos, el 25% restante no procedía por su situación familiar.

Figura 61. Motivos y actitudes para el uso educativo del teléfono móvil



Fuente: Brazuelo, Gallego y Cacheiro (2017: 7)

Brazuelo, Gallego y Cacheiro (2017) afirman que es necesaria una alusión específica a las tecnologías móviles en el currículum "como medios de apoyo normalizados", la exemplificación de experiencias para ser imitadas por otro y la creación de contenidos específicos (pp.12-13). Son necesarias políticas para la escuela que tengan en cuenta un uso positivo de la tecnología, así como protocolos para tratar riesgos como el acoso, derivados de un uso indebido del teléfono móvil (Vincent, 2015: 7).

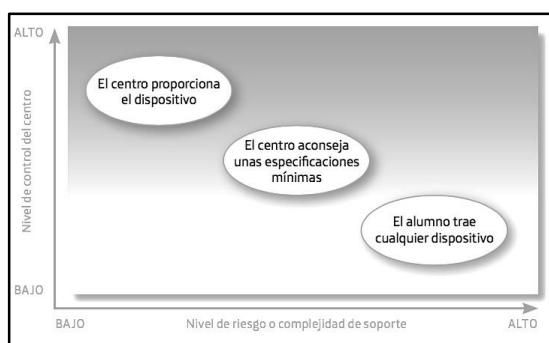
También los sujetos participantes en la investigación de Calvo y San-Fabián (2018) denuncian la intromisión de las familias a la hora de gestionar las reglas internas sobre el uso de móviles en el aula y las instalaciones educativas, dato que recuerdan el término de "padres helicóptero", los cuales dotan a sus hijos de móviles para controlarlos y debido a los cuales "los límites de la comunicación intergeneracional no están sujetos a la norma familiar" (Balaguer, 2017: s.p.). Esta es una conclusión, que a nivel europeo también fue detectada, junto a otras interrupciones como el visionado de audiovisuales durante la clase escolar:

Students and teachers report an increasing amount of interruptions that sometimes make it difficult to follow the lesson. Interruptions include phone calls by parents in the middle of the lessons; students also complain about classmates watching video clips next to them or admit feeling the need to check their phones once in a while (Mascheroni y Cuman, 2014: 46).

Los autores Calvo y San-Fabián (2018) proponen la creación en los centros educativos de espacios tecnológicos y emocionalmente parcelados.

En el informe la *Sociedad de la Información 2016* publicado por la Fundación Telefónica, se recoge un diagrama en el cual se resume la complejidad de las políticas BYOD en los centros educativos, que fue propuesto por el Future Classroom Lab.

Figura 62. Control del BYOD en las escuelas vs. riesgos y complejidad



Fuente: Fundación Telefónica (2017: 89)

1.5.2. Las TIC y los teléfonos móviles en el ámbito educativo

En el último informe del MECD sobre *Sociedad de la información y la comunicación en los centros educativos*¹¹⁸ (MECD, 2017)¹¹⁹, se reflejan datos sobre el uso de teléfonos móviles en instituciones educativas en diferentes niveles educativos. También se pueden recoger algunos datos de ámbito nacional gracias al esfuerzo del Consejo Audiovisual de Andalucía (CAA, 2016) a través del Barómetro anual que elaboran; y los datos de la Comunidad de Madrid recogidos por García-Galera (2008), que permiten hacer una comparación de la última década. En un contexto autonómico catalán cabe destacar el informe sobre TIC y educación: *Educación, comunicación y aprendizaje transmedia en el contexto europeo: Más allá de la alfabetización* (Caldeiro-Pedreira et al. 2016).

A nivel europeo, describiremos algunos de los datos relevantes para el sector educativo del estudio *Net Children Go Mobile* (2014), así como el *Survey of School: ICT in Education* (EC, 2013), cuya nueva edición se encuentra justo en proceso de renovación por parte de la Comisión Europea. Así como, también presentaremos algunos de los indicadores de la OECD para tener una imagen global.

La disponibilidad en centros educativos europeos de TIC es muy positiva: la cobertura de banda ancha es casi total en todos ellos, al igual que la tasa de ordenador por cada 100 estudiantes se ha visto incrementada desde 2006. Año, en el que Internet estaba disponible en menos de $\frac{1}{4}$ de los países de Europa, aunque en la actualidad persisten grandes diferencias entre ellos (EC, 2013). El acceso a ordenadores en centros educativos es dispar, en algunos lugares como Turquía hay un ordenador por cada 45 niños y en el caso de Australia hay más de un ordenador por cada niño, según el informe *Education at a Glance* de la OECD (2015a). La institución solicita que todavía se desarrollen políticas educativas para asegurar el acceso a las TIC en la educación a nivel global:

Given the rapid advances in technology, and the central role ICT now plays in all aspects of life, education policy makers need to consider how to ensure that ICT resources and students' access to those resources are provided equitably within education systems (OECD, 2015a: 515).

¹¹⁸ Consultar:

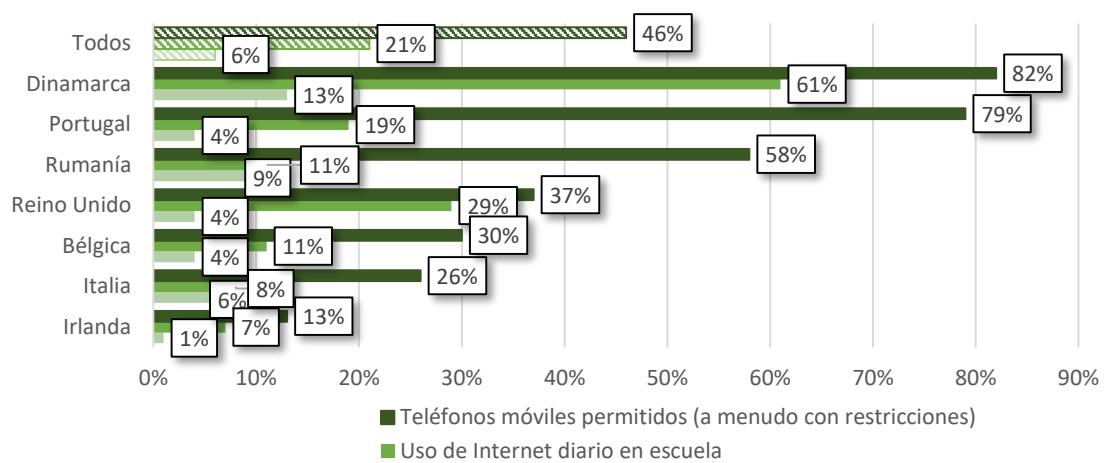
<https://www.educacion.gob.es/educabase/menu.do?type=pcaxis&path=/Educacion/Centros/Sice/2014-15-RD/Com&file=pcaxis&l=s0>

¹¹⁹ Último informe disponible hasta la fecha, 14 de agosto de 2019.

Teléfonos móviles, lectores electrónicos o cámaras de foto/vídeo no son tecnologías disponibles por los centros educativos, la ratio es de más de 100 estudiantes por cada una de ellas en casi todos los países, exceptuando Bulgaria, Croacia, Dinamarca y Suecia (EC, 2013: 19). Sin embargo, el informe valora que cada vez estas tecnologías son más portables y personales (EC, 2013: 17), como el teléfono móvil.

Es por ello por lo que ya existen algunos países, que por encima de la media europea apoyan positivamente la utilización del teléfono móvil, éstos son: Dinamarca (82%), Portugal (79%) y Rumanía (58%):

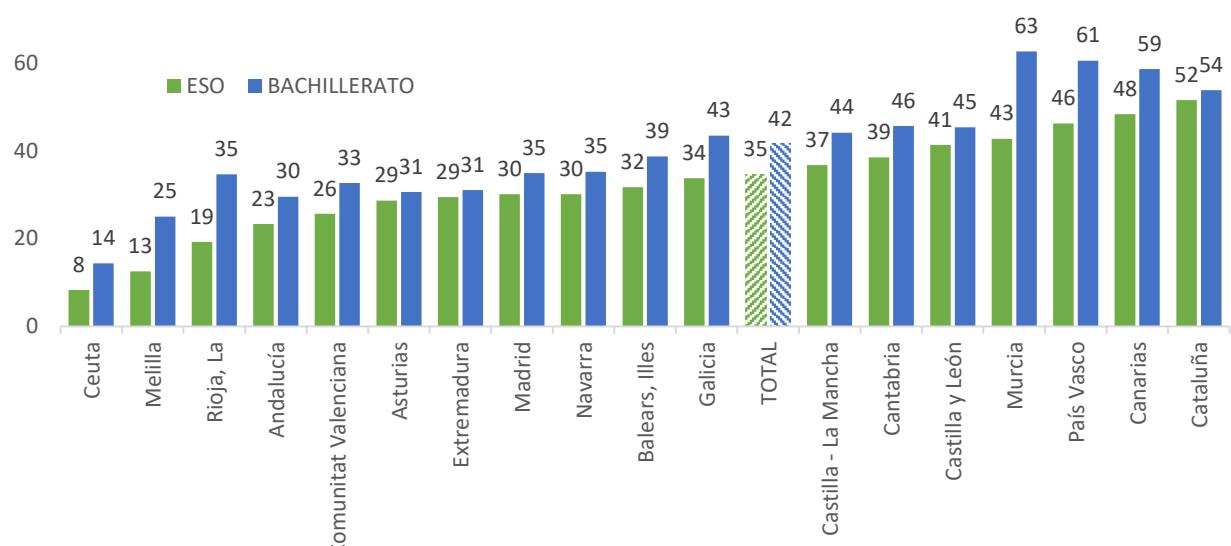
Figura 63. Uso diario en los centros educativos de teléfonos móviles e Internet



Fuente: Elaboración propia a partir de Mascheroni y Cuman (2014: 45 y 48)

En España, la Comunidad Autónoma que más permite el uso del teléfono móvil en el ámbito educativo es precisamente Cataluña, con un 54% en la ESO (MECD, 2017).

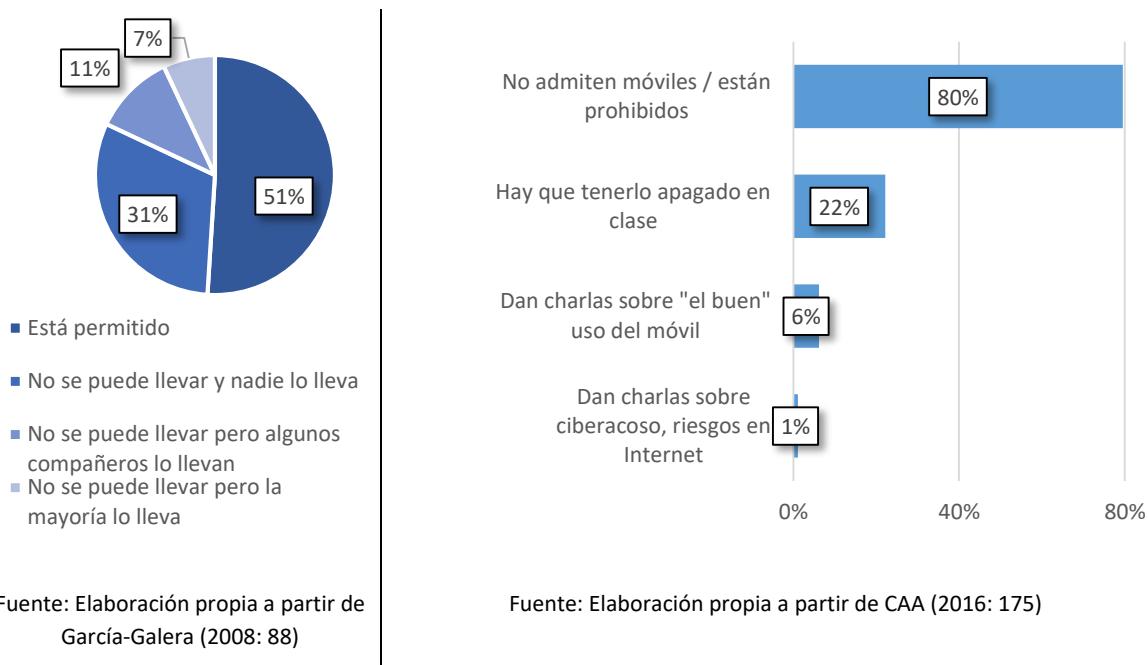
Figura 64. Centros en los que se permite al alumnado el uso de móvil con fines educativos por comunidad autónoma de origen y enseñanza en %



Fuente: Elaboración propia a partir de MECD (2017)

El Consejo Audiovisual Andaluz y el informe del Defensor del Menor arrojan luz a este ámbito tan poco estudiado en España. Las reglas del uso del móvil en los centros educativos difieren, por lo general están prohibidos:

Figura 65. Reglas de uso móvil en centro educativo



Fuente: Elaboración propia a partir de CAA (2016: 175)

Un 19% de los padres tiene un desconocimiento total sobre si en el centro donde sus hijos estudian tienen o no políticas sobre el uso del teléfono móvil, según el Consejo Audiovisual de Andalucía:

Figura 66. Control de dispositivos móviles en centros educativos andaluces



Fuente: Elaboración propia a partir de CAA (2016: 158)

Los menores contestan que a un 25% les parece bien que no se pueda llevar el móvil a la escuela, a un 33% le parece mal y a un 39% tampoco le importa (García-Galera, 2008: 89).

Los hijos opinan que, poder llevar el dispositivo al centro les proporciona diversión y, por lo general, no lo consideran una influencia negativa en el colegio:

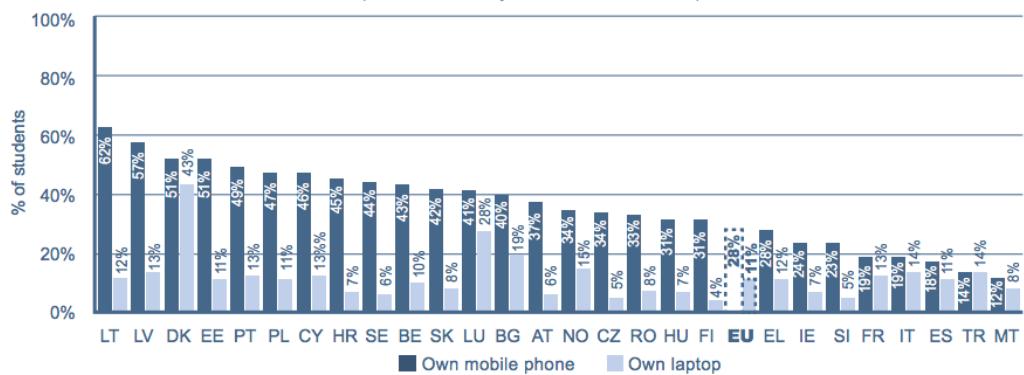
"Es divertido", "quiero llevarlo y lo llevo", "no pasa nada si está apagado o en silencio", "todos lo llevan aunque no se pueda", "los profesores sí lo llevan", "no es nada malo", "cada uno hace lo que quiere con su móvil", "quiero escuchar música / Bluetooth", "tenemos derecho a llevarlo", "para usar en los recreos", "para entretenerte en clase", "mis padres me dejan llevarlo" (García-Galera 2008: 89).

Poder acceder al teléfono móvil en clase puede ayudar a empoderar al alumnado, sin embargo, esta tecnología por lo general está prohibida, aunque con algunos privilegios ocasionales, dependiendo de la aproximación pedagógica del profesorado (Haddon y Vincent, 2014), siendo una herramienta que ya se usa: entre el 28% de los estudiantes de octavo grado (2ºESO) y el 46% de onceavo grado (1º Bachillerato) afirman que utilizan su propio teléfono móvil en la escuela para aprender, con una frecuencia de al menos una vez por semana (EC, 2013: 60).

En Alemania, el teléfono móvil como herramienta educativa se emplea por encima del ordenador fijo y portátil, y su uso es más frecuente que el de la pizarra digital, según datos del estudio MPFS (2017). Principalmente es una tecnología que se emplea con alumnos entre los 16 y 17 años en un 50% de los casos, seguida por las edades comprendidas entre los 18-19 un 41%, 14-15 años un 41% y entre los 12-13 años un 32% (MPFS, 2017: 55). Algunos países más que otros restringen las prácticas de BYOD, España es uno de los casos más restrictivos, el país queda a la cola y muy por debajo de la media europea en esta política inclusiva, tanto en relación con el teléfono, como con el portátil propio de los alumnos (véase la siguiente figura).

Figura 67. Uso del propio teléfono móvil o ordenador para aprender al menos semanalmente

(Grade 8, country and EU level, 2011-12)



Fuente: EC (2013: 60)

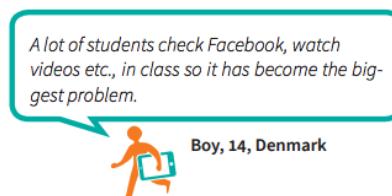
Ferrés (2014) entiende las pantallas con una doble vertiente, por una parte, propician el acceso al conocimiento y, por otra, un instrumento de ocultación: "las pantallas pueden ser utilizadas para desvelar conciencias o para adormecerlas. Se pueden significar por su transparencia o por su opacidad. En otras palabras, pueden ser vía para el conocimiento o para la ocultación, la información o para la desinformación" (Ferrés, 2014: 61).

Sin embargo, por muy prohibidos que se encuentren los teléfonos móviles, los alumnos los siguen llevando al centro escolar, tal y como recoge Vincent (2015) en el marco de Net Children Go Mobile:

Cristiana: Having it with us is only allowed from [school year] 5-8 on, but for 1-4 it's not.
 Alexa: No, but we bring them anyway.
 Carmen: Yes, exactly...How do they expect us to be without our phones?
 Cristiana: So, we bring them with us but we turn it off and on...
 Carmen: Because our class master allows them only if they're off. Cristiana: Or during breaks or in the bathroom. (Romania 9-10 years old 2010) (Vincent, 2015: 5)

Aunque los dispositivos estén prohibidos, los estudiantes los emplean incluso durante las clases, tanto españoles como europeos (Fernández-García et al., 2016; Mascheroni y Cuman, 2014).

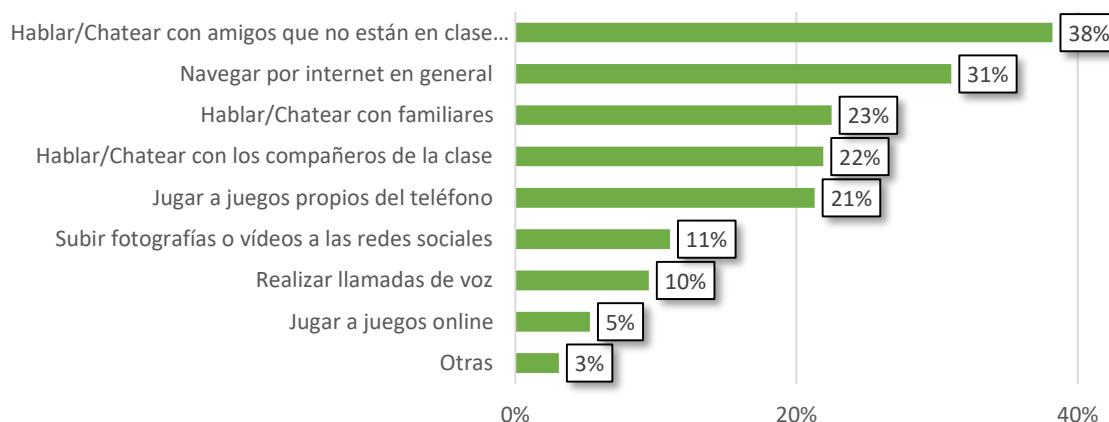
Figura 68. Respuesta abierta de chico de 14 años (Dinamarca)



Fuente: Mascheroni y Cuman (2014: 46)

En horario de clase, lo que más hacen los alumnos catalanes es chatear (38%), así como subir fotografías o vídeos en redes sociales (11%).

Figura 69. Uso del teléfono móvil entre el alumnado en el horario de clase



Fuente: Elaboración propia a partir de Fernández-García et al. (2016: 54)

Según Bolkan y Griffin (2017) los estudiantes utilizan principalmente el teléfono en el aula por aburrimiento, siendo este un resultado del sistema de enseñanza del profesor, el cual vive en un estado sólido (Bauman). La pérdida de atención es fatal para el rendimiento del alumnado, si los estudiantes fueran conscientes del auto perjuicio provocado por su propia conducta no interactuarían con sus dispositivos de una forma tan extrema como lo hacen en el aula, como concluyen Bokan y Griffin (2017). Ante la pérdida de atención, surge a debate las estrategias del micro-aprendizaje, cápsulas de contenidos concentradas, de las cuales existen experiencias positivas elaboradas con el teléfono móvil (Nikou y Economides, 2018).

A nivel estatal español, el estudio más reciente elaborado en centros educativos es el informe *Las Tic en el aula* (ONTSI, 2014), el cual se encuentra un poco desactualizado puesto que no contempla los teléfonos móviles o las redes sociales vinculadas a la imagen (como Instagram, Snapchat o YouTube). Sin embargo, concluye que el alumnado valora muy positivamente el aprendizaje a través de las TIC, en este caso el ordenador, un 93% lo considera más divertido (ONTSI, 2014: 41). Sin embargo, los docentes sólo en el 45% de los casos utilizan las TIC como acompañamiento en sus clases (ONTSI, 2014: 39). Como ejemplifica Ramírez de la Piscina et al. (2006), sobre los centros de enseñanza del País Vasco:

Viven de espaldas a la educación en comunicación, [existe una] fascinación por la informática, atracción que se traduce en un afán por enseñar al alumno el funcionamiento del teclado o del ratón, pero que es incapaz de suministrarle herramientas que le faciliten mejorar sus destrezas comunicativas (Ramírez de la Piscina et al., 2006: 130).

El estudio demuestra también, que el uso de redes sociales con fines educativos no es frecuente, la comunicación a través de estas plataformas entre profesores y alumnos se produce sólo en el 23% de los casos, puesto que se considera vinculado a una generación principalmente diferente a la del propio docente (ONTSI, 2014: 41).

Sin embargo, cada vez se integran más las redes sociales en la educación, tanto como objeto de estudio, como herramienta para facilitar el aprendizaje e interés del alumnado en ciertos aspectos (Triviño y Lobera, 2015).

El uso e impacto pedagógico de los medios audiovisuales en los procesos educativos, hasta la fecha, ha sido menor de lo que cabría esperar. Los costes económicos de estos medios, la dificultad de producir y elaborar materiales audiovisuales por parte de los docentes y alumnos, la falta de formación adecuada por parte del profesorado, junto con diversos tipos de resistencias ante la presencia de la cultura audiovisual en las escuelas, no han facilitado que los medios audiovisuales hayan sido algo habitual en las aulas en los últimos años. Esto ha provocado desajustes culturales entre las experiencias audiovisuales, cada vez mayores, que los niños y jóvenes obtienen en su vida cotidiana y las formas y recursos didácticos utilizados en las escuelas, que en su mayoría han sido de naturaleza impresa (Area, 2012: 10-11).

En España, las políticas de BYOD fueron descritas en el *Informe de la Sociedad de la Información* de la Fundación Telefónica en 2016 como una “tendencia imparable” en la educación (p. 88). En la edición de 2017, se destaca el medio audiovisual como recurso educativo para la educación reglada, empleado por la mitad de los usuarios (54,3%), incrementándose respecto a 2016 en 10 puntos. La edad también juega un rol, de los 14 a los 19 años “pasa del 61,6 al 79,5%, lo que supone un aumento cercano al 30% y que se convierta en la opción preferida de este segmento de edad, por delante de los vídeos de aficiones” (Fundación Telefónica, 2017: 151).

Capítulo 1

Dispositivos móviles y lenguaje audiovisual en la sociedad: contexto tecnológico

Prosumidores Producción y consumo de imágenes audiovisuales



Nuevas tecnologías
360º - apps de edición - vídeo en directo



Nuevos lenguajes multimodales
Historias de Instagram
Tik Tok

I Acceso

Generaciones tecnológicas
El caso actual de España

II Uso

- 1 Adicciones al móvil + imagen (redes sociales)
- 2 Desaparición del aburrimiento
- 3 Socialización Contínua:
Conexión constante = presión social
- 4 Riesgos- ciberacoso
- 5 Cuantrificación
- 6 Desconexión

III Creación y comunicación

a) Instagram

Crecimiento de su uso
Hegemonía
Naturaleza sólo de imagen, adoptada por jóvenes
Más consumo que producción
Producción

- tipos de contenido
- brecha de género

Educación: una herramienta para aprendizaje móvil

Redes sociales basadas en imagen

- 1 El acto de fotografiarse
- 2 Selfis y autorepresentación
- 3 Fotografía como construcción del segundo yo
- 4 Jóvenes producen imágenes
 - a) como mensajes privados
 - b) efímeros como diario

b) Snapchat

Auge y caída
Mensajería instantánea
Socialización a través de la imagen

c) YouTube

Penetración de uso
Tipos de consumo
Seguimiento de Youtubers
Diferencias de género en consumo
Tipos de producción
Educación

- soporte a educación
- estilos de profesor youtuber
- Booktuber

En cifras





Estudios estadísticos

1 Teléfono móvil

Uso diario
Tecnología esencial
Conexión a Internet:
por dispositivo
lugar
hogares sin wifi
Acceso cada vez más jóvenes



2 Audiovisual

Consumo
Jóvenes + audiovisual RRSS en España
Consumo audiovisual con móvil
Tipos de videos

Uso
Compartir videos / imágenes
Presencia RRSS
Subir contenido
Video llamadas

Creación y comunicación
Producción y subida de contenidos
Usuario activo vs. pasivo
Riesgos relacionados con la imagen
Conflictos con padres



3 Competencias

Autopercepción
Competencias digitales
La importancia de la dimensión crítica



4 Móviles en centros educativos

Mobile learning
Bring Your Own Device - Política pública
Usos positivos o no
Datos acceso en centros educativos
Uso del teléfono móvil
Políticas de uso
Uso prohibido por alumnos
Redes sociales no se usan



Capítulo 2. Nuevas alfabetizaciones

La evolución conceptual y el trabajo de definición de la alfabetización en el ámbito de la comunicación y la educación es clave para entender la transformación de los lenguajes a través de las nuevas tecnologías, así como el impacto que éstos tienen en las competencias mediáticas y audiovisual.

La finalidad de esta sección es presentar, por una parte, el concepto de Nuevas Alfabetizaciones (*New Literacies*) y aquellas propuestas que surgen de estas teorías. Por otra parte, se define la alfabetización mediática desde las últimas aportaciones de entidades y autores académicos al concepto, y también se define la alfabetización audiovisual o *visual literacy* a partir de varias propuestas internacionales y nacionales.

La primera parte del capítulo resume la perspectiva de los Nuevos Estudios sobre Alfabetización (*New Literacy Studies*)¹²⁰, así como los siguientes conceptos en estrecha relación con la alfabetización mediática: Las Alfabetizaciones Múltiples (The New London Group, 1996), la *Metaliteracy* (Mackey y Jacobson, 2011), y las Nuevas Alfabetizaciones (Jenkins, 2008).

Posteriormente, se presenta el concepto de alfabetización mediática y las nuevas tendencias teóricas que de ella derivan, de importancia son los estudios elaborados en el marco del Gabinete de Comunicación y Educación, los cuales se remontan 15 años atrás y recogen de forma completa y sistemática los avances del campo (Pérez Tornero, 2013; Giraldo, Durán, Esteban y Villegas, 2014; Portalés-Oliva, 2014; Villegas, 2014). Por último, se define la alfabetización audiovisual y los conceptos que de ella se derivan.

2.1. Nuevos Estudios sobre Alfabetización

En esta sección revisamos el concepto de alfabetización desde la propuesta teórica de las Nuevos Estudios sobre Alfabetización (*New Literacy Studies*), principalmente con un enfoque desde el campo de la comunicación. La corriente de los Nuevos Estudios de la Alfabetización nace a partir de la unión de lingüistas, antropólogos, historiadores, educadores y psicólogos culturales, entre otros, que defendían una corriente opuesta a la psicológica tradicional de la alfabetización como proceso únicamente mental y abogaban por una aproximación similar a la teoría de la socialización de medios (Gee, 2010), donde las dimensiones sociales y culturales juegan un importante papel:

¹²⁰ Sobre las corrientes teóricas de la alfabetización en relación con las competencias del siglo XXI y las políticas europeas cabe destacar el trabajo de Galloway (2010), *C21 Literacy: What is it, how do we get it? A creative futures think tank*, que recoge la definición y evolución de las nuevas alfabetizaciones, así como estudia las políticas públicas en materia de alfabetización elaboradas por entidades como la Unión Europea, la UNESCO y la OECD, bajo una perspectiva educativa y centrada en el desarrollo de habilidades y competencias.

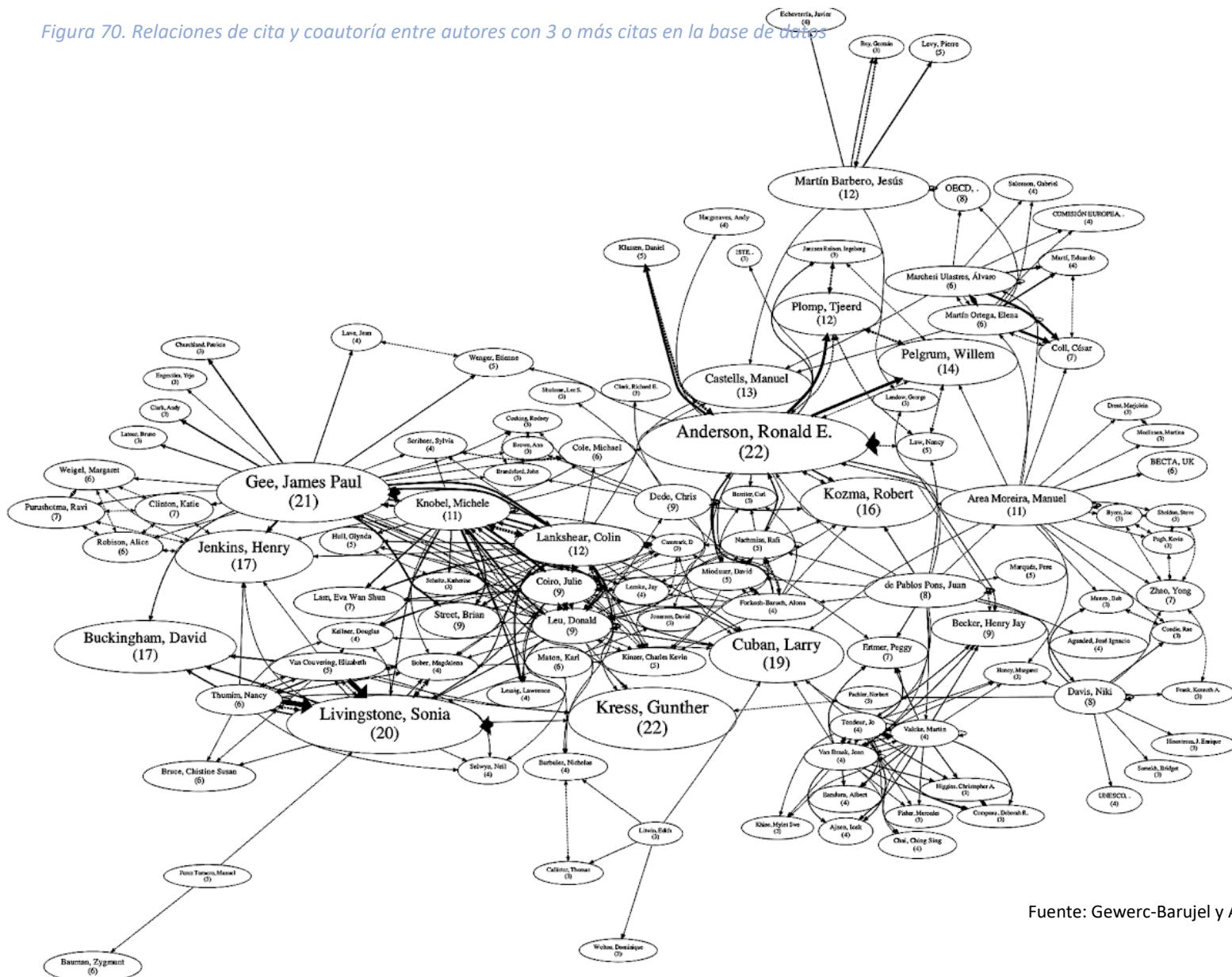
The NLS instead saw literacy as something people did inside society. It argued that literacy was not primarily a mental phenomenon, but rather a sociocultural one. Literacy was a social and cultural achievement—it was about ways of participating in social and cultural groups—not just a mental achievement. Thus, literacy needed to be understood and studied in its full range of contexts—not just cognitive but social, cultural, historical, and institutional, as well (Gee, 2010: 17).

Con relación a la alfabetización mediática, Paul Gee (2010) en la obra *New Digital Media and Learning* explicita que el origen de las *New Media Literacies* (NMLs) surgen de los Nuevos Estudios sobre Alfabetización (*New Literacy Studies*), según el autor, a partir de "una preocupación más antigua de la alfabetización mediática con respecto a las formas en que las personas dan sentido y obtienen significado de varios medios"¹²¹ (Gee, 2010: 9-10).

Para entender qué relación tienen estas alfabetizaciones en el ámbito educativo y la evolución del campo académico Gewerc-Barujel y Armando (2016) revisan la literatura elaborada hasta el momento en la obra: *New Literacies in the Intellectual Field of Education: Mapping Theoretical Perspectives in Scientific Publications*. Los autores hacen una revisión extensiva sobre las publicaciones de las Nuevas Alfabetizaciones (*New Literacies*) y tiene como resultado el mapa representado en la siguiente figura, que recoge a los autores que más han tratado el tema en el ámbito educativo y los vínculos entre ellos. Los académicos que tienen más de 3 trabajos al respecto se representan en la siguiente figura: Kress, Gee, Cuban y Anderson, algunos de ellos relacionados principalmente con las teorías de la alfabetización mediática y audiovisual, como Livingstone, Buckingham, Jenkins, entre otros. Presentaremos algunas de sus aportaciones en el capítulo 3.

¹²¹ Traducción propia. Cita original: "to an older concern with media literacy regarding the ways in which people give meaning to and get meaning from various media".

Figura 70. Relaciones de cita y coautoría entre autores con 3 o más citas en la base de datos

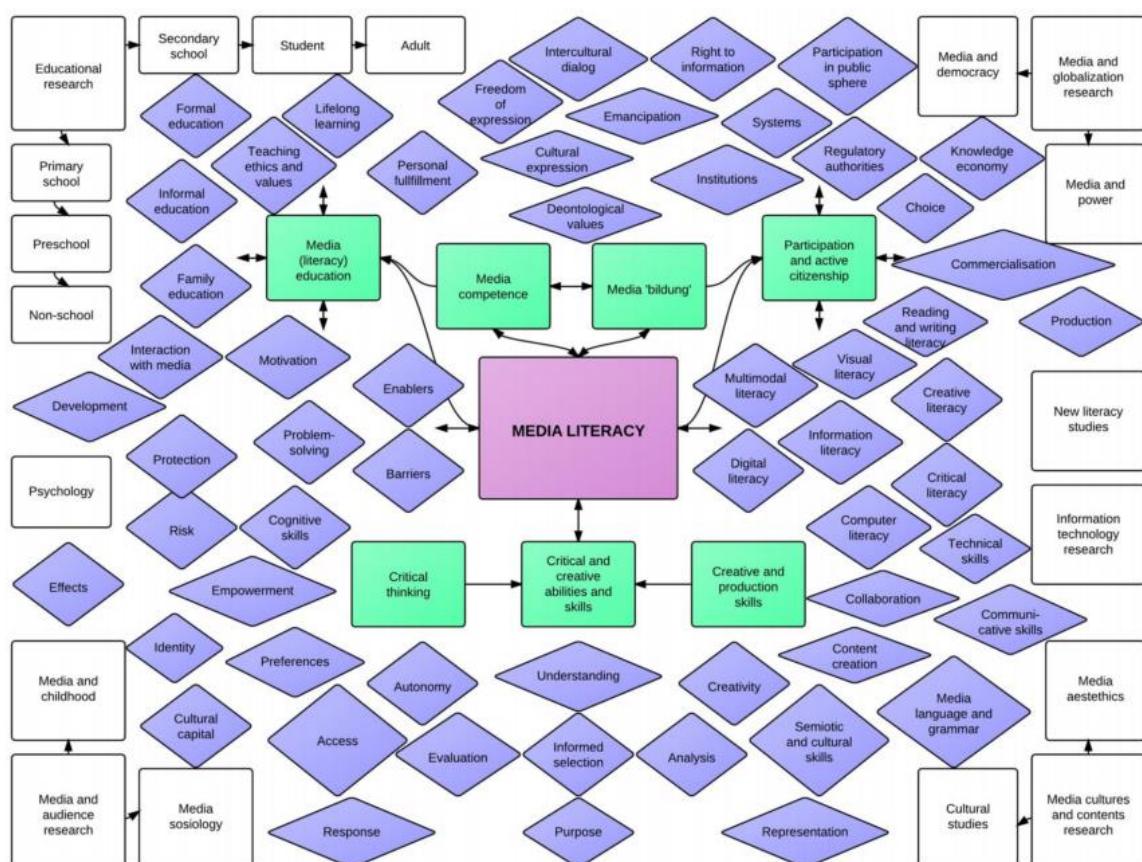


Fuente: Gewerc-Barujel y Armando (2016: 96)

Las nuevas alfabetizaciones en el sector educativo son un ámbito de estudio en el que convergen diferentes supuestos de cuatro grandes áreas temáticas: 1) educación en nuevos medios, 2) uso de tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje, 3) brecha digital y 4) nuevas alfabetizaciones, según concluye Armando en su tesis doctoral (2014: 97). Por lo tanto, el estudio de la alfabetización es transversal y proviene de diferentes campos de estudio, lo que motiva también que existan diferentes propuestas de conceptos y acercamientos a la alfabetización mediática.

Por su parte, como ya avanzaba Hobbs (2010) el campo de la alfabetización mediática es amplio y se ha teorizado a partir de una multiplicidad de perspectivas teóricas. Para ordenar este mapa de aportaciones, desde la ESF (*European Science Foundation*) los autores Erstad, Adam, Müller y Gilje (2012) establecieron un meta-análisis de la procedencia de estos estudios conceptuales. Desarrollaron el siguiente esquema, véase la siguiente figura, donde en cada esquina establecen la disciplina desde la que éstos surgen: educación, estudios mediáticos y de audiencias, estructuras de la comunicación y cultura mediática.

Figura 71. Meta-analysis of reviews on media literacy and media studies



Fuente: Erstad et al. (2012: 14)

En este mapa, podemos observar como la alfabetización multimodal (*multimodal literacy*) y la visual (*visual literacy*) se encuentran bajo el paraguas de la alfabetización mediática y entre la participación y la ciudadanía activa y las competencias creativas de producción. Este esquema también concuerda con la revisión bibliográfica recogidas en los capítulos 2 y 3, ya que la mayoría de los estudios sobre el campo audiovisual y la alfabetización mediática provienen de la

aproximación de los *New Literacy Studies* (Nuevos estudios de alfabetización) y los estudios culturales.

En los siguientes epígrafes se detallan los conceptos que surgen a partir de los Nuevos Estudios sobre Alfabetización y que tienen una estrecha relación con los avances tecnológicos, la socialización de medios y la educación mediática, esta última, el área de estudio principal de la investigación. Se presentan brevemente los conceptos de: Alfabetizaciones Múltiples (*multiliteracy*) y la *Metaliteracy*, Nuevas Alfabetizaciones Mediáticas y, por último, el concepto de alfabetización ligado a la teoría Actor-Network-Theory.

2.1.1. Alfabetizaciones múltiples

Existe una corriente que aboga por un concepto ligado a los lenguajes y la semiótica, se trata del concepto de alfabetizaciones múltiples (*multiliteracies*), acuñado por el New London Group en 1996, compuesto por una decena de académicos principalmente anglosajones (Australia, EEUU y Reino Unido)¹²². Los autores justifican su teoría en dos argumentos principales. En el primero consideran que existen cada vez más modos de creación de significado, donde lo textual está relacionado con la imagen, el audio, el comportamiento... y esto cobra importancia en los medios de masas, el multimedia y en los hipermedios (The New London Group, 1996: 68). La segunda razón para acuñar el término “múltiple” se fundamenta en tratar la alfabetización de una forma más enfocada a realidades cada más diversas y globalmente conectadas: “La ciudadanía efectiva y el trabajo productivo ahora requieren que interactuemos efectivamente usando múltiples lenguajes, idiomas y patrones de comunicación que cruzan con mayor frecuencia fronteras culturales, comunitarias y nacionales”¹²³ (The New London Group, 1996: 68). Duncum (2004) prefiere el término *multiliteracy* en general, antes que la especificación de cada una de las alfabetizaciones (digital, mediática, periodística, audiovisual, cinematográfica...), puesto que es necesaria y urgente una ciudadanía equipada para hacer frente a las representaciones culturales de naturaleza multimodal, más allá del planteamiento único desde las artes visuales, el lenguaje, la música o cualquier otra asignatura (Duncum, 2004: 262). Esta corriente de “lo múltiple” en el ámbito educativo, también fue utilizada por Gardner¹²⁴ cuando acuñó el término *multiple intelligences* o inteligencias múltiples en 1999, similar a la propuesta de The New London Group. El autor categoriza las inteligencias múltiples en ocho inteligencias principales, incluyendo también una

¹²² Courtney Cazden, Harvard University (USA), Bill Cope, University of Technology Sydney (Australia), Norman Fariclough, Lancaster University (UK), Jim Gee y Sara Michaels, Clark University (USA), Mary Kalantzis and Martin Nakata, James Cook University (Australia), Gunther Kress, University of London (UK), Allan Luke y Carmen Luke, University of Queensland (Australia).

¹²³ Traducción propia. Cita original: “Effective citizenship and productive work now require that we interact effectively using multiple languages, multiple Englishes, and communication patterns that more frequently cross cultural, community, and national boundaries”.

¹²⁴ Uno de los últimos trabajos de este autor, junto a Davis, tiene como protagonista el teléfono y los dispositivos móviles: *La Generación App* (2014), presentado en el capítulo 1. En la actualidad, los miembros de su grupo de trabajo en la Universidad de Harvard que participan en *Project Zero* abogan por defender las Nuevas Alfabetizaciones Mediáticas (NMLs), que a continuación presentaremos. Esta perspectiva también es defendida por otros autores: Jenkins (2008); Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton y Robinson (2009); James et al. (2009); Hoechsmann y Poyntz (2012). Consultar: <http://www.pz.harvard.edu/projects/the-good-play-project>

especialmente dedicada al campo visual: lingüística, lógico-matemática, espacial o visual, musical, corporal-kinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista (Gardner, 1999: 139).

Human beings possess a range of capacities and potentials -multiple intelligences- that, both individually and in consort, can be put to many productive uses. Individuals can not only come to understand their multiple intelligences but also deploy them in maximally flexible and productive ways within the human roles that various societies have created (Gardner, 1999: 4).

Las políticas públicas educativas de algunos países europeos han adoptado las alfabetizaciones múltiples siguiendo las indicaciones del Consejo de Europa, precisamente ante el documento *Conclusiones del Consejo, de 26 de noviembre de 2012, sobre alfabetizaciones múltiples* (2012/C 393/01)¹²⁵. En el caso de España el concepto se nombra en la LOMCE, pero no llega a desarrollarse de forma explícita¹²⁶, más allá de una presentación general:

Desde la oralidad y la escritura hasta las formas más sofisticadas de comunicación audiovisual o mediada por la tecnología, el individuo participa de un complejo entramado de posibilidades comunicativas gracias a las cuales expande su competencia y su capacidad de interacción con otros individuos. Por ello, esta diversidad de modalidades y soportes requiere de una alfabetización más compleja, recogida en el concepto de alfabetizaciones múltiples, que permita al individuo su participación como ciudadano activo (BOE, 2015).

Finlandia fue también uno de los primeros países en abogar por esta corriente de lo múltiple siguiendo las conclusiones del Consejo Europeo aplicando su implementación en la reforma curricular de 2016 (Palsa y Ruokamo, 2015). La aplicación de la alfabetización múltiple menciona específicamente el campo visual, su implementación se realiza de forma transversal en el currículum. El objetivo principal es “reforzar la alfabetización básica, en la que los estudiantes finlandeses han obtenido un alto nivel de logros, conectándolo con otras formas de alfabetización, por ejemplo, la alfabetización visual y mediática”¹²⁷ (Halinen, Harmanen y Mattila, 2015: 138).

El concepto de múltiple aúna la creación de sentido a través de la interacción de diferentes modos de comunicación, Duncum (2004) introduce el término “naturaleza multi-semiótica”, acuñado por Fairlough. El concepto define la interpretación de la interacción de sistemas de signos y no simplemente en el estudio individual de éstos (Duncum, 2004: 253). Es decir, el autor considera que el sentido se crea a través de la interacción de varios elementos como la música, voz, efectos... y estudia, a partir de la perspectiva de la educación artística, los avances de la educación mediática y la multiliteracidad en contextos educativos desde 2004. Año en el que tanto los estudios de la educación mediática como las alfabetizaciones múltiples se empezaban a popularizar:

¹²⁵ Consultar: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:393:0001:0004:ES:PDF>

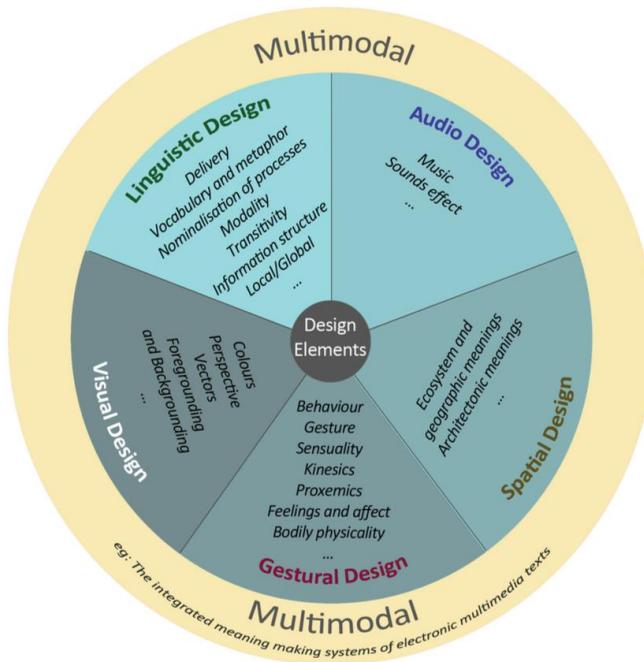
¹²⁶ Consultar: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-738-consolidado.pdf>

¹²⁷ Traducción propia. Cita original: “strengthen the basic literacy, in which Finnish students have gained high level of achievement, by connecting it to other forms of literacy, for instance visual and media literacy”.

There now exists an emerging confluence between art educators concerned with visual cultura and those in literacy education who are concerned with contemporary practices of language as social phenomena (Duncum 2004: 256).

El modelo de las alfabetizaciones múltiples se basa en los metalenguajes que describen e interpretan elementos a partir de diferentes medios que producen sentido: lingüístico, visual, auditivo, de comportamiento (pragmático, sentimientos y afecto...) o de contexto geográfico (arquitectura, geografía...). El concepto multimodal incluye por ello una multiliteracidad: varias alfabetizaciones son las que lo componen, los textos multimedia están compuestos por varios de estos componentes, véase la siguiente figura. Como ejemplo, las producciones audiovisuales de Musical.ly (ahora denominada Tik Tok) presentadas en el capítulo 1, que combinan diseños visuales, gestuales, lingüísticos y de sonido.

Figura 72. Multiliteracidad: metalenguajes para describir e interpretar los elementos de los diferentes modos de significado



Fuente: The New London Group (1996: 83) y elaboración gráfica de Martire (2017: 157)

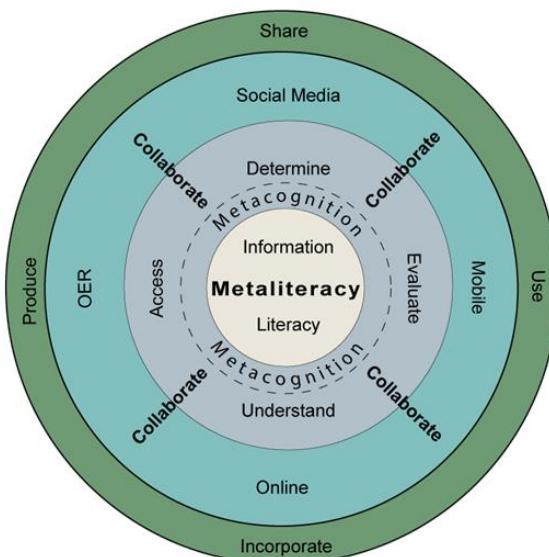
A partir de la propuesta Multimodal y en relación con las alfabetizaciones múltiples surge el concepto de *metaliteracy* se define como un significado que comprende varios marcos de alfabetización. El término fue definido por Mackey y Jacobson (2011) se centra en la información, pero engloba la alfabetización audiovisual, digital y mediática (entre otras), con la diferencia de que en su propuesta se reconoce de manera específica los tipos de alfabetización y la incorporación de tecnologías emergentes, como serían las redes sociales:

Metaliteracy provides the foundation for media literacy, digital literacy, ICT literacy, and visual literacy. While information literacy prepares individuals to access, evaluate, and analyze information, metaliteracy prepares individuals to actively produce and share content through social media and online communities (Mackey y Jacobson, 2011: 76).

El aprendiz o *metaliterate learner* puede producir, incorporar, compartir o usar estos metalenguajes, también defendidos por el New London Group. Este marco se considera un recurso útil para profesores y alumnos con el objetivo de entender las construcciones semióticas y el significado de los diferentes textos (Unsworth, 2008: 380).

Como se puede observar en la siguiente figura, en la concepción de la *metaliteracy*, en el centro se encuentra la alfabetización informacional, y alrededor están las dimensiones que de ella se desprenden (acceso, entendimiento, evaluación, determinación), que inciden principalmente sobre los entornos online, móvil, redes sociales y recursos educativos en abierto (o *Open Educational Resources OER*). Propuesta, que como veremos más adelante, es similar a la definición de la UNESCO de Alfabetización Mediática e Informacional.

Figura 73. Modelo de Metaliteracy



Fuente: Web del MOOC “Metaliteracy”¹²⁸

No obstante, el concepto de múltiple ha recibido crítica y matizaciones desde distintos campos. No todos los expertos están a favor de esta corriente, este es el caso de Leo Pekkala, actual Director Adjunto del Instituto Nacional del Audiovisual de Finlandia y director del Departamento de Educación Mediática y Audiovisual, el cual critica la adopción de este término, dado que se trata de un concepto donde el significado de lo “múltiple acaba siendo nada”, tal y como afirmó durante el encuentro *Second European Media and Information Literacy Forum*¹²⁹ celebrado en Riga en mayo 2016. También el experto David Buckingham (2006) hace 10 años ya criticaba la concepción de las

¹²⁸ Consultar: <http://metaliteracy.cdlprojects.com/what.htm>

¹²⁹ Consultar: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/global-alliance-for-partnerships-on-media-and-information-literacy/second-european-media-and-information-literacy-forum/>

alfabetizaciones múltiples, las considera una moda más, y critica el abandono del lenguaje escrito en la definición de alguna de ellas, como: la alfabetización económica, emocional o espiritual, entre otras.

También se encuentran en contraposición al concepto multimodal/*multiliteracies*, los defensores de la teoría *Actor-Network Theory* (ANT) critican el desarrollo de lo múltiple, rechazando este enfoque, porque consideran que está centrado en el uso positivo de la tecnología en el aula y abandona el estudio de cómo la tecnología cambia las interacciones o afecta a la participación en entornos. La teoría ANT nace en los años 80 desde la perspectiva sociomaterial¹³⁰, define que las estructuras sociales están compuestas no sólo a partir de relaciones entre personas (humano), sino también con los objetos artificiales, como las tecnologías y todo aquello no-humano (Pérez Tornero y Martire, 2017: 59). Son cada vez más las redes y los actantes¹³¹ (humanos y no-humanos) en los nuevos entornos digitales que dan lugar a nuevos lenguajes y competencias, desde la navegación gestual en pantallas táctiles hasta la creación de mensajes en imágenes de 360º.

Desde la teoría ANT y específicamente vinculada al campo visual, Dagenais, Fodor, Schulze y Toohey (2013) estudian cómo los alumnos en clase de lengua y literatura crean videos. Analizan las redes entre actores no-humanos y humanos durante este proceso creativo para entender cómo éstas interacciones moldean las experiencias escolares de estos alumnos (Dagenais et al., 2013: 95). Se preguntan si a la hora de crear video existen diferencias entre las diversas tecnologías, entendidas desde esta concepción teórica como actantes no-humanos: “¿Hay diferencias (y si es así, ¿cuáles son?) en la creación de videos con una cámara digital en lugar de una tableta electrónica que también graba video?”¹³² (Dagenais et al., 2013: 94). Proponen examinar los entornos de aprendizaje, tanto formales como informales y observar aquello que normalmente pasa desapercibido: las herramientas, los actores no-humanos que tienen su huella en la educación (p.95). Consideran necesario el uso de la teoría ANT para analizar la alfabetización y descubrir los procesos comunicativos entre actantes humanos y no-humanos en la configuración de la alfabetización (Dagenais et al. 2013: 97-98).

Estas autoras plantean la hipótesis de la existencia de una brecha en el proceso creativo entre los diferentes dispositivos que tienen cámara (un tablet, un teléfono inteligente, un ordenador...). Este planteamiento es también interesante desde la perspectiva de las competencias y concuerda con el escenario que presenta OFCOM (2016a: 7) sobre la brecha de competencias entre usuarios de ordenador y teléfono móvil (presentadas en el capítulo 1). Cabe añadir también el hecho de que se emplean diferentes narrativas para diferentes tipos de software (aplicaciones móviles) a la hora de

¹³⁰ Se trata de una teoría que intenta comprender lo social y lo material en la vida cotidiana a partir de la tecnología, la sociedad y el trabajo. Es el resultado de considerar cómo los cuerpos humanos, espaciales, los objetos físicos y las tecnologías se encuentran conectados con el lenguaje, la interacción y las prácticas sociales.

¹³¹ Es un término de la semiótica que cubre a la vez a los humanos y los no-humanos, Latour considera que las personas y las máquinas son elementos indisociales. Trata de describir la acción conjunta de los seres humanos y las tecnologías en los estudios sociales (Pérez-Tornero, 2015).

¹³² Traducción propia. Cita original: “Are there differences (and if so, what are the differences) in video making with a digital camera as opposed to an electronic tablet with video capabilities?”.

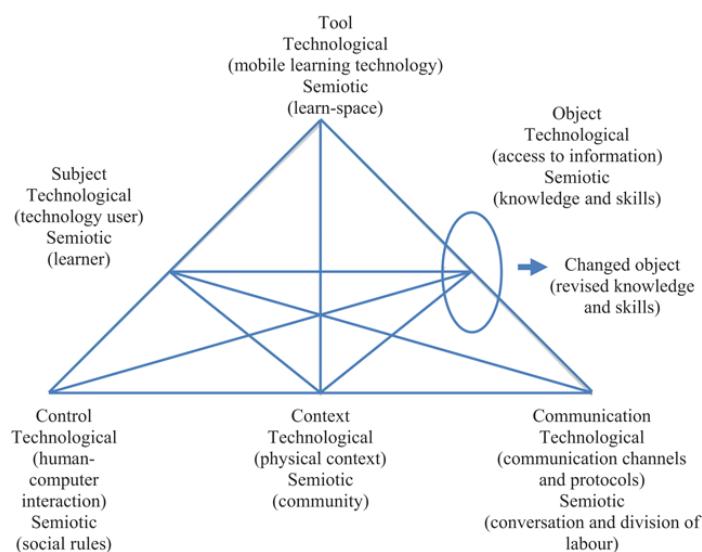
crear imágenes o vídeos. No es lo mismo elaborar una pieza para Snapchat que una para Facebook (Manovich, 2016).

Siguiendo esta concepción, cabe destacar también la aportación de Sharples, Taylor y Vavoula (2005), que precisamente desde la perspectiva de la Teoría de la actividad (*Activity Theory*) y basándose en las aportaciones de Dewey y Vygotsky, proponen analizar el aprendizaje como un sistema de actividades histórico-culturales mediadas por herramientas, en este caso, tecnologías móviles, las cuales transforman el conocimiento (Sharples et al., 2005). Adoptan la concepción de tecnología de Dewey, que entiende la tecnología como una herramienta (no sólo dispositivos, también el lenguaje) que dota a la humanidad de la capacidad de generar nuevo entendimiento:

We could describe technology as any tool that serves the purpose of enquiry, enabling people to address problems in context and to clarify and transform them into new understanding. Thus, hammers, computers, languages and ideas may all qualify as technologies for enquiry, and there is no clear distinction between the semiotic and the technological (Sharples et al., 2005: 7).

Estos autores determinan que, en el análisis del aprendizaje a través de dispositivos móviles, existen dos capas en la actividad mediada por tecnología. La capa semiótica donde el aprendizaje es un sistema semiótico donde el aprendiz toma acciones para conseguir un objetivo y se encuentra mediado por herramientas culturales y signos. La segunda capa, la tecnológica, señala que la interacción con dispositivos (ordenador, teléfonos móviles...) son agentes interactivos en el proceso de adquisición de conocimiento, creando así un sistema humano-tecnológico mediado adaptando la versión de Engeström *expansive activity model* (Sharples et al., 2005: 7), véase la siguiente figura:

Figura 74. Marco para analizar el aprendizaje móvil



Fuente: Sharples et al. (2005: 7)

2.2. Alfabetización mediática y nuevos aportes conceptuales

En esta sección recogeremos las aportaciones más recientes a la definición del concepto de alfabetización mediática o *media literacy* desde dos puntos de vista. Por una parte, se recoge la perspectiva académica desde diferentes puntos geográficos europeos (2.2.1), y por otra, la institucional, la adopción en España desde las políticas públicas y las aportaciones conceptuales de la UNESCO y la Comisión Europea principalmente.

2.2.1. Las nuevas aportaciones desde el ámbito académico

En esta sección trataremos los nuevos conceptos que se derivan de la alfabetización mediática y que han sido propuestos por instituciones universitarias: Nuevas Alfabetizaciones Mediáticas (*New Media Literacies*), *transliteracy*, *transmedia literacy*, *dynamic literacies*

- La importancia de lo social y la colaboración en la Red: Las Nuevas Alfabetizaciones Mediáticas (*New Media Literacies*)

En el campo de la alfabetización mediática y con estrecha relación a los Nuevos Estudios sobre Alfabetización y al concepto de multialfabetización surge el concepto de carácter anglosajón de “Nuevas Alfabetizaciones Mediáticas” (*New Media Literacies*). Las NMLs engloban las alfabetizaciones tradicionales y las aúnan con las nuevas formas de alfabetización que surgen a partir de los nuevos entornos digitales. Jenkins finaliza su célebre obra *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación* (2008) con una reflexión sobre la necesidad de trabajar la educación mediática. Desde 2006 dirige el proyecto *New Media Literacies. Learning in a participatory culture*¹³³ del USC Annenberg School of Communication and Journalism. Este proyecto explora el interés del autor sobre la necesidad de fomentar nuevas alfabetizaciones y la adquisición de competencias para garantizar el empoderamiento de la ciudadanía y permitir su participación:

Algunas sociedades han apostado por la alfabetización universal, otras han restringido la alfabetización a determinadas clases sociales o con criterios raciales y de género. También cabe interpretar que la actual lucha sobre la alfabetización tiene el efecto de determinar quién posee el derecho a participar en nuestra cultura y en qué términos (Jenkins, 2008: 176).

Las define como competencias culturales y sociales, que se desarrollan a partir de la colaboración y la conexión (*networking*) necesarias para que los individuos se puedan desenvolver en los nuevos entornos digitales.

New media literacies should be social skills, as ways of interacting within a larger community, and not simply as individualized skills to be used for personal expression. [...] We must push further by talking about how meaning emerges collectively and collaboratively in the new media environment

¹³³ Consultar web New Media Literacies Project: <http://www.newmedialiteracies.org/>

and how creativity operates differently in an open-source culture based on sampling, appropriation, transformation, and repurposing (Jenkins et al., 2009: 32).

Dichas competencias se construyen a partir de las alfabetizaciones más tradicionales, habilidades investigativas y de análisis crítico (Jenkins et al, 2009), se explicará más sobre esta perspectiva en el capítulo 3.

- El entendimiento crítico hacia los lenguajes de programación: transliteracidad (*transliteracy*)

Frau Meigs (2012) opina que el término de alfabetización mediática sigue evolucionando y considera que el concepto actual es arcaico y que hace referencia a una visión lineal de los medios (Portalés-Oliva, 2014). Afirma que nos encontramos en una era cibernetica (*cyberist era*), al hallarnos en continua interacción con las tecnologías.

En Francia existe una larga tradición de adopción de la educación en medios, principalmente desde una perspectiva de lo digital (que es conocida como *numerique*). El Ministerio de Educación francés a través del Centro de enlace de la enseñanza y los medios de información CLEMI (2017)¹³⁴ presenta de forma anual la estrategia a seguir por escuelas en el informe *Médias & Education, on apprend*, que constituye un ejemplo del compromiso del Francia con la alfabetización mediática. Sin embargo, la perspectiva sigue siendo hacia lo digital y la información.

Precisamente desde esta perspectiva *numerique*, pero otorgando importancia a la multiplicidad de códigos, la autora francesa Frau-Meigs (2012) propone el término transliteracidad:

D'où l'espèce de fragmentation actuelle du champ de l'éducation aux médias, qui est symptomatique du besoin de nouvelles alphabétisations médiatiques (à l'image, à la culture informationnelle, à la simulation ludique...) et même d'alphabétisations transversales ou «translittératies» (translitteracies) étant donné que savoir écrire, lire et compter s'étend à travers une gamme de plateformes et réseaux médiatiques à côté de chercher, mixer et produire (Frau-Meigs, 2011: online)

Propone este nuevo concepto para dejar atrás la era modernista del siglo XIX y reformular el concepto de Sociedad de la Información, donde predominan los intercambios online frente a los *offline* y el contenido creado por usuarios. Señala, que nos encontramos ante un cambio paradigmático, donde el espectador se convierte en prosumidor y se pasa de la economía del consumo a la economía de la participación (Frau-Meigs 2012: 14)¹³⁵. Sin embargo, Rettberg (2017b) afirma que es importante reconocer críticamente los filtros tecnológicos predeterminados, tales como los algoritmos, que influyen en esta economía de la participación, tales como las capas de colores predeterminados de Instagram, que nos permiten expresarnos de una forma específica,

¹³⁴ Siglas para: Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information. Consultar: <https://www.clemi.fr/>

¹³⁵ Agence National de Recherche (ANR, Agencia Nacional de Investigación) en Francia, a través del proyecto, bajo la coordinación de la Dra. Divina Frau-Meigs, en coordinación con la Red Europea COST, «Transforming Audiences, Transforming societies», organizaron una ronda de informes nacionales en la cual participaron 30 países europeos.

pero nos privan de otros modos creativos (p. 33). Por lo tanto, la alfabetización mediática, adaptada a los nuevos entornos, puede ayudar a adquirir una conciencia y perspectiva crítica sobre estas programaciones preestablecidas, “necesitamos desarrollar una alfabetización más crítica en torno a los mecanismos y procesos que determinan nuestro acceso relativo a diferentes tipos de materiales”¹³⁶ (Jenkins et al., 2015: 103), como por ejemplo, conocer cómo funcionan los algoritmos de personalización de contenidos tan comunes en la era cibernetica, tal y como denomina Fraumeigs a la época en la que vivimos.

Si lo relacionamos con el consumo audiovisual, tenemos varios ejemplos en plataformas como YouTube, Netflix o HBO. En YouTube tras la visualización de un vídeo, la propia plataforma te sugiere otros dependiendo de tus gustos y búsquedas online. Cabe destacar también el éxito de suscripciones a plataformas de vídeo bajo demanda como Netflix o HBO, empresas que no sólo distribuyen contenido audiovisual, sino que también lo producen y crean. Sin embargo, HBO afirma no recurrir al *big data* con frecuencia, según el vicepresidente de tecnología de HBO, Diane Tryneski, el proceso de elaboración sigue siendo creativo y no computarizado: “el *big data* es importante, pero en el proceso creativo no tiene un papel tan relevante, no siempre se utilizan esos datos para escoger una buena historia” (Miguel, 2017: online).

Sin embargo, el caso de Netflix es muy diferente, su estrategia de *machine learning* para conocer los gustos del consumidor es abiertamente reconocida, el director de producto e innovación de Netflix, Chris Jaffe, afirma que:

Los datos nos ayudan a saber si a los usuarios les interesan los dramas o las comedias. Nuestro equipo de contenido utiliza esta información junto a su intuición para animar a los creadores para que escriban y produzcan ese tipo de historias. Los datos y la creatividad se mezclan para dar vida a las series que queremos hacer y que sabemos que a nuestros usuarios les va a encantar. Aproximadamente el 80% de los usuarios de Netflix lo ven porque se lo hemos recomendado (Marcos, 2016a: online).

Por lo tanto, los jóvenes no sólo deberían ser competentes en el campo mediático y audiovisual, sino también ser críticos con la interfaz y el código. Y es importante no sólo por la falta de diversidad de opiniones creadas por este *gatekeeping* que surge a través de la personalización, sino también por las implicaciones culturales que este consumo de vídeos puede producir sobre los jóvenes en la actualidad. En este sentido, la autora danah boyd destaca la necesidad también de incluir el lenguaje computacional en las nuevas perspectivas de alfabetización mediática, define que:

Media literacy in a technical world isn't just about trying to understand the content that you see; it's also about how it gets there in the first place. If you don't understand how the most ubiquitous algorithms work, you're more likely to be duped (Jenkins, Ito y boyd, 2015: 104-105).

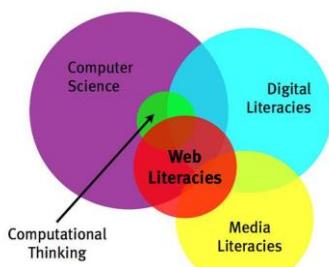
El creador de las Raspberry Pi (pequeños ordenadores programables), Eben Upton, defiende la misma idea que boyd, puesto que ambos sostienen que es necesario entender cómo se crean las

¹³⁶ Traducción propia. Cita original: “we need to develop more critical literacy around the mechanisms and processes that determine our relative access to different kinds of materials”.

páginas webs, las interfaces, los programas informáticos, entre otros, ya que ayudan a interpretar de forma crítica también los mensajes que las mismas transmiten (Marcos, 2016b).

La Fundación Mozilla, nacida a partir del software de exploración web, también incluye el código de programación dentro de la nueva conceptualización de la alfabetización mediática. Definen las *webs literacies* (alfabetizaciones de la web) como parte de la alfabetización mediática, véase la siguiente figura: “se componen de alfabetizaciones digitales, mediáticas, pensamiento computacional / algorítmico y ciencias de la computación. También nos interesa la emergente área y definición de ‘*Hacker Literacies*’”¹³⁷ (Santo, 2012: online). Mozilla tiene un proyecto curricular centrado en ella, tanto en su definición como en su desarrollo:

Figura 75. Modelo de Web Literacies



Fuente: Santo (2012: online)

Estas propuestas centradas en la informática y los lenguajes que se derivan de ella concuerdan con el concepto de *transliteracy* que Frau-Meigs propone. En el proyecto ANR TRANSLIT¹³⁸, *Convergence Between Media and Digital literacies*, destacan como principal obstáculo de su estudio la tensión conceptual alrededor de la alfabetización mediática (Flores, Frau-Meigs y Vélez (2015: 16) y justifican que por ello es necesario introducir el concepto de *transliteracy*. Sin embargo, en el MOOC de la Universidad Sorbonne de París titulado *DIY Media and Information Literacy*¹³⁹ y creado por Frau-Meigs, Blondeau y Arnold en 2015 elaboran otra propuesta menos radical y que recoge ideas fundamentales de la alfabetización mediática basada en la concepción tradicional de “las cs”: “creativity, consumption, citizenship, intercultural communication, comprehension, critical thinking, conflict resolution”.

- La cultura colaborativa en la Red: alfabetización transmedia (*transmedia literacy*)
- Dejando de lado la perspectiva computacional, otro de los conceptos de moda y con estrecha relación entre la alfabetización y lo mediático es la alfabetización transmedia (*transmedia literacy*). Término propuesto por Jenkins y que Scolari estudia desde el ámbito español. Considera que este nuevo término es necesario para actualizar el concepto de alfabetización: “En este contexto semánticamente sobrecargado de conceptos y definiciones, ¿es estrictamente necesario proponer

¹³⁷ Traducción propia. Cita original: “we understand Web literacies to be comprised of parts of digital literacies, media literacies, computational/algorithmic thinking and computer science. We’re also interested in newly-defined and emerging areas such as ‘Hacker Literacies’”.

¹³⁸ Consultar: <http://www.agence-nationale-recherche.fr/?Project=ANR-12-CULT-0004>

¹³⁹ Consultar: <http://hub5.ecolearning.eu/course/diy-do-it-yourself/?ecouserid=5519501ec255d7cc72fa06e9#>

un nuevo concepto? [...] el concepto de alfabetismo transmedia puede enriquecer la concepción tradicional de alfabetismo mediático” (Scolari, 2016: 19).

Este término se diferencia de otros por destacar así la cultura colaborativa surgida gracias a la Red, y también el aprendizaje informal y las competencias que se adquieren fuera de la escuela, siendo ésta una propuesta un tanto similar al tercer espacio que proponen Potter y McDougall (2017) y que veremos a continuación.

En esta tabla podemos ver las diferentes acepciones en relación con el término de alfabetización, alfabetización mediática y alfabetismo transmedia que propone como marco conceptual Scolari (2016):

Figura 76. Alfabetismo, alfabetismo mediático y alfabetismo transmedia

	Alfabetismo	Alfabetismo mediático	Alfabetismo transmedia
Soporte mediático	Libros y otros textos impresos	Broadcasting (TV)	Redes digitales
Semiótica del medio	Verbal (leer/escribir)	Multimodal (medios audiovisuales)	Multimodal (medios interactivos / transmedia)
Interpelación del sujeto	Como iletrado	Como consumidor (espectador)	Como prosumidor
Objetivo de la acción	Desarrollar lectoescritores	Desarrollar espectadores críticos y en menor medida productores	Desarrollar <i>prosumidores</i> críticos
Entorno de aprendizaje	Formal (escuela)	Formal (escuela)	Informal (extraescolar)
Referencias teóricas	Lingüística	Teoría de los efectos de los medios	Estudios culturales / Ecología de los medios

Fuente: Scolari (2016: 21).

Como resultado del recién finalizado proyecto de investigación *Transmedia Literacy* a partir del I+D+I Horizon 2020¹⁴⁰, surge el siguiente esquema que mapea las competencias relacionadas a esta alfabetización y cuyos indicadores específicamente hacen referencia a los medios en los que los adolescentes “viven”. Una propuesta extensa a partir de nueve dimensiones de competencias: producción (la que más indicadores acumula); prevención de riesgos (con relación a la perspectiva más protecciónista adoptada también por EU Kids Online); *performance*; gestión social; gestión individual; gestión de contenidos; medios y tecnología; ideología y ética; y narrativa y estética, estas tres últimas dimensiones inspiradas en la propuesta de Ferrés y Piscitelli, 2012), véase la siguiente figura:

¹⁴⁰ Consultar: Programa de investigación e innovación de la UE Horizon 2020 (Contrato n. 645238). <https://transmedialiteracy.org/>

Figura 77. Competencias de la alfabetización transmedia



Fuente: Proyecto Transmedia Literacy (2018: 9)

- Un único término para englobar todas las alfabetizaciones: *Dynamic literacies*

Recogiendo algunos de los avances presentados en el congreso *2nd European Media and Information Literacy Forum*¹⁴¹, desde Inglaterra, McDougall director del Centre for Excellence in Media Practice de la Universidad de Bournemouth propuso¹⁴² adoptar el término alfabetizaciones dinámicas (*dynamic literacies*) para englobar todas las concepciones de alfabetizaciones:

'Dynamic literacies', as bringing together the shifting and contested versions of literacies which have emerged out of semiotics and multimodality (Kress 2003), media education (Buckingham 2003), the new literacy studies (Gee 2004; Street 2003) and 'transmedia literacies' (Jenkins 2011), all of which stand in contrast to the view of literacy as a static, narrow and autonomous set of skills (McDougall, Readman y Wilkinson, 2018: 7)

Este nuevo concepto, también incluye alfabetizaciones como el *storytelling digital*, la capacidad de selección de contenido en el mundo digital (*digital curation*) y el montaje. Potter y McDougall (2017) consideran esencial el estudio del tercer espacio como metáfora para describir otros entornos y en el cual se encuentran todas las alfabetizaciones que no tienen cabida en la escuela ni en casa (2017). El concepto de tercer espacio también lo recoge el autor Gaines (2010) en su obra

¹⁴¹ Consultar: <https://en.unesco.org/events/second-european-media-and-information-literacy-forum>

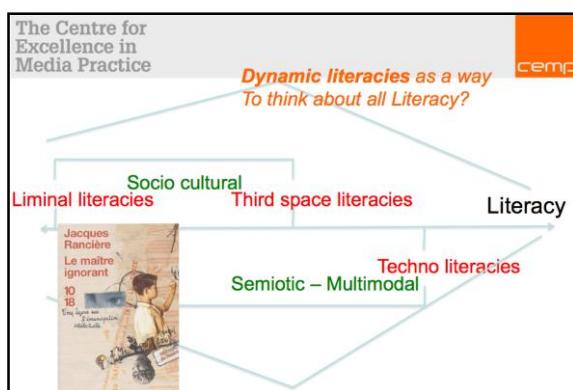
¹⁴² Durante el 2nd European Media and Information Literacy Forum celebrado en Mayo 2016 en Riga.

Consultar:

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/mil2016_lativa_forum_julian_mcdougall.pdf

sobre alfabetización mediática y semiótica. El autor señala que el espacio, la arquitectura y el diseño también alteran el significado de las cosas y describe que el tercer espacio es un lugar cognitivo (Gaines, 2010: 89). El siguiente diagrama, que muestra la figura 12, define la propuesta de McDougall, donde el autor especifica el lugar que cubren las alfabetizaciones dinámicas y este tercer entorno:

Figura 78. Diapositiva ponencia McDougall



Fuente: 2nd European Media and Information Literacy Forum¹⁴³

2.2.2 La alfabetización mediática en ámbito institucional

En esta sección se presentan la adopción del concepto de alfabetización mediática de forma institucional: el caso de España, Europa y la UNESCO. Desde el ámbito español, a nivel institucional en el sector educativo se adopta la perspectiva de las alfabetizaciones múltiples, al igual que en Finlandia, cuya definición hemos visto en el punto anterior. Por su parte, las instituciones a nivel internacional intentan estabilizar el conflicto conceptual y no han adoptado nuevos términos para referirse a nuevas alfabetizaciones. Con relación a la creación y definición de políticas públicas, la CE trabaja con el término de alfabetización mediática (*media literacy*¹⁴⁴) y la UNESCO aboga por incluir el término “informacional” en su concepto alfabetización mediática e informacional (*media and information literacy*).

- **España y las alfabetizaciones múltiples**

La alfabetización digital y mediática ha sido promovida en España por el Estado, instituciones públicas y privadas (Graña y Portalés, 2015) y forma parte de las líneas de actuación. En cuanto a su aplicación y definición destaca su inclusión de forma transversal e implícita en el currículo escolar LOE (2006) y LOMCE (2014). Desde la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional

¹⁴³ Consultar:

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/mil2016_lativa_forum_julian_mcdougall.pdf

¹⁴⁴ Definición en AVMS: ‘Media literacy’ refers to skills, knowledge and understanding that allow consumers to use media effectively and safely. Media-literate people are able to exercise informed choices, understand the nature of content and services and take advantage of the full range of opportunities offered by new communications technologies. They are better able to protect themselves and their families from harmful or offensive material. <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/audiovisual-media-services-directive-avmsd>

española, el IFIIE (Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa) presentó en 2011 la publicación *Alfabetización Mediática y Competencias Básicas* (Bernabeu et al., 2011) como resultado del Proyecto Mediascopio-Prensa. Las autoras realizan primero una revisión del concepto de alfabetización para posteriormente definir el concepto de competencia, en este estudio seguimos los mismos pasos. Las autoras españolas determinan que estamos en una situación de multialfabetismo, la redefinición de alfabetización es constante, marcada al compás de los avances tecnológicos y los cambios del entorno digital.

Actualmente, el aprendizaje se realiza a lo largo de la vida¹⁴⁵, los entornos en continuo cambio inciden sobre las competencias tradicionales y cada vez son más las alfabetizaciones que son reconocidas como necesarias:

Los distintos alfabetismos se solapan, se complementan y se enriquecen mutuamente. Se trata, en realidad de un ‘alfabetismo a lo largo de la vida’ pues en cada momento de su desarrollo, las sociedades crean y difunden significados de diversos modos, en función de los medios y las tecnologías que van surgiendo (Bernabeu et al., 2011: 27).

Por otra parte, también se implanta el término de alfabetizaciones múltiples en España desde los proyectos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) y en concreto desde el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE).

España adopta las conclusiones del Consejo de la Unión Europea de 19/12/2012 siguiendo una línea de trabajo enfocada en las “Alfabetizaciones Múltiples”¹⁴⁶ y también centrada en la multimodalidad de los procesos comunicativos. Se incluye la perspectiva de un lenguaje no sólo basado en la lectoescritura, sino también en diferentes códigos adquiridos a través de la proliferación de las TIC:

El Proyecto de Alfabetizaciones múltiples promueve la creación, aplicación, difusión y evaluación de programas de alfabetización múltiple, que incluya la lectura y la escritura en el actual contexto de convergencia mediática y digital, prestando especial atención a su consideración como destrezas básicas de aprendizaje imprescindibles para la inclusión social y la práctica de ciudadanía. [...] La alfabetización es también digital: En la era digital la convergencia de medios potencia la lectura multimodal, fragmentaria e hipertextual, y favorece la escritura y la participación social, por lo que cualquier programa de lectura debe incorporar las alfabetizaciones múltiples (CNIIE, 2018: online).

Esta línea de trabajo del CNIIE engloba varias acciones, como son: la plataforma Leer.es, las Bibliotecas escolares, la colaboración con la Red Europea sobre Políticas de Alfabetización (ELINET)¹⁴⁷, los cursos de formación de profesorado como el organizado por el Gabinete de Comunicación y Educación durante el Curso de Verano de la UIMP “Las alfabetizaciones múltiples como reto para la educación”¹⁴⁸, entre otras propuestas educativas.

¹⁴⁵ Las autoras defienden el concepto de la Sociedad de la Información y las políticas públicas educativas programadas por el *Lifelong Learning Program* de la Unión Europea.

¹⁴⁶ Consultar: <http://educalab.es/cniie/proyectos/alfabetizaciones-multiples>

¹⁴⁷ Consultar: <http://www.elinett.eu/about-us/>

¹⁴⁸ Consultar: <http://leer.es/web/leer/-/los-retos-1-introduccion->

- La perspectiva institucional de la Comisión Europea y la UNESCO

La UNESCO propone también un desglose del término alfabetización mediática e informal en varias alfabetizaciones, concepto paraguas que engloba entre otras alfabetizaciones, aquellas relacionadas al campo audiovisual como *television literacy* o *cinema literacy*, entre otras (2011: 19). Esta conceptualización se presenta en la publicación: *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers* (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, y Cheung, 2011).

Cabe destacar la publicación de Pérez Tornero et al. (2013) *ABC... media literacy white paper. European media literacy: selected texts from studies*, un compendio completo de las acciones europeas en el marco de la alfabetización mediática. Ante la tensión conceptual expuesta entre “media” e “information” por parte de la CE y la UNESCO, algunos autores como Fedorov, argumentan que en el ámbito de las competencias “la competencia mediática se puede considerar como un componente del término más general de competencia informacional”¹⁴⁹ (Fedorov, 2008: 8).

La Comisión Europea a raíz de la *Directiva de servicios de comunicación audiovisual* (Parlamento y Consejo Europeo, 2010) tiene la responsabilidad de elaborar mediciones estatales con relación al nivel de competencia mediática de la ciudadanía.

Cada tres años, la Comisión presentará al Parlamento Europeo, al Consejo y al Comité Económico y Social Europeo un informe sobre la aplicación de la presente Directiva y, en caso necesario, presentará propuestas para adaptarla a la evolución en el campo de los servicios de comunicación audiovisual, en particular a la luz de la evolución tecnológica reciente, la competitividad del sector y los niveles de alfabetización mediática en todos los Estados miembros (Parlamento y Consejo Europeo, 2010: Artículo 33).

Sin embargo, la reciente revisión la *Directiva de servicios de comunicación audiovisual*¹⁵⁰ en 2018 elimina la vinculación legal del desarrollo y fomento de la alfabetización mediática por los Estados Miembro europeos, quedando el esfuerzo de elaboración de indicadores para evaluar los niveles de competencia mediática de la ciudadanía relegados a un plano en aras de desaparecer. Tan sólo indica en el Artículo 33, que “los Estados miembros promoverán y tomarán medidas para el desarrollo de las capacidades de alfabetización mediática” (BOE, 2018).

La actual no inclusión de sistemas de indicadores y evaluación de la alfabetización mediática en esta Directiva quizás se deba a que desde el campo de la investigación no se ha llegado a un consenso a nivel europeo de indicadores y definición, como afirma Livingstone (2010):

¹⁴⁹ Traducción propia. Cita original: “media competence can be regarded as a component of the more general term information competence”.

¹⁵⁰ <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/revision-audiovisual-media-services-directive-avmsd>

Paying attention to definitions matters precisely because definitions are still in flux – once a consensus is reached, the policy window will surely close and attention will move on to implementation and evaluation. Behind the debate over definitions, in other words, is a fundamental debate over the purposes of media literacy. The skills required cannot be scoped without specifying purposes and, on the other hand, once the purposes are agreed, it will prove easier to specify the skills and, indeed, the resources, needed to guarantee those purposes are met. An ambitious specification of the purposes of media literacy in a digital age is, therefore, a crucial place to start (Livingstone, 2010: 42).

Finalmente, y tras mostrar algunas de las múltiples orientaciones, donde conceptos como *new media literacy*, *transliteracy*, alfabetizaciones múltiples (*multiliteracies*), *metaliteracy* son presentados, cabe destacar la clasificación a partir del informe financiado por la Comisión Europea: *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels* (Pérez Tornero y Celot, 2009), que recoge los hitos históricos en el proceso de alfabetización en cuatro categorías principales:

1. Alfabetización clásica (lecto-escritura).
2. Alfabetización audiovisual, la cual “se relaciona con medios electrónicos tales como películas y televisión, se enfoca en imágenes e imágenes secuenciales. Es el comienzo de diferentes iniciativas educativas comprometidas desde el principio, pero no suficientemente respaldadas por una política”¹⁵¹ (Pérez Tornero y Celot, 2009: 8).
3. Alfabetización digital e informacional.
4. Alfabetización mediática, la cual según el estudio engloba todos los conceptos anteriores.

Por lo tanto, de interés para esta investigación es estudiar las aproximaciones actuales a la alfabetización mediática, puesto que se entiende la alfabetización audiovisual como un componente de la misma.

¹⁵¹ Traducción propia. Cita original: “realwhich relates to electronic media such as film and television, focuses on image, and sequential images. It is the beginning of different educational initiatives early engaged but not sufficiently supported by a real policy”.

2.3. Alfabetización Audiovisual: El audiovisual como código y lenguaje

La presencia del lenguaje audiovisual ha pasado de encontrarse en espacios públicos o selectos a ser un lenguaje predominante en la intimidad, principalmente a través de la democratización de acceso a cámaras y tecnología: “Desde un punto de vista sociocultural [el lenguaje audiovisual] tendrá un impacto casi revolucionario sobre nuestra civilización [...], primero desde las salas cinematográficas y años después en la intimidad del hogar” (Area, 2012: 10).

Durante el Mobile World Congress 2016 celebrado en Barcelona, el CEO de Facebook Mark Zuckerberg narró la transición del texto a la imagen, dando protagonismo en la actualidad al vídeo; adelantaba así la implementación durante el año de la reproducción de vídeos en 360º en la red social Facebook. Algunas de estas tendencias tecnológicas las hemos visto en el capítulo 1. En su discurso, Zuckerberg llevó este lanzamiento al terreno personal y emocional, hizo referencia a su propia experiencia como padre primerizo, empleó para ello la metáfora de los primeros pasos de un bebé: esta experiencia se plasmaba antaño en un diario escrito, después pasó al álbum de fotos, después en un vídeo y ahora con el móvil, en el futuro: con un vídeo en 360 grados (Peirano, 2016). Así se ha pasado del diario escrito a la imagen inmersiva.

Al igual que el texto, ¿existe una gramática de lo visual? La tecnología 360º no tiene cambios de plano, ni zoom: “Se puede escribir con imágenes, pero no hay un diccionario porque el lenguaje audiovisual va cambiando”, todavía no ha dejado de evolucionar y ninguna cámara es comparable a la tecnología ya evolucionada de un bolígrafo o lápiz, afirmó el Director del Instituto de RTVE Miguel Ángel Martín durante la Summer School de la UAB en Junio 2016.

La imagen fotográfica [...] no contiene ninguna partícula discontinua, aislable, que pueda ser considerada como *signo*. Sin embargo, existen en ella elementos retóricos (la composición, el estilo...), susceptibles de funcionar independientemente como mensaje secundario. Es la connotación, asimilable en este caso a un lenguaje (Sala-Sanahuja, 2011: 18).

El aclamado director de cine Martin Scorsese, desde 2013, ha defendido la enseñanza de la alfabetización audiovisual¹⁵², puesto que considera que al igual que hoy en día globalmente es indiscutible la necesidad de una alfabetización verbal, en un futuro se reconocerá como esencial la enseñanza de la alfabetización audiovisual. En su charla¹⁵³, Scorsese utilizó como analogía el diálogo platónico de Fedro, donde se recogía la posibilidad de pérdida de conocimiento a través de la escritura y la lectura, pues se dejaba de memorizar¹⁵⁴. Esta historia metafórica no sólo ha sido

¹⁵² Consultar vídeo *Martin Scorsese on the Importance of Visual Literacy* del portal Edutopia:

<https://www.YouTube.com/watch?v=l90ZluYvHic>

¹⁵³ Charla titulada “Persistence of Vision: Reading the Language of Cinema” (2013). Recuperado de:

<https://www.neh.gov/about/awards/jefferson-lecture/martin-scorsese-lecture#.V6N82zrKn4U.twitter%20Barthes>

¹⁵⁴ El Dios Theuth quería hacer entender al rey egipcio Thamus el beneficio de la escritura, argumentaba que las letras eran un medio para recordar y para el conocimiento. Sin embargo, el rey las rechazaba, afirmaba que la capacidad de recordar sería dañada y que las letras sólo proporcionarían experiencias secundarias y no primarias (Mikos, 1999).

recogida por Scorsese, también por Mikos (1999), quien establece que existe un conflicto permanente entre competencia lectora y la audiovisual, tal y como en antaño existió entre oralidad y escritura. Se hace valer en su explicación también del mito de la caverna de platón y afirma que esta misma negación existe en el siglo XXI en contra de los medios audiovisuales, no apreciando ni su peligro, ni su potencial, siendo la comprensión lectora del medio escrito el estándar educativo a alcanzar (1999: 13). Sin embargo, Mikos considera que la competencia visual tendría que acompañar a la lectora como complemento (1999: 17) y como más recientemente Scorsese indica: "No debería haber diferencia entre la alfabetización verbal y visual. Son una y la misma a la vez"¹⁵⁵ (Reinstein, 2018: online).

El canal visual es, de entre todos los sistemas comunicativos transmisores de significado -que compartimos de forma universal-, el único que no tiene régimen ni metodología (Dondis, 2008), principalmente debido a la disparidad de estudios y desacuerdos en el ámbito teórico por constatar una gramática de lo visual (Portalés-Oliva, 2015). Sin embargo, desde los estudios visuales, sí se han recopilado manuales para desglosar e investigar el lenguaje audiovisual, entre ellos destacan: *What do pictures want?* (Mitchell, 2005), *Modos de ver Berger* (2000), *La sintaxis de la imagen* (Dondis, 2008) y en el ámbito español *Cómo se lee una fotografía: interpretaciones de la mirada* de Felici (2011), entre muchos otros. Sin embargo, no se reconoce la necesidad de decodificar imágenes, puesto que como define Area (2012), el canal audiovisual no necesita de aprendizaje para ser consumido:

El lenguaje audiovisual, a diferencia del textual, no requiere un aprendizaje previo y extenso por parte de cada sujeto, ya que no utiliza códigos abstractos, sino representaciones figurativas. Hasta tal punto se produce un isomorfismo entre código y referente, entre imagen y objeto, que nuestros sentidos tienden a creer que lo representado mediante imágenes y sonidos es una copia fiel de la realidad. El lenguaje audiovisual es un lenguaje total; es una expresión global que aglutina a la mayor parte de nuestros sentidos. Lo primero que provoca la imagen es una sensación o emoción, y, posteriormente, una idea. La escritura, por el contrario, exige primariamente un esfuerzo cognitivo de decodificación de los símbolos abstractos para encontrar significado, y después provocará o no emociones (Area, 2012: 10).

Sin embargo, aunque el canal visual no disfrute de una gramática consensuada, sí que se reconoce su cierta similitud con el lenguaje, por ejemplo, el Diccionario Oxford de Reino Unido en 2015 proclamó como palabra del año el siguiente emoji: 😭 (Oxford Dictionaries, 2015).

Y, por lo tanto, se puede afirmar que la imagen tiene un vínculo con la alfabetización y la literalidad de los medios (*literacy* en inglés), sin embargo, esta hipótesis en el campo teórico tiene corrientes a favor (Pérez Tornero, Aparici, Matilla...), pero también en contra (Fritze, Haugsbakk y Nordkvelle, 2016). Lundy y Stephens (2015) destacan la posibilidad de, a través de la alfabetización audiovisual y mediática, reflexionar sobre estos sistemas de comunicación interpersonales: "El uso de imágenes multimedia como "textos visuales" ayuda a revelar representaciones perpetuas y perspectivas socioculturales que ofrecen a los estudiantes la oportunidad de mejorar su alfabetización

¹⁵⁵ Traducción propia. Cita original: "There should be no difference between verbal and visual literacy. They are one and the same".

mediática” (Lundy y Stephens, 2015: 1060)¹⁵⁶, y según los autores este aprendizaje permite la autorreflexión y el pensamiento crítico ante los múltiples canales de discurso que los jóvenes emplean hoy en día.

Principalmente el código audiovisual es el complemento perfecto de estas comunicaciones entre pares (ya sean mensajes de WhatsApp, Instagram u otros tipos de redes sociales) y tiene principalmente protagonismo entre usuarios de teléfonos inteligentes. Una imagen, un emotícono o un emoji se producen más rápido que una descripción en texto. Así, el 29% de los encuestados usan emojis para ahorrar tiempo (Sampietro, 2016: 112). Sampietro analiza el uso de estos “textos visuales”, los emoji entre la población española como sistemas de comunicación. La población principalmente utiliza estas micro-imágenes para expresar emociones (81%), proximidad y afecto (61%) y además para aumentar la comprensión del mensaje escrito (53%) de acuerdo con el estudio (Sampietro, 2016: 112).

La imagen hoy en día se emplea como sustituto de una comunicación escrita y ha perdido la magia de ser un arte de representación esporádica, sin embargo, aunque en la actualidad este hecho es más común, Barthes ya hablaba de una fotografía domesticada (Barthes, 2011: 127). Sebastiao Salgado afirma que “hoy la imagen es un lenguaje”:

La fotografía está acabando porque lo que usted ve en Instagram o en el teléfono móvil no es fotografía. Fotografía es un objeto materializado que usted imprime, usted tiene, usted mira [...] Hoy lo que existe es imagen. La imagen no es fotografía. [...] No creo que la fotografía viva más de 20 o 30 años. Vamos a pasar para otra cosa. Fotografía era una memoria, una referencia. Hoy la imagen es un lenguaje (EFE, 2016).

Ya en 1936 Walter Benjamin reflexionó brevemente en su obra *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica* (1936) acerca del analfabeto del futuro y lo relacionaba con el lenguaje visual: “El analfabeto del futuro estará relacionado con la imagen y no con el texto. Analfabetos fotográficos sin la capacidad de leer sus propias imágenes”¹⁵⁷ (Benjamin 1977: 64 en Lobinger, 2012: 95). Benjamin ya predijo la necesidad de tener una ciudadanía equipada con facultades críticas ante la interdependencia cada vez mayor de palabras e imágenes, sobre todo en aquella época que el régimen nazi avanzaba a zancadas por Europa (Duncum, 2004).

El proceso visual “puede utilizarse para componer y comprender mensajes situados a niveles muy distintos de connotación, desde el puramente funcional” (Dondis, 2008: 11) a las elevadas regiones de la expresión artística, al igual que el lenguaje. Sin embargo, cabe hacer una distinción entre fotografía, donde la imagen es arte (por ejemplo, pinturas) y la imagen como producto mediático (fotografías, MEMEs...). A continuación, veremos cómo desde los postulados alemanes esta diferenciación también queda reflejada desde la propia concepción de la alfabetización

¹⁵⁶ Traducción propia. Cita original: “Using multimedia images as “visual texts” assist in revealing perpetual representations and socio-cultural perspectives which offer students the opportunity to enhance their media literacy, self-reflect, and critically make connections through the use of multiple channels of discourse”.

¹⁵⁷ Traducción propia. Cita original: “Nicht der Schrift-, sondern der Photographieunkundige wird, so hat man gesagt, der Analphabet der Zukunft sein. Aber muß nicht weniger als ein Analphabet ein Photograph gelten, der seine eigenen Bilder nicht lesen kann?”.

(Reichenbach y Meulen, 2010). Esta distinción ya era puntualizada por Bergala entre medios visuales: la televisión y el cine. Bergala (2007) expone, que el cine es un arte, que no debe ser decodificado críticamente, sino que primero ha de respetarse como obra artística y apreciarse como tal:

La falsa evidencia según la cual una aproximación al cine puede ofrecer herramientas para armar contra la televisión. La imagen con una “I” mayúscula sólo existe como fantasía pedagógica de una omnipotencia de la respuesta ideológica: bastaría con saber analizar la Imagen para ser capaz de analizar todas las imágenes. Desgraciadamente, el arma absoluta es una fantasía (Bergala, 2007: 56).

Las implicaciones tecnológicas han marcado la evolución de la alfabetización mediática, donde imagen y educación a lo largo de la historia han tenido tres cambios importantes (Gentikow, 2007; Fritze, Haugsbakk y Nordkvelle, 2016: 8). El primero cuando la imagen artística reemplazó a la imagen de culto religiosa; el segundo en el advenimiento de la fotografía que dió lugar al proceso asociativo de la imagen, y el tercero, la explosión del lenguaje visual, que coincide con la pérdida del referente en la época posmoderna, donde las imágenes son presuntamente manipuladas y el realismo se ha perdido:

Technological implications of media literacy manifest themselves quite clearly in historical changes of media development. The most traditional way of conceiving these changes of literacy is in two steps, from orality (speech) to literacy (written verbal texts), to audiovisual competences (film, radio, television) (Gentikow, 2007: 37)

En este sentido, esta discusión conecta con la tensión terminológica y dificultades de definición que hemos ido señalando entre la alfabetización mediática y audiovisual. La alfabetización audiovisual se considera un precedente de la alfabetización mediática, puesto que la necesidad de formar a la ciudadanía con competencias críticas ante los medios se inició con el cine propagandístico primero, y la televisión después. Aun así, puesto que empezamos a mirar imágenes desde que nacemos, Mikos (1999) considera que la competencia visual precede a la competencia mediática a partir de la teoría de la socialización, y es necesario prestar atención a las experiencias estéticas no discursivas (imágenes) y añadir interés a elementos discursivos de la competencia mediática. Lobinger al igual que Griffin (2008) y Mikos (1999), entre otros, defiende que las imágenes son centrales hoy en día, y que la producción visual es esencialmente una práctica cultural de las vidas mediatizadas de la sociedad actual (p.96). Por ello, la autora considera que es necesario poder entender y producir imágenes, tener competencias tanto creativas como de lectura crítica, las cuales Lobinger (2012) considera no se adquieren sólo a través de la socialización, sino a través de un aprendizaje continuo (p.100).

Entendemos la alfabetización audiovisual según la propuesta de Pérez Tornero, como un componente de la alfabetización mediática, siendo principalmente el código y el lenguaje sobre el que enfocamos la atención.

Media literacy should not be treated as an isolated or independent skill. On the contrary, it is a skill that involves and encompasses other skills and forms of literacy: reading and writing literacy, audiovisual literacy (often referred to as image or visual literacy) and digital or information literacy (Pérez Tornero, 2008: 105).

2.3.1. Semiótica de la alfabetización mediática y audiovisual

En esta sección veremos el concepto de alfabetización desde la perspectiva de la semiótica, su relación con el concepto multimodal y la propuesta del término de *semiotic literacy* desde el análisis crítico del discurso.

A pesar de que nuevos productos audiovisuales, lenguajes y alfabetizaciones se encuentran en continua evolución, principalmente de la mano del desarrollo tecnológico, existen algunas bases semiológicas comunes en relación con la alfabetización mediática y audiovisual, que a continuación exploramos. Por una parte, definiremos brevemente el rol de la multimodalidad en la comunicación y, por otra, el papel de la semiótica y la ecología de los medios en la definición de la alfabetización mediática.

Según la perspectiva de la semiótica, diferentes códigos, como el audiovisual, se integran dentro de la alfabetización. La alfabetización tiene dos vertientes: “desde la perspectiva más tradicional se considera como el hecho de aprender a hablar, leer y escribir; y desde la vertiente más funcional como la capacidad de interpretar los símbolos condicionados por la inmersión en un contexto concreto y por las experiencias” (Pérez-Escoda, 2015: 89).

Desde el análisis crítico del discurso, casi en los inicios del campo teórico de la alfabetización mediática¹⁵⁸, Van Dijk defiende la necesidad de realizar una aproximación a la alfabetización digital, no sólo tecnocrata, sino también crítica, e introduce el concepto de alfabetización semiótica (*semiotic literacy*), análoga a la alfabetización audiovisual. La semiótica queda reflejada por tanto como dimensión esencial dentro de la definición de alfabetización, como recoge el proyecto *Promoting Digital Literacy* financiado por la Comisión Europea y publicado en 2004. Este trabajo es uno de los primeros documentos en los que a nivel europeo se empezaban a dibujar algunas formas teóricas esenciales, como la presentada por este autor:

Critical digital literacy is also a special case of more general discursive literacy: the ability to critically read texts. The only difference is now that there are vastly more of such texts to choose from, from many more sources, and about many more topics, and in more varied - multimedia - formats. [...] critical DL presupposes semiotic literacy - how to interpret and combine visual, audio and linguistic expressions of complex messages or communicative events (Van Dijk, 2004: 69).

¹⁵⁸ En las primeras concepciones del término la alfabetización digital era sinónimo de mediática, y no sólo definía las capacidades más relacionadas con las competencias tecnológicas.

Desde esta primera aproximación al campo, se ha vivido una especificación, tanto de las alfabetizaciones como de las competencias, en correspondencia con los códigos y las tecnologías, pero auspiciada bajo el paraguas de la alfabetización mediática.

Cabe destacar la obra de Gaines (2010) sobre alfabetización mediática y semiótica, titulada *Media Literacy and Semiotics*. Según el autor la comunicación es persistente y persuasiva, ya que cada momento de nuestras vidas parece impactado por experiencias que necesitan de la interpretación de signos procedentes de mensajes del entorno, de otras personas o de los medios (2010: 5). Como también expone Masterman (1993): “los medios son sistemas simbólicos (o de signos) que necesitan ser leídos de manera activa y que no son reflejo incuestionable de la realidad externa ni se explican por sí mismos” (p.36). Gaines (2010) también apoya esta idea, puesto que considera que la comunicación es un proceso de representación apropiado por la sociedad, siendo la comunicación mediática una fuerza que impulsa a la sociedad, y, por ello, el pensamiento crítico y la alfabetización mediática son necesarios para una sociedad democrática informada. Dentro de esta concepción, el autor considera que la semiótica es una importante herramienta:

Semiotics is an empirically objective tool that can describe, define, and categorize the communicative processes that produce meanings. The study of semiotics builds knowledge of logic. Recognizing communication processes and strategies prepares people to understand media, make better use of its strengths, and cope with its effects and influence. Semiotic analysis and media literacy prepare the way for improved understanding and social discourse (Gaines, 2010: 33).

Los autores Lebrun-Brossard y Lacelle (2011) definen el concepto de alfabetización mediática y multimodal (*multimodal media literacy*) “como una competencia semiótica general, bajo la cual existen competencias textuales específicas para cada sistema semiótico (texto, imagen, sonido, hipertexto, ...) y una competencia multimodal (para el uso conjunto de diferentes sistemas semióticos)”¹⁵⁹ (Tilleul, Fastrez y De Smedt, 2015: 77).

El término “multimodal” también pertenece a una tradición de la semiótica discursiva (Scolari, 2009), concepto presentado anteriormente en el capítulo 2 y acuñado por Kress y van Leeuwen (2009). Estos autores realizan una propuesta de “lectura de imágenes” en su trabajo *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, en la obra trabajan aspectos para aprender a decodificar imágenes desde una perspectiva semiótica. Los autores afirman que todos los textos son multimodales, el texto no está sólo construido en términos lingüísticos, sino que también es visual, a través del diseño, de las imágenes o los gráficos que lo acompañan (Kress y van Leeuwen, 2009)

Sefton-Green, Marsh, Erstad y Flewitt determinan que existen tres premisas bajo la multimodalidad: 1) el uso de diferentes modos para crear significados en la representación, comunicación e interacción; 2) los conjuntos de recursos semióticos (modos) se configuran socialmente para articular sentido social, individual y afectivo, y 3) finalmente, las personas intencionalmente utilizan y configuran modos para orquestar significado a través de diseños multimodales (2016: 20). Los actos comunicativos (multimodales) se encuentran “conformados por

¹⁵⁹ Traducción propia. Cita original: “Adopting a similar standpoint, define multimodal media literacy as including a general semiotic competence, specific textual competences for each semiotic system (text, image, sound, hypertext...), and a multimodal competence (for the joint use of different semiotic systems)”.

las normas y prácticas de significación actuales, e influenciados por las motivaciones e intereses de las personas en contextos socioculturales específicos”¹⁶⁰.

Carlos Scolari, que anteriormente hemos destacado por defender el concepto de *transmedia literacy*, expone desde una perspectiva de la ecología de los medios una serie de conceptos interesantes para nuestro estudio, ya que trabaja sobre una semiótica aplicada de las interfaces inspirada en los planteamientos de Umberto Eco, donde la tradición de la semiología (centrada en el contenido ideológico de los mensajes) y de la ecología (que desprecia el contenido para reivindicar la importancia del medio) convergen.

Según Scolari (2015) la transición de una semiología de signos a una semiótica de textos fue realizada por Eco y Fabbri en 1978, quienes definieron que los receptores debían cumplir las siguientes condiciones:

1. “Los receptores no reciben “mensajes”, sino más bien un ‘conjunto de textos’” (Scolari, 2015: 1039), esto justificaría el aspecto multimodal de nuestros mensajes en la actualidad.
2. “Los receptores no confrontan los mensajes con los códigos, sino más bien con un conjunto de prácticas textuales que son parte de su experiencia. Para interpretar un mensaje, no es suficiente conocer el código: es necesaria una serie de competencias textuales” (Scolari, 2015: 1039). La vinculación entre alfabetización y competencia queda, por lo tanto, unida a esta afirmación y puede extrapolarse al campo de la educación mediática.
3. “Los receptores no reciben un solo mensaje, sino que reciben muchos, tanto de forma sincrónica como diacrónica” (Scolari, 2015: 1040) y, además, un texto puede enviarnos a otros textos, lo que se llama red intertextual. En este sentido, el contexto sobre el intercambio de mensajes multimodales de forma ubicua a través de teléfonos móviles forma parte de esta categoría. Los jóvenes están en continuo contacto a través de aplicaciones de mensajería (tales como Whatsapp) y reciben grandes cantidades de mensajes e información, ya sea creada por pares, consultada en la Red o compartida por sus círculos, se habla de una infoxicación de los usuarios Scolari (2015), puesto que un mismo hecho puede ser consumido a través de diferentes medios.

Sin embargo, dejando a un lado la semiología de signos y la semiótica de textos Scolari (2015) propone desarrollar una semiótica de la interfaz, que pueda servir para conectar ambas tradiciones, las miradas de McLuhan y Barthes. El autor propone el ‘comodín semántico’ de interfaz, definido como el lugar donde se produce la interacción, ya sea entre usuario-tecnología (U-T) o entre tecnología-tecnología (T-T), éstas mismas, formarían una Red al encontrarse en continua conexión, siguiendo la teoría ANT (Actor-Network-Theory) de Bruno Latour (Scolari, 2015: 1045), presentada anteriormente en contraposición al concepto de multimodal.

Van Dijk, en su discurso sobre la alfabetización digital crítica, destaca también la importancia de medir las competencias no sólo con relación al uso de la herramienta, interfaz, o medio digital, sino

¹⁶⁰ Traducción propia. Cita original: “shaped by the norms and practices operating at the moment of sign making and influenced by the motivations and interests of people in a specific social and cultural context”.

al análisis de los mensajes, precisamente desde la perspectiva de la semiología. Se centra en la idea de que “los estudios críticos del discurso, así como los estudios discursivos en general, no se limitan a la comunicación ‘verbal’, por lo que también se ocupan de otros códigos semióticos, como los códigos visuales utilizados en imágenes, fotografías, películas, etc”¹⁶¹ (Dijk, 2004: 65). Para ello, Van Dijk (2004) se apoya en el trabajo de Kress y van Leeuwen (2009).

En contraposición a McLuhan, que subrayaba la importancia de los medios como herramientas para modelar la percepción y cognición de los seres humanos de forma implícita, Scolari (2015) considera que “lo que cambia a los sujetos es ver la televisión, más allá del programa que se emita en la pequeña pantalla” (1032). Van Dijk, desde su concepción de la alfabetización digital, se sitúa también en contra de la posición de McLuhan donde el medio es el mensaje, para el autor la herramienta no es lo importante, sino el mensaje. Doussay (2015) también valora este aspecto, cuando afirma que las alfabetizaciones son la esencia para generar sentido a través del medio. Van Dijk (2004) considera que las alfabetizaciones colectivamente se reconocen socialmente para generar, comunicar y negociar a través de los medios de comunicación. Define dos dimensiones esenciales del mundo digital: el control ideológico y el abuso de poder de los medios, que pueden ser trabajados desde una alfabetización digital crítica. Tras el trabajo del autor con el psicólogo cognitivista Walter Kintsch fundamenta que para estudiar críticamente un discurso mediático es necesaria la triangulación de discurso-cognición-sociedad. Por ello considera que la perspectiva del tecnocentrismo¹⁶² ha hecho que se hable de alfabetizaciones múltiples para agruparlas (p.28).

Neil Postman, quien fue un autor destacado en el ámbito de la comunicación y la educación, introdujo el concepto de ecología de los medios. El autor propuso este término durante una conferencia del National Council of Teachers of English (NCTE), importante institución que fomenta la alfabetización mediática en EEUU. Postman presenta de forma interesante su tesis sobre la ecología cuando afirma que:

El cambio tecnológico no es aditivo sino ecológico: [...] si dejamos caer una **gota de tinta roja** en un vaso de agua, se disuelve en el líquido, y colorea cada una de las moléculas. De la misma manera, la emergencia de un nuevo medio no se limita a ser añadido a lo que ya existe: este medio cambia todo su entorno (Scolari, 2015: 1031).

Los nuevos entornos digitales dejan su huella no sólo en los usos sociológicos de los medios, también en las formas de comunicación cada vez más multimodales **y pintan de rojo** tanto las alfabetizaciones en continua gradación como las competencias que de ellas derivan. Por lo tanto, según Postman, las TIC “generan ambientes que afectan a los sujetos que las utilizan” (Scolari, Aguado y Feijóo, 2013: 87).

¹⁶¹ Traducción propia. Cita original: “Critical Discourse Studies as well as discourse studies in general are not limited to ‘verbal’ communication, but also deal with other semiotic codes, such as the visual codes used in pictures, photographs, movies and so on”.

¹⁶² La sociedad tecnocentrista fue denominada por Seymour Papert (MIT), sus estudios se centraban en la tecnología aplicada en el ámbito educativo. Información del MOOC “Design and Development of Educational Technology” del MIT en la plataforma edX. Consultar: <https://www.edx.org/course/design-development-educational-mitx-11-132x-1>

Las leyes de la ecología mediática aplicadas a los dispositivos móviles determinan que éstos: 1. Aumentan la interactividad y el acceso a la información (Ley de la Extensión); 2. Vuelven obsoletos a otros medios, como el teléfono fijo (Obsolescencia); 3. Recuperan comunicaciones escritas interpersonales perdidas en otros medios como la televisión (Recuperación), y 4. Propician la difusión pública de la propia información, contribuyendo a la infoxicación (Reversión). La ecología de medios, a diferencia de otras perspectivas, se presenta como opción válida de análisis integradora. Estos procesos de comunicación móvil también pueden ser estudiados “desde una investigación en clave semiótica de las nuevas textualidades hasta un análisis socio-antropológico de las prácticas ubicuas de consumo y producción cultural” (Scolari, Aguado y Feijóo, 2013: 83).

2.3.2. El concepto de alfabetización audiovisual en España

En este apartado se describe el origen del término de alfabetización audiovisual en España, desde el ámbito institucional y el académico, posteriormente, en el siguiente punto veremos la perspectiva internacional.

En el trabajo previo que dio paso a esta tesis, en el marco del Máster de Investigación en Comunicación y Periodismo de la UAB, se realizó una aproximación completa al desarrollo conceptual de varios términos relacionados con la alfabetización mediática, específicamente la audiovisual y en especial centrado en el lenguaje fílmico y la alfabetización cinematográfica (*Film Literacy*) (Portalés-Oliva, 2014: 39-41).

Este estudio previo permitió descubrir y reflexionar sobre el nacimiento, el desarrollo y las tensiones conceptuales surgidas en este ámbito. Precisamente, entre los conceptos de alfabetización audiovisual y alfabetización mediática, competencia mediática y educación en medios, siendo estos tratados como sinónimos en muchos ámbitos y textos académicos de origen hispano (Ambròs, 2014). Especialmente esta incongruencia es visible en la producción científica y en la redacción de políticas públicas en Cataluña, como anticipado anteriormente. Como afirma Ambròs de la Universidad de Barcelona: “existe una larga tradición de utilizar los términos ‘Competencia audiovisual y educación audiovisual’ en lugar de ‘competencia mediática y educación mediática’, aunque en el fondo significan casi lo mismo”¹⁶³ (Ambròs, 2014: 9).

Desde el ámbito académico hispano, la definición conceptual de la alfabetización audiovisual ha sido analizada de forma exhaustiva en el trabajo de Sánchez-Carrero (2008), especialmente en el libro *Pequeños Directores - Niños y adolescentes creadores de cine, vídeo y televisión*. La autora reflexiona en el ámbito nacional e internacional sobre la definición y evolución conceptual, además de recoger algunas de las iniciativas más destacadas. Area (2014) afirma que la alfabetización audiovisual, que fue implementada parcialmente en España durante los años 80-90, tiene como finalidad, que el alumnado sea capaz de analizar y producir textos audiovisuales (cine, televisión o publicidad), así como consumirlos de forma crítica, esta alfabetización “considera la imagen y sus distintas formas expresivas como un lenguaje con sus propios elementos y sintaxis” (Area, 2014:

¹⁶³ Traducción propia. Cita original: “In Catalonia there is a long tradition to use the terms ‘Audiovisual competence and audiovisual education’ instead of ‘media competence and media education’ although deep down, they mean nearly the same”.

23), esta definición coincide con otras de este ámbito, como la de Gubern que la llamaba *alfabetización icónica* (1987: 405-406).

Desde las instituciones públicas, también cabe destacar algunas de las definiciones de la alfabetización mediática y audiovisual, que surgen en algunos de los documentos y en la legislación. El Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales (ICAA) tiene una línea de trabajo alrededor de la educación audiovisual, monitorizan las actividades en materia educativa que fomentan el cine y la alfabetización audiovisual¹⁶⁴. Entre 2012 y 2015 el ICAA creó los Premios de Alfabetización Audiovisual, para seguir las indicaciones en materia de alfabetización audiovisual recogidas en el Plan Estratégico General 2012-2015 de la Secretaría de Estado de Cultura:

La Alfabetización Audiovisual persigue la formación de públicos en este campo, con especial énfasis en niños y adolescentes, a fin de lograr una adecuada recepción, interpretación y valoración de las obras cinematográficas y audiovisuales –y de los mensajes audiovisuales en su sentido más amplio, contribuyendo al mismo tiempo a desarrollar el conocimiento y el pensamiento críticos y a favorecer el más amplio disfrute de aquellas. Para ello, se sirve del cine y el audiovisual, de sus obras y sus procesos creativos, como herramientas pedagógicas de aprendizaje (ICAA, 2012).

Los premios fueron creados específicamente para impulsar esta alfabetización y la diversidad cultural, fundamentaban su necesidad a partir de la Recomendación de la Comisión, de 20 de agosto de 2009 en materia de alfabetización mediática, para:

Impulsar de manera decisiva la alfabetización audiovisual y el fomento de la diversidad cultural en nuestro país. [Y fomentar] una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente, que parte de la premisa de que las diferentes alfabetizaciones (mediática, digital y audiovisual) se hallan estrechísimamente interconectadas (BOE, 2013: 18144)

A nivel autonómico y, en concreto, en Cataluña, desde las políticas públicas catalanas no sólo se indica que el uso del móvil sea incluido en contextos educativos formales, como hemos visto en el capítulo 1, sino que también fomenta iniciativas específicas en relación con la alfabetización audiovisual. Este es el caso de Barcelona Aula Mòbil, que fundamentan su estrategia en ella¹⁶⁵ y elaboran materiales didácticos que cuentan con un *Dossier de Formació Al Professorat*, donde afirman que:

Tal i com defineix l'UNESCO, una persona alfabetitzada és una persona que participa plenament en la societat i la cultura. Per tant, per participar plenament en la cultura del segle XXI, els infants i joves han d'estar alfabetitzats en la imatge audiovisual. Tal i com va saber definir molt bé Anthony Minghella, director i guionista de cinema i president (fins la seva defunció) del British Film Institute, “és vital i obvi que entendre, manipular i apreciar el llenguatge de la imatge ha de ser acceptat com part del sistema educatiu” (Projecte Barcelona Aula Mòbil, 2018: 6).

¹⁶⁴ Consultar: <https://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/cine/promocion/educacion-audiovisual.html>

¹⁶⁵ Consultar: <http://bcnaulamobil.cat/about/noticies-sobre-laudiovisual/>

2.3.3. Aproximación internacional: *visual literacy*

En esta sección, destacamos primeramente la perspectiva alemana ante la alfabetización audiovisual, la cual tiende a ser específica por cada formato de imagen; seguido de la propuesta anglosajona, principalmente desde EEUU y Canadá; finalmente se exponen algunas tensiones conceptuales entre estas acepciones.

Desde la perspectiva teórica alemana se tiende a la especificidad, donde la definición conceptual de alfabetización audiovisual está dividida en alfabetizaciones concretas y específicas, en las que confluyen discursos sobre teorías de la educación (*Bildungstheorie*), competencias para la vida (*Lebenskompetenzen*) e influencias artísticas a lo largo de la vida (*Lebenskunst*), según Hug (2012). Nace así el siguiente orden conceptual: competencia visual (*visuelle Kompetenz*), competencia del dibujo artístico (*Bildkompetenz*, que Reichenbach y Meulen (2010) analizan en profundidad), educación visual (*visuelle Bildung*) y aprendizaje visual (*visuelles Lernen*). El concepto más cercano a la teoría de la alfabetización mediática es el de competencia visual (*visuelle Kompetenz*).

El uso del concepto de alfabetización audiovisual no es muy popular, es más habitual encontrar en la literatura el término *visual literacy* (de origen anglosajón). Este concepto engloba una perspectiva amplia, puesto que se relaciona con la capacidad de aprender con imágenes, el pensamiento visual (*visual thinking*), la apreciación estética del arte (tanto pintura como fotografía), así como la posición más crítica frente a la imagen en medios de comunicación, tanto fija como en movimiento.

El término *visual literacy* fue acuñado por John Debes en 1969 (Ko Hoang, 2000; Lehman, 2015)¹⁶⁶. Desde EEUU el estudio y promoción de esta alfabetización se encuentra impulsado por la International Visual Literacy Association (IVLA¹⁶⁷). Hobbs, autora estadounidense de reconocido prestigio en el ámbito de la alfabetización mediática, participó en la edición fundacional de la conferencia celebrada en 1988. Esta asociación es el máximo exponente de concentración de estudios sobre *visual literacy* existente en EEUU y es reconocida en el ámbito internacional.

La *visual literacy*, según el ámbito anglosajón, se define como “la capacidad de entender, interpretar y evaluar mensajes visuales, y a la vez, emplear el lenguaje visual para comunicarse con otros” (Bristol y Drake, 1994: online). Estar visualmente alfabetizado significa ser un usuario activo, crítico y creativo, no sólo de la palabra impresa y el lenguaje hablado, sino también del lenguaje visual en diferentes medios como: cine, televisión, publicidad, fotografía... Consideran dentro del lenguaje y la comunicación la enseñanza de la interpretación y creación de textos visuales (NCTE,

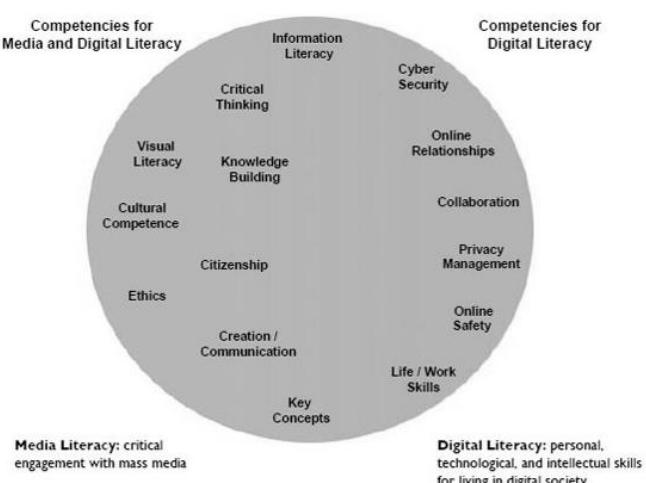
¹⁶⁶ Sobre el concepto de *visual literacy*, su nacimiento y su aplicación didáctica existen dos trabajos muy relevantes, la tesis de Youn-Ju Ko Hoang (2000) *Vermittlung von 'Visual Literacy' durch Computeranimation im Kunstunterricht* elaborada en Alemania y el trabajo de fin de máster de Barbara Lehman (2015) *Visual Literacy and Education: Seeing the World Meets Critical Thinking* en EEUU. Ambas desde una perspectiva de la educación artística, la primera trabaja el uso de la animación por ordenador en educación primaria y la segunda es una propuesta para secundaria. También cabe mencionar el análisis de 11 definiciones conceptuales de *visual literacy* que elabora Kędra (2018) en el artículo *What does it mean to be visually literate? Examination of visual literacy definitions in a context of higher education*.

¹⁶⁷ Consultar: <http://ivla.org/>

1996: 5). Este concepto está además integrado en el ámbito curricular estadounidense de la lengua y la literatura (Bristol y Drake, 1994; NCTE, 1996).

Por su parte, en Canadá y desde la perspectiva institucional, el centro para la alfabetización digital y mediática: *MediaSmarts Canada's Centre for Digital and Media Literacy*¹⁶⁸ propone un modelo también de competencias muy cercano al estadounidense y que trata tanto la alfabetización digital como la mediática, estando la alfabetización audiovisual (*visual literacy*) bajo el concepto de alfabetización mediática y digital. La institución identifica las diferentes alfabetizaciones de la siguiente forma:

Figura 79. Mapa conceptual competencial de Media and Digital Literacy y Digital Literacy según Media Smarts



Fuente: Web de Media Smarts online

Por su parte, Messaris (1998) entiende dos propiedades principalmente del lenguaje visual: la relación analógica entre imágenes y los conceptos y las conexiones implícitas a través de la sintaxis visual.

A visually literate person can use these properties either as tools of creative thought and expression or as foundations for resisting the potentially negative influences of visual media. These properties of visual language can also serve as focuses for formal education about media literacy (Messaris, 1998: 77)

Una obra que recoge cómo la imagen ha inspirado la investigación en las ciencias sociales, especialmente en el campo de la comunicación en Alemania es el manual *Investigación de la Comunicación Visual (Visuelle Kommunikationsforschung)* de la editorial Springer (Lobinger, 2012)¹⁶⁹. Por una parte, dedica un capítulo al contexto actual de la mediatización a través de la imagen, la iconofilia y la iconofobia, así como la historia de los estudios visuales, entre ellos destaca un capítulo dedicado a la competencia visual y mediática, donde ambas alfabetizaciones (mediática y audiovisual) se hallan unidas en un único concepto: competencia mediática-visual (*Visuelle*

¹⁶⁸ Consultar: <http://mediasmarts.ca/>

¹⁶⁹ Pertenece a la colección *Medios, Cultura y Comunicación* dirigida por Hepp, Krotz y Vogelgesang.

Medienkompetenz). En este capítulo, Lobinger (2012) propone este concepto para tratar la competencia visual desde la perspectiva de la alfabetización mediática, afirma que los diversos tipos de imágenes (fotografía, pintura, animación...) tienen diferentes tipos de competencias visuales (2012: 95). Lobinger sigue la propuesta de clasificación de imágenes creada por Mitchell en sus dos obras *What do pictures want?* (2005) y *Iconology. Image, Text, Ideology* (2013).

Lobinger, sin embargo, considera que es más preciso hablar de *Multiliteracy* en vez de *Visual Literacy* (2012: 96), precisamente al contrario que la propuesta de Duncum (2004). Esta perspectiva tampoco es adoptada por otros autores, que contrariamente consideran que la alfabetización audiovisual sí forma parte de la mediática (Griffin, 2008; Lobinger, 2012), siendo esta un concepto paraguas. Pérez Tornero (2008) coincide en la adopción de esta posición desde el ámbito iberoamericano, como hemos visto en el primer epígrafe de esta sección.

Hug (2011, 2012, 2013) a lo largo de su trabajo ha tratado de recoger el desarrollo conceptual de la alfabetización mediática y visual. Después de analizarlas, considera que las epistemologías de giro lingüístico (*linguistic turn*)¹⁷⁰, es decir, las propuestas de diferentes alfabetizaciones, no son suficientes para analizar las expresiones comunicativas híbridas que existen en la actualidad (verbal, pictórica, conectada, virtual...).

El autor apunta a adoptar una aproximación siguiendo la corriente de la sociosemiosis y dejando de un lado las teorías de la alfabetización:

En la semiótica de lo social (*social semiotics*), el desarrollo de los conceptos de alfabetización más antiguos se está haciendo de forma más consistente al estar apuntando a un marco general más allá de los orígenes lingüísticos y teniendo en cuenta la creciente importancia de las imágenes sonoras y visuales¹⁷¹ (Hug, 2012: 122).

Dejando a un lado las alfabetizaciones, Hug (2013) enmarca su discurso en la teoría de las formas mediáticas (*Mediale Formen* según Leschke, 2007), que considera útil para el análisis de fenómenos mediáticos culturales y la educación en medios.

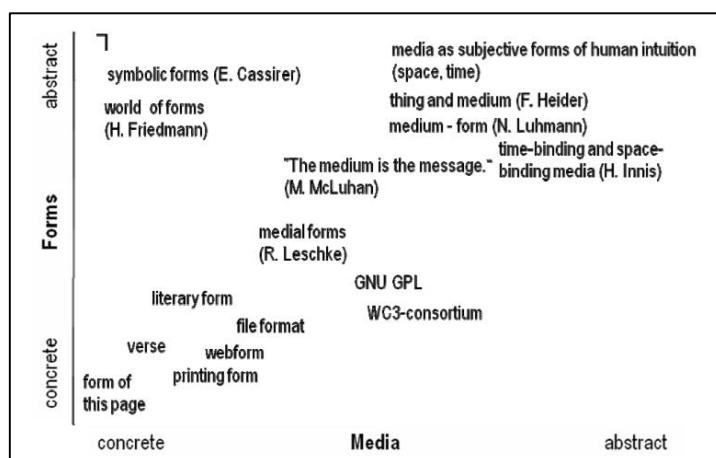
Hug (2012) concluye que el debate sobre competencias mediáticas, principalmente en Alemania, está estancado entre aquellos que tienen fobia a lo técnico y proceden de los estudios culturales y aquellos que son tecno-optimistas y proceden de las ciencias naturales. Por ello pretende a través de esta adopción de la teoría de las formas mediáticas “hermanar las perspectivas idiosincráticas y estructurales o sistémicas y también las dimensiones simbólicas y materiales de las funciones de alfabetización y visualización en ambientes mediados y mediatizados” (Hug, 2013: 16).

En el siguiente esquema elaborado por Hug (2013) se aprecia la categorización de teorías de más concretas a más abstractas por concepto de formatos y medios:

¹⁷⁰ Es una perspectiva que nació a mediados del siglo XX que tiene por objetivo estudiar el uso del lenguaje según el contexto de la situación comunicativa, en los significados de actitudes, hablantes, circunstancias que se manifiestan al poner en acción el lenguaje.

¹⁷¹ Traducción propia. Cita original: “In social semiotics enhancements of older literacy concepts are being developed more consistently aiming at a general framework beyond linguistic origins and taking into account the growing importance of sound and visual images”.

Figura 80. Forms and media: Scopes and selected examples



Fuente: Hug (2012: 17)

Según el autor, la teoría de las formas mediáticas (que propone para analizar fenómenos mediáticos culturales y la educación en medios) parte del concepto de formas simbólicas de Cassirer, que surge a partir de los esquemas trascendentales de Kant. El primero, Cassirer, estudió el lenguaje, el arte y el mito, indagando más allá de la propuesta de Kant, las formas creadas en la mente reflejan lo que la mente crea, casi como un espejo y, así es, por ejemplo, lo que ocurre con la cultura. Para Hug estas son las bases de la alfabetización mediática y visual:

La forma simbólica es una composición del mundo, que surge de la mente, y tiene que ser medida dentro de su contexto cultural, en el marco del cual cobra sentido. [...] La vida es la realidad que se encierra en las formas simbólicas. Es el ser que no es vacío y formal, sino materializado en objetos de cultura, intenso. La filosofía de las formas simbólicas trata de captar esa refracción de la vida en numerosas manifestaciones. Éstas crecen y se desarrollan. Tienen tres momentos: expresión, presentación, significado (Cassirer, 2016: 11)

Por otra parte, los esquemas trascendentales de Kant no son una imagen, sino la capacidad de imaginar, una especie de ley procedural. Esta ley relaciona el concepto puro con un objeto en general (Libro Filosofía de la Imaginación) (Lapoujade, 1988: 85). Los esquemas son una forma de aplicar conceptos puros (que Kant entiende como categorías) a impresiones sensoriales.

Bazalgette y Buckingham (2013) afirman que esta corriente se distingue de otras en el campo de la semiótica, por preocuparse principalmente por el uso del lenguaje, dejando de lado el sistema abstracto o la gramática que lo domina (p.98). Hug fundamenta su afirmación a partir de la referencia de la obra *Reading Images: The Grammar of Visual Design* de los autores Kress y van Leeuwen, así como a la obra *The Semantic Turn: A New Foundation for Design* de Krippendorff¹⁷². Este autor es reconocido por su concepción metodológica del análisis de contenido, sin embargo, en este campo propone una aproximación similar a la teoría ANT en relación al diseño de los artefactos (de diferente naturaleza, informacionales, pero también arquitectónicos) y cómo deberían ser diseñados según el significado que adoptarán una vez interactúen con lo humano. Hug

¹⁷² Se recomienda ver la grabación de una ponencia sobre el libro del autor:
https://www.YouTube.com/watch?v=Xi10xX_Kw1Y

(2012) aboga también por defender una visión centrada en lo humano, la cual en la actualidad está principalmente enfocada a lo tecnológico, conclusión que también denuncian otros autores vistos en el capítulo 1, como son el Centro de Tecnología Humana o la ‘tecnología calmada’ que propone Case (2016).

Acabamos esta sección distinguiendo las dimensiones que definen el concepto de *visual literacy*, propuesto por uno de los autores clave de esta disciplina Messaris (1998), cuyos escritos inicialmente manifestaban ante el sector educativo la necesidad de una forma curricular, donde la imagen cobra importancia, no como sustituta del lenguaje verbal, sino como complemento (Messaris, 1998: 77). Sus trabajos eran un llamamiento a la modernización del currículo educativo, un manifiesto que hoy en día todavía seguiría vigente en gran parte de los currículos educativos de Europa (EMEDUS, 2014).

En su obra *Visual Literacy* (Messaris, 1994) explicita cuatro dimensiones relativas al concepto de *visual literacy* (3):

1. *Visual literacy* debe ser un prerequisito para la comprensión de los medios audiovisuales, tales como la exposición acumulativa o familiaridad de imágenes fijas y en movimiento.
2. Las habilidades cognitivas a través de la educación visual se pueden aplicar a diferentes campos y áreas. El autor pone como ejemplo que la experiencia con el cine incrementa el entendimiento espacial de la realidad, al igual que el videojuego.
3. Apreciación de la manipulación visual, la educación visual según Messaris ayuda a ser más consciente de cómo se crea el significado de forma visual, ya que la mera familiaridad con las imágenes no fomenta el espíritu crítico (1994, 165).
4. La apreciación estética que define Messaris consiste en conocer cómo se logran los efectos visuales, pues esto ayuda a controlar los efectos que las imágenes tienen en nosotros, tales como las emociones, aspecto que Ferrés (2014) también subraya como importante

2.3.4. Definición operacional de alfabetización audiovisual

A modo de resumen, la siguiente idea de Pérez Tornero y Varis (2010) recoge en su esencia la justificación y necesidad de redefinir el concepto de alfabetización, teniendo en cuenta el lenguaje audiovisual:

The new media generate new languages that require new competences that extend beyond what was regarded as the competence of literacy until now. These capacities must be linked to a broader context that requires new competences, especially the ones related to the codes of the mediated image and audiovisual language. It is possible to talk about audiovisual competence (Pérez Tornero y Varis, 2010: 31)

Robinson (2015) argumenta que la alfabetización audiovisual no es un término en continua transformación, mientras que la mediática sí lo es, puesto que se transforma y se adapta a la tecnología. La imagen no es tan cambiante, así que la autora considera que la *visual literacy* es un

término más estático y universal, por no estar esta alfabetización conectada a una tecnología sólo o a diferentes formatos y medios como el cine, la publicidad o la televisión únicamente (Robinson, 2015: vii). Sin embargo, otros autores como Griffin (2008) opina que ambos términos, alfabetización mediática y audiovisual, se pueden combinar fácilmente. Lo único que falta “es una articulación de la naturaleza precisa de lo visual, incluso lo que queremos decir, exactamente, por el término imagen visual, y por lo tanto, los criterios para lo que entendemos por habilidad visual. A pesar de que tanto la alfabetización mediática como la audiovisual tienen sus diferencias”¹⁷³ (Griffin, 2008: 117). Por lo tanto, desde esta tesis abogamos por una definición de alfabetización mediática que sea más inclusiva con el lenguaje audiovisual.

Adoptamos como conclusión, que existen similitudes y bases conjuntas competenciales, independientes de la multiplicidad de definiciones existentes en el campo de la alfabetización:

The term “digital and media literacy” is used to encompass the full range of cognitive, emotional and social competencies that includes the use of texts, tools and technologies; the skills of critical thinking and analysis; the practice of message composition and creativity; the ability to engage in reflection and ethical thinking; as well as active participation through teamwork and collaboration (Hobbs, 2010: 17).

Hobbs (2010) afirma que sea cual sea el término empleado (“new media literacies”, “digital and media literacy”, “media and information literacy”) y aunque reflejan distintas e importantes ideas teóricas, valores de diferentes disciplinas tradicionales y contextos históricos, la aplicación empírica revela muchas similitudes (17).

Para esta investigación, la alfabetización audiovisual es un término holístico que recoge las alfabetizaciones relacionadas con el sonido y la imagen (fija y en movimiento), que abarca los medios de la televisión, el cine, la radio, la fotografía, entre otros (Portalés-Oliva, 2014).

En el marco de la alfabetización mediática e informacional se integran conceptos que provienen de la tradición de la educación en medios, de alfabetización digital, de la llamada alfabetización informacional, la mediática, la audiovisual, la fílmica y las alfabetizaciones múltiples. Todas ellos convergen y se integran hoy en un paradigma que tanto la Unesco como la Comisión Europea reconocen como las capacidades que permiten el uso crítico, autónomo y creativo -por parte de las personas y las comunidades- de cualquier medio de información, comunicación y expresión y de sus lenguajes específicos (Pérez Tornero, 2015: 2).

¹⁷³ Traducción propia. Cita original: “: “the concepts of visual literacy and media literacy are easily conflated, [...] What is missing from this assumption is an articulation of the precise nature of the visual, even what we mean, exactly, by the term visual image, and therefore the criteria for what we mean by visual skill”

Capítulo 2



Nuevas Alfabetizaciones

Nuevos Estudios sobre Alfabetización
"New Literacy Studies"

Alfabetización mediática

Literacy needs to be studied in its full range of context: social, cultural, historial (Gee, 2010)

1

Alfabetizaciones múltiples

Cada vez existen más modos de creación de significado, donde lo textual está relacionado con la imagen, el audio, el comportamiento

■ multimodal

■ **Adoptadas como políticas públicas por países EU**

■ **Compuesto por varias alfabetizaciones**

2

Metaliteracy

Se centra en la información, pero engloba la alfabetización audiovisual, digital y mediática (entre otras),

■ **Enfoque hacia la dimensión social** (redes sociales y comunidades)

3

Teoría Actor-Network-Theory

Estudio de cómo la tecnología cambia las interacciones -descubrir procesos comunicativos entre actantes humanos y no-humanos en la configuración de la alfabetización

■ **Uso teoría ANT para analizar la alfabetización**

■ **Rechazo del concepto multimodal**

1

Nuevas Alfabetizaciones Mediáticas
New Media Literacies Jenkins et al. (2009)

Engloban alfabetizaciones tradicionales + nuevas formas de alfabetización que surgen a partir de nuevos entornos digitales

□ **Participación social y colaboración**
(culturales y sociales)

2

Transliteracidad
Transliteracy Frau Meigs (2012)

Alfabetizaciones transversales: leer en una multiplicidad de plataformas

□ **Evolución del concepto de alfabetización mediática adaptado a era cibernetica**

3

Alfabetización transmedia
Transmedia literacy

Destacar la cultura colaborativa en línea y el aprendizaje informal

□ **Enriquece la concepción tradicional de alfabetismo mediático**

4

Alfabetizaciones dinámicas
Dynamic Literacies Potter y McDougall (2017)

Bring together the shifting and contested versions of literacies which have emerged out of semiotics and multimodality, media education, the neww literacy studies and transmedia literacies

□ **All in contrast to the view of literacy as a static, narrow and autonomous set of skills**

Política pública

MECD - Alfabetizaciones Múltiples

UNESCO - Alfabetización Mediática e Informacional

Comisión Europea - Alfabetización mediática

Visual Literacy Alfabetización audiovisual

transición del texto a la imagen - del diario escrito a la cámara en 360°



"Hoy la imagen es un lenguaje"

Sebastiao Salgado

Alfabetización mediática y semiótica

- fuertemente ligado al término multimodal

- 1) diferentes modos
- 2) recursos semióticos
- 3) procesos orquestan significado

Sefton -Green et al. (año??)

España

Contexto hispano - uso conceptual: competencia mediática = competencia audiovisual

definiciones del concepto

Sánchez Carrero (2008), Area (2014) | Academia
ICCAA - Nacional
Barcelona Aula Mòbil - Autonòmico | Institucional



Internacional

Contexto alemán

= especificidad: *Bildkompetenz* - *Visuelle Kompetenz*
combinación de término alfabetización audiovisual + mediática

Contexto anglosajón = visual literacy

EEUU - Visual Literacy Association
Canadá - alfabetización audiovisual bajo concepto de alfabetización mediática

Hug (2012) Epistemología lingüística no es suficiente

- 1) Media Literacy concepto paraguas
= alfabetización audiovisual bajo concepto de alfabetización mediática
- 2) Alfabetización audiovisual como alfabetización múltiple
- 3) Social semiotics



Propuesta de definición

La alfabetización audiovisual es la capacidad de entender críticamente y producir creativamente mensajes empleando el código audiovisual dentro del marco de la alfabetización mediática. La enseñanza y aprendizaje de competencias de decodificación y codificación del lenguaje audiovisual es necesaria ante el consumo y producción exponencial de mensajes multimodales, los cuales pertenecen a diferentes géneros y formatos, desde una imagen fija, gif, MEME, hasta un fragmento audiovisual o una película.

Capítulo 3. Competencia mediática y audiovisual en jóvenes

Observemos ahora a Pulgarcita manipular un teléfono celular y dominar con sus pulgares las teclas, los juegos o los buscadores: despliega sin vacilar un campo cognitivo que una parte de la cultura anterior, la de las ciencias y las letras, dejó largo tiempo en barbecho (Serres, 2013: 89).

La evolución de las habilidades va de la mano de las herramientas, como bien refleja Serres en su obra *Petite Poucette* (2013), donde los jóvenes que nacieron en la era digital son “pulgarcitos”. Pueden localizar con un dedo o escribir con los pulgares (de ahí la metáfora) y ya no necesita de libros. Por lo tanto, las herramientas, en este caso tecnológicas, cambian las formas de comunicar y el desarrollo del conocimiento (Pérez-Escoda, 2015), modificando a través de estos procesos las competencias y los lenguajes de forma continua:

The introduction of a new technology may inspire certain uses. Yet these activities become widespread only if the culture supports them, if they fill recurring needs at a particular historical juncture. The tools available to a culture matter, but what that culture chooses to do with those tools matters more (Jenkins et al., 2009: 8).

Tras recopilar las últimas tendencias en la redefinición del concepto de alfabetización, este capítulo se centra en el concepto de competencia mediática y audiovisual, así como en las dimensiones e indicadores que desde la academia e instituciones se proponen. Cabe advertir sobre el uso cada vez más abusivo que se realiza del propio término de alfabetización que es confundido y utilizado como sinónimo de competencia, véase la siguiente propuesta:

«Literacy» comes to be used merely as a vague synonym for «competence», or even «skill». It is worth noting in this respect that such expressions may be specific to the English language. In some other languages, the equivalent term is more overtly tied to the notion of writing – as in the French word «alphabetisation»; while in other cases, «media literacy» is often translated into a more general term for skill or competence – as in the German «Medienkompetenz» (Buckingham, 2006: 23).

En este apartado destacamos aquellos estudios, que de forma relacionada a la alfabetización mediática prestan atención al lenguaje audiovisual de forma parcial o total desde la academia y las políticas públicas de diferentes países. Se sintetizan propuestas teóricas y empíricas que atienden a la alfabetización mediática y, también se recogen aquellas que de forma específica tratan la alfabetización audiovisual y las competencias que de ella se derivan. Actualmente las “actividades en relación con la alfabetización son más complejas y también las competencias esperadas de usuarios y aprendices”¹⁷⁴ (Frau-Meigs, 2012: 14). A continuación, se presentan algunos de los avances más significativos en este campo, principalmente vinculados a la educación básica y secundaria.

Se recoge la perspectiva de diferentes centros y grupos de investigación, así como la visión por parte de instituciones, tanto internacionales como nacionales. Los esfuerzos de tres agrupaciones

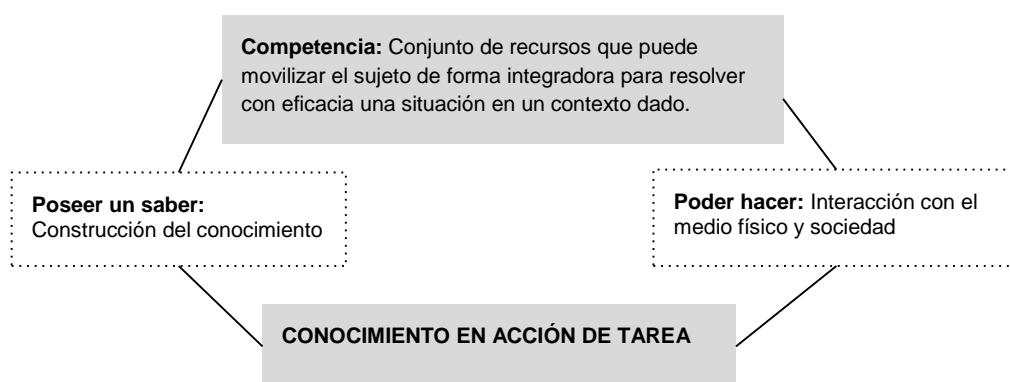
¹⁷⁴ Traducción propia: “literate activities are more complicated and so are the relevant competences expected of users and learners” (Frau-Meigs, 2012: 14).

de labor investigativa en España han sido clave para la elaboración de esta sección, tanto en la aportación conceptual y competencial de la alfabetización mediática, como en los estudios sobre indicadores y evaluación. Se ha querido partir de los publicaciones más recientes y de los últimos avances más actuales realizados por: El Gabinete de Comunicación y Educación, la Red Alfamed¹⁷⁵ y la Red Educación Mediática y Competencia Digital, cuyos miembros han desarrollado recientemente proyectos de competitividad otorgados por el Ministerio de Ciencia e Innovación: *I+D DINAMIC-Desarrollo de indicadores de alfabetización mediática individuales, corporativos y ciudadanos*¹⁷⁶ y el *I+D La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital - Diagnóstico de necesidad en tres ámbitos sociales*¹⁷⁷, así como varios trabajos de tesis en el marco de estos grupos (Durán-Becerra, 2016; Delgado-Ponce, 2015; Pérez-Escoda, 2015).

3.1. El concepto de competencia y la alfabetización mediática

Según Bernabeu et al. (2011) el origen del concepto de competencia nace en el campo laboral durante los años 70 y migra al campo académico y educativo. El Consejo Europeo de Lisboa consideró necesario definir el concepto como las “destrezas básicas para un aprendizaje a lo largo de la vida” que fueran adoptadas por los sistemas de educación para responder a las demandas de la sociedad del conocimiento (Bernabeu et al., 2011: 41). El concepto fue principalmente definido por el proyecto de la OCDE llamado DeSeCo (Definición y Selección de Competencias fundamentales), principalmente considera que una competencia es “un saber que se concreta en actuaciones y que es capaz de adecuarse a una diversidad de contextos” (Bernabeu et al, 2011: 50).

Figura 81. Definición de Competencia



Fuente: Elaboración propia a partir de Bernabeu et al. (2011: 51)

¹⁷⁵ Con número de referencia CSO2011-24327. Consultar: <http://www.redalfamed.org/#!espa/c1197>

¹⁷⁶ Plan Nacional I+D+I 2008-2011 / Referencia: CSO2011-24327 Consultar:

<http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/es/investigacion/dinamic> Desarrollado por la Universidad Autónoma de Barcelona. Bajo la dirección del investigador principal: Dr. José Manuel Pérez Tornero.

¹⁷⁷ Consultar: <http://www.competenciamediatica.es/> Web desarrollada por Universidad Pompeu Fabra (UFP), la Universidad de Huelva (UHU) y la Universidad de Valladolid. Bajo la dirección del investigador principal: Dr. Joan Ferrés Prats.

Como elementos vinculados a las competencias, Bernabeu et al. (2011) considera 5 de ellos esenciales: los aprendizajes imprescindibles; un saber, saber hacer y saber ser; saberes multifuncionales y transferibles; el carácter cambiante e ilimitado [en relación con las TIC]; y, por último, la posibilidad de evaluación. De estos elementos propuestos por la autora cabe destacar la cualidad de “evaluable”, que es el elemento que permite que las competencias puedan derivar en indicadores de evaluación. Por ello es importante conocer ¿qué se entiende por competencia hoy en día? Para ello la autora Pérez-Escoda (2015) sistematiza la definición de competencia por las instituciones más relevantes y algunas propuestas académicas de forma cronológica durante las últimas décadas (pp. 336-337).

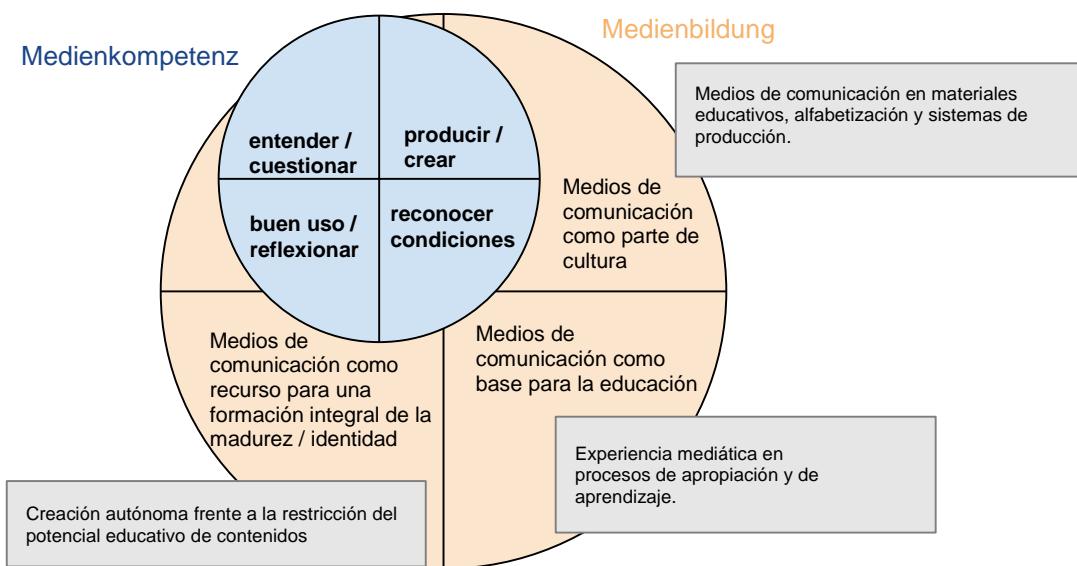
Tabla 1. Definiciones de competencia

1997	OECD	«Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular» (OCDE, 1997: 3).
2006	DeSeCo	«La habilidad de satisfacer con éxito a las demandas de un contexto o situación, movilizando los recursos psicológicos necesarios (de carácter cognitivo y metacognitivo). (DeSeCo, 2006: 44).
2006	PARLAMENTO EUROPEO	«Las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo» (DO, L394, 2006: 13)
2010	ET2020	«Competencia: demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal; en el Marco Europeo de Cualificaciones, la competencia se describe en términos de responsabilidad y autonomía» (Recomendación del Parlamento, 2008).

Fuente: Pérez-Escoda (2015: 336-337)

A pesar de que las competencias y su medición se han popularizado principalmente en el sector educativo, por intervenciones como las de PISA, cabe mencionar que el enfoque competencial y la “globalización economicista de la educación” (Pérez Tornero, 2016) son rechazadas por varias corrientes teóricas del campo educomunicativo, como veremos a continuación. Por ejemplo, una clara distinción es observable en la perspectiva académica de Alemania: entre el concepto defendido desde las ciencias de la educación ‘*Medienbildung*’ (educación mediática) y la ‘*Medienkompetenz*’ (competencia mediática), esta última adoptada principalmente desde los estudios de la comunicación. Por una parte ‘*bildung*’ como aprendizaje continuo, un proceso que no está cerrado y no medible, y ‘*Kompetenz*’ como competencia que deriva en una serie de ítems medibles (Tiede, Grafe y Hobbs, 2015). Como resumen, el modelo de Hettinger recoge de forma esquemática la relación entre ‘*Medienkompetenz*’ (competencia mediática) y *Medienbildung* (educación mediática):

Figura 82. Modelo de Hettinger: Concepción de competencia mediática y educación mediática



Fuente: Creación propia a partir de Kerber (2016: 270)

En el origen y traducción de las palabras “Bildung” y “Kompetenz”, existe una corriente académica que critica la forma de determinar la competencia del alumno, si cada alumno es diferente y aprende de una forma diferente, ¿cómo es posible medir su competencia? Así lo expresó Thierry de Smedt en la escuela de verano LIMEAM en junio 2016, “¿queremos convertir a los alumnos en probetas y saber si van a salir rosas o verdes y determinar su nivel de competencia mediática?”¹⁷⁸.

El enfoque competencial forma parte de las teorías de la educación actuales, tales como el constructivismo (aprendizaje basado en problemas), el conectivismo (aprendizaje en redes virtuales) o el aprendizaje basado en proyectos (Aufenanger, 2013). La autora Pérez-Escoda (2015: 85), establece los últimos paradigmas surgidos en el campo de la educación, para ello reúne las diferentes perspectivas y teorías del aprendizaje del S. XX y XXI, que se han visto afectadas por los nuevos entornos digitales:

¹⁷⁸ Consultar: <http://www.limeam2016.info/>

Tabla 2. Principales teorías del aprendizaje del siglo XX y XXI

	AUTORES	EL ESTUDIANTE	EL PROFESOR	
CONDUCTISMO	Skinner Thorndike Paulov Watson Tolman	<ul style="list-style-type: none"> Aprende asistiendo a clase. La educación se basa en la repetición (drill and practice) Debe disciplinarse en repetir 	<ul style="list-style-type: none"> Transmisor y depositario del conocimiento Profesor-programador que percibe el aprendizaje como algo mecánico 	ENSEÑANZA PROGRAMADA APRENDIZAJE OBJETIVO
	SE CENTRA EN LA CONDUCTA SUSTENTADA EN: SITUACIÓN, RESPUESTA Y ORGANISMO			
COGNITIVISMO	Vigotsky Bruner Dewey Ausbel Feuerstein Bloom	<ul style="list-style-type: none"> Aprende por la reflexión y el desarrollo cognitivo Debe aprender a pensar, aprende por descubrimiento 	<ul style="list-style-type: none"> Guía que enseña de forma afectiva, mediador para enseñar a pensar Promueve el aprendizaje significativo 	ENSEÑANZA MEDIDA APRENDIZAJE SUBJETIVO
	SE CENTRA EN CÓMO LA MENTE ES CAPAZ DE PENSAR Y APRENDER			
CONSTRUCTISMO	Vigotsky Piaget Bruner Montessori	<ul style="list-style-type: none"> Aprende por autoselección lo que aumenta su motivación El error es considerado como paso previo al aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> Guía que promueve la autoconfianza del alumno para guiarle en un aprendizaje autoestructurante Promueve el aprendizaje autogenerado 	ENSEÑANZA INDIRECTA APRENDIZAJE GRUPAL-COLABORATIVO
	SE CENTRA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE, CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE			
CONECTIVISMO	Siemens Downes	<ul style="list-style-type: none"> Aprenden creando y manteniendo sus propias redes de aprendizaje Aprende continuamente por medio de las redes y conexiones que establece 	<ul style="list-style-type: none"> Capacita al alumno para que pase de consumidor a productor del conocimiento a través de la colaboración y con el uso de las TIC 	ENSEÑANZA POR CONEXIONES APRENDIZAJE EN RED
	SE CENTRA EN EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO DIGITAL			

Fuente: Pérez-Escoda (2015: 85)

3.1.1. Procesos de adquisición de competencias mediáticas en entornos formales e informales

Las competencias no se consideran estáticas, cambian a través del espacio y el tiempo, se desarrollan en el contexto de la socialización, la aculturación y la tradición (Müller, 2008: 105).

En sus orígenes la socialización se presenta como un concepto central de la sociología, no obstante, hoy en día es un asunto que también es trabajado desde diferentes perspectivas dentro de las ciencias sociales y humanas (antropología, psicología, pedagogía, etc.) [...] Se trata de un proceso de internalización, interiorización, aprendizaje, adquisición, etc., de las formas sociales y culturales de un grupo o sociedad determinados (Carrillo-David, 2015: 13-14).

Tanto el concepto de socialización como el de socialización mediática permiten el estudio de los procesos de aprendizaje y desarrollo social mediados, y en este sentido el rol de las tecnologías en los mismos (Carrillo-David, 2015)¹⁷⁹.

La demanda de nuevas competencias con relación a los medios se renueva de forma reiterada, “interactuar con los medios digitales exige y promueve un proceso de aprendizaje constante y

¹⁷⁹ Esta autora elabora una investigación sobre la infancia y la socialización mediática, traduciendo parte de la literatura alemana y anglosajona sobre este concepto.

adaptable”¹⁸⁰ (Süss, Rausch-Jarolimek, Narr y Leihener, 2013: 31). Aufenganger (2013) desde los estudios de la comunicación, es defensor de la aproximación competencial a la alfabetización mediática, es uno de los autores clave sobre este campo de estudio en Alemania y cuestiona la adaptación actual de los modelos educativos a la Sociedad del Conocimiento¹⁸¹. Propone dejar a un lado el enfoque de determinismo tecnológico para adentrarse más en los procesos de aprendizaje y adquisición de competencias. Aufenanger (2013) destaca que en las prácticas pedagógicas actuales predomina el “aprendizaje con nuevos medios” y debe haber una transformación hacia el “nuevo aprendizaje con medios”. El autor recupera tres modelos que actualmente se aplican principalmente en Alemania en relación a la educación mediática: el modelo educativo de Platón, donde el desarrollo del niño está unido al saber y éste se va acumulando; el modelo de Rousseau, centrado en el desarrollo del niño a través del interior, apoyo y protección de su evolución (pilar central en algunas posiciones teóricas frente a la protección de jóvenes); y, finalmente el modelo de la socialización (*Sozialisation*) donde el desarrollo educativo se adapta a la sociedad y el aprendizaje está orientado a las exigencias de la misma (Aufenganger, 2013). Precisamente es ésta la perspectiva teórica que en este estudio adoptamos junto al enfoque de la alfabetización mediática unida a las competencias.

A pesar de que existen procesos de adquisición de competencias en la escuela y en otros entornos formales, derivados de diferentes procesos de aprendizaje, los jóvenes llegan al aula con una serie de capacidades y competencias ya adquiridas: las cuales “surgen de la comunicación y el juego, que van a la par con el aprendizaje escolar, pero no derivan directamente de ellas”¹⁸² (Hoechsmann y Poyntz, 2012: 190). Por lo tanto, las habilidades con las que llegan a los centros educativos emergen principalmente de sus procesos de comunicación y juego con las TIC (Marfil-Carmona, 2014) y estas competencias convergen con las que se adquieren en la escuela. Es aquí cuando los dispositivos móviles, teléfonos inteligentes principalmente, cobran gran importancia: “se puede ver que emerge un nuevo hábito de aprendizaje en torno a [ellos], caracterizado, entre otras cosas, por nuevas formas de interactuar, ser, construir sentido, así como dar sentido al mundo en el que viven”¹⁸³ (Parsons, 2012: 19). Al comparar el estudio *Net Children Go Mobile* con los datos del proyecto *Eu Kids Online* (Livingstone et al., 2014) parece que “la hipótesis del uso se confirma, cuanto más uso hacen los niños de internet, más oportunidades aprovechan y más competencias desarrollan”¹⁸⁴ (Mascheroni & Cuman, 2014: 19).

¹⁸⁰ Traducción propia. Cita original: “Das Interagieren mit digitalen Medien fordert und fördert einen konstanten und adaptiven Lernprozess”.

¹⁸¹ En la ponencia ‘I like it!’ – Better learning with digital media ‘Gefällt mir!’ – Besser Lernen mit digitalen Medien organizada por el Internet und Gesellschaft Collaboratory. Consultar:

<https://www.YouTube.com/watch?v=v78gOFnUoLA>

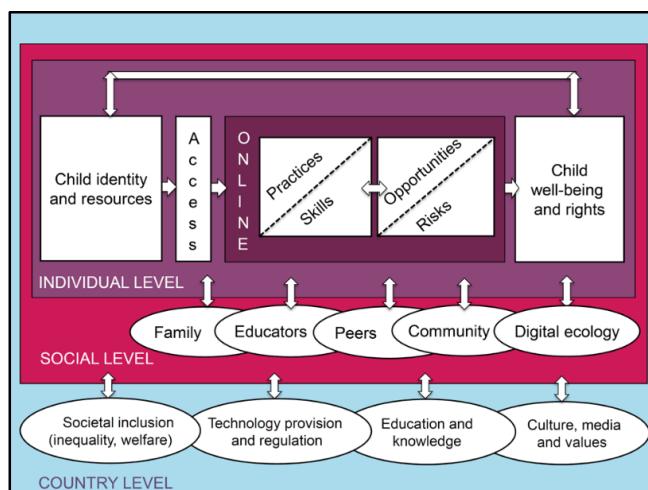
¹⁸² Traducción propia. Cita original: “capacities and competencies that emerge from communication and play that scaffold with school learning in interesting but not direct ways”.

¹⁸³ Traducción propia. Cita original: “a new habitus of learning around mobile devices can be seen to be emerging, characterised inter alia by new ways of users interacting with, being and making sense of, as well as making meaning in the world in which their live”.

¹⁸⁴ Traducción propia. Cita original: “These findings are supportive of the ‘usage hypothesis’: the more children use the internet, the more opportunities they take up and the more skills they develop”.

La socialización con los medios digitales deriva en habilidades y competencias (*practices/skills*) y ésta se produce a edades cada vez más tempranas y el acceso a las tecnologías se produce cada vez de forma independiente, sin acompañamiento parental (Livingstone, Mascheroni y Staksrud, 2015: 15). Las habilidades y competencias resultantes de la socialización no habían sido objeto de estudio en el proyecto *EU Kids Online*¹⁸⁵, hasta la nueva propuesta de 2015:

Figura 83. Modelo de análisis de EU Kids Online



Fuente: Livingstone, Mascheroni y Staksrud (2015: 11)

Este proyecto nace de la vertiente más protecciónista ante los mundos digitales, siendo su objetivo principal estudiar las oportunidades y riesgos de Internet con relación a los más jóvenes, con estrecha relación a la competencia digital y mediática. Determina que las prácticas online de los jóvenes entre 9 y 16 años tienen que estudiarse teniendo en cuenta dos contextos cambiantes, que en esta investigación hemos analizado en el capítulo 1:

A) El acceso a medios (“*media supply*”) y el contenido mediático marcado por la innovación tecnológica y el desarrollo de mercados. Ahora es especialmente interesante el papel de los dispositivos móviles en este contexto (Hasebrink, 2013).

B) Y el segundo contexto que debe estudiarse, para entender las prácticas online de jóvenes, es el cambio de prácticas culturales y sociales (*EU Kids Online*). Hasebrink (2013) pone como ejemplo la presión para estar conectado, la presencia en redes sociales... principalmente influenciadas por diferencias generacionales. Las competencias mediáticas, sociales y culturales van ligadas a la generación a la que pertenecen: “las experiencias mediáticas dependen de la generación, y tanto del desarrollo de los medios como de su

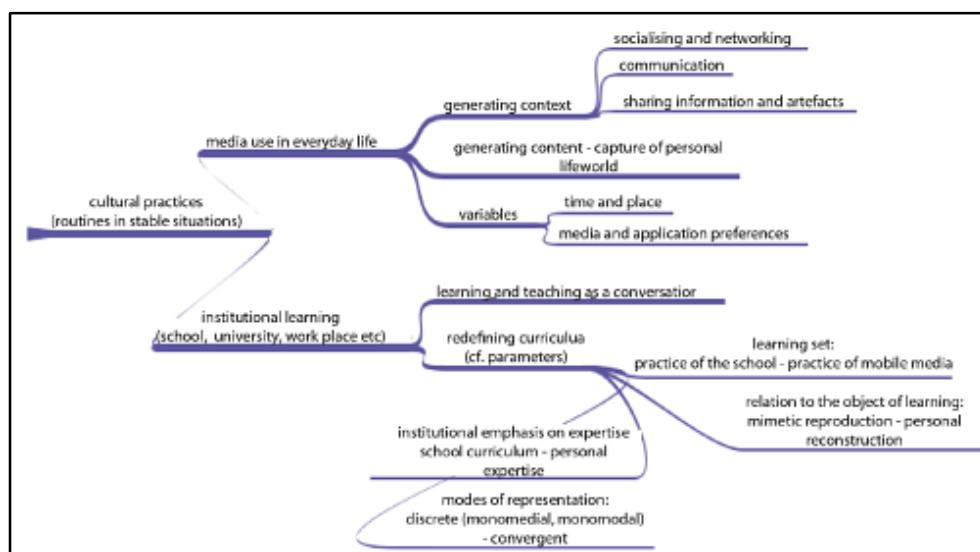
¹⁸⁵ Originalmente formaba parte del Safer Internet Programme, ahora es financiado por la Comisión Europea a través del programa “Better Internet for Kids”. La investigadora principal en los inicios fue Sonia Livingstone del London School of Economics (LSE). Consultar: <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/Home.aspx>

contenido, así como del contexto cultural y social en el que se manejan los medios”¹⁸⁶ (Mikos, 1999: 13).

Por lo tanto, el nuevo modelo del proyecto de *Eu Kids Online* incluye como dimensión a estudiar las competencias y habilidades de los alumnos a partir de los mencionados contextos: el cultural y el social.

Estos contextos se ven influenciados por dos ámbitos (formal e informal), que facilitan la adquisición de competencias por parte de jóvenes, “las experiencias de aprendizaje cruzan bordes espaciales, temporales y/o conceptuales que implican interacciones con tecnologías fijas, así como con dispositivos móviles”¹⁸⁷ (Kukulska-Hulme, Sharples, Milrad, Arnedillo-Sánchez y Vavoula, 2011). El ámbito formal entendido en la siguiente figura como el aprendizaje institucional (colegio, universidad, centro de trabajo) y el informal (aprendizaje del día a día). Quedan reflejadas a continuación las prácticas culturales específicamente relacionadas con el móvil y las competencias que de ellas se derivan, divididas por estos dos entornos:

Figura 84. Prácticas culturales - rutinas en situaciones estables



Fuente: Pachler, Cook y Bachmair (2012: 20)

En España, Villegas (2014) determina de forma empírica la diferencia entre la adquisición de competencias mediáticas en espacios formales e informales. Concluye que los jóvenes adoptan estas habilidades mayormente a través de un aprendizaje informal. Sørensen et al. (2007) evidencia estos mismos datos en las edades comprendidas entre 7 a 15 años, donde el aprendizaje siempre ocurre principalmente en el tiempo libre de los niños. Sin embargo, éstas no se adquieren siguiendo

¹⁸⁶ Traducción propia. Cita original: “Medienerfahrungen sind dadurch auch generationsspezifisch, da sie sowohl von der Entwicklung der Medien als auch von deren Inhalten ebenso abhängen wie vom kulturellen und gesellschaftlichen Kontext, in dem der Medienumgang stattfindet”.

¹⁸⁷ Traducción propia. Cita original: “Learning experiences cross spatial, temporal and/or conceptual borders and involve interactions with fixed technologies as well as mobile devices”.

un camino específico, los jóvenes se conforman con las que tienen, sin percibir que las habilidades de las que disponen no son suficientes y en realidad necesitarían más (Villegas, 2014)¹⁸⁸.

En entornos informales, el aprendizaje por pares (*peer learning*) y el entretenimiento son los dos principales cimientos de la adquisición de competencias (Gardner y Davis, 2014; Mascheroni y Cuman, 2014: 18). Merino (2010) realizó un estudio sobre la socialización tecnológica de jóvenes y afirma que “se está produciendo un desplazamiento de la socialización vertical (padres, maestros) por la socialización lateral (pares) y la socialización lúdica, procesos en los cuales las nuevas tecnologías juegan un papel clave” (Merino, 2010: 153). Con relación al aprendizaje por pares Jenkins (2006) considera que es un proceso clave para la adquisición de competencias, “vemos nuestra relación con el ‘contenido’, ya sea centrado en la educación o el entretenimiento, como parte de la práctica compartida y la pertenencia cultural, no como un proceso de ‘internalización’ individual”¹⁸⁹ (Jenkins et al., 2015: 92). La adquisición de estas competencias, en contextos informales van de la mano del llamado aprendizaje invisible (Villegas, 2014; Cobo y Moravec, 2011), que a su vez es el resultado del aprendizaje a través de la socialización mediática que propone Aufenanger. Pérez-Tornero y Varis (2010) lo denominan ‘currículo no explícito’:

The consumption of media, the use of ICTs and their incessant incorporation into our everyday lives foster this kind of non-explicit curriculum: we learn the current uses and forget the past ones; we recognise the genres, kinds of messages, codes on which they are based; we distinguish between valid sources, the ones that can be motivators; and we ignore the discredited sources. And all of this happens spontaneously (Pérez Tornero y Varis, 2010: 87)

Este aprendizaje invisible o también denominado *seamless learning*, está ligado también al ‘juego’, al aprendizaje a través de la prueba y error en el uso de tecnologías, (Gardner y Davis, 2014) o al concepto de ‘tercer espacio’ que propone Potter y McDougall (2017).

En el ámbito español, y en concreto en Andalucía, los datos recogidos por la investigadora Águeda-Delgado confirman que el aprendizaje de competencias técnicas en el ámbito digital se produce de forma individual principalmente seguido por el entorno familiar y de amigos. Por ello, es necesario revalorizar el aprendizaje formal y establecer “nuevos vínculos de conexión y adaptación entre éste y el aprendizaje que realizan los estudiantes fuera del aula” (Villegas, 2014: 117).

Tabla 3. Personas que han enseñado a usar las distintas herramientas

	Padre	Madre	Hermano	Profesor	Solo	Amigos	Otros
Ordenador	30%	4%	10%		53%	3%	1%
Internet	17%	4%	5%	1%	70%	1%	1%
Móvil	9%	5%	4%	1%	80%	1%	
Videojuegos	4%	3%	1%		86%	5%	4%

¹⁸⁸ Por ello, los tests de autoperccepción de competencias siempre dan unos valores altos de competencia mediática y cuando éstos se comparan con los actuales resultados de pruebas de competencias basados en la evaluación externa a través de ejercicios, los niveles suelen caer.

¹⁸⁹ Traducción propia. Cita original: “we see our relationship to ‘content’ – whether that is educational or entertainment-centered – as part of shared practice and cultural belonging, not as a process of individual ‘internalization’”.

Fuente: Águeda-Delgado (2015: 263) n=312

En el estudio de Águeda-Delgado (2015) el profesorado no acompaña actualmente este aprendizaje, a pesar de que el espacio de aprendizaje formal se considera el mejor lugar para aprender estas competencias, debido a las desigualdades sociales, según el estudio europeo *Net Children go Mobile* Mascheroni y Cuman (2014). Sin embargo, la escuela también se encuentra en continuo cambio:

Las nuevas tecnologías están desafiando los espacios clásicos de la educación formal, principalmente a través de una gestión *kairológica* del tiempo y del espacio que se opone al paradigma sobre el que la escuela está erigida, es decir, una fragmentación espaciotemporal y disciplinar con una falta de osmosis entre los componentes (Martire, 2017: 289).

3.2. Modelos de adquisición de competencias mediáticas y audiovisuales

Existen muchos modelos de adquisición de competencias, de diversas procedencias y teorías, y para ello recuperamos desde la teoría de la alfabetización mediática algunas de las propuestas más destacadas. Se han separado temáticamente entre las diferentes tendencias actuales detectadas de forma deductiva durante la revisión bibliográfica. Para ello se siguió la metodología aplicada en *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe* (Comisión Europea, 2011: 30), que revisa 8 marcos (*frameworks*) de competencias mediáticas, partiendo del documento previo *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels* (Pérez Tornero y Celot, 2009); y también se fundamenta en la propuesta de Delgado-Ponce (2015: 97-115), la cual se ciñe a 8 documentos elaborados en el ámbito iberoamericano. Además, toma como referencia el trabajo de Durán-Becerra, el cual se centra en el análisis institucional de políticas públicas y estadísticas con el objetivo de elaborar un diagnóstico del estado de la alfabetización mediática e informal en países de América Latina (2016: 147-148).

La UNESCO (2011, 2013c; Wilson et al., 2011) marca unas directrices globales y la Comisión Europea, por su parte, establece también una definición y desarrollo de políticas públicas en este campo (Bulger, 2012; Comisión Europea, 2011; y Pérez Tornero y Celot, 2009). Otras entidades reguladoras audiovisuales o ministerios de los países miembros también han elaborado recientemente documentos a nivel nacional donde especifican las dimensiones a tratar de la alfabetización mediática. Incluso instituciones creadas específicamente para este propósito promueven la alfabetización mediática, siendo ejemplo de ello el CLEMI en Francia, Mediawijzer en la sección Flamenca de los Países Bajos, Media Smarts en Canadá o el CSEM en Bélgica, entre otros¹⁹⁰.

¹⁹⁰ Benchmarking:

https://docs.google.com/document/d/1hVVOK7x5MhBFemMtxCIKthOASSm_BBm2twrN3ycgxQ/edit#head-ing=h.30j0zll

3.2.1. La importancia de los lenguajes

En el capítulo 2 hemos repasado las nuevas propuestas de alfabetizaciones surgidas del campo de la alfabetización mediática y éstas tienen un impacto en la propuesta de indicadores de competencias. Hoy en día la lectura deja de ser identificada como un proceso de decodificación de texto escrito, el lenguaje pasa a entenderse en su sentido más amplio, los canales dominantes son multimedia, principalmente audiovisuales (Pérez Tornero, 2012). Por ello, es de especial interés para esta investigación la dimensión de los lenguajes en la comunicación mediática “el lenguaje no puede entenderse sin la tecnología. Del mismo modo, ni la ideología ni la estética pueden entenderse sin el lenguaje” (Ferrés y Piscitelli, 2012: 76), precisamente estos autores consideran como dimensión esencial el lenguaje. En relación con el uso del audiovisual en las aulas, actualmente el conocimiento no puede prescindir del lenguaje de la imagen y de sus tecnologías:

Es necesario incorporar el lenguaje de la imagen y el audiovisual en la educación porque es el lenguaje del conocimiento del siglo XXI. [...] De ahí que la alfabetización audiovisual no pueda entenderse como un simple complemento optativo de la alfabetización clásica. Porque la alfabetización audiovisual no es solo un complemento: es la alfabetización del siglo XXI (Pérez Tornero y Pi, 2015: 6).

Buckingham divide principalmente el desarrollo de la alfabetización mediática en cuatro elementos principales: conceptos (¿qué deben conocer los niños sobre los medios?, prácticas (¿qué tienen que saber hacer los niños con los medios?), procesos (formas de aprendizaje en la educación mediática) y progresos (mapas de progresos de aprendizaje a partir de conceptos y práctica) (2014: 1). Y propone para ello cuatro dimensiones principales de la alfabetización mediática, entre los cuales está el lenguaje, así como la representación, producción y audiencia (Buckingham, 2006: 25-26):

- Representación: los medios digitales representan el mundo, es una visión particular y selección de la realidad.
- Lenguaje: la gramática, códigos, convenciones de géneros y formas particulares de la comunicación.
- Producción: entender el flujo y la agenda comunicativa, quién está comunicando con quién y por qué.
- Audiencia: objetivo de audiencias, el receptor como audiencia no sólo de los *mass media*, sino también de otros medios como Internet.

Tabla 4. Dimensiones para el estudio de la alfabetización mediática

Acceso	1.1 Uso	Evaluar y usar la tecnología; saber utilizar programas y navegadores; acceder, almacenar y recuperar contenido; buscar de modo eficiente y seguro; personalizar aplicaciones; utilizar filtros.
	1.2 Navegación	
	1.3. Gestión	
Comprendión	2.1 Leer	Reconocer editorial, publicidad y patrocinio; comprender los contextos y motivaciones de los medios; crítica, es decir, tener una opinión sobre la calidad y procedencia del material; tomar decisiones informadas sobre los medios y servicios ofrecidos.
	2.2 Analizar	
	2.3 Evaluar	
Creación	3.1 Producir	Usar la tecnología para comunicar ideas, información y opiniones; contribuir al proceso democrático usando medios electrónicos; publicar y realizar transacciones en línea; usar y crear medios de manera responsable y ética.
	3.2 Distribuir	
	3.3 Publicar	

Fuente: Pérez-Escoda (2018: 20)

Desde la tradición del ámbito académico hispano, Ferrés y Piscitelli (2012) redefinen las competencias que fueron elaboradas por Ferrés (2007) e incluyen también la dimensión de los lenguajes. Los autores dividen la alfabetización mediática en seis dimensiones:

- Lenguajes: análisis, comprensión e interrelación de códigos, lenguajes y mensajes, así como de expresión, representación y modificación de los mismos.
- Tecnología: comprensión de la implicación TIC en la sociedad y su uso, tanto de hardware como software para elaborar productos y contenidos mediáticos.
- Interacción: selección y valoración de dieta mediática, discernir gustos, valorar los efectos cognitivos de las emociones, diferencias entre sensación y opinión.
- Producción y Difusión: entender las estructuras de la comunicación, así como gestionar la propia difusión de contenido.
- Ideología y Valores: evaluar contenido y fiabilidad, además de ser capaz de crear productos que fomenten valores y ciudadanía.
- Estética: entender los diseños estéticos de la comunicación y saberlos reproducir.

La propuesta de Ferrés y Piscitelli (2012) ha sido ampliada y sistematizada en indicadores de competencias mediáticas por investigadores de universidades españolas pertenecientes a la Red Edumed¹⁹¹ y a nivel internacional por investigadores de la Red Alfamed¹⁹². A partir de esta propuesta, se elaboró un sistema de evaluación empírico aplicado a la ciudadanía española (Ferrés i Prats, Aguaded-Gómez & García-Matilla, 2012; Lazo y Grandío, 2013; Aguaded-Gómez y López-Romero, 2015). El siguiente trabajo de Pérez-Rodríguez y Delgado Ponce (2012) es interesante puesto que modifica la propuesta inicial e incluye una propuesta de indicadores basada en el trabajo de otros autores iberoamericanos. Sintetizan la propuesta de Joan Ferrés y la combina con el trabajo de Manuel Área y José Manuel Pérez Tornero, entre otros, véase la siguiente tabla:

Tabla 5. Propuesta de indicadores de alfabetización mediática Pérez-Rodríguez y Delgado Ponce (2012)

Dimensiones	Actividades
Acceso y búsqueda de información	- Realizar búsquedas temáticas a través de buscadores, definiendo y utilizando los tópicos... - Acceder y consultar bases de datos, bibliotecas, páginas de organismos oficiales... - Buscar y recuperar información sobre películas, libros...
Lenguaje	- Analizar los distintos códigos que aparecen en anuncios, películas, conversaciones de chat...
Tecnología	- Utilización de diferentes herramientas tecnológicas para la elaboración de un documento audiovisual.
Procesos de producción	- Descomposición de una programación en fases. - Análisis de las diferencias entre emisiones en directo y en diferido.
Política e industria mediática	- Simulación sobre el envío de una queja.
Ideología y valores	- Analizar el uso de estereotipos en la televisión. - Analizar los aspectos de fiabilidad de un sitio web.
Recepción y comprensión	- Resumir y organizar la información a través de mapas conceptuales. - Analizar las sensaciones que nos despiertan programas o anuncios publicitarios.
Participación ciudadana	- Juego de roles (<i>role playing</i>) sobre distintos tipos de participación a través de las tecnologías.
Creación	- Producir películas a través de herramientas como Movie Maker, Pinacle... - Realizar podcasts.

¹⁹¹ Consultar: <https://red-edumed.es/investigadores-principales>

¹⁹² Consultar: <https://www.redalfamed.org/investigadores>

	<ul style="list-style-type: none"> - Creación de documentos multimedia. - Elaboración de blogs o wikis.
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Fomento del debate o la discusión a través de entornos virtuales. - Realización de proyectos colaborativos a distancia. - Colaboración para la solución de actividades con ayuda de las herramientas tecnológicas.

Fuente: Pérez-Rodríguez y Delgado Ponce (2012: 33)

3.2.2. La hegemonía de las habilidades técnicas

A pesar de que los lenguajes es una de las dimensiones más importantes en la alfabetización mediática, la tendencia tradicionalmente ha sido enfocada hacia el aspecto más tecnológico, donde las competencias digitales han obtenido el mayor protagonismo. El European Political Strategy Center (EPSC) establece que la alfabetización mediática es más importante que nunca (2017), principalmente refiriéndose a la poca capacidad de los jóvenes a distinguir las noticias falsas de las verdaderas, así como reconocer los *bots* o la influencia de los algoritmos en redes sociales. Sin embargo, los esfuerzos de la Comisión Europea se han centrado en medir las competencias digitales, principalmente centradas en las habilidades técnicas (Durán-Becerra, 2016). En la siguiente tabla se puede apreciar los ejes de las dimensiones esenciales: información, digital y mediática:

Tabla 6. Resumen de dimensiones y componentes AMI

Dimensión	Componente
Información	Prioridad informacional Acceso Evaluación (comprensión crítica) Uso Uso avanzado Límites / responsabilidades
Digital	Uso Uso avanzado
Mediática	Comprensión crítica de los medios / Conocimiento contexto de medios Uso Comprensión crítica Uso avanzado Participación ciudadana / empoderamiento Límites / responsabilidades

Fuente: Elaboración propia Durán-Becerra (2016: 137)¹⁹³.

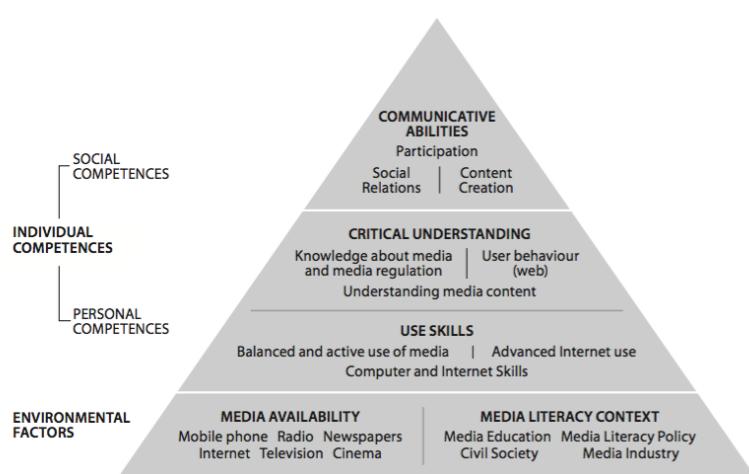
En esta tabla claramente se entiende el peso que tienen las habilidades de uso TIC en la dimensión digital y como la comprensión crítica son indicadores que pertenecen a la dimensión mediática.

¹⁹³ Durán-Becerra (2016) ha contribuido a elaborar un sistema de indicadores para determinar el estado de la alfabetización mediática en diferentes países latinoamericanos. El autor construye una propuesta de indicadores específicos para la alfabetización informacional, digital y mediática (pp. 146-148) partiendo de los documentos Association of College and Research Libraries (ACRL), la Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA) y la metodología de su National Assessment Program (NAP-ICTL), UNESCO (2008, 2009, 2011, 2013 y 2014), Hobbs (2010) y Giraldo et al. (2014) Las dimensiones propuestas y sintetizadas se pueden apreciar en la siguiente tabla. Indicadores: ACRL (2000: 5), Ainley et al. (2012), NAP-ICTL (2012: 7), Pérez-Tornero (2007:18-19), UNESCO (2008), Celot & PérezTornero (2009: 34-50), Lau & Cortés (2009); Renee Hobbs (2010: 19), (UNESCO, 2011b: 14-15), (UNESCO, 2013: 56-60), Giraldo et al. (2014).

A continuación, veremos las propuestas de indicadores publicadas por la Comisión Europea en material de alfabetización mediática, así como su aplicación empírica. El marco europeo de indicadores para la evaluación de la alfabetización mediática fue principalmente establecido en el trabajo *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels* (Pérez Tornero y Celot, 2009), que fue posteriormente ampliado en 2011 y 2015. Como estudios precedentes, cabe también mencionar el documento *Promoting Digital Literacy* (Pérez Tornero, 2004) y *Study on the current trends and approaches on Media Literacy in Europe* (Pérez Tornero, 2007), que forman parte de la labor de investigación del Gabinete de Comunicación y Educación. A nivel europeo, éstas fueron las primeras aproximaciones de carácter investigativo y empírico, que ayudaron a arrojar luz sobre la alfabetización digital y mediática, por una parte, la definición conceptual y, por otra, el desarrollo de indicadores.

En concreto, el estudio de 2009 recoge tres tipos de indicadores: los existentes, a partir de investigaciones estadísticas o cuestionarios; los internacionales, creados específicamente para evaluar la alfabetización mediática en otros países; y los de propia elaboración para el estudio que fueron validados por expertos (Pérez Tornero, 2013). Esboza dos elementos principales que contribuyen a la alfabetización mediática: 1) las habilidades individuales (uso, entendimiento crítico y comunicación) y 2) los factores de entorno o contextuales (Pérez Tornero, 2013: 90-91). La publicación de los indicadores de forma detallada se puede consultar en el artículo escrito por Pérez Tornero, Paredes, Giraldo y Fernández (2012).

Figura 85. Media Literacy Framework



Fuente: Bulger (2012: 89) a partir de Celot y Pérez Tornero (2009)¹⁹⁴

¹⁹⁴ Consultar el desglose de indicadores: <http://bit.ly/1JCXXfo>

Tabla 7. Personal and Social Competences

Competences	Action	Individual skills dimensions	Objectives (Associated operations)
Personal competences	Use	Technical skills Media operational skills required for the effective use of media tools	- Using Media - Instrumental use
	Critical Understanding	Cognitive skills Capacities related to knowledge and semiotic operations: encoding / decoding, interpreting, evaluating media text	- Evaluating and taking account of Media and Media Content - Comprehension and awareness
Social competences	Communicate	Communicative and participative skills Capacity to interact with others and maintain networks	- Building Social Relations - Media networking Participating in Public sphere - Citizens' Participation Skills Active citizenship - Creating and Producing Content Media creation

Fuente: Elaboración propia a partir de Celot y Pérez Tornero (2009: 34)

La implementación empírica de estos indicadores se recoge en dos estudios posteriores principalmente liderados por EAVI con el apoyo de la Comisión Europea: *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe* (Comisión Europea, 2011) y, de carácter más reciente, *Assessing Media Literacy Levels and the European Commission Pilot Initiative* (Celot, 2015). Como adelantábamos, los esfuerzos se han concentrado principalmente en lo digital, específicamente en la medición de habilidades técnicas (Durán-Becerra, 2016: 387).

A nivel institucional se han establecido los fundamentos, este es el caso de la propuesta elaborada en Holanda por Mediawijzer (2013a; 2014) con el objetivo de desarrollar el proyecto piloto de la Comisión Europea (Celot, 2015) basado en el documento *Study on Assessment Criteria* (Pérez Tornero y Celot, 2009).

También aplicada en otros países, como en Portugal, desde el grupo de investigación CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade de la Universidade do Minho se llevó a cabo el estudio *Níveis de literacie Mediática: Estudo Exploratório com Jovens do 12º ano* en 116 escuelas. Las 67 preguntas del cuestionario implementado estaban divididas en las tres dimensiones principales adaptadas de los estudios previos principalmente de OFCOM, Pérez Tornero y EAVI: 1) acceso y uso; 2) la comprensión y el análisis y la evaluación; y, por último, 3) la participación y la producción.

Figura 86. Dimensiones de análisis de la alfabetización mediática



Fuente: Pereira et al. (2015: 37)

La mayoría de los jóvenes portugueses tienen un bajo nivel de competencia mediática, priman las competencias técnicas sobre las habilidades críticas (Pereira et al., 2015: 60). En junio de 2015 se publicó el estudio y, precisamente destacó la necesidad de afrontar más esfuerzos en el campo de la evaluación, difiriendo de la opinión de Buckingham (2015).

Este estudio se centró en un campo aún poco explorado y estudiado, tanto a nivel nacional como internacional, como se ha documentado en la primera parte de este trabajo. A pesar de las importantes contribuciones de los estudios ya desarrollados, todavía hay un largo camino por recorrer en relación con las metodologías y los métodos más adecuados para evaluar las competencias de alfabetización mediática. Además del 'cómo' evaluar, es necesario connotar la *re* y *r* sobre 'qué' y 'por qué'. Esta es una discusión que está lejos de ser consensual, dividiendo opiniones¹⁹⁵ (Pereira, Pinto y Moura, 2015: 92).

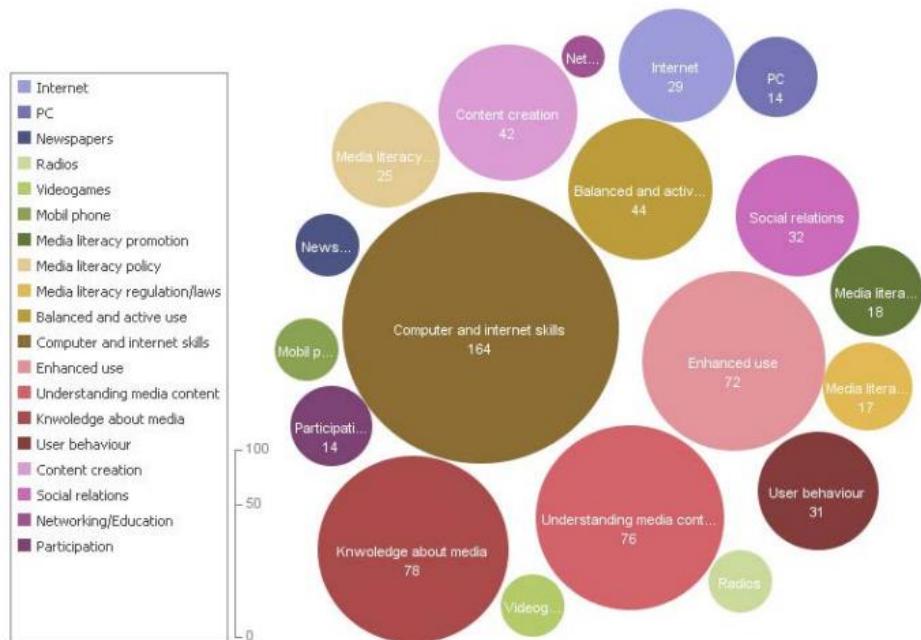
Los test estandarizados también dedican un gran número de preguntas al contexto tecnológico: uso y consumo, en estrecha relación con las habilidades técnicas. Desde el Gabinete de Comunicación y Educación, en el marco de la investigación competitiva de ámbito español I+D DINAMIC-Desarrollo de indicadores de alfabetización mediática individuales, corporativos y ciudadanos¹⁹⁶, se

¹⁹⁵ Traducción propia. Cita original: "Este estudo centrou-se num campo ainda pouco explorado e estudado, quer a nível nacional quer internacional, como cou documentado na primeira parte deste trabalho. Não obstante os importantes contributos dos estudos já desenvolvidos, há ainda um longo caminho a percorrer em relação às metodologias e aos métodos mais adequados para avaliar as competências de literacia mediática. Para além do 'como' avaliar, é necessário con nuar a *re* e *r* sobre 'o quê' e 'porquê'. Esta é uma discussão que está longe de ser consensual, dividindo opiniões".

¹⁹⁶ Plan Nacional I+D+I 2008-2011 / Referencia: CSO2011-24327 Consultar:
<http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/es/investigacion/dinamic> Desarrollado por la Universidad Autónoma de Barcelona. Bajo la dirección del investigador principal: Dr. José Manuel Pérez Tornero.

sistematizaron diferentes indicadores de pruebas de medición estandarizadas a nivel nacional e internacional (Pérez Tornero, Giraldo, Tejedor, Portalés, 2018; Giraldo et al., 2014). Los 17 test recogidos contaban con una suma de 696 preguntas, que resultó en el siguiente análisis: 280 sobre uso, 60 sobre contexto, 92 de comunicación, 185 sobre pensamiento crítico y 79 sobre disponibilidad de TIC. El análisis de contenido de estas preguntas originó la siguiente figura:

Figura 87. Análisis de las preguntas de los test estandarizados de diferentes países



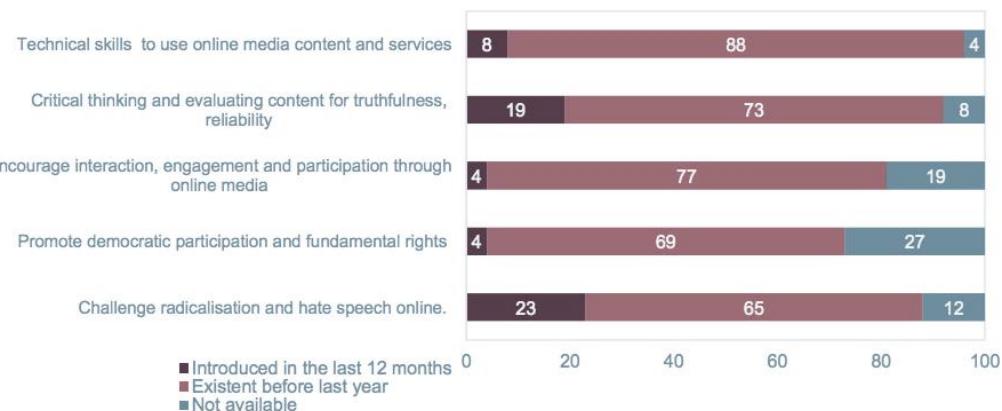
Fuente: Giraldo et al. (2014: 26-27)

La importancia de la dimensión de uso queda reflejada con 280 preguntas, con un valor mayor frente a otras capacidades menos técnicas y más cognitivas, como el pensamiento crítico, que tan sólo cuenta con 185 preguntas. Por lo tanto, las competencias más relacionadas con la alfabetización digital tienen definitivamente el protagonismo en estas pruebas, “los componentes de alfabetización digital están presentes en 11 de los 17 estudios (cerca de dos terceras partes de los estudios analizados), mientras que sólo 6 trabajan directamente los componentes de alfabetización mediática (una tercera parte)” (Durán-Becerra, 2015: 117).

Los resultados empíricos de estos estudios concluyen que se deben elaborar varios sistemas de evaluación que se adapten por segmentos a los indicadores propuestos en la pirámide de Celot y Pérez Tornero (2009) (Comisión Europea, 2011). Consideran que los datos de contexto se pueden extraer generalmente de estadísticas de país (Bulger, 2012) y que la evaluación se debe adaptar el individuo para que el cuestionario no sea demasiado largo. Por esa razón, el capítulo 1 de esta investigación centra los datos de contexto tecnológico y la metodología propuesta se enfoca, principalmente, en un código, el audiovisual, y en varias dimensiones de la pirámide adaptadas al currículo escolar.

La necesidad más atendida a nivel europeo¹⁹⁷ está indiscutiblemente relacionada con la alfabetización mediática y las habilidades técnicas. Precisamente son éstas las actividades que se consideran las más importantes en los contextos educativos actuales, seguida del pensamiento crítico y evaluación de contenido, véase la siguiente figura:

Figura 88. Availability of digital and media literacy activities



Fuente: O'Neill & Dinh (2018: 49)

La Comisión Europea para cumplir con la acción 62 de la Agenda Digital de 2010 “Eu-wide indicators of digital competence” desarrolla en el marco del proyecto DIGCOMP el estudio *Measuring Digital Skills across the EU: EU wide indicators of Digital Competence* (Comisión Europea, 2014), que propone una “nueva metodología para la medición de habilidades digitales en la Digital Agenda Scoreboard 2014”¹⁹⁸ (Comisión Europea, 2014: 2). En esta propuesta DIGCOMP 2.0 se incluyen y tienen protagonismo los lenguajes de programación y el *big data*, la imagen no tiene presencia, a pesar de que su uso también se ha incrementado en los últimos años. En esta propuesta se añade el concepto de *data literacy* para ampliar la dimensión de información, necesaria para entender el significado y navegar entre grandes cantidades de datos (Carretero, Vuorikari y Punie, 2017: 11).

Ante esta hegemonía de indicadores relacionados con los aspectos más técnicos, la UNESCO propone un concepto de alfabetización mediática enfocada en la información, propuesta que ha ido ganando relevancia debido a la popularización de las *fake news* o noticias falseadas, concepto que proponen Pérez Tornero, Tayie, Tejedor y Pulido (2018). Al igual que en el planteamiento de la UNESCO defiende el término *Media and Information Literacy*, para dotar de importancia la dimensión informativa, la propuesta institucional de Francia sigue el mismo camino. Desde el Ministerio de Educación francés (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse) nació en 1983 el CLEMI (Centre pour l'éducation aux médias et à l'information), esta institución pública, de forma anual, una guía de acción para docentes *Médias & Information: On apprend*¹⁹⁹. Cuenta con

¹⁹⁷ El informe *The Better Internet for Kids Policy Map Implementing the European Strategy for a Better Internet for Children in European Member States* (O'Neill & Dinh, 2018) publicado en marzo 2018 es el estudio más reciente elaborado en colaboración con *EU Kids Online* y contó con la participación de 26 países europeos.

¹⁹⁸ Traducción propia. Cita original: “new methodology used for the measurement of digital skills in the Digital Agenda Scoreboard 2014”.

¹⁹⁹ Consultar web: <https://www.clemi.fr/fr/ressources/brochures-medias-information-on-apprend.html>

indicaciones para tratar un abanico amplio de diferentes medios de comunicación, dando una gran importancia a la información y a la *news literacy*.

La UNESCO sistematiza dimensiones e indicadores de alfabetización mediática en el documento *Global MIL Assessment Framework* (UNESCO, 2013c). Propone la evaluación de competencias mediáticas a nivel nacional, que de forma específica miden: A) la preparación del país B) las competencias mediáticas de individuos y C) dota de importancia aquellas competencias que los docentes de educación obligatoria deberían tener. Véase la siguiente tabla, donde se pueden observar las dimensiones principales sobre las que se asienta su propuesta de AMI: acceso, entendimiento y creación. El documento de la UNESCO hace una propuesta de 113 criterios de rendimiento pertenecientes a las 12 competencias (véase figura anterior), de las 3 dimensiones de la alfabetización mediática e informacional que propone.

Tabla 8. Marco de competencias de la UNESCO

Dimensión	Competencias
Acceso <i>MIL Component 1</i>	1. Determinar el origen, papel y alcance de la información y el contenido mediático a través de una variedad de recursos.
	2. Buscar y localizar información y contenido mediático.
	3. Acceder de forma efectiva, eficiente y ética a la información y el contenido necesario.
	4. Recuperar y mantener información y contenido mediático usando una variedad de métodos e instrumentos.
Evaluación (percepción crítica) <i>MIL Component 2</i>	5. Comprender la necesidad de los medios de información y comunicación para la sociedad.
	6. Valorar, analizar, comparar, articular y aplicar el criterio para la valoración de la información y sus fuentes, así como evaluar los medios de información y comunicación en la sociedad.
	7. Evaluar y autentificar información y contenido mediático y sus fuentes.
	8. Sintetizar y organizar información y contenido mediático.
Creación <i>MIL Component 3</i>	9. Crear y producir información, contenido mediático o conocimiento con objetivos específicos de una manera ética, creativa e innovadora.
	10. Comunicar información, contenido mediático y conocimiento de una manera ética, legal y efectiva usando los canales e instrumentos apropiados.
	11. Comprometerse con los medios de información y comunicación para la expresión, el diálogo intercultural y la participación democrática de una manera ética, efectiva y eficiente.
	12. Controlar el impacto de la información, el contenido mediático y el conocimiento que distribuyen los medios de comunicación, así como el uso que realizan los medios de comunicación.

Fuente: Elaboración propia a partir de Villegas (2014: 50)

Las competencias de cada dimensión tienen en su seno una serie de ítems de evaluación. Sin embargo, proponen que se ha de evitar el orden piramidal entre competencias, donde unas son más significativas que otras, y por ello se ha de contemplar el perfil como un todo:

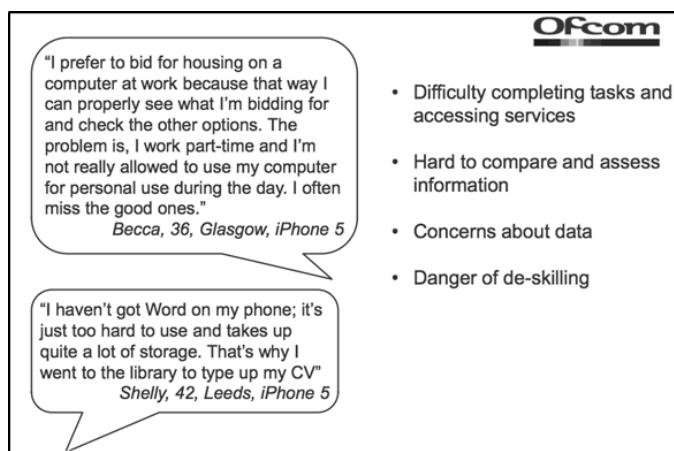
Because MIL is a multiple-latent trait concept, the levels will need to be presented as a profile rather than as a single set of levels. These profiles can be constructed to identify areas of strength and weakness among a population, before appropriate policies are elaborated. It is important to note that an individual can perform higher on some dimensions but lower on others. [...] In theory, MIL is a multidimensional latent trait, with each of the MIL components treated as an independent latent trait (Catts, 2010 UNESCO, 2011a). (UNESCO, 2013c: 61)

3.2.3. Indicadores por tecnología específica

Algunos de los modelos competenciales e indicadores abogan por propuestas específicas por tecnologías o dispositivos, esto es de importancia, puesto que OFCOM ha empezado a detectar competencias concretas por dispositivos.

En el estudio longitudinal de Ofcom *Children's Media Lives* y *en Children's and Adults Media Use and Attitudes* (2016), los investigadores de OFCOM concluyen que se está produciendo una brecha digital de uso entre dispositivos: algunos jóvenes adultos saben utilizar más el móvil que el ordenador, afirman que una nueva brecha digital está surgiendo (OFCOM, 2016a: 7).

Figura 89. New Digital Divide



Fuente: OFCOM (2016a: 7)

De forma pionera en 2009 el estudio *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe* elaboró una propuesta que tenía en cuenta la diferenciación de competencias según dispositivo o hardware (Comisión Europea, 2011: 27), estableciendo un mapa de indicadores:

Tabla 9. Habilidades distribuidas por tecnología

Skill levels as set in the framework definitions	Mobile	Internet	Computer
<p>Basic Skills: 'Operator'</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Use and understands simple technical functions of media tools, ○ Understands and decodes interfaces and basic codes of media tools. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Initiate/Receive a call ■ Send/read and sms, ■ Set the date and time, ■ Set the alarm, ■ Create/store new contacts ■ Redirect/gforward a call 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Visit a specified address, ■ Follow a link to a new file ■ Scroll through a web page ■ Use the back button to return to a web page ■ Print a webpage 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Use a mouse to point to click/double click ■ Use the keyboard, ■ Access a CD-Rom, DVD player ■ Attach cables
<p>Medium Skills: 'Confident User'</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Uses and understands more complex technical functions of media tools ○ Adapts and personalises interfaces of media, tools to own conditions and interests ○ Ability to search, evaluate and choose technical information of media devices 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Store a contact list, ■ Create contact groups ■ Assign special sound or image to each group ■ Use calendars ■ Use email or Internet ■ Select and store music channels 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Use and compare search engines/websites to find information ■ Bookmark a website (add to favourites) ■ Download software (other than games software) ■ Modify security settings of Internet browsers ■ Change filter preferences ■ Change privacy settings on a social networking profile ■ Block unwanted adverts or junk mail/spam 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Copy-Paste functions ■ Move file or folder ■ Use basic arithmetic formulas in a spread sheet ■ Compress (or zipping) files ■ Connecting and installing new devices ■ Modify/verify the configuration parameters of software applications
<p>Advanced skills: 'Confident Applier'</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Creativity combines and applies skills of different media types ○ Able to improve the searching information strategies about media tools ○ Critically aware of technical issues ○ Able to transform the conditions of use. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Record sound/video to share ■ Take/share photos/MMS ■ Receive subscribed SMS news service ■ Send groups SMS 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Creating a blog/web page ■ Share text, games, images, films or music to website ■ Telephoning over the Internet/video calls ■ Subscribed to news services or products ■ Find information on how to use the Internet safely ■ Internet Banking ■ eCommerce: buying by Internet ■ eGovernance 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Write a computer program using a specialised programming language ■ Install/replace operating systems ■ Create presentation templates ■ Transfer files between computer and other devices (from digital camera or form/to mobile phone, mp3/mp4 player)

Fuente: Comisión Europea (2011: 27)

En la propuesta de 2009, los indicadores relacionados a los teléfonos móviles a pesar de haberse elaborado hace una década, algunos también se dan en la actualidad, sin embargo, la propuesta debería actualizarse, puesto que los terminales móviles tienen muchas otras capacidades ahora.

Esta propuesta de división de competencias por tecnología es similar al concepto de *device literacy* que introduce Park (2011, 2012). La propuesta de la autora australiana, a pesar de adoptar el marco competencial europeo, desglosa cada una de las dimensiones en dos alfabetizaciones distintas: una centrada en el dispositivo tecnológico (hardware y software) y otra en el contenido.

Distinguishing content and conduit is useful when we examine digital media, the content of which is no longer restricted to a certain medium or platform but can be delivered through any type of digital media outlet. [...] I propose to add a new layer to the existing digital media literacy dimensions of accessibility, understanding and creation, thereby looking at each dimension separately in terms of device and content (Park, 2012: 4-5).

Concluye que los diferentes comportamientos online y la socialización con medios derivan en competencias que difieren entre ellas (Park, 2011:249).

Tabla 10. Dimensiones de alfabetización mediática y digital

	Device literacy	Content literacy
Access	Device ownership, access to service	Ability to search, find and filter relevant content
Understand	Understand the basic nature of technology and know how to operate at a functional level	Ability to understand and critically analyse content
Create	Ability to produce, reproduce and create content using digital technology	Ability to form opinions, ideas and convert into digital content. Knowledge of the social impact, cyber etiquette and ethics

Fuente: Elaboración propia a partir de Park (2011: 244)

Esta autora ya auguraba lo que ella denomina una brecha digital de segundo nivel (*second-level digital divide*), que nos hace recordar la brecha de uso por dispositivo que presenta OFCOM. La población tiene un nivel elevado de acceso a tecnología, sin embargo, las diferencias en relación a la adquisición de competencias son abismales, unos se benefician de su uso y otros continuamente se encuentran expuestos a riesgos en relación con las TIC. Para poder crear programas pedagógicos que fomenten competencias y eliminen estas desigualdades, considera que existe la necesidad de poder medir la alfabetización mediática y digital (Park, 2012: 10).

El estudio europeo *Net Children Go Mobile* (Mascheroni y Cuman, 2014) también propone una serie de competencias digitales y mediáticas, específicamente relacionadas al uso del teléfono móvil. La investigación europea realizó una medición de un total de 12 competencias relacionadas con el uso de Internet por dispositivos móviles, incluyendo competencias instrumentales, de protección, críticas y comunicativas entre los niños de 9 a 16 años. En la siguiente figura se puede observar cómo los usuarios de *smartphones* han adquirido de media en Europa 8 competencias de un total de 12 habilidades relacionadas con Internet²⁰⁰, por encima de no usuarios o usuarios de otros dispositivos como tabletas u ordenadores portátiles.

²⁰⁰ Doce habilidades en Internet: instrumentales, de seguridad, críticas y comunicativas, (Mascheroni y Cuman, 2014: 19).

Figura 90. Promedio de habilidades en Internet, comparando usuarios de internet móvil con usuarios que no usan dispositivos móviles

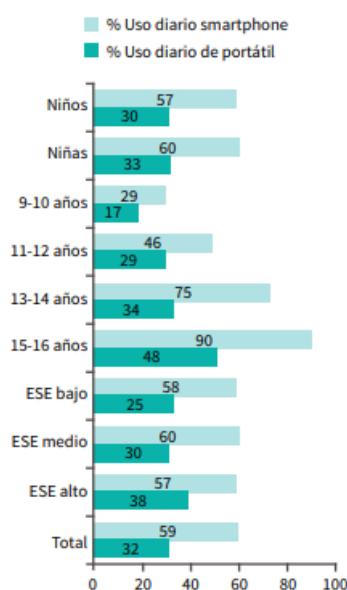


Fuente: Mascheroni y Cuman (2014: 19)

En el caso de los españoles, estas cifras son similares a las europeas: los usuarios de teléfonos inteligentes tienen una autopercepción de sus competencias digitales en Internet mayor al resto de sujetos que emplean otras TIC. También, a medida que se incrementa la edad más competencias parece que consideran tener, este es el caso del grupo de edad de 13 a 16 años, el cual auto-percibe que domina casi el doble de los valores que los jóvenes entre los 9 y los 12.

También se aprecia el uso diario del teléfono prima sobre el del ordenador, principalmente en las edades de 13-16 años. El estatus socioeconómico (ESE) no juega un rol importante:

Figura 91. Uso diario de smartphones y portátiles, por género edad y ESE



Fuente: Garmendia et al. (2016: 18)

En el segmento de este estudio europeo correspondiente a España, también se miden otras competencias específicamente relacionadas con el *smartphone*²⁰¹, los indicadores están

²⁰¹ Se miden en relación con el uso y comprensión crítica, las capacidades de: Descargar aplicaciones; conectarse a una red wifi desde *smartphone*; accede a los mismos documentos, contactos y aplicaciones desde cualquier dispositivo; comparar diferentes aplicaciones con funciones similares para ver cuál es más fiable. En relación con la seguridad: Desactivar la función que muestra su posición geográfica; bloquear notificaciones automáticas de diversas aplicaciones; bloquear pop-ups que anuncian aplicaciones, juegos o servicios de pago; proteger un *smartphone* con un PIN o un patrón de pantalla; encontrar información sobre cómo navegar seguro. Las competencias comunicativas en *smartphones* serían medidas a través de: Actualizar tu estatus en la red social que más frecuentas; tomar una foto o grabar un vídeo y subirlo a una social media.

compuestos por las habilidades de uso y comprensión crítica; seguridad; y comunicativas (Garmendia, Jiménez, Casado y Mascheroni, 2016: 46-47). La perspectiva de los autores Mascheroni y Cuman (2014) es principalmente protección y promueve la seguridad digital (*digital safety*) para garantizar la gestión de la privacidad, tanto para colegios, padres y ONGs, como en referencia a la legislación de políticas públicas.

Los indicadores que proponen, véase las siguientes figuras, son de carácter protección y priman las habilidades técnicas, al igual que otros estudios de este campo:

Figura 92. Habilidades uso y comprensión crítica

% que dice que puede...	9-12 años		13-16 años		Total
	Niños	Niñas	Niños	Niñas	
Descargar aplicaciones	89	94	98	99	96
Conectarse a una red wifi desde smartphone	90	86	97	100	94
Accede a los mismos documentos, contactos y aplicaciones desde cualquier dispositivo	40	34	78	81	62
Comparar diferentes aplicaciones con funciones similares para ver cuál es más fiable	41	33	70	71	59

Figura 93. Habilidades de seguridad

% que dice que puede...	9-12 años		13-16 años		Total
	Niños	Niñas	Niños	Niñas	
Desactivar la función que muestra su posición geográfica	17	17	62	73	46
Bloquear notificaciones automáticas de diversas aplicaciones	36	29	68	78	56
Bloquear pop-ups que anuncian aplicaciones, juegos o servicios de pago	33	29	57	60	47
Proteger un smartphone con un PIN o un patrón de pantalla	78	77	96	98	89
Encontrar información sobre cómo navegar seguro	55	33	80	76	67

Fuente: Garmendia et al. (2016: 47)

De especial interés para esta investigación son los datos de ésta última categoría sobre las competencias comunicativas del *smartphone*. Se puede apreciar un gran salto en el uso de la imagen audiovisual entre los 9-12 años y los 13-16 años, pasando de una media del 63% en el primer grupo a un 94%:

Figura 94. Habilidades comunicativas en smartphones y tabletas por género y edad

% que dice que puede...	9-12 años		13-16 años		Total
	Niños	Niñas	Niños	Niñas	
Actualizar tu status en la red social que más frecuentas	33	31	83	91	64
Tomar una foto o grabar un vídeo y subirlo a una social media	64	62	91	95	83

Fuente: Garmendia et al. (2016: 48)

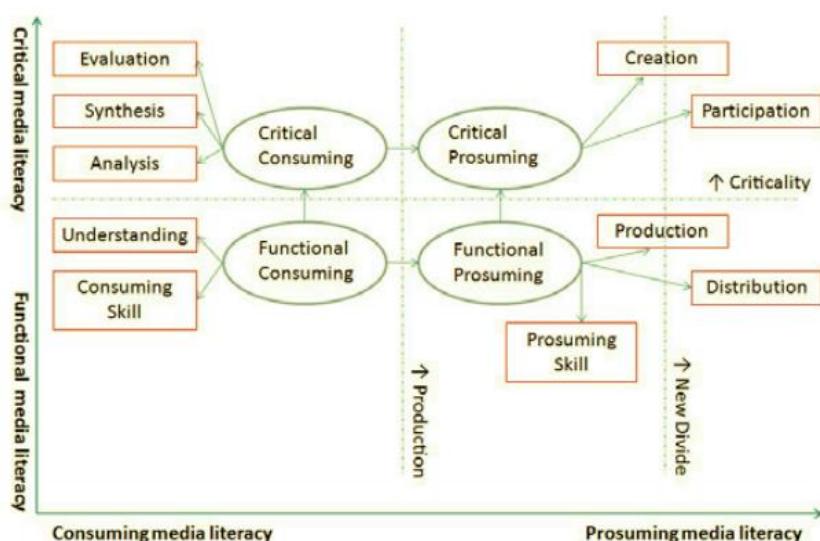
3.2.4. La cultura de la participación, la creación y el juego

En esta sección, primero presentaremos las dimensiones de alfabetización mediática fundamentadas en la cultura de la participación, propuesta por Jenkins (2009) y, posteriormente en el aprendizaje a través del *laissez-faire* o el juego, corriente que determina que a través de la producción de productos mediáticos también se fomentan competencias críticas (Portalés-Oliva, 2015).

Las nuevas alfabetizaciones mediáticas (*New Media Literacies* - NMLs), anteriormente introducida en el capítulo 2, son el origen de las nuevas habilidades sociales y competencias culturales que hoy en día son necesarias para participar en la sociedad (Jenkins, 2009). El autor considera que estamos ante un cambio de mundos, dejamos atrás el mundo en que sólo unos pocos producían y todos consumían para pasar a la realidad actual, activamente participamos en la producción de cultura (Jenkins et al., 2009: 12), donde el ciudadano se convierte en *prosumidor*, presentado en el Capítulo 1.

Con relación al concepto de *prosumidor* cabe destacar la propuesta de Lin, Li, Deng y Lee (2013) basada en las NMLs. Aportan un marco competencial formado por cuatro tipos de alfabetización: funcional-crítica y de consumidor-prosumidor. Los individuos con menores competencias mediáticas consumen y producen productos mediáticos, se encontrarían representados en la parte inferior del gráfico de la siguiente figura. Los sujetos con competencias más avanzadas se hallarían elaborando productos de creación avanzada y crítica (critical prosuming). Éstas se dividen en 10 indicadores más específicos: consumo funcional (entendimiento y consumo); evaluación, síntesis y análisis (consumo crítico); habilidad de prosumir, producir y distribuir (prosumir de forma funcional); creación y participación (prosumir críticamente) (Lin et al., 2013). En la siguiente figura se puede apreciar el modelo y los diferentes niveles de las cuatro competencias propuestas:

Figura 95. A refined framework of new media literacy



Fuente: Lin et al. (2013: 163)

Esta propuesta es interesante por la separación entre el consumo y la producción (*prosuming*), sin embargo, no difiere de otros modelos más tradicionales, la alfabetización mediática funcional sería análoga a la alfabetización digital y la alfabetización mediática crítica, sería en realidad la alfabetización mediática, donde su dimensión incorpora la parte más crítico-reflexiva.

Para Lin et al. (2013) el concepto de participación es un indicador de competencia avanzada de alfabetización mediática, puesto que forma parte de la capacidad de “prosumir críticamente”. Sin embargo, Jenkins entiende la cultura de la participación en su definición más amplia, no sólo a través de formas específicas de participación y de grupos determinados, puesto que considera la creación y uso de *selfies* también como formas ordinarias de participación cultural (Jenkins, Ito y boyd, 2015). El uso social de la imagen (tanto audiovisual como fija) nace de la mano de la participación y está fuertemente ligada a la construcción de la identidad en las edades más jóvenes (Burgess y Green, 2009), tal y como presentan también (Gardner y Davis, 2014). Jenkins considera esencial que los jóvenes, desde una temprana edad, deben adquirir “una comprensión básica de las formas en que las representaciones de los medios estructuran nuestras percepciones del mundo, los contextos económicos y culturales”²⁰² (Jenkins et al., 2009: 31).

La participación atraviesa los campos de prácticas educativas, procesos creativos, vida comunitaria y ciudadanía democrática, y define los procesos de participación de los jóvenes en cuatro ámbitos: afiliación o pertenencia a comunidades online, expresión a través de productos creativos, solución de problemas de forma colaborativa (ej. Caso *Wikipedia*) y circulación de medios “dar forma al flujo de medios, como *podcasting* o *blogging* tiene un interés más activo en la cultura que se produce”²⁰³ (2009: xii). El trabajo de este autor, tal y como afirma él mismo, está influenciado por Papert, ambos coincidieron en el MIT. Papert definió la importancia de la creatividad colectiva y la participación activa, ésta principalmente fomentada por la educación constructivista, restando importancia a la enseñanza formalizada (Jenkins et al., 2015). Tanto Papert como Jenkins definen la necesidad de la colaboración y la colectividad, esta tendencia se ha visto reflejada en otros ámbitos, como en España de la mano de Gabelas, Lazo y Aranda (2012) a través de su propuesta TRIC, donde las tecnologías de la información (TIC) también dependen de un factor relacional: las TIC “desarrollan modelos dialógicos basados en la relación y el aprendizaje colectivo, de forma que pasan a convertirse en TRIC al añadir la “R” del factor relacional” (Gabelas, Lazo y Aranda, 2012: online) y por lo tanto, la habilidad de saber participar y relacionarse mediante las tecnologías, tanto en un entorno online como offline pasa a formar parte de una de las competencias clave. La colectividad y la participación son también consideradas esenciales por otros autores como Rheingold, uno de los denominados “padres” de las teorías educomunicativas en EEUU, quien afirma que estamos conectados inteligentemente, concepto que da nombre a su libro *Net Smart*.

²⁰² Traducción propia. cita original: “acquire a basic understanding of the ways media representations structure our perceptions of the world, the economic and cultural contexts

²⁰³ Traducción propia.cita original: “shaping the flow of media, such as podcasting or blogging

Jenkins define la alfabetización mediática a partir de una serie de competencias, que categoriza en: juego, rendimiento, simulación, apropiación, multitarea, cognición distribuida, inteligencia colectiva (Rheingold), juicio, navegación transmedia, la creación de redes y negociación²⁰⁴.

Precisamente interesante para esta investigación es la dimensión de juego que propone, puesto que indirectamente está relacionada con la socialización de medios y la apropiación de competencias. Esta dimensión también es recogida por Hoechsmann y Poyntz (2012), los autores proponen una nueva definición de la alfabetización mediática que denominan *Media Literacy 2.0*²⁰⁵, que difiere de su versión 1.0 principalmente por dejar de lado la actitud más protecciónista ante los medios y dotar de importancia a la producción mediática, tanto a la creatividad como a la colaboración. Proponen producir y experimentar con los medios para luego reflexionar y entenderlos mejor. La nueva concepción de alfabetización mediática también contempla el desarrollo de nuevas alfabetizaciones híbridas que recuperen prácticas textuales tradicionales junto a alfabetizaciones multimodales:

One of the major tasks at hand for Media Literacy 2.0 proponents is to encourage the playful engagements youth have with new technologies in order then to problematize them and to scaffold from them into learning activities congruent with the classroom. The other major task is to develop hybrid new literacies that reach back to traditional textual practices and forward to multimodal literacies (Hoechsmann y Poyntz, 2012: 190).

No son los únicos autores que defiende esta posición, perspectiva que también recoge un poco Scolari con la definición de *transmedia literacy* y también, el grupo de las NMLs que dió origen a esta concepción. Jenkins (2006) afirma que la experimentación y el juego dan lugar a procesos más complejos de entendimiento crítico: “experimentar y conocer el proceso creativo es la mejor manera de comprender en profundidad el mensaje” (Marfil-Carmona, 2014: 216). Con relación al medio audiovisual, el aclamado director de cine Martin Scorsese también defiende esta aproximación hacia el juego²⁰⁶ y, desde la cinematografía, también es interesante la siguiente reflexión de Bergala sobre la transformación de una pedagogía del pasaje al acto:

Cada vez estoy más convencido de que no hay por un lado una pedagogía del espectador necesariamente limitada, por naturaleza, a la lectura, al desciframiento, a la formación del espíritu crítico, y por el otro lado una pedagogía del pasaje al acto. Puede haber una pedagogía centrada en la creación, tanto cuando se miran las películas, como cuando se realizan (Bergala, 2007: 38).

²⁰⁴ Su posición teórica frente a la alfabetización mediática se recoge en la publicación *Confronting Challenges of Participatory Culture: Media education for the 21st Century* (Jenkins et al., 2009), elaborado en el marco de los informes sobre *Digital Media and Learning* de la Fundación John D. and Catherine T. MacArthur. A pesar de que el autor no elabora indicadores específicos, sí define y desarrolla cada una de las dimensiones (Jenkins et al., 2009: 35-104).

²⁰⁵ Proponen siete dimensiones desarrolladas en el capítulo *Media Literacy 2.0: The Seven C's of Contemporary Youth Media Practices* de su libro *Media Literacies. A Critical Introduction*. Se trata de una propuesta teórica y desde la práctica sobre cómo los profesores deben afrontar la alfabetización mediática en el aula. Para elaborar las dimensiones y competencias se basa principalmente en la obra de Jenkins, al que cita de forma reiterada.

²⁰⁶ Consultar: <https://www.edutopia.org/video/martin-scorsese-importance-visual-literacy>

Sobre esta dualidad de participación y aprendizaje a través del juego (experimentación a través del uso), Ito remarca la diferencia entre la aproximación de inoculación y la aproximación centrada en la producción. En palabras de Jenkins: “La alfabetización mediática se centra demasiado en la manipulación, hasta el punto de que los jóvenes a menudo son vistos como víctimas de los medios de comunicación en lugar de como potenciales contribuyentes activos y creativos”²⁰⁷ (2015: 108). Coincide con boyd, que opina que las personas llegan a ser más críticas cuando entienden cómo se producen los medios: “ser parte integrante del panorama de los medios es en realidad una parte esencial del aprendizaje”²⁰⁸ (Jenkins et al, 2015: 109). Afirma que aplicar la alfabetización mediática es esencial junto al *laissez-faire* (dejar hacer), no se trata de proteger a los jóvenes usuarios y productores, sino de hacerles partícipes de un diálogo crítico (Jenkins et al. 2015).

Según expone Ito: “Si bien existe un arraigado enfoque sobre la educación mediática que se centra en el análisis crítico de los mensajes de los medios, vemos un interés creciente en las perspectivas que toman un enfoque más participativo y orientado a la producción”²⁰⁹ (Jenkins et al., 2015: 92), siguiendo así también la opinión de Buckingham.

Desde el marco estadounidense y desde el ámbito del juego y la ciudadanía digital surge la propuesta del Good Play Project²¹⁰, fundado en 2006 en el Harvard Graduate School liderado por Howard Gardner, se trata principalmente de una aproximación teórico-práctica a la ética digital fundamentada principalmente en la propuesta de Henry Jenkins de las NMLs. Los objetivos principales del proyecto eran, por un lado, investigar los ejes éticos de los nuevos medios digitales y, por otro, crear intervenciones para promover el pensamiento y conducta ética (James et al., 2009: 19). A raíz del proyecto desarrollaron varias propuestas curriculares: *Our Space*²¹¹ (2011) y el currículum *Common Sense Media's Digital Literacy and Citizenship curriculum (K-12)*. Para elaborar esta última propuesta, los miembros del equipo de investigación realizaron más de 30 entrevistas en profundidad con preguntas semiestructuradas y con una duración superior a una hora realizada a jóvenes entre 10 y 25 años y expertos en el campo. Este procedimiento metodológico permitió identificar las esperanzas y peligros de la interacción con medios digitales por parte de jóvenes, la así denominada *ethical fault line*²¹² (James et al., 2009). En este sentido, establecieron que los conceptos clave vinculados a dificultades éticas comunes son: identidad, privacidad, propiedad y autoría, credibilidad y participación (James et al., 2009: 21-77).

El término *Good Play* se traduciría como buen juego o juego ético, el cual se manifiesta a través de la interacción con medios digitales, considerados como un patio de recreo por los investigadores.

²⁰⁷ Traducción propia. Cita original: “Media literacy has too strong a focus on manipulation, to the point that young people are often seen as victims of the media rather than as potentially active, creative contributors to the new media landscape”.

²⁰⁸ Traducción propia. Cita original: “people learn a lot about media when they can see it from both sides. Being an integrated part of the media landscape is actually an essential part of learning”.

²⁰⁹ Traducción propia. Cita original: “while there is a long-standing approach to media education that focuses on critical analysis of media messages, we see a growing interest in approaches that take a more participatory and production-oriented focus”.

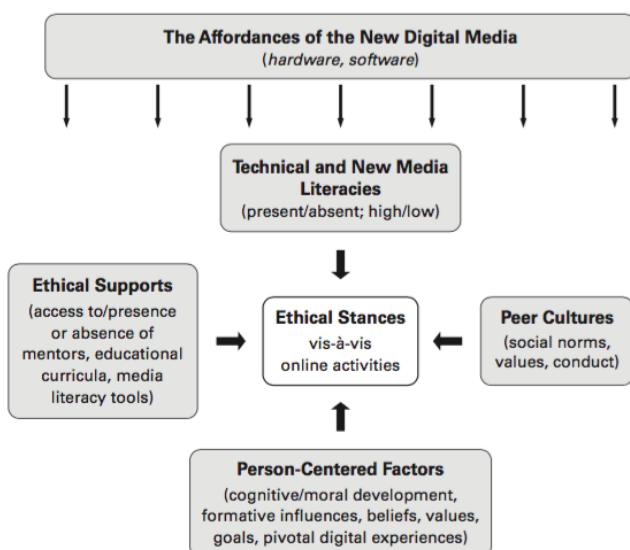
²¹⁰ Consultar: <http://www.thegoodproject.org/projects/good-play-project/>

²¹¹ Consultar: http://www.thegoodproject.org/pdf/Our_Space_full_casebook.pdf

²¹² Traducción propia. Cita original: “‘ethical fault line’ – distinct promises and perils – that can occur when youth engage with digital media”.

El buen juego (*Good Play*) se adquiere a partir de cuatro elementos: competencias digitales técnicas, factores morales y cognitivos, el trabajo en equipo online y offline, así como la presencia de ética (incluyendo acompañamiento, ya sea de un adulto, mentor o del currículum educativo) (James et al., 2009: 16). Para entender los factores del *good play* que influyen en la interacción con los nuevos medios, véase la siguiente figura:

Figura 96. Ethics of play



3.2.5. La dimensión social y emocional

En este apartado destacamos algunas de las propuestas actuales, que como tendencia en el ámbito de la competencia mediática destacan el valor de lo social y la colectividad, principalmente por el auge de las redes sociales, así como también proponen dimensiones socio-emocionales en relación a los medios de comunicación.

"La cultura participativa cambia el enfoque de la alfabetización, como visto en el punto anterior, pasando de la expresión individual a la participación de la comunidad"²¹³ (Jenkins et al, 2009: xiii). Importante es la concepción del colectivismo, también presentada por Schmidt, Lampert y Schwinge (2012), que dan importancia al contenido generado por el usuario y la colectividad.

Siguiendo esta línea de lo social, en la obra *Net Smart* Rheingold distingue entre diferentes competencias, en un reciente artículo afirma que para el correcto uso de redes sociales es necesaria una alfabetización que cuente con 5 elementos esenciales: atención, participación, colaboración, conciencia de red y consumo crítico²¹⁴ (Rheingold, 2015). La conciencia se encuentra un paso más

²¹³ Traducción propia. Cita original: "a set of cultural competencies and social skills that young people need in the new media landscape. Participatory culture shifts the focus of literacy from individual expression to community involvement".

²¹⁴ Traducción propia. Cita original: "attention, crap detection, participation, collaboration and network know-how".

allá de la colaboración y hace referencia a la sociedad en red, conectada de forma informatizada y social, y, por lo tanto, define como necesidad conocer la gente que podrá estar presente en nuestra esfera de atención (Rheingold, 2015: 36-37).

La corriente alemana principalmente está influenciada por la propuesta de Baacke (2007), su investigación se fundamenta en las ideas de la Escuela de Frankfurt y la teoría de la ecología social de sistemas (*sozialökologischen Ansatz der Sozialisation*²¹⁵), la cual se fundamenta en las interacciones del entorno social con los humanos a modo de socialización, que consta de procesos activos en relación constante con el entorno simbólico, social y material. Desde los estudios de comunicación, este enfoque de la ecología social de sistemas evolucionó en la teoría de la socialización mediática o de medios (*Mediensozialisation*) (Vollbrecht, 2010).

A partir de estos fundamentos teóricos Baacke elaboró uno de los modelos de competencia mediática (*Medienkompetenz*) con más renombre en Alemania. El modelo aquí presentado está compuesto por cuatro dimensiones: *Mediennutzung* (uso de los medios), *Medienkunde* (reconocer las funciones de los medios), *Medienkritik* (la capacidad analítica frente a los medios), *Mediengestaltung* (la capacidad de producir con medios (Baacke, 2007: 96-100).

La propuesta de Aufenanger se centra en el enfoque competencial, la de los autores Baacke, Tulodziecki y Kübler, véase en la siguiente tabla las dimensiones propuestas por los autores, tiene en primer plano acciones específicas, más cercanas al pragmatismo (Süss, Lampert y Wijnen, 2013):

Tabla 11. Descripción general de las diversas dimensiones de alfabetización mediática

Aufenanger (1997)	Baacke (1998)	Tulodziecki (1998)	Kübler (1999)	Groeben (2002)
Dimensión cognitiva	Estudios de medios	Seleccionar y usar de forma razonable la oferta mediática	Habilidades cognitives	Conocimiento mediático / Conciencia ante los medios
Dimensión moral	Critica de medios	Diseñar y compartir creaciones mediáticas propias	Habilidades analíticas y evaluativas	Patrones de recepción específicos de los medios
Dimensión social	Uso de medios	Comprender y evaluar los diseños de los medios	Habilidades sociales reflexivas	Capacidad para disfrutar con los medios
Dimensión afectiva	Creación y diseño de medios	Reconocer y procesar la influencia de los medios	Habilidades orientadas a la acción	Selección / Combinación en el uso de medios
Dimensión estética				Patrón de participación
Dimensión de acción				Comunicación conectada

Fuente: Gapski (2007: 17) en Süss, Lampert y Wijnen (2013: 126)

La propuesta de Aufenanger (1998) tiene una fuerte similitud a la de Ferrés con relación a la dimensión estética y cognitiva, así como la afectiva y las emociones. El autor propone en total seis conceptos (Aufenanger, 1998: 10-11):

- Dimensión cognitiva (*Kognitive Dimension*): conocimiento básico de los medios de comunicación, comprensión, análisis y decodificación de mensajes.
- Dimensión moral (*Moralische Dimension*): la importancia del código ético en los medios (medio ambiente, derechos humanos...)
- Dimensión social (*Soziale Dimension*): las personas deben estar empoderadas para defender su derecho ante los medios, tanto social como político, así como entender el impacto de los medios en la sociedad.

²¹⁵ Presentada por Urie Bronfenbrenner.

- Dimensión afectiva (*Affektive Dimension*): conocer la función de entretenimiento y diversión vinculada a los medios.
- Dimensión estética (*Ästhetische Dimension*): la mediación expresiva e informativa de los medios
- Dimensión de acción (*Handlungs Dimension*): expresarse, informar y experimentar con medios.

Este modelo de Aufenanger sigue vigente desde la perspectiva alemana y los autores proponen que sean completados a partir de una versión 2.0 presentada por Gapski y Grässer (2007), más centrada en los nuevos entornos digitales y en cómo el individuo y los sistemas sociales se han ido adaptando: “la competencia mediática es la capacidad de auto-organización propia o de un sistema social con el objetivo de hacer un uso significativo, efectivo y reflexivo de los medios técnicos, mejorando así la calidad de vida en la Sociedad de la Información”²¹⁶ (Gapski y Grässer, 2007: 27).

Schmidt, Lampert y Schwinge (2010) proponen actualizar esta línea de las competencias mediáticas teniendo en cuenta los contextos actuales, consideran esencial contar con las variables de creación de contenido por el usuario, así como la publicación de información personal en redes. Son para ello importantes las plataformas como Facebook, Instagram: “el manejo autodeterminado de la red social en particular ocurre cuando la información propia, la identidad y la gestión de la relación tienen éxito y reflejan las posibles consecuencias no deseadas”²¹⁷, no sólo en relación a las capacidades técnicas, sino el entendimiento de la implicación pública y cívica a la hora de participar en estas redes (Schmidt, Lampert y Schwinge, 2010: 266-267). De esta forma, proponen las siguientes dimensiones que ayudarían a actualizar las propuestas anteriores:

Tabla 12. Handlungskomponenten im Social Web

Competencia	Actividades	Ejemplos
Gestión de identidad	Presentación selectiva de aspectos de la propia persona (intereses, opiniones, conocimiento, experiencias ...)	Completando una página de perfil; Crear un podcast propio
Gestión de las relaciones	Mantener contactos hechos y hacer nuevos	Confirmar o aceptar solicitudes de contacto Enlazar otras entradas de webs en blog
Gestión de información	Encontrar, recibir y administrar información relevante	Ordenar información de wikis Etiquetar un sitio web Suscribirse a una fuente RSS Evaluar un artículo (por ejemplo, otorgando una puntuación o comentando)

Fuente: Süss, Lampert y Wijnen (2013: 115)

Por su parte, la propuesta de indicadores elaborada desde la Université catholique de Louvain (UCL) y el trabajo del *Conseil Supérieur de l'éducation aux médias* (CSEM) en Bélgica también dotan de importancia a la dimensión social. Los autores belgas de la UCL: Tilleul, Fastrez y De Smedt (2015) perciben los medios desde la perspectiva semiótica, son para ellos objetos informacionales, “sistemas representacionales que unen significante a un significado, poseen propiedades formales,

²¹⁶ Traducción propia. Cita original: “Medienkompetenz ist die Fähigkeit zur Selbstorganisation eines Einzelnen oder eines sozialen Systems im Hinblick auf die sinnvolle, effektive und reflektierte Nutzung technischer Medien, um dadurch die Lebensqualität in der Informationsgesellschaft zu steigern”.

²¹⁷ Traducción propia. Cita original: “Ein kompetenter, d.h. insbesondere selbstbestimmter Umgang mit dem Social Web liegt dann vor, wenn das eigene Informations-, Identitäts- und Beziehungs-management erfolgreich und unter Reflektion der intendierten wie möglichen unintendierten Folgen geschieht”.

objetos referenciales y modos específicos de significación”²¹⁸ (2015: 77). Parten de la definición de competencias mediáticas para llevar a cabo las diferentes acciones (leer, escribir, navegar y organizar) relacionadas con los medios (mensajes y dispositivos). Los medios son considerados objetos informacionales, técnicos y sociales:

Tabla 13. Las ocho dimensiones para evaluar la competencia mediática

Informational Dimension	Technical dimension	Social dimension
<ul style="list-style-type: none"> • topic of the document • languages and representations • form of the document 	<ul style="list-style-type: none"> • techniques used to produce the document and technical qualities of the document 	<ul style="list-style-type: none"> • author(s) of the document • intentions of the author(s) • intended audience(s) of the document • potential effect(s) of the document

Fuente: Tilleul, Fastrez y De Smedt (2015: 82)

Por último, los medios son el resultado de procesos técnicos o bien facilitan los mismos. Se consideran por los autores también objetos sociales dado que son producidos o difundidos por agentes individuales o instituciones, transformando así contextos sociales y culturales, entre otros. Esta aproximación tiene cierta relación con la perspectiva ANT y de la semiótica social (*social semiotics*).

En Bélgica el CSEM *Conseil Supérieur de l'éducation aux médias* también ha publicado recientemente en 2016 *Les compétences en Éducation aux Médias. Un enjeu éducatif majeur* bajo la dirección de Patrick Verniers de la UC Louvain en su esfuerzo por fomentar la alfabetización mediática en el país. Esta posición institucional tiene su analogía en la propuesta de De Smedt y Fastrez (2012), la cual también cuenta con una vertical social, véase la siguiente figura:

Tabla 14. Compétences propres aux mass-medias et aux nouveaux médias/ Competencias específicas de los medios de comunicación y los nuevos medios

		Axe informationnel	Axe technique	Axe social
Média	Lire	Compétences informationnelles en lecture	Compétences techniques en lecture	Compétences sociales en lecture
	Écrire	Compétences informationnelles en écriture	Compétences techniques en écriture	Compétences sociales en écriture
Corpus de médias	Naviguer	Compétences informationnelles en navigation	Compétences techniques en navigation	Compétences sociales en navigation
	Organiser	Compétences informationnelles en organisation	Compétences techniques en organisation	Organisation

Fuente: CSEM (2016: 15)

Con una línea similar, veremos a continuación las propuestas de Eshet-Alkalai (2012) y Ng (2012), ambos incluyen dimensión socioemocional (*social-emotional*) para integrar en la alfabetización mediática las competencias que se derivan de la socialización online, como el aprendizaje colaborativo en la red, este aspecto nos hace recordar también la propuesta TRIC, que incluye el aspecto relacional en las TIC (Gabelas, Lazo y Aranda, 2012), así como la propuesta de Rheingold.

²¹⁸ Traducción propia. Cita original: “representational systems attaching a signifier to a signified, they possess both formal properties, referential objects, and specific modes of signification”.

El modelo de Eshet-Alkalai está centrado principalmente en la alfabetización digital, sin embargo, es una de las pocas propuestas que incluye entre sus dimensiones una dedicada a la imagen. De las seis dimensiones de competencias una se centra en la alfabetización audiovisual, hace referencia a la capacidad cognitiva de leer códigos y saber navegar en entornos digitales: “la habilidad foto-visual es una forma única de pensamiento digital que ayuda a los usuarios a “leer” de forma intuitiva y libre, así como a comprender instrucciones y mensajes que se presentan de forma visual-gráfica”²¹⁹ (Eshet-Alkalai, 2012: 268). Este autor divide las otras habilidades digitales entre:

- Reproducción: la habilidad de crear nuevos significados o interpretaciones a través de la combinación de productos multimodales preexistentes, como el *mash-up*, se cuestiona la ética de la reproducción digital.
- Ramificación (*branching*) o “hypermedia skills”: orientarse en el hiperespacio y saber navegar en dominios de conocimiento complejo digital.
- Información: asociada a la capacidad de evaluar la información actualmente descentralizada
- Socioemocional: la alfabetización ligada a la socialización online, como aprendizaje colaborativo a través de espacios online para chatear o la identificación de engaños/bulos (*hoaxes*), entre otros.
- En tiempo-real: capacidad cognitiva de procesar pensamientos en un mundo cada vez más rápidamente bombardeado de estímulos múltiples.

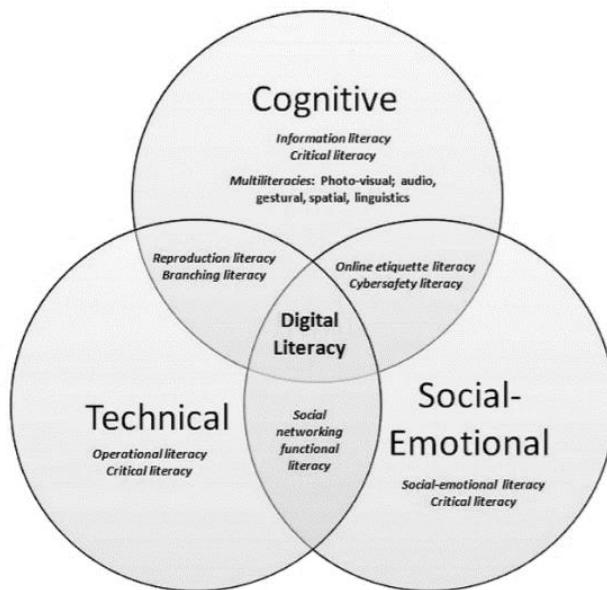
El estudio empírico de Eshet-Alkalai²²⁰ (2010, 2012) sigue una metodología de evaluación a partir de pruebas de desempeño (*performance based tests*). A través de un test longitudinal, donde a cada grupo se le asignaba una tarea por cada competencia, valoró primeramente que el tiempo afecta y favorece el cierre de la brecha entre los participantes más jóvenes y los más adultos en las capacidades más relacionadas al control técnico (foto-visuales y hipermédia). La brecha de creatividad y pensamiento crítico crece entre jóvenes y adultos (Eshet-Alkalai, 2010), por lo tanto, la temporalidad y la edad son una clave importante en los procesos de adquisición de competencias, tal y como también concluye Idoyaga, Andrieu y Jiménez (2010: 266) y que más adelante expondremos.

Por otra parte, el autor australiano Ng (2012) crea un modelo marco de alfabetización digital a partir de la propuesta de Eshet-Alkalai y los conceptos del New London Group sobre las alfabetizaciones múltiples, ambos anteriormente presentados. El modelo está estructurado en tres dimensiones principales: la técnica, la social-emocional (también incluida en el modelo de Eshet-Alkalai) y, por último, la cognitiva (también recogida por Celot y Pérez Tornero, 2009; Aufenanger, 1998).

²¹⁹ Traducción propia. Cita original: “This unique form of digital thinking skill – the photo-visual skill – helps users to intuitively and freely ‘read’ and understand instructions and messages that are presented in a visual-graphical form.

²²⁰ Avello-Martínez (2012), en el artículo *Modelo teórico de alfabetización digital propuesto por Yoram Eshet-Alkalai* sintetiza y traduce la obra de este autor israelí.

Figura 97. Modelo de alfabetización digital según Ng



Fuente: Ng (2012: 1067)

Para evaluar dichas competencias, Ng (2012) propone una metodología interesante: al grupo participante se le somete a un cuestionario con una escala de percepción de su competencia del 1-10 (donde 1 es el nivel más bajo y 10 el más alto), se les ordena elaborar una tarea relacionada con la competencia a desempeñar y, posteriormente, se les hace este mismo test auto-perceptivo con la misma valoración del 1-10. Como resultados principales cabe destacar, el bajo nivel de uso educativo que hacen los “nativos digitales” de la tecnología, la emplean, pero no como herramienta, sino como entretenimiento, a pesar de que sí son capaces de adaptarlas fácilmente en su aprendizaje, así como de percibir que tienen un nivel alto de competencias digitales. En la siguiente tabla se puede conocer la propuesta de indicadores de la autora:

Tabla 15. Dimensiones de las actitudes y de la alfabetización digital en los pre y post a la formación

Attitudes towards ICT for learning	Dimensions of digital literacy		
	Technical	Cognitive	Social-emotional
1. I like using ICT for learning	7. I know how to solve my own technical problems.	12. I am confident with my search and evaluate skills in regards to obtaining information from the Web	15. ICT enables me to collaborate better with my peers on project work and other learning activities
2. I learn better with ICT	8. I can learn new technologies easily.	17. I am familiar with issues related to web-based activities e.g. cyber safety, search issues, plagiarism	5. I frequently obtain help with my university work from my friends over the Internet e.g. through Skype, Facebook, Blogs
3. ICT makes learning more interesting	9. I keep up with important new technologies.		
4. I am more motivated to learn with ICT	10. I know about a lot of different technologies.		
6. ICT enables me to be a self-directed and independent learner	11. I have the technical skills I need to use ICT for learning and to create artefacts (e.g. presentations, digital stories, wikis, blogs) that demonstrate my understanding of what I have learnt		
13. There is a lot of potential in the use of mobile technologies (e.g. mobile phones, PDAs, iPods, smartphones etc) for learning	16. I have good ICT skills		
14. Teachers/lecturers should use more ICT in their teaching of my classes			

Fuente: Ng (2012: 1070).

Por otra parte, cabe destacar la propuesta de Ferrés, quién considera que se deben trabajar los productos mediáticos teniendo en cuenta las emociones como movilizadoras de una actitud crítica, como contenido a analizar y su rol en la creación de mensajes (Ferrés, 2014: 207). Considera el campo de las emociones y la neurociencia como un aspecto pendiente por explorar en la alfabetización mediática (Ferrés, 2012; Ferrés, Masanet y Marta-Lazo, 2013). En su reciente libro *Las pantallas y el cerebro emocional* relacionado con la capacidad crítica de los seres humanos, parte de la hipótesis que:

Las pantallas son una fuente inagotable de asociaciones. La mayor parte de ellas se producen de manera automática e inconsciente. [...] La competencia mediática, estrechamente vinculada a la competencia emocional, comporta, pues, ante todo, la capacidad de detectar aquellas asociaciones que van ligadas a las emociones generadas por las pantallas (Ferrés, 2014: 28)

El autor se cuestiona que el ser humano es menos autónomo y más influenciable de lo que se cree, afirma que es posible que exista “un determinismo en la acción de las pantallas y que, en consecuencia, poco o nada puede hacer la educación ante ellas” (Ferrés, 2014: 195). Una investigación empírica sobre la recepción del contenido audiovisual ha sido elaborada por Lazo y Grandío (2013) en relación con las emociones, la mitad de los 6624 encuestados, de edades comprendidas entre los 24-65 años, piensa que un anuncio audiovisual no le puede influir, mientras que sí opina que al resto de la población le podría influir en un 80% (p.122).

Buckingham mucho antes también destacaba la necesidad de conocer más este campo, pero en la literatura el término queda implícito, “se reconocen poco los aspectos simbólicos o persuasivos de los medios digitales, de las dimensiones emocionales de nuestros usos e interpretaciones de estos medios, o incluso de los aspectos de los medios digitales que superan la mera «información»”²²¹ (Buckingham, 2006: 266). Puesto que esta disciplina parte de la psicología, una aproximación a esta dimensión de la alfabetización mediática no es posible sin una acción conjunta desde otros campos de estudios.

3.2.6. Ciudadanía digital versus alfabetización mediática

Continuando con el *leitmotiv* de la participación, con relación a la acción política, existe como tendencia la popularidad del concepto de ciudadanía digital, que presentamos a continuación.

Las líneas entre ciudadanía digital y alfabetización mediática son cada vez más transparentes y convergen (Jenkins et al, 2015: 111). Kotilainen (2009) desde Finlandia afirma que fomentar la ciudadanía entre los jóvenes puede ser reforzado con la alfabetización mediática, al igual que Jenkins et al. (2015) o Common Sense Media.

Por una parte, el interés hacia esta tipología de ciudadanía ha crecido, por otra, una aproximación consolidada desde el campo académico o institucional hacia la alfabetización mediática a nivel europeo todavía no se ha establecido. Como afirma Park (2012) es importante saber evaluar y

²²¹ Traducción propia. Cita original: “here is little recognition here of the symbolic or persuasive aspects of digital media, of the emotional dimensions of our uses and interpretations of these media, or indeed of aspects of digital media that exceed mere information”.

analizar críticamente la información y para ello son importantes los valores éticos individuales, así como conocer el valor de participación en el discurso democrático, y, por tanto, ser ciudadanos digitales:

We can speculate that individual levels of ethics and values are becoming increasingly important, since most content online is not filtered by experts or institutions but by ordinary users. Searching, locating and evaluating content are imposed upon individuals. In order to achieve this level of literacy, users must be aware not only of the risks and ethics, but also the value of communicating and participating in the discourse. In other words, people have to learn to be ‘digital citizens’ (Park, 2012: 10).

Incluso el Consejo Europeo tiene un programa para la “Educación en Ciudadanía Digital”²²² lanzado en 2016 y que se elabora en paralelo a la estrategia de alfabetización mediática de la Comisión Europea, el modelo conceptual con el que trabajan se fundamenta en las aportaciones teóricas de las competencias digitales y la alfabetización mediática e informacional (Consejo de Europa, 2017: 10). Como se puede ver en la siguiente figura la alfabetización mediática e informacional forma parte de uno de los 10 dominios de la ciudadanía digital:

Figura 98. Modelo conceptual de la ciudadanía digital (izquierda) y 10 dominios de ciudadanía digital (derecha)

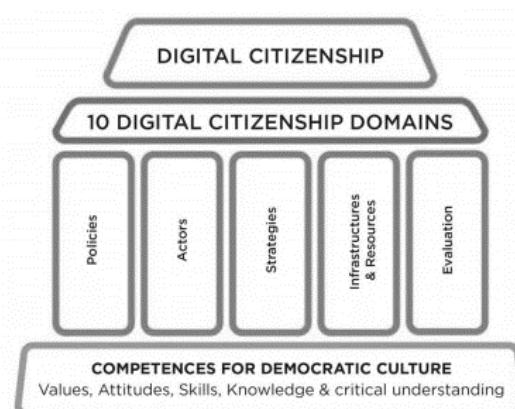


Table 1 – Ten Digital Domains

Being Online	1. Access and Inclusion 2. Learning and Creativity 3. Media and Information Literacy
Wellbeing Online	4. Ethics and Empathy 5. Health and wellbeing 6. E-presence and communications
Rights Online	7. Active Participation 8. Rights and Responsibilities 9. Privacy and Security 10. Consumer Awareness

Fuente: Consejo de Europa (2017: 11)

Desde la perspectiva de MediaSmarts en Canadá este término se aproxima a una metodología de enseñanza de un comportamiento (*character building*), es decir, la ciudadanía digital sería un contenido a trabajar entre otros como derechos y responsabilidades, participación ciudadana, normas y comportamiento, entre otros.

De relevancia es también el currículum *Common Sense Media’s Digital Literacy and Citizenship curriculum (K-12)*, (Common Sense Media, s.f.), el cual divide temáticamente las ocho áreas de trabajo en: Seguridad en Internet, privacidad y seguridad, relaciones y comunicación, acoso cibernético, huella digital y reputación, autoimagen e identidad, alfabetización de la información y,

²²² Consultar: <http://www.coe.int/en/web/digital-citizenship-education>

por último, derechos de autor. Interesante es que este currículo dedica una sección a la imagen y la publicación de documentos audiovisuales en línea.

Figura 99. The curriculum covers eight topics



Fuente: Common Sense Media (s.f.)

La implementación empírica de este proyecto fue acogida en 35 aulas y evaluada por los propios creadores, la metodología incluía un cuestionario pre y post implementación curricular a 711 alumnos. Según Common Sense Media (2012) el proyecto ha propiciado una mejora en las áreas temáticas de: *cyberbullying*, seguridad (configuración de privacidad en redes sociales, compartir contraseñas...) y privacidad. En el aspecto que más concierne a nuestro estudio, los estudiantes empezaron a preguntar más a sus amigos antes de colgar vídeos o fotos en los que ellos aparecían, de un 48% (pre-cuestionario) a un 55% (post-cuestionario) (Common Sense Media, 2012: 2).

3.2.7. Competencias audiovisuales

En esta sección, por una parte, destacamos algunas de las concepciones a nivel europeo de competencias mediáticas que tienen especial atención por el código audiovisual. Se presentan propuestas de indicadores y estudios empíricos procedentes del ámbito alemán, francés e inglés, así como algunas propuestas iberoamericanas.

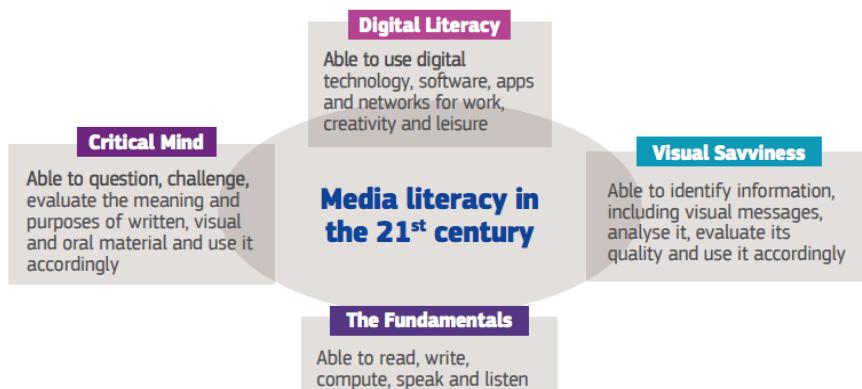
La imagen ha invadido la actualidad, vivimos ante un *visual turn* (Fritze, Haugsbakk y Nordkvelle, 2016), y por ello es necesario conocer mejor las competencias que se derivan de la imagen, clarificar los conceptos y ampliar las investigaciones en este campo (p.1). Vivimos en un mundo mediatizado, donde se aprende más de la realidad a través de los medios que con el propio contacto con ésta (Ko Hoang, 2000). Son precisamente los jóvenes los que más dificultades tienen en diferenciar entre realidad y fantasía, sobre todo cuando se trata del mundo de la animación, y esto es principalmente importante, porque la realidad en el mundo está en gran parte fundamentada visualmente (Ko Hoang, 2000).

Desde Europa se destaca la importancia del conocimiento visual, el European Political Strategy Center (EPSC) en el documento *10 Trends Transforming education as we know it* (2017) considera importante la habilidad de identificar información, incluso la visual, subraya la importancia de saber analizarla y evaluarla bajo la dimensión de “Visual Savviness” (Conocimiento Visual), que se refiere a la capacidad de “identificar información, también [en] los mensajes visuales, analizar, evaluar su calidad y saber emplearla en consonancia”²²³ (European Political Strategy Center, 2017: 8).

²²³ Traducción propia. Cita original: “Able to identify information, including visual messages, analyse it, evaluate its quality and use it accordingly”.

Véase la siguiente figura que define las cuatro dimensiones de la alfabetización mediática, según el European Political Strategy Center:

Figura 100. Cuatro dimensiones de alfabetización mediática para el siglo XXI



Fuente: European Political Strategy Center (2017: 8)

Tanto Fritze, Haugsbakk y Nordkvelle (2016) como Müller (2008) defienden el concepto de educación mediática, se posicionan a favor de la “Bildung” (educación) frente al de alfabetización para combatir el logo-centrismo actual. Aunque otros consideran que ambas competencias, tanto las lectoras, como las visuales se complementan (Mikos, 2000: 12).

Toda la experiencia de aprendizaje es al fin y al cabo visual, el propio origen de la palabra “Bild”, que forma parte de la etimología de educación “Bildung”, se traduce del alemán por imagen (Mikos, 2000: 10). Ante el logo-centrismo actual proponen como antídoto tratar los conceptos de *social semiotics* y multimodalidad, como propone Duncum (2004) “en los inicios la aproximación a la semiótica estaba centrada solamente en los textos y ésta ha sido reemplazada por una alfabetización semiótica social (*social semiotics*) ampliada, que se basa en contextos sociales, incluidos los históricos”²²⁴ (Duncum, 2004: 25), véase capítulo 2.

En Francia, al igual que la alfabetización mediática ocupa un lugar muy distinguido, también los medios audiovisuales tienen su propio ámbito dentro de las políticas públicas y el aprendizaje, tanto la imagen fija como en movimiento disfrutan de sus propios espacios. Francia cuenta con el instituto de la imagen CNC - Centre National du Cinéma et de L'image animée²²⁵ que ofrece materiales pedagógicos sobre películas específicas, sin embargo, no ofrece ninguna herramienta de evaluación de competencias y su principal enfoque es el cine. Propone la creación de cineclubes (“Sur l'éducation à l'image et la citoyenneté”) y el acercamiento del cine a las escuelas a través de los consagrados programas *École et cinéma* (1994), *Collège au cinéma* (1989) y *Lycéens et apprentis au cinéma* (1998) o el proyecto *Passeurs d'image*, entre otros²²⁶. Aunque Francia es uno de los países con más tradición de inclusión del audiovisual en las escuelas, no tienen un marco de

²²⁴ Traducción propia. Cita original: “An earlier semiotic approach that focused on texts alone has been replaced by an expanded social semiotic literacy that is grounded in social, including historical, contexts”.

²²⁵ Consultar: <http://www.cnc.fr>

²²⁶ Consultar: <http://www.cnc.fr/web/fr/rapport-d-activite/-/ressources/10150424>

evaluación de competencias que de forma específica analiza los niveles de competencia audiovisual de la ciudadanía.

La larga tradición de la educación en cine surge desde los estudios culturales, el cine además es el medio a través del cual nació la alfabetización mediática tras la 2^a Guerra Mundial, tanto en Europa como en España (Aparici y Matilla, 2016). En este sentido, cabe acentuar el trabajo de Alain Bergala cuya obra *La hipótesis del cine: pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella* es considerada uno de los pilares de esta disciplina. También British Film Institute (BFI) elaboró a través de un proyecto europeo el marco competencial de la educación en cine, titulado *A Framework for Film Education* (BFI, 2015). Sin embargo, el cine es entendido como una forma de arte y no sólo un medio de comunicación, se le atribuye de forma específica la alfabetización cinematográfica, la cual cuenta con competencias específicas como la herencia cultural del cine y la creación de audiencia de los futuros espectadores en salas de cine (Portalés-Oliva, 2014).

Aunque en el sistema educativo se enseñan símbolos y formas, tales como los signos de circulación, los colores, el significado de los uniformes... no se trabaja cómo han sido elaborados los productos audiovisuales o “qué significado tienen las imágenes, cómo surgieron, cómo se inventaron, y por qué, incluso si representan algo de la realidad social, esto es solo un extracto, o en otras palabras, un tratamiento de los medios de comunicación”²²⁷ (Mikos, 2000: 10).

Las aproximaciones teóricas y empíricas difieren en una misma conceptualización de las competencias audiovisuales, al igual que pasa con la alfabetización mediática. El término “visual” desde la ciencia de la comunicación está ligado principalmente al concepto de alfabetización (*Visual literacy*), cultura (*Visual culture*) y/o estudios visuales (*Visual studies*).

En la literatura de origen alemán, tal y como adelantamos en el capítulo 2, existe también la propuesta de competencias visuales ligadas al dibujo en su sentido más amplio (*Bildkompetenz*). Definen las competencias desde las representaciones gráficas artísticas hasta la capacidad de entender las representaciones de los libros de texto (Reichenbach y Meulen, 2010) critican que la *Bildkompetenz* sea adoptada como una parte más de la competencia mediática, ya que “se ignora el significado del dibujo para los procesos de reconocimiento y comprensión, así como para el desarrollo de conocimiento reflexivo y de orientación”²²⁸ (p.796). Los autores por ello definen que la *Bildkompetenz* es una competencia cultural y que no se puede comparar con la competencia visual (*Visuelle Kompetenz*), y que debe entenderse como una forma específica de juicio estético, no pudiéndose entender como un lenguaje que puede descomponerse.

La competencia visual principalmente tiene relación con la capacidad de discernir entre el significado icónico y simbólico de las imágenes, siendo esta característica común, pudiéndose encontrar en otro tipo de textos mediáticos. Por ejemplo, un hombre en una cruz, tendrá una lectura icónica cuando entienda que forma parte de una representación religiosa (Mikos, 1999: 15),

²²⁷ Traducción propia. Cita original: “Welche Bedeutung die Bilder haben, wie sie zustandegekommen sind, dass sie erfunden sind, und dass, selbst wenn sie etwas aus der sozialen Realität abbilden, dies nur ein Ausschnitt ist, oder in anderen Worten: eine mediale Bearbeitung”.

²²⁸ Traducción propia. Cita original: “die Bedeutung des Bildes für Erkenntnis- und Verstehensprozesse sowie für den Aufbau von Reflexions-und Orientierungswissen eher ignoriert wird”.

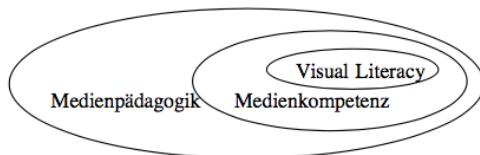
por lo tanto se pueden entender las cualidades simbólicas de una imagen sin tener concepción de las icónicas (Mikos, 2000: 9), éstas primeras son las que se adquieren a partir de las experiencias visuales acumuladas de forma progresiva desde el nacimiento, aspecto que Young-Ju Ko Hoang (2000) en su tesis sobre *visual literacy* explora en profundidad (pág. 89). Mikos (2000) argumenta que por ello la competencia visual es una parte de la competencia mediática (2000: 9), puesto que ser capaz de distinguir entre el significado icónico y simbólico “es una característica esencial de una habilidad que podría llamarse competencia visual, y que precede a la alfabetización mediática, puesto que también desempeña un papel en las experiencias visuales no mediáticas”²²⁹ (Mikos, 2000: 9). Además, para interpretar críticamente hay que conocer y es necesario un fondo cultural de símbolos y sistemas de significado (Griffin, 2008: 119).

Las competencias mediáticas y audiovisuales se complementan mutuamente (Griffin, 2008: 113; Mikos, 1999, 2000). Sin embargo, no se han explorado con suficiencia, ni definido adecuadamente (Griffin, 2008: 115).:

Heightened awareness of the visual continues to lag, even in calls for media literacy education. In fact, the relative lack of attention to visual perception and interpretation in media studies suggest that something akin to Müller's concept of visual competence needs to be incorporated into evaluation of media literacy (Griffin, 2008: 114).

El autor Young-Ju Ko Hoang²³⁰ (2000: 14) ordena estas disciplinas de la siguiente forma: la alfabetización visual (*Visual Literacy*) formaría una parte interna de la competencia mediática (*Medienkompetenz*), estando ambas representadas en la educación mediática (*Medienpädagogik*), véase la siguiente figura:

Figura 101. Categorías de los conceptos.



Fuente: Ko Hoang (2000: 14)

Este mismo autor, es el único que elabora una aplicación empírica de evaluación de competencias visuales a partir de unos indicadores específicos en el ámbito alemán (2000: 121 - 131). Elabora un test a modo de cuestionario con preguntas de evaluación donde las dimensiones de percepción, críticas, uso, creación y creatividad audiovisual son medidas. El autor emplea una metodología interesante, ya que complementa la evaluación a través de una observación no participante.

²²⁹ Traducción propia. Cita original: “Zwischen diese beiden Qualitäten unterscheiden zu können, ist wesentliches Merkmal einer Fähigkeit, die man als visuelle Kompetenz bezeichnen könnte, und die einer Medienkompetenz vorgelagert ist, weil sie auch bei nicht-medialen visuellen Erfahrungen eine Rolle spielt”.

²³⁰ Ko Hoang (2000) en su tesis elaborada en la Freie Universität Berlin en el campo de la pedagogía trabaja el concepto de visual literacy en el aula de informática, principalmente desde educación estética (como otros autores desde el campo del arte).

Crea los indicadores a partir de una comparación de diferentes definiciones de *visual literacy*, principalmente de ámbito estadounidense, véase la siguiente figura:

Tabla 16 Diferentes definiciones de Visual Literacy

Categorías de la habilidad	Autores						
	Ausburn y Ausburn	Heinich, Olenda y Russel	Braden y Hortin	Considine	Lacy	Curtiss	IVLA
Entendiendo el mensaje visual (media)	1		1	1		1	1
Reconocer					1		1
Usar	1		1				
Producir		1	1	1	1	1	1
Interpretar		1					1
Analizar					1	1	
Comunicar	1						
Evaluuar					1	1	1

Fuente: Elaboración propia a partir de Ko Hoang (2000: 11)

Por lo tanto, propone los siguientes indicadores adaptados principalmente al medio de la animación, véase la siguiente tabla. Para aplicarlos de forma empírica propone un sistema de evaluación mixto: grupo de discusión, cuestionario y ejercicios de desempeño.

Tabla 17 Propuesta de indicadores de competencia visual

Competencias	Indicadores y objetivos
Competencias perceptivas	<p>A. Reconocimiento Evaluación por cuestionario Los estudiantes pueden explicar las características específicas de la animación por ordenador, especialmente al ensamblar imágenes filmadas y generadas por computadora en el mundo real.</p> <p>B. Diferenciación Evaluación por cuestionario Los estudiantes pueden distinguir la realidad y la virtualidad de diferentes escenas de películas relacionadas con la animación por computadora con efectos de montaje.</p>
Competencias críticas	<p>C. Análisis Evaluación por cuestionario Los estudiantes pueden analizar si los efectos específicos de la animación por computadora son apropiados para sus propios objetivos de uso en las diversas áreas de medios.</p> <p>D. Juicio estético Evaluación por observación Los estudiantes pueden juzgar si sus propias animaciones por computadora son estéticamente buenas o malas.</p>
Competencias de uso	<p>E. Capacidad operacional Los estudiantes pueden usar el programa de animación por computadora para crear, almacenar y editar y utilizar los efectos técnicos o herramientas necesarios del programa de pintura o animación de acuerdo con sus intereses o propósitos individuales.</p> <p>F. Comunicación Evaluación por observación + cuestionario Los estudiantes pueden usar imágenes animadas por computadora para comunicarse, decodificar los códigos en el contexto de un significado y compartir sus propios pensamientos sobre temas técnicos o de diseño.</p>
Competencias de producción	<p>G. Diseño de animación Evaluación por cuestionario Los estudiantes pueden explicar cómo se realiza el movimiento en una animación por computadora.</p> <p>H. Personalización Evaluación por observación Los estudiantes pueden personalizar una animación por computadora con efectos de montaje en términos de habilidades básicas según sus intereses o necesidades.</p>
Competencias de creación	<p>I. Experimentación Evaluación por observación Los estudiantes pueden experimentar experimentalmente con muchas posibilidades de animación por computadora con efectos de montaje.</p>

J. Creación | Evaluación por observación

- Los estudiantes pueden crear una animación por computadora con efectos de montaje con sus propias ideas creativas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Ko Hoang (2000: 123)

A pesar de estar principalmente enfocados hacia la animación, algunas similitudes son perceptibles con la alfabetización mediática. Específicamente el concepto de estética, desde el campo de lo visual es una dimensión que ha sido incluida por varios autores (Reichenbach y Meulen, 2010; Ko Hoang, 2000). En su definición de *Bildkompetenz* Reichenbach y Meulen (2010) también dan protagonismo a la dimensión “estética”, la definen específicamente como juicio estético “ästhetische Urteile”: “el juicio estético se discute principalmente en términos de producción, recepción y reflexión de las artes visuales, aunque naturalmente no está limitado a ellas”²³¹ (Reichenbach y Meulen, 2010: 800).

Sin embargo, cabe mencionar que la relación estética con el mundo, siguiendo la concepción de Kant, queda relacionada principalmente con la razón y, por lo tanto, la calificación estética procede de la concepción personal de lo que es bonito, por lo tanto, resulta ser también cultural (Reichenbach y Meulen, 2010). También se ha cuestionado si la creatividad o la estética pueden convertirse en valores medibles, esta preocupación fue lanzada por la investigadora Laura López de la Universidad de Málaga durante el encuentro organizado por KidsyCom “VIII Jornada de la Asociación Internacional para la Investigación sobre Infancia, Juventud y Comunicación – Comunidades vulnerables en el ámbito digital” celebrada el 31 de marzo de 2018. La investigadora había encontrado dificultades de implementación de la dimensión “estética” durante la aplicación empírica del proyecto I+D titulado “La enseñanza universitaria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital” (Aguaded-Gómez y López-Romero, 2015)²³².

También desde el contexto alemán, Müller (2008)²³³ por su parte aboga por la perspectiva de una aproximación competencial que se acerque al campo multimodal, para no dejar atrás algunos aspectos visuales:

Certainly, media literacy in general, and visual literacy in particular, is a necessary corollary of visual competence, but the “literacy approach” misses out on many aspects of visuals that the new

²³¹ Traducción propia: “spezifische Form der ästhetischen Urteilskompetenz zu verstehen. Aus diesem Grund wird das ästhetische Urteil vorwiegend hinsichtlich Produktion, Rezeption und Reflexion der bildenden Künste thematisiert, wiewohl es darauf natürlich nicht beschränkt ist”.

²³² Referencia: COMPECAV (EU) - 2010-2014.

²³³ La autora trabaja sobre la comunicación visual tanto en el periodismo, política o educación. Su investigación en relación al campo de la competencia visual se inició en 2007 con la conferencia de Jacobs University, a partir de la cual se elaboró el Volumen 23 de la revista Visual Studies editada por Routledge. Müller (2008) elaboró un compendio junto a Stephanie Giese titulado *Grundlagen der Visuellen Kommunikation*, cuya primera edición fue en 2003 y en 2015 se volvió a editar. En la primera parte presta atención a la gramática visual desde la creación hasta la recepción y, en la segunda parte, ordena las investigaciones actuales sobre el modo visual. En relación a la alfabetización mediática, define la competencia visual, el análisis de contenido de la imagen, el framing visual, entre otros.

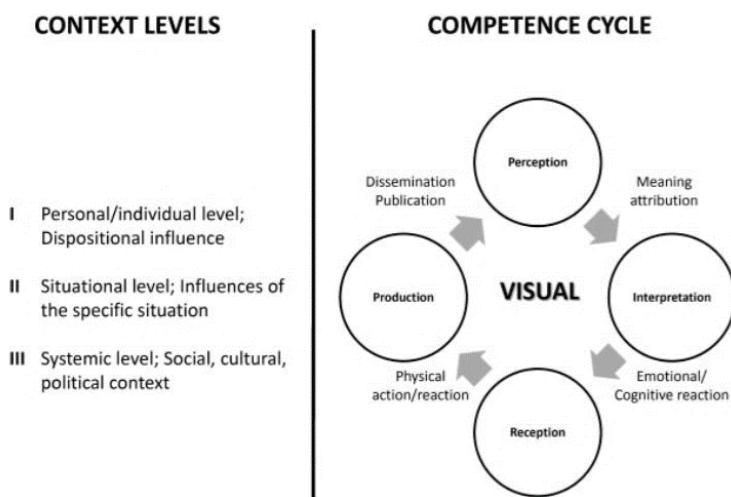
paradigm covers. The limitations of treating visual with a textual approach are well established, and in the field of linguistics and semiotics the “cure” is multi-modality (Müller, 2008: 102).

Propone cuatro competencias ligadas a la imagen, en continua interacción y que no pueden ser aisladas individualmente (Müller, 2008: 178):

1. Percepción visual
2. Interpretación visual
3. Recepción visual
4. Producción visual

El modelo elegido da a entender que se trata de un proceso circular sin un principio y un final específico, aunque sí con 3 niveles contextuales. Las dimensiones competenciales son influenciadas por tres variables de contexto que interfieren en la elaboración de la imagen. La primera, el contexto personal se refiere a las capacidades y el trasfondo socioeconómico del individuo; el contexto de situación, el acceso que se tiene a las TIC y si la motivación de producción de la imagen es personal o encargada, por ejemplo, en el caso de la producción de un post para Instagram podría ser por presión social. El tercer y último nivel contextual, hace referencia al momento histórico, cultural político y social en el que se elabora la imagen (p. 180). Véase la integración de contextos y ciclo de competencias visuales propuesto por Müller (2008) en la siguiente figura:

Figura 102. Modelo de competencias visuales



Fuente: Müller (2008: 103)

Fritze, Haugbakk y Nordkvelle (2016) argumentan que en esta propuesta de Müller faltaría añadir el concepto de educación reflexiva (“reflective Bildung”) propuesto por Qvortrup (2004) en lengua holandesa y también presente en el modelo circular de Hobbs con relación a la alfabetización mediática.

Desde el ámbito hispano y en materia directamente vinculada a formatos audiovisuales y alfabetización mediática destacamos algunos trabajos de evaluación empírica específica en esta área: los esfuerzos del grupo de investigación HGH (Medios de Comunicación, Sociedad y

Educación), las investigaciones de Sánchez-Carrero (2008, 2009), Sánchez-Carrero y Aguaded (2012, 2013), y de carácter más reciente el trabajo de Delgado-Ponce (2015) y Pérez-Escoda (2018).

Delgado-Ponce (2015) propone una herramienta de evaluación de competencias mediáticas en su tesis doctoral, la cual incluye algunas preguntas que se vinculan con el código audiovisual. Esta herramienta está basada en la metodología del *I+D La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales*, así como la metodología presente en el informe elaborado por el Grupo Comunicar (Aguaded et al. 2011) sobre *El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza*, la cual ha sido replicada en diferentes Comunidades Autónomas en España y en otros países latinoamericanos a través de los investigadores del Grupo Comunicar y la Red Alfamed.

De los 312 estudiantes andaluces encuestados, ninguno había participado en cursos de formación especializados en comunicación audiovisual (p.288), sin embargo, sí han adquirido competencias en espacios informales y un 86,10% han editado o manipulado fotos, vídeos o audios con programas de ordenador.

En cuanto a la comprensión crítica, ante la pregunta “¿Comprendes la información que transmiten las imágenes, las palabras, la música y los sonidos...que componen los mensajes mediáticos?”, un 59% respondió afirmativamente, mientras que un 41% afirmó que sólo “en algunos casos”. Además, ante la influencia de un anuncio para elaborar una compra, el 26,70% considera que sí, un 29,30% afirma que no, un 30,70% responde que “tal vez”. Sin embargo, consideran que sí puede influir a otras personas, un 76% afirma que sí, un 8% que no y un 16% no sabe.

Delgado-Ponce (2015) también elaboró algunas preguntas de desempeño que incluyen la interpretación de una imagen (anuncio), lenguaje audiovisual, pasos en la elaboración de un vídeo y el *raccord* visual en el cine.

Ante un anuncio de telefonía móvil, en una pregunta en abierto, se solicitó que describieran los diferentes lenguajes y un 64,2% no supo decodificar los significados. También preguntó acerca del significado de los colores y la calidez de las imágenes en un film, un 50% acertó sobre la imagen adecuada. En la siguiente figura se pueden observar algunas de las preguntas formuladas:

Figura 103. Preguntas de la herramienta de evaluación de competencias mediáticas

22. ¿Qué significado aportan los diferentes lenguajes (inónico-imagen, verbal, visual...) en el siguiente anuncio?



23. Pon una cruz en el recuadro correspondiente a la fotografía que mejor se adapta al título siguiente: está pensativa, triste, abstraída



Fuente: Delgado-Ponce (2015: 440)

La investigadora también testea la capacidad de producir una pieza audiovisual, pregunta a los encuestados: “¿Cómo ordenarías los siguientes pasos para realizar un vídeo? A. Rodaje, B. Contratar a los actores, búsqueda de vestuario, decorados..., C. Montaje y edición D. Escribir el guión”, el 59% no saben ordenar los pasos de producción audiovisual y tan sólo un 41% lo realizan correctamente, (Delgado-Ponce, 2015: 306). Y a la hora de ordenar una historia con secuencias de imágenes, el orden correcto sin errores de *raccord* sólo lo ejecuta el 11,8% de los encuestados (p. 306). De la propuesta de Delgado-Ponce (2015) se valora la metodología de evaluación de competencias mediáticas vinculadas al código audiovisual.

Los esfuerzos del grupo de investigación HGH (Medios de Comunicación, Sociedad y Educación)²³⁴ de la Universidad País Vasco (EHU - UPV) también son destacables. Han elaborado dos investigaciones específicas sobre el nivel de alfabetización audiovisual y mediática²³⁵ en la comunidad escolar vasca entre 2003-2005 y 2007-2010. La metodología aplicada en ambos estudios es mixta, cualitativa (entrevistas en profundidad a profesores y padres), grupos focales (*focus groups*) con alumnos y encuestas de evaluación²³⁶, tanto en el estudio de 2003-2005 (Ramírez de la Piscina, Zarandona, Basterretxea y Idoyaga, 2006; Zarandona de Juan, Idoyaga, Basterretxea y Ramírez de la Piscina, 2008), como en el de 2007-2010 (Idoyaga, Andrieu y Jiménez, 2010; Ramírez de la Piscina, Basterretxea y Jiménez-Iglesias, 2011)

Este sistema de evaluación empírica de competencias mediáticas con una metodología mixta presenta como resultado que los jóvenes disponen de acceso a la tecnología, pero carecen de competencias críticas. Predomina el consumo audiovisual frente al escrito, el consumo de libros y prensa es anecdótico frente al uso de la televisión, la radio o Internet (Ramírez et al, 2006: 197). Concluyen que los adolescentes no identifican adecuadamente imagen y realidad, también observado por Ko Hoang (2000), el grupo de investigación prescribe la necesidad de integrar estudios sobre la imagen en cualquier intervención pedagógica relacionada a la alfabetización mediática, “puesto que son los medios que usan la imagen los que más consumen y por los que más preferencia manifiestan –tanto para el ocio como para fuente de información–” (Ramírez de la Piscina et al., 2008: 133). Otorgan objetividad a las imágenes sin perspectiva crítica y desconocen el lenguaje audiovisual (Ramírez de la Piscina et al., 2008: 140), el pensamiento crítico ante ellas es poco común: “ante determinadas noticias no existe percepción sobre el valor retórico de las imágenes o la fuerza argumentativa del montaje” (Ramírez de la Piscina et al, 2008: 128. Los resultados indican niveles muy bajos de alfabetización mediática y audiovisual en ambos estudios, recomiendan por ello la inclusión de una asignatura específica sobre educación mediática en el currículo educativo formal.

²³⁴ Miembros: Txema Ramírez de la Piscina, Alazne Aiestaran, Beatriz Zabalondo, Antxoka Agirre, Imanol Murua, Itsaso Manias. Participan en EU Kids Online, que nace a partir de la participación en la investigación europea EU KIDS ONLINE España y EU Kids Go Mobile, además forma también parte de la red española Kids & Com (<http://www.infanciaycomunicacion.org/>) consorcio en el cual también participan el Grupo Comunicar y el Gabinete de Comunicación y Educación, entre otros.

²³⁵ En su trabajo traducen media literacy por alfabetización audiovisual, dando lugar a una confusión conceptual, el contenido evaluado es principalmente general a todos los medios, pero con un enfoque principalmente audiovisual.

²³⁶ Los datos son recogidos por la empresa CIES.

Los adolescentes vascos disponen de un alto grado de equipamiento, siendo el teléfono móvil la "estrella". [...] Sin embargo, la mejora cuantitativa del equipamiento tecnológico no ha traído cualitativamente consigo un incremento similar en su grado de alfabetización audiovisual. A pesar de que adolescentes vascos creen saber diferenciar la realidad de la ficción y dicen además que ese tipo de confusiones es más bien propio de la población infantil o los ancianos, identifican con excesiva facilidad la imagen con la realidad (Ramírez de la Piscina et al., 2008: 127-128)

En el estudio elaborado por el grupo de investigación entre 2007-2010 se desarrolla un experimento para observar el comportamiento de dos variables: por una parte, la adquisición de competencias a partir de la experiencia personal (ámbito informal) y las diferencias que marcan los procesos de aprendizaje formales de alfabetización audiovisual en el País Vasco. La metodología aplicada también es mixta como en el estudio anterior (de 2003-2005), siendo tres las herramientas metodológicas aplicadas: grupos de discusión, entrevistas en profundidad y un cuestionario a jóvenes. Algunos alumnos habían sido estudiantes de materias relacionadas con medios audiovisuales, permitiendo así la comparación entre aquellos que habían recibido formación en alfabetización mediática y los que no. Como resultado, principalmente destaca la diferencia de niveles de alfabetización audiovisual a partir de las siguientes variables: a) alumnos que han disfrutado de formación en materia audiovisual y b) la competencia a partir de la experiencia personal y social adquirida (nivel de edad, consumo de productos audiovisuales acumulado y estudios) (Idoyaga et al., 2010 y Ramírez de la Piscina et al., 2011).

Como resultados destacan que los jóvenes consumen productos audiovisuales cada vez más, siguiendo la tendencia del estudio previo de 2003-2005, se mueven en entornos digitales que superan a profesores y padres. Los progenitores vascos no saben cómo regular el consumo audiovisual de sus hijos y "a pesar de ello, ven más aspectos positivos que negativos en las nuevas tecnologías; reclaman un uso más crítico de dichos instrumentos" (Ramírez de la Piscina et al., 2011: 163).

El estudio (2007 - 2010) demuestra, por segunda vez, el bajo nivel de competencias interpretativas audiovisuales de los jóvenes vascos entre 14 y 18 años, "ninguno superó 50 de los 100 puntos posibles. Tan solo tres de cada diez se acercaron levemente al aprobado sin llegar a superarlo" (Ramírez de la Piscina, 2011: 162). Sin embargo, el estudio confirma algunas de las hipótesis planteadas por el equipo: los centros con un plan formativo de alfabetización audiovisual tienen mejores calificaciones y la propia madurez evolutiva de los jóvenes juega un papel importantísimo (Ramírez de la Piscina et al., 2011: 163).

Sin embargo, igual que en el estudio anterior, los "jóvenes desconocen los fundamentos del lenguaje audiovisual. Carecen de discurso estructurado para explicar razonadamente lo que tienen ante sus ojos" (Ramírez de la Piscina et al., 2011: 162). Por ejemplo, a pesar de que supieron que tenían claro que "El Rey León" correspondía a una ficción y no documental, tan sólo un grupo relacionó la humanización de los personajes (Idoyaga et al., 2010: 270).

Tabla 18. Interpretación de la humanización en el “El Rey León”

Interpretación	ESO con estudios visuales	ESO sin estudios visuales	BACH. con estudios visuales	BACH sin estudios visuales
Sólo como historia de animales	25%	62,50%	12,50%	18,75%
Como una historia humana	56,25%	18,75%	75%	56,25%
Ambigüedad sobre si es una historia animal o humana	18,75%	18,75%	12,50%	25%

Fuente: Idoyaga et al. (2010: 270)

Tabla 19. Interpretación del lenguaje audiovisual de “El Rey León”

Interpretación	ESO con estudios visuales	ESO sin estudios visuales	BACH. con estudios visuales	BACH. sin estudios visuales
No interpreta. Sólo describe lo denotativo	12,50%	81,25%	86,25%	43,75%
Interpreta funciones comunicativas de los encuadres	87,50%	18,75%	93,75%	56,25%
Cita la denominación formal de los encuadres	37,50%	0%	75%	0%

Fuente: Idoyaga et al. (2010: 271)

Los alumnos de ESO (más jóvenes) con estudios audiovisuales tienen resultados similares a alumnos de Bachillerato sin estudios audiovisuales, por lo tanto, la muestra analizada tiene más competencias interpretativas cuanto más adulta es, siendo influyente también su grado de consumo audiovisual, así como la socialización sobre el mismo, tal y como demuestran los grupos focales, a través del debate se propicia la reflexión del lenguaje audiovisual. Por lo tanto, la experiencia personal y social alrededor del audiovisual tiene una influencia importante en la adquisición de competencias interpretativas según Idoyaga et al. (2010), sin embargo, los resultados de esta investigación demuestran que la formación en alfabetización audiovisual demarca serias diferencias sobre el conocimiento semiótico del código audiovisual, no sólo en lo relativo a la gramática, sino también en la interpretación de otros elementos como los encuadres (p.271). Debido a ello, los autores proponen “corregir el papel tan secundario que parecía atribuir a Wolf²³⁷ (y la semiótica textual italiana) a la formación ‘gramatical’ en los estudios visuales” (Idoyaga et al., 2010: 271).

Centrada también en formatos de ficción y de televisión, Sánchez Carrero (2008, 2012) reflexiona sobre los inicios del estudio audiovisual dentro de la educación mediática a nivel internacional, repasa las aportaciones teóricas en cuanto al concepto ligado a la televisión educativa y analiza los primeros usos del lenguaje audiovisual en las escuelas desde los años 80, iniciativas que utilizaban el cine como recurso educativo. También ha centrado sus esfuerzos en la definición del concepto de alfabetización audiovisual y en propuestas metodológicas para su inclusión en la educación.

Sánchez-Carrero y Sandoval (2012) presentan una metodología basada en una propuesta formativa a partir de varios talleres para implementar y evaluar la lectura crítica de diferentes formatos

²³⁷ Consultar Mauro Wolf *La investigación de la comunicación de masas*

audiovisuales. Aunque los titulares de noticias anuncian a voces la influencia de las series en los adolescentes, “no es muy frecuente encontrar estudios que revelan las claves para reconocer qué grado de criticidad tiene un niño cuando visiona los contenidos de los distintos medios digitales” (Sánchez-Carrero y Sandoval, 2012: 113).

Nos preguntamos entonces, ¿qué impacto tienen por ejemplo las series de televisión en los jóvenes? Como anécdota, recientemente en Cataluña el Diario Ara afirmó que la Serie de TV3 “Merlí hace crecer el interés por la filosofía entre los estudiantes”²³⁸, induciendo a pensar que el aumento de matrículas universitarias en filosofía tiene su correlación con el éxito de audiencia. Un 18,66% de la población catalana y a nivel nacional un 5,25%, desde su estreno 14 de septiembre hasta el 31 de octubre de 2016. Por ello proponen trabajar la publicidad, series de televisión dibujo animado, series de TV, películas, anuncios publicitarios y dibujos animados. Primero a través de una conversación sobre el producto audiovisual, seguido del tratamiento de conceptos sobre el lenguaje audiovisual y, finalmente, se trabaja la intencionalidad de las piezas audiovisuales (Sánchez-Carrero y Sandoval, 2012: 116).

Las autoras proponen tres experiencias educativas con alumnos de 8 a 12 años, la metodología basada en el experimento cuenta con un pre y post test de estas competencias para conocer el impacto de la experiencia lúdico-educativa que proponen. Entre los resultados destaca la experiencia de Venezuela, donde la suficiencia crítica fue incrementada a través de la actividad un 25% y la insuficiencia crítica descendió del 33% al 14% (Sánchez-Carrero y Sandoval, 2012: 117).

La propuesta de indicadores de estas dos autoras está basada en la aproximación de Hobbs, en este escenario se trata específicamente de una propuesta práctica para fomentar el entendimiento crítico de diferentes formatos audiovisuales en el aula²³⁹, véase la siguiente tabla:

Tabla 20. Propuesta formativa Sánchez-Carrero y Sandoval (2012)

Palabras Clave	Deconstrucción: 5 preguntas clave (Consumidor)	5 conceptos básicos	Construcción: 5 preguntas clave (Productor)
Autor	¿Quién creó este mensaje?	Todos los mensajes de los medios son construidos	¿De qué soy autor?
Formato	¿Qué técnica creativa es usada para atraer mi atención?	Los mensajes de los medios son construcciones que usan un lenguaje creativo con sus propias reglas.	¿Es comprensible mi menaje en formato, creatividad y tecnología?
Audiencia	¿Cómo podrían distintas personas entender este mensaje de forma diferente?	Diferentes personas experimentan el mismo mensaje de los medios de manera diferente.	¿Es mi mensaje atractivo y convincente para mi objetivo público?
Contenido	¿Por qué se ha publicado este mensaje?	Los medios han incorporado valores y puntos de vista.	¿He mostrado clara y consistentemente valores, estilos de

²³⁸ Consultar: http://www.ara.cat/societat/Merli-creixer-linteres-filosofia-estudiants_0_1674432556.html

²³⁹ “¿Quién es el autor y cuál es el propósito de este mensaje? ¿Qué valores y puntos de vista se muestran? ¿Qué técnicas se utilizan para atraer la atención del espectador? ¿Cómo podrían diferentes personas interpretar un mismo mensaje de distintas maneras? ¿Qué ha quedado fuera en ese mensaje? Hobbs (2011: 150) HOOBS, R. & AL. (2011). Field-Based Teacher Education in Elementary Media Literacy as a means to Promote Global Under- standing. Action in Teacher Education. 33; 150. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01626620.2011.569313>

Propósito	¿Por qué se ha publicado este mensaje?	La mayoría de los mensajes son producidos para obtener lucro o poder	vida y puntos de vista de mi contenido? ¿He comunicado mi propósito efectivamente?
-----------	--	--	---

Fuente: Elaboración propia a partir de Sánchez-Carrero y Sandoval (2012: 119)

También toman como modelo varios conceptos básicos y preguntas clave elaborados por la institución norteamericana Center for Media Literacy dirigida por Tessa Jolls desde 1999 y que en 2015 recibió el premio *Global Media and Information Literacy Award* otorgado por GAPMIL²⁴⁰.

Como aportación más reciente, cabe destacar el trabajo de Pérez-Escoda (2018), que ha tratado de establecer una relación entre la alfabetización mediática y las redes sociales fundamentadas en la imagen, cuyo uso extendido entre jóvenes de forma global fue expuesto en el capítulo 1 de esta tesis. Elabora un cuestionario que responden 114 alumnos de Primaria, entre los 11 y los 12 años en Huelva, Salamanca, Valencia y Santander. Los estudiantes auto perciben un alto uso y entendimiento de la mayoría de las redes (exceptuando Snapchat), sin embargo, la creación la protagoniza Tik Tok (antes Musical.ly), seguido de Instagram, YouTube y Snapchat, véase la siguiente tabla:

Tabla 21. Distribución de frecuencias para las respuestas de cada dimensión de la alfabetización mediática para cada aplicación analizada en el teléfono móvil

App	Dimensión	0 (%) Nada	1 (%) Poco	2 (%) Medio	3 (%) Bastante	4 (%) Mucho
	ACCESO	3,7	8,4	12,3	45,9	29,5
	COMPRENSIÓN	6,6	21,3	15,7	36,5	20,4
	CREACIÓN	23,6	18,8	23,8	19,5	15,2
	ACCESO	6,85	9,5	26,7	34,9	21,95
	COMPRENSIÓN	6,6	18,3	21,7	29,5	24,4
	CREACIÓN	8,6	19,3	23,1	26,5	23,4
	ACCESO	30,2	27,4	17,3	17,8	7,45
	COMPRENSIÓN	24,5	29,1	15,2	14,1	16,8
	CREACIÓN	19	33,2	19,7	16,5	11,6
	ACCESO	1,6	5,95	21,8	39,3	31,3
	COMPRENSIÓN	2,1	15,1	25,6	24,4	32,6
	CREACIÓN	3,2	17,07	20,2	25,15	35,3

Fuente: Pérez-Escoda (2018: 19)

Para ello emplea como dimensiones los indicadores propuestos por OFCOM *Audit of learning-related media literacy policy development* (2009), presentado anteriormente.

Por su parte, las autoras Pérez-Escoda y Contreras-Pulido (2018) proponen además una serie de indicadores para medir las competencias mediáticas que se derivan principalmente de la red social Musical.ly, que ahora se llama Tik Tok:

²⁴⁰ Global Alliance for Partnerships on Media and Information Literacy iniciada por UNESCO en cooperación con la UNAOC

Tabla 22. Relación establecida entre áreas competenciales de la alfabetización mediática y digital y acciones en Musical.ly.

Áreas	Acciones que se engloban en cada área competencial
ACCESO: Información y recepción	<ul style="list-style-type: none"> · Añadir otras cuentas de Instagram y Youtube · Buscar a amigos mediante mensaje de texto o email · Seguir a la Comunidad en Instagram o Facebook · Comprar camisetas de <i>muser</i> y comprar monedas para comprar regalos · Obtener ayuda para: hacer un dueto, cargar un video de más de 15 segundos, hacer un video privado, copia de seguridad, etc.
MANEJO: Conocimiento y uso del medio	<ul style="list-style-type: none"> · Conectar con otras aplicaciones · Cambiar mi contraseña · Añadir correo secundario para recuperar la cuenta · Ver lista de bloqueados · Configurar la cuenta como privada
CREACIÓN: Contenidos y estética	<ul style="list-style-type: none"> · Editar contenidos personales: nombre, video y breve descripción biográfica · Invitar a amigos mediante mensaje de texto o email · Seguir a la Comunidad en Instagram o Facebook · Comprar camisetas de <i>muser</i> y comprar monedas para comprar regalos · Obtener ayuda para: hacer un dueto, cargar un video de más de 15 segundos, grabar un video sin mantener presionado el botón, diferenciar entre video privado y público, hacer un video privado, copia de seguridad de mis videos privados, borrar videos, guardar en la galería · Conectar con otras aplicaciones · Interactuar y comunicar directa con esos videos a través de "Corazones" y comentarios" · Compartir el video en diferentes aplicaciones: Instagram, Mensaje directo, Whatsapp, Messenger, Facebook, Line, Email, Twitter · Copiar el enlace del video · Acceder a la música que utiliza el video para: · Ver más videos que la han utilizado · Escuchar la canción · Grabar un video con esa canción · Acceder a videos que están retransmitiéndose en directo · Crear y publicar videos sobre los diferentes tópicos ofrecidos · Crear y publicar videos sobre algún reto concreto
COMUNICACIÓN: Interacción y uso de lenguajes	<ul style="list-style-type: none"> · Editar contenidos personales: nombre, video y breve descripción biográfica · Invitar a amigos mediante mensaje de texto o email · Seguir a la Comunidad en Instagram o Facebook · Comprar camisetas de <i>muser</i> y comprar monedas para comprar regalos · Obtener ayuda para: hacer un dueto, cargar un video de más de 15 segundos, grabar un video sin mantener presionado el botón, diferenciar entre video privado y público, hacer un video privado, copia de seguridad de mis videos privados, borrar videos, guardar en la galería · Conectar con otras aplicaciones · Interactuar y comunicar directa con esos videos a través de "Corazones" y comentarios" · Compartir el video en diferentes aplicaciones: Instagram, Mensaje directo, Whatsapp, Messenger, Facebook, Line, Email, Twitter · Copiar el enlace del video · Acceder a la música que utiliza el video para: · Ver más videos que la han utilizado · Escuchar la canción · Grabar un video con esa canción · Acceder a videos que están retransmitiéndose en directo · Crear y publicar videos sobre los diferentes tópicos ofrecidos · Crear y publicar videos sobre algún reto concreto
CREACIÓN: Contenidos y estética	<ul style="list-style-type: none"> · Cambiar mi contraseña · Añadir correo secundario para recuperar la cuenta · Ver lista de bloqueados · Configurar la cuenta como privada · Decidir qué notificaciones recibir · Visitar los videos más populares en el momento en el que el usuario accede a la red
MANEJO: Conocimiento y uso del medio	<ul style="list-style-type: none"> · Cambiar mi contraseña · Añadir correo secundario para recuperar la cuenta · Ver lista de bloqueados · Configurar la cuenta como privada · Decidir qué notificaciones recibir · Visitar los videos más populares en el momento en el que el usuario accede a la red
COMPRENSIÓN: Ideologías y valores	<ul style="list-style-type: none"> · Cambiar mi contraseña · Añadir correo secundario para recuperar la cuenta · Ver lista de bloqueados · Configurar la cuenta como privada · Decidir qué notificaciones recibir · Visitar los videos más populares en el momento en el que el usuario accede a la red
MANEJO: Conocimiento y uso del medio	<ul style="list-style-type: none"> · Cambiar mi contraseña · Añadir correo secundario para recuperar la cuenta · Ver lista de bloqueados · Configurar la cuenta como privada · Decidir qué notificaciones recibir · Visitar los videos más populares en el momento en el que el usuario accede a la red

Fuente: Pérez-Escoda y Contreras-Pulido (2018)

Estos indicadores tienen un fuerte vínculo con las dimensiones propuestas por Pérez Tornero y Celot (2009) sobre: acceso, creación, comunicación y compresión, así como algunas de las variables de Ferrés y Piscitelli (2012), tales como la estética, ideología y valores, entre otros.

Desde la perspectiva norteamericana, Renee Hobbs²⁴¹ centra su trabajo sobre la adquisición de competencias mediáticas del Media Education Lab Temple University (Hobbs, 2011). Elaboró una primera propuesta de indicadores en 2003 junto a Frost²⁴² y una metodología experimental con pre y post test implementada en un grupo de alumnos de secundaria en el marco de la asignatura de inglés en Australia, principalmente midieron las capacidades de comprensión y análisis de mensajes audiovisuales de tres formatos no ficcionales: un artículo en prensa escrita, un audio de la radio pública estadounidense y un segmento de un noticiero televisivo para adolescentes (Hobbs y Frost, 2003), empleando para ello un sistema de evaluación basado en tareas de desempeño (p.335).

²⁴¹ La autora centra su trabajo sobre la adquisición de competencias mediáticas y participó en la conferencia fundacional de la International Visual Literacy Association (IVLA). Esta asociación es el máximo exponente de concentración de estudios sobre Visual Literacy (Alfabetización Visual) existente en EEUU y es reconocida en un ámbito internacional, de gran importancia es la revista científica *Journal of Visual Literacy*. Consultar: <http://ivla.org/>

²⁴² Consultar: Hobbs y Frost siguieron la metodología de Quin and McMahon (1995 en Hobbs y Frost, 2003), quienes escribieron en 1993 para la revista Canadian Journal of Learning and Technology junto a otros autores como Masterman, Bazalgette, Pungente, Tufte, entre otros, sin embargo, el documento tiene acceso restringido.

En el análisis activo de mensajes de los medios, la capacidad de decodificación de imágenes aumenta tras la formación (siendo este el valor que más se incrementa), seguido de la capacidad de detección de supresión u omisión de contenido importante que debería estar en noticias, el punto de vista adoptado en las piezas y percepción de técnicas de construcción.

En la siguiente tabla se pueden ver a través de las medianas y las desviaciones típicas las diferencias entre el grupo que obtuvo formación en alfabetización mediática y el grupo de control. Los valores marcados con una estrella son los más significativos. Podemos observar como la habilidad de la lectura visual se ve incrementada, tanto en la comprensión de ideas principales y detalles específicos, aunque en este último de forma mínima.

Tabla 23. Habilidades de comprensión lectora, auditiva y visual, identificación de detalles específicos y medidas de expresión escrita en cantidad y calidad.

	Pretest				Posttest			
	Control group		Media-literacy treatment group		Control group		Media-literacy treatment group	
	Mean	(SD)	Mean	(SD)	Mean	(SD)	Mean	(SD)
Comprehension of main idea								
Reading	2.24	(.78)	2.25	(1.0)	2.01	(.89)	2.92	(.96)*
Listening	1.80	(1.1)	2.07	(.97)	2.31	(1.2)	2.49	(1.4)*
Viewing	2.27	(.90)	2.38	(1.0)	2.25	(1.0)	2.85	(.93)*
Identification of specific details								
Reading	2.33	(.64)	2.35	(.74)	1.87	(.80)	2.31	(.72)*
Listening	1.80	(1.3)	1.89	(.96)	1.84	(1.2)	1.88	(.96)
Viewing	2.49	(.84)	2.48	(.66)	2.36	(.90)	2.51	(.61)
Writing quantity and quality								
Length of paragraph	44	(21)	49	(28)	36	(17)	72	(36)*
Holistic writing score	2.91	(.71)	2.88	(.88)	2.64	(.74)	3.01	(.75)
Spelling errors	1.3	(1.5)	2.8	(2.8)	1.2	(1.1)	2.2	(2.4)*

Note. ANCOVA * $p < .001$.

Fuente: Hobbs y Frost (2003: 345)

Tabla 24. Habilidades de análisis de mensajes

	Pretest				Posttest			
	Control group		Media-literacy treatment group		Control group		Media-literacy treatment group	
	Mean	(SD)	Mean	(SD)	Mean	(SD)	Mean	(SD)
Construction techniques								
Reading	1.36	(.69)	1.33	(.66)	1.10	(.71)	1.74	(.79)*
Listening	.49	(.70)	1.00	(.77)	.63	(.75)	1.28	(.81)*
Viewing	1.53	(.90)	1.55	(.83)	1.40	(.93)	2.20	(.86)*
Point of view								
Reading	1.78	(.93)	1.08	(.97)	1.73	(1.0)	1.72	(1.0)*
Listening	1.12	(1.0)	1.10	(1.0)	1.37	(.94)	1.50	(.96)*
Viewing	1.62	(1.0)	1.39	(1.1)	1.79	(1.0)	1.93	(.98)*
Identification of omissions								
Reading	1.59	(1.3)	.90	(1.2)	1.74	(1.3)	2.20	(1.1)*
Listening	1.80	(1.3)	1.84	(1.2)	1.89	(.97)	1.88	(.96)
Viewing	1.01	(1.3)	.84	(1.2)	1.54	(1.3)	2.01	(1.2)*
Comparison- contrast								
Similarities	1.78	(1.1)	1.25	(1.1)	1.99	(1.1)	2.23	(1.1)*
Differences	1.56	(1.0)	1.09	(.95)	1.75	(1.1)	2.12	(1.1)*

Note. ANCOVA * $p < .001$.

Fuente: Hobbs y Frost (2003: 346)

A la hora de identificar los propósitos de los mensajes visuales son capaces de detectar principalmente aquellos que son para informar, seguido de los que son para enseñar, entretenér, sacar provecho económico y menos los que son para persuadir o para la propia expresión.

Tabla 25. Identificación de los propósitos de los mensajes de los medios

	Pretest				Posttest			
	Control group		Media-literacy treatment group		Control group		Media-literacy treatment group	
	Mean	(SD)	Mean	(SD)	Mean	(SD)	Mean	(SD)
Reading								
To inform	98	(.10)	99	(.05)	96	(.18)	98	(.14)
To entertain	10	(.21)	2	(.16)	12	(.32)	3	(.17)**
To make money	9	(.29)	10	(.30)	13	(.34)	20	(.39)***
To persuade	12	(.32)	9	(.29)	12	(.32)	12	(.32)
To teach	62	(.48)	55	(.49)	60	(.49)	56	(.49)
For self-expression	2	(.15)	0	(.08)	8	(.27)	0	(.08)
Listening								
To inform	74	(.43)	69	(.46)	85	(.35)	73	(.44)*
To entertain	15	(.36)	20	(.40)	24	(.43)	26	(.44)
To make money	13	(.34)	16	(.37)	16	(.36)	24	(.37)**
To persuade	34	(.47)	44	(.49)	29	(.45)	56	(.49)***
To teach	25	(.43)	19	(.39)	27	(.45)	23	(.39)
For self-expression	38	(.48)	51	(.50)	30	(.46)	60	(.48)***
Viewing								
To inform	97	(.15)	99	(.08)	95	(.21)	97	(.18)
To entertain	18	(.38)	21	(.41)	18	(.38)	33	(.48)**
To make money	10	(.31)	13	(.33)	16	(.36)	23	(.44)**
To persuade	13	(.34)	12	(.32)	11	(.31)	9	(.42)
To teach	63	(.48)	62	(.50)	58	(.49)	42	(.49)
For self-expression	10	(.31)	7	(.26)	8	(.27)	4	(.44)

Note. Data are expressed in percentages, ANCOVA * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Fuente: Hobbs y Frost (2003: 347)

Estos datos demuestran la efectividad de formaciones en alfabetización mediática (Hobbs, 2003), al igual que en el estudio previo de Idoyaga et al (2010).

Al igual que en todos los trabajos empíricos aquí expuesto, Hobbs concluye que la ciudadanía joven tiene un nivel bajo en materia de competencia audiovisual, por lo tanto, es necesario más que nunca una educación que fomente la adquisición de las capacidades de decodificar imágenes, así como saber producir mensajes audiovisuales de forma crítica en diferentes entornos digitales.

Capítulo 3



Competencia mediática y audiovisual en jóvenes

+ habilidades
+ herramientas = + habilidades
= diferentes formas de comunicar



transformación de competencias

alfabetización ≠ competencias

competencia mediática
medible - cuantitativo ≠ educación en medios
cualitativo

Aproximación mixta

Procesos de adquisición

Teoría de la socialización de medios

- desarrollo educativo se adapta a la sociedad

A) Aprendizaje informal

Aprendizaje por pares
Aprendizaje invisible

Prosumidor

B) Formal

+ uso = + competencias técnicas

EU Kids Online - 2 contextos:

- 1) Acceso a medios
- 2) Prácticas online
culturales
sociales

Modelos de alfabetización mediática

- a) La importancia de los lenguajes
- b) La hegemonía de las habilidades técnicas
- c) Indicadores por tecnología específica
- d) La cultura de la participación, la creación y el juego
- e) La dimensión social y emocional
- f) Ciudadanía digital versus alfabetización mediática
- g) Competencias audiovisuales

Observemos ahora a Pulgarcita manipular un teléfono celular y dominar con sus pulgares las teclas, los juegos o los buscadores: despliega sin vacilar un campo cognitivo

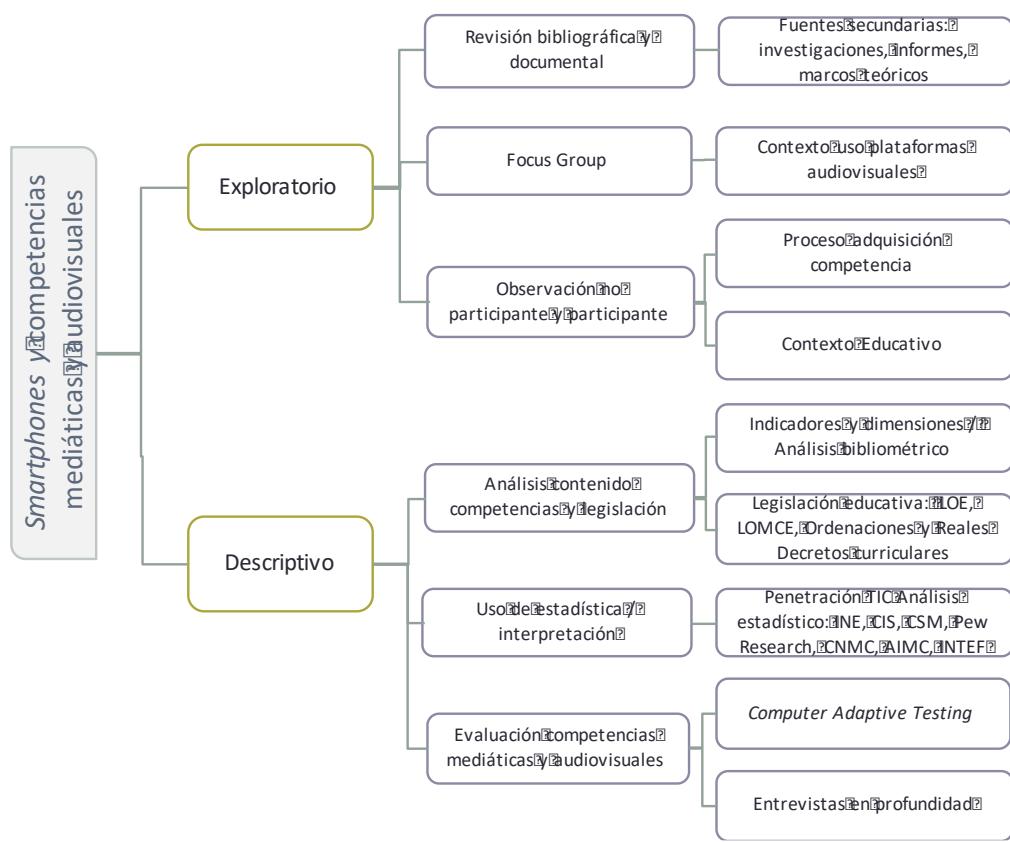
Serres (2013)

Capítulo 4. Metodología

En esta sección se define la naturaleza de esta investigación, se describen los instrumentos metodológicos que se emplearán en la obtención de resultados, la muestra de estudio escogida y se explica la adecuación de las herramientas metodológicas.

Siguiendo la propuesta de Durán (2016) en la siguiente figura se “muestran las diferentes herramientas empleadas en la construcción de los instrumentos de análisis y sistematización de datos, así como los marcos generales (teórico y contextual) de la investigación” (p.49). Y se recogen los procesos clasificados por los dos tipos de investigación que definen este trabajo: descriptiva y exploratoria.

Figura 104. Mapa metodológico



Fuente: Elaboración propia

El proyecto toma como base una metodología principalmente cualitativa, pues se estudian “los fenómenos sociales en el propio entorno natural en el que ocurren, dando primacía a los aspectos subjetivos de la conducta humana” (Olabúenaga et al., 2002: 44). Esta investigación también es de carácter triangular, inspirada en la metodología cualitativa de la Teoría Fundamentada o *Grounded Theory*, puesto que se ha seguido el Método de Comparación Constante (conocido como MCC), en este sentido es importante, el estudio de caso 1 sirvió como paso previo al estudio de caso 2:

El investigador desde el comienzo codifica y reflexiona sobre el tipo de datos que está recogiendo. Esta fase inicial provoca deducciones en el muestreo teórico, lo cual va a guiar el análisis, y así le facilitara la investigación de campo sobre los diversos temas teóricos planteados” (de la Torre et al. 2016: p. 14).

4.1. Muestra y corpus de investigación

La muestra seleccionada para esta investigación es no probabilística e intencional, puesto que ha sido seleccionada de forma específica por su vínculo con el objeto de estudio y por conveniencia, puesto que como criterio de selección se tuvo en cuenta principalmente la accesibilidad (Vilches et al., 2011), debido a que el trabajo está vinculado a la enseñanza reglada.

La muestra está compuesta por alumnos de centros educativos de la provincia de Barcelona, así como por sus profesores, quienes actúan como facilitadores en materia de alfabetización mediática. Las entrevistas en profundidad se realizan a los docentes que en su práctica educativa trabajan con dispositivos móviles (teléfonos, tabletas y ordenadores portátiles), a través de los cuales tratan de fomentar las competencias mediáticas y audiovisuales en el aula. En los siguientes epígrafes detallaremos las composiciones de las muestras específicas por estudio de caso.

Los jóvenes que participaron en estos proyectos pertenecen a los niveles educativos de 3º de la ESO, en edades comprendidas entre los 14 y los 15 años. Se escogió este grupo de edad dada la evidencia de una variación considerable en su madurez, conocimientos, procesos comunicativos y competencias mediáticas. En estudios previos la “diferencia de edad y de tipo de estudios marcaba un salto en las experiencias y consumos culturales” (Idoyaga et al., 2010: 266). También la actitud crítica también se encuentra más presente cuanta más edad tiene el sujeto del estudio (de la Piscina et al., 2011: 190).

4.2. Herramientas metodológicas

En esta investigación y desde un enfoque exploratorio y descriptivo se llevan a cabo dos estudios de caso, esta herramienta es adecuada puesto que permite recoger información sobre el objeto de estudio en un entorno de actualidad.

Es una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría (Martínez Carazo, 2006: 174).

La Unión Europea establece unas guías generales para el uso del estudio de caso en investigaciones europeas. La ventaja de esta herramienta es “la abundancia de una información cualitativa detallada que describe de forma clara los contextos de aplicación” (CE, 2015: online).

Cada uno de los estudios de caso propuestos para esta investigación combina varias metodologías, que permiten recoger datos correspondientes al objeto de estudio y, de esta forma, triangular los resultados. En el estudio de caso se pueden combinar diferentes métodos como la recogida de

evidencia cualitativa y cuantitativa, los posibles elementos constitutivos de un estudio de caso pueden ser: documentos, entrevistas, datos estadísticos, observación directa, entre otros.

Para el estudio de caso se pueden combinar diferentes métodos como la recogida de evidencia cualitativa y cuantitativa, en este apartado se recogen algunas definiciones de las herramientas metodológicas seleccionadas, que posteriormente en el capítulo 5 se detallan las variables e instrumentos de análisis.

► *Focus group* o grupo de discusión:

Se realiza un grupo de discusión o *focus group* con el objetivo de registrar “un conocimiento aproximativo de la realidad social que se pretende investigar, mediante la comunicación que se produce en su seno” (Gaitán y Piñuel, 1998: 122). Se genera una discusión estructurada y controlada en un grupo de jóvenes para contrastar los conocimientos ante sus competencias mediáticas, de la misma manera, se indagó sobre dónde las adquieren y para qué las utilizan (Villegas, 2014). En la tesis se elaboran varios grupos de discusión, en el estudio de caso 1 y 2, principalmente para conocer los hábitos tecnológicos en relación al teléfono móvil, así como el consumo y producción audiovisual por parte de los jóvenes de la muestra.

► Entrevista en profundidad:

La entrevista cualitativa en profundidad es según Taylor y Bogdan “la herramienta de excavar favorita de los sociólogos” (1982: 194). Las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas, no están encerradas en una estructura y tienen como objetivo la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes sobre una experiencia, uso o situación. “Lejos de asemejarse a un robot recolector, el propio investigador es el instrumento de la investigación, [...] El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas” (Taylor y Bogdan, 1982: 195). Según estos autores existen tres tipos de entrevista en profundidad para diversos objetivos: historia de vida o autobiografía sociológica, aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente, proporcionar un cuadro amplio de una gama de escenarios.

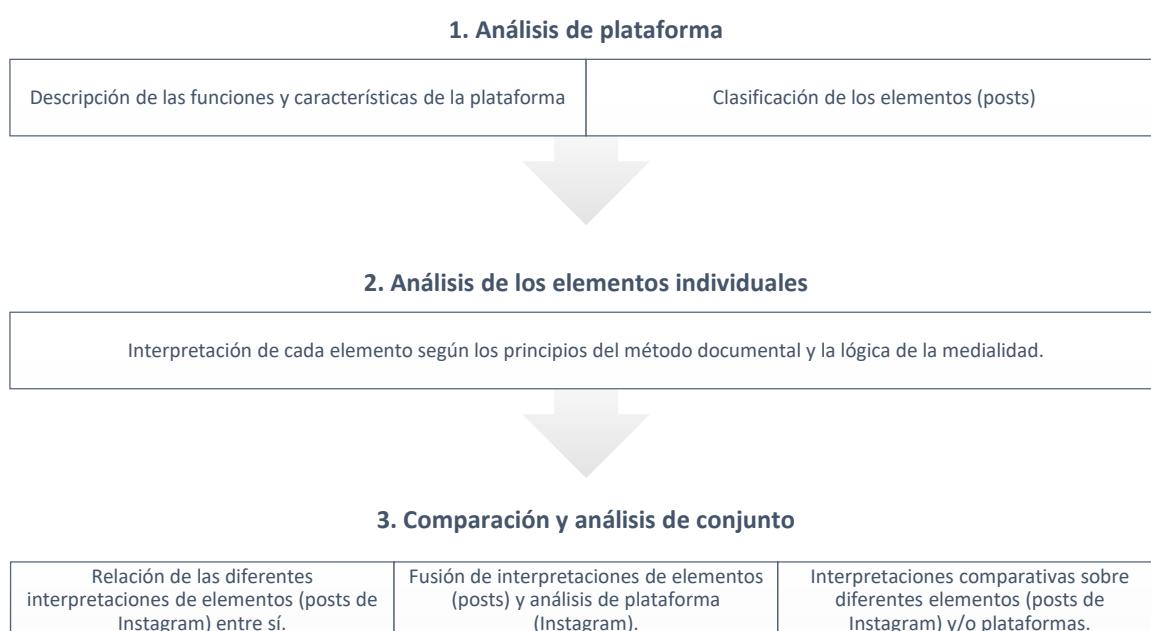
En este caso interesa el segundo tipo, los entrevistados actúan como observadores del investigador, “son sus ojos y oídos en el campo [...] su rol no consiste simplemente en revelar sus propios modos de ver, sino que deben describir lo que sucede y el modo en que otras personas lo perciben” (Taylor y Bogdan, 1982: 195). Los objetivos de las entrevistas son, principalmente contrastar la información obtenida en el grupo de discusión.

En esta investigación, las entrevistas en profundidad se realizan a docentes del estudio de caso 2 con el objetivo de conocer la reacción del centro educativo frente al uso de teléfonos móviles como herramientas pedagógicas y las actividades que elaboran para fomentar la alfabetización mediática.

► Etnografía digital:

La disciplina de la etnografía se trata de una técnica antropológica, que hoy en día se adopta en todas las áreas de las ciencias sociales, y también en los medios digitales (Chicano, 2015). La etnografía virtual en Instagram, y específicamente entre jóvenes, es un campo de investigación reciente, por ello se toma como referencia el trabajo de Schreiber y Kramer (2016), que proponen una metodología para el análisis de imágenes en redes sociales, concretamente en modos de auto representación de jóvenes adolescentes en Instagram. Proponen tres pasos, 1) un análisis de la plataforma (en este caso Instagram); 2) un análisis de los elementos o posts de Instagram, a partir de una descripción (formulación) de la imagen y su interpretación (reflexión)²⁴³; por último, se elabora un análisis comparativo de los posts con relación a las publicaciones en general y a la plataforma en particular.

Figura 105. Propuesta de metodología etnográfica en Instagram por Schreiber y Kramer (2016)



Fuente: Schreiber y Kramer (2016: 87)

La observación etnográfica permitió observar los procesos de creación y contenidos subidos a Instagram por parte de los alumnos de la muestra del estudio de caso 1 con el objetivo de conocer mejor su producción audiovisual.

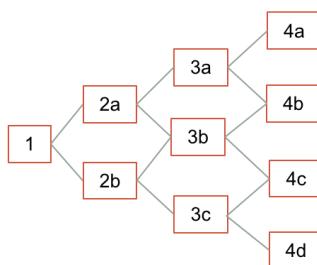
²⁴³ Consultar: "Analyse der einzelnen Elemente nach den Prinzipien der dokumentarischen Methode und deren zentralem Schema von Deskription (formulierend) und Interpretation (reflektierend)" (Schreiber & Kramer, 2016: 88)

► Test de evaluación de competencias:

Este trabajo propone una herramienta para la evaluación de competencias mediáticas, especialmente centradas en el audiovisual y en el marco curricular educativo, cuyas preguntas se analizan de forma cuantitativa y cualitativa. A diferencia de estudios precedentes esta investigación propone seguir una metodología de evaluación que se adapta a cada estudiante denominada *Computerized Adaptive Testing* (CAT), propuesta por la UNESCO (2014: 137) y más recientemente también PISA, que intenta elaborar formatos de evaluación más adaptativos y motivadores (Volante, Campbell, DeLuca, Rowsell y Cherubini, 2019).

El formato de este tipo de test permite obtener una puntuación más fiable, puesto que corresponde al nivel del sujeto y es más corto que otro tipo de cuestionarios elaborados anteriormente, puesto que se sigue un esquema de preguntas con lógica interna y una puntuación específica. En este caso, el estudiante evaluado que acabara su recorrido en la pregunta 4a tendría más competencias que el que finalizara en la pregunta 4d, véase la siguiente figura:

Figura 106. Lógica de construcción para el árbol de preguntas en test adaptativo



Fuente: Elaboración propia

Esta investigación es pionera en la aplicación de este tipo de diseño metodológico adaptativo, se propone una herramienta para explorar la validez de este sistema a la hora de evaluar competencias mediáticas.

A modo de resumen, en la siguiente tabla se delimitan los diferentes objetivos específicos de esta investigación y se alinean a las herramientas que se emplean en la investigación. También se indican las secciones en las que se puede encontrar la información generada en relación con ellos.

Tabla 26 Instrumentos metodológicos y objetivos de investigación

Objetivos Específicos	Instrumento
OE1 Describir la apropiación tecnológica y audiovisual en jóvenes, a partir del uso y consumo de diferentes tecnologías, plataformas online, redes sociales y aplicaciones vinculadas al medio audiovisual.	Capítulo 1 → Revisión bibliográfica y documental → Análisis estadístico comparativo
	Estudio de caso 1 → Grupo de discusión (<i>Focus Group</i>) → Test competencias (piloto)
OE2 Clasificar las últimas aportaciones y discursos vinculados a los postulados teóricos y empíricos de la alfabetización y competencias mediáticas, así como entender el rol del lenguaje audiovisual en los indicadores y dimensiones de competencias de alfabetización mediática.	Capítulo 2 y 3 → Revisión bibliográfica y documental
OE3 Conocer las competencias mediáticas y audiovisuales que son adquiridas por los jóvenes adolescentes en entornos informales y formales.	Capítulo 3 → Revisión bibliográfica y documental → Análisis estadístico comparativo
	Estudio de caso 1 y 2 → Test competencias → Grupo de discusión (<i>Focus Group</i>) → Entrevistas en profundidad
OE4 Describir el papel de los teléfonos móviles y las prácticas audiovisuales en entornos de educación formal obligatoria .	Capítulo 1 y Estudio de caso 2 → Revisión documental → Entrevistas en profundidad

Capítulo 5. Investigación

En esta sección, se explica de forma detallada cada uno de los dos estudios de caso, por una parte, la metodología y los pasos que se llevaron a cabo para implementarlos y, por otra, los resultados a los que se llegó a través del diseño metodológico.

5.1. Estudio de caso 1: Actividad UAB *Young Reporters*

5.1.1. Metodología Estudio de Caso 1

El estudio de caso 1 se implementó en el marco de la actividad Jóvenes Reporteros (*Young Reporters*) de la Universidad Autónoma de Barcelona²⁴⁴. La actividad tiene por objetivo acercar el mundo de los medios de comunicación, específicamente el periodismo, a estudiantes de colegio e instituto. Esta actividad se lleva elaborando desde hace más de 20 años siguiendo una metodología de trabajo fundamentada en la alfabetización mediática, que cuenta con el apoyo de docentes y alumnos del Máster de Comunicación y Educación y la Cátedra UNITWIN de *Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue*.

El centro educativo de la muestra es la Escola Guinardó, centro concertado fundado por una cooperativa de maestros en el área metropolitana de Barcelona y que forma parte de la Fundación Tr@ms, la cual fomenta las nuevas metodologías educativas y el uso de NNTT en el aula.

La Escola Guinardó fomenta la alfabetización audiovisual entre su alumnado, ya que desde una edad temprana (primaria) se inician en la creación de cortometrajes que suben al Canal de YouTube del centro para la materia de inglés²⁴⁵, también tienen un bloque temático sobre los medios de comunicación dentro del Trabajo Interdisciplinar de Ciclo Superior²⁴⁶.

La actividad se llevó a cabo en mayo-junio de 2017 con el objetivo de obtener información para poder describir a) el tipo de uso y consumo que hacen los jóvenes adolescentes de las principales plataformas online, redes sociales y aplicaciones móviles vinculadas al medio audiovisual; b) conocer las competencias mediáticas y audiovisuales que son adquiridas por los jóvenes adolescentes a través del consumo, producción e intercambio de mensajes cada vez más multimodales y relacionados con el medio audiovisual; c) así como testear una herramienta de evaluación de las mismas.

La implementación se dividió en dos sesiones: una de preparación donde la investigadora se desplazó al centro educativo de la Escola Guinardó y una segunda sesión donde los estudiantes se trasladaron a la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) para participar en el taller práctico. Debido al gran volumen de alumnos se llevó a cabo en dos turnos de dos días diferentes.

²⁴⁴ Consultar: <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/es/proyectos/jovenes-reporteros>

²⁴⁵ Consultar: <https://www.YouTube.com/user/videoscolaguinardo>

²⁴⁶ Consultar: <https://www.rspn.org.uk/our-work/campaigns/status-of-mind.html>

Tabla 27. Distribución temporal de las sesiones

Sesión 1	Sesión 2
Centro educativo Escola Guinardó	Universidad Autónoma de Barcelona
Sesión de preparación – Grupo de discusión en el aula	Taller práctico + 7 Grupos de discusión
29 de mayo de 2017	6 y 7 de junio de 2017

- **Primera Parte Sesión 1: Grupo de discusión y sesión de preparación**

La primera sesión se implementó el 29 de mayo de 2017 en dos clases de 3º de la ESO de la Escola Guinardó compuestas por 30 alumnos cada una, la duración disponible era de una hora, un pase fue a las 15:00 y el otro a las 16:00. Este primer encuentro estuvo compuesto por una discusión grupal y la implementación del test piloto de evaluación de competencias audiovisuales, así como un pequeño taller de formación audiovisual con el móvil²⁴⁷. El centro educativo enmarcó esta actividad en el trabajo de síntesis "Periodistes.com". La sesión se dividió en 3 partes de 20 minutos cada una en ambas clases de 3º de ESO.

La primera parte, es decir, la sesión de preparación y primer grupo de discusión en el aula se inició con una proyección audiovisual comentada del programa *Conectados* de la serie *Salvados* de Jordi Évole (La Sexta, 2017), que tenía por objetivo despertar opiniones y reflexiones entre el alumnado, ya que el documental trataba específicamente sobre las adicciones a los teléfonos móviles por parte de jóvenes y el culto a la imagen a través de Instagram.

Se emplearon las ideas clave del reportaje televisivo para crear una analogía con el propio entorno del alumnado. Para ello se seleccionaron los fragmentos del programa más pertinentes y se dividieron en una serie de variables que temáticamente corresponden con la revisión bibliográfica, véase el capítulo 1. La sesión estuvo acompañada visualmente por una presentación elaborada por la investigadora.

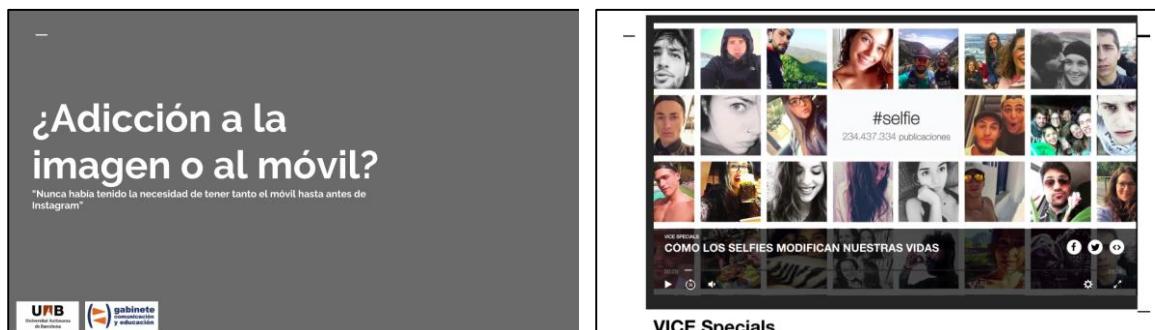
Figura 107. Capturas de pantalla del contenido proyectado en la primera sesión²⁴⁸



²⁴⁷ Consultar transcripciones: https://docs.google.com/document/d/1R8BUS9n02_8xfwKzC-DFDCDFLMyqngelOcrwMGIritU/edit?usp=drive_web&ouid=116169368610637667242

²⁴⁸ Consultar:

<https://docs.google.com/presentation/d/1hkVvb18Onccx5vjIKA8opxvGchofzZzR0YIHppcdre8/edit?usp=sharing>



Fuente: Elaboración propia

Las variables, extraídas de la revisión bibliográfica, fueron seleccionadas por su adecuación al contexto tecnológico actual de los jóvenes, así como a su relación expresiva a través del audiovisual, analizadas en el Capítulo 1.

Estas variables fueron codificadas en temas semiestructurados que se emplearon para generar reflexión y debate, las cuales son recurrentes tanto en la bibliografía como en los fragmentos de la pieza audiovisual proyectada:

ACCESO Y USO

- Acceso y uso a través del dispositivo móvil (Gardner y Davis, 2014; Jiménez-Cano, 2017^a)
- El móvil en el aula y en el recinto del centro educativo (Tíscar Lara, 2013; Kukulska-Hulme et al. 2011; Pachler, Cook y Bachmair, 2012; Cobo, 2016; UNESCO, 2012b; European Schoolnet, 2015)

ENTENDIMIENTO CRÍTICO

- Adicción a la imagen y al móvil / Presión social para tener presencia fotográfica online (OFCOM, 2016b; Duncum, 2014; Müller, 2008; Mascheroni y Cuman, 2014).
- Noticias comentadas: Cómo los *selfis* modifigan nuestras vidas²⁴⁹ (VICE Special), Instagram, la peor red para la salud mental de los adolescentes²⁵⁰ (Salas, 2017) y La Generación YouTuber hace caja²⁵¹ (García-Vega, 2014).

CREACIÓN Y COMUNICACIÓN

- La importancia de la socialización a través del teléfono móvil (Merino, 2019), los *likes* (Mascheroni y Jiménez, 2015; Merino, 2010; Rettberg, 2017b; Marwick, 2013), y las relaciones offline y online (Hernández-Velasco, 2016; Mascheroni y Cuman, 2014; Scheibe, Fietkiewicz y Stock, 2016).
- Interés por el mundo audiovisual y la comunicación profesional (Aguirre et al. 2015).

²⁴⁹ Consultar: https://video.vice.com/es/video/como-los-selfies-modifican-nuestras-vidas/5899ed3826fb94613aea389c?utm_source=vicefbes

²⁵⁰ Consultar: https://elpais.com/tecnologia/2017/05/19/actualidad/1495189858_566160.html

²⁵¹ Consultar: https://elpais.com/economia/2014/09/19/actualidad/1411143896_418235.html

COMPETENCIAS

- Habilidades técnicas / Competencias mediáticas y audiovisuales (Mascheroni y Cuman, 2014; Pérez Tornero y Pi, 2014; Delgado-Ponce, 2015; Pérez-Escoda, 2015; Mascheroni y Ólafsson, 2014; Müller, 2008, entre otros, véase Capítulo 3)

Las sesiones fueron grabadas y transcriptas²⁵² para posteriormente someterlo a un análisis cualitativo deductivo e inductivo.

▪ Segunda Parte Sesión 1: Test piloto

La segunda parte de la sesión fue la implementación práctica de un test piloto diseñado específicamente en el marco de la tesis doctoral para la evaluación de competencias mediáticas y audiovisuales del alumnado, el cual podía ser respondido a través del móvil.

La creación del test siguió un proceso metodológico riguroso. Primero, se llevó a cabo una búsqueda bibliográfica y documental de artículos e informes de investigación que trataran indicadores y sistemas de evaluación de competencias mediáticas y audiovisuales específicamente, los cuales a posteriori fueron sistematizados²⁵³.

El tercer paso fue la construcción de una serie de preguntas siguiendo la elaboración de indicadores, inspirados en estudios previos y la recomendación de la UNESCO (2014: 137) para aplicar una metodología de *Computerized Adaptive Testing* (CAT). De esta forma se creó el test piloto a modo de juego online, con el objetivo de que la lógica interna del cuestionario hiciera más amena y rápida la evaluación. Existen herramientas multimedia y juegos online para el fomento de la alfabetización mediática y sus competencias, sin embargo, no tienen como finalidad su evaluación, este es el caso de la iniciativa de la plataforma digital *CLEMI Semaine App*²⁵⁴, la cual está centrada principalmente en el fomento del periodismo, la alfabetización de noticias (*news literacy*) y la percepción crítica de fuentes. También cabe destacar la herramienta *Digital Compass*²⁵⁵ desarrollada por *Common Sense Media*, tanto en inglés como en español (para la comunidad hispana de EEUU), el jugador tiene que tomar decisiones que llevarán a los personajes a diferentes destinos en un mundo digital. Cada una de las historias tiene diferentes tramas y finales, dependiendo de si las decisiones tomadas fueron buenas o erróneas.

La única herramienta encontrada, y que además fue desarrollada durante el transcurso de esta investigación, que cumplía las características de: a) medir las competencias mediáticas y b) ser un test adaptativo online, es la propuesta de Hermida, Hielscher y Petko (2017). Fue publicada en junio de 2017 bajo el nombre de *Medienprofis*²⁵⁶ (Profesionales de los Medios) y desarrollada informáticamente con el apoyo del gobierno suizo. La herramienta divide cada área de conocimiento en cuatro los niveles de conocimiento: A. Conocimiento básico, B. Uso receptivo de

²⁵² Consultar: https://docs.google.com/document/d/1R8BUS9n02_8xfwKzC-DFDCDFLMyqngelOcrwMGIritU/edit?usp=sharing

²⁵³ Consultar documento de trabajo: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1xRGTsgT209z04f0-ZUQFfdpS8EzU6J6tGgqixoYctKQ/edit#gid=1011709787>

²⁵⁴ Consultar: https://play.google.com/store/apps/details?id=org.clemi.app&hl=es_419

²⁵⁵ Consultar: <https://www.digitalcompass.org/espanol/>

²⁵⁶ Consultar: <https://medienprofis-test.projuventute.ch/#>

medios, C. Uso productivo de medios y D. Uso comunicativo de medios²⁵⁷. En este sentido, la propuesta es similar a las dimensiones de *Study on Assessment Criteria* de Pérez Tornero (2009). Las áreas de competencia mediática para los autores son: 1. Digitalización y computarización: posibilidades y barreras 2. Libertad de información y creencia 3. Sexo y violencia / Protección de menores 4. Nuevos modelos de negocio / comercio 5. Personalización y Protección de datos²⁵⁸ (Hermida et al., 2017: 49-51). Para establecer los niveles finales de competencia los autores elaboran un algoritmo basado en la propuesta de *practical adaptive testing* de Wright (1988), que se aplica a cada bloque de preguntas (Hermida et al., 2017: 55).

En la propuesta para esta investigación los indicadores tienen el mismo peso y no se ponderan, así como tampoco se elabora un algoritmo, puesto que la extensión y complejidad del test que se propone es menor y pretende ser un primer acercamiento a las posibilidades metodológicas indicadas por la UNESCO (2014). La evaluación se analiza de forma global teniendo en cuenta todas las respuestas del centro educativo.

Para este test piloto se propone la siguiente ruta de preguntas²⁵⁹ categorizadas a partir de las dimensiones de Pérez Tornero y Celot (2009) y adaptadas al discurso audiovisual a partir de estudios precedentes, véase la siguiente tabla:

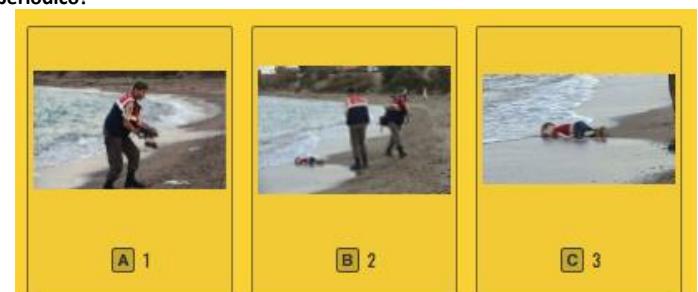
Tabla 28. Propuesta de indicadores y preguntas para herramienta de evaluación de competencias

Nº de pregunta	Indicador	Contenido pregunta
1	Datos sociodemográficos	Nombre y Apellidos Abierta
2		Eres... Hombre / Mujer
3	Habilidad instrumental	¿Cuánta experiencia tienes en comunicación audiovisual (grabar vídeo, fotografiar y editar imágenes)? Escala Likert del 1 (nada) al 5 (muchoa experiencia)
4	Aprendizaje por pares Gardner y Davis, (2014), Mascheroni y Cuman (2014)	¿Cómo has aprendido? <ul style="list-style-type: none"> → Sólo con tutoriales → Sólo probando y jugando → Con amig@s → En clase → En actividades extraescolares → No he adquirido → Otro
5	Comprensión crítica	Analiza el vídeo (<i>Cortometraje El palo</i>) a partir de los siguientes ítems: <ol style="list-style-type: none"> 1. Lenguaje audiovisual y narrativo (planos, color, historia...) 2. Tecnología empleada en la grabación 3. Interacción con espectador (emociones, gustos...)

²⁵⁷ Traducción propia: “A. Grundlagenwissen, B. Rezeptive Mediennutzung, C. Produktive Mediennutzung, D. Kommunikative Mediennutzung”

²⁵⁸ Traducción propia: “1. Digitalisierung und Computerisierung: Möglichkeiten/ Grenzen 2. Informationsfreiheit /Glaubwürdigkeit, 3. Sex und Gewalt/Jugendschutz, 4. Neue Geschäftsmodelle/ Kommerz 5. Personalisierung/Datenschutz”

²⁵⁹ Consultar: <https://docs.google.com/document/d/1Z4Mlx4wwJpmpzEJTcA5wZA1gALOF1o2FPVY4ZO6-xxQ/edit>

	Sánchez-Carrero / Ferrés y Piscitelli (2012)	4. Producción y difusión: formato, contenido, plataforma... 5. Ideología y valores
6	Comprensión crítica Hattwig et al. (2011) Standard 7, Performance indicator 2b Visual Literacy Competency Standards for Higher Education	De las siguientes imágenes, ¿cuál utilizarías para ilustrar una noticia sobre los nuevos billetes de 50 euros?  A Fuente: RTVE B Fuente: Creative Commons CCO C Fuente: Creative Commons CCO D Fuente: Creative Commons CCO
7		¿Cuándo pones imágenes en un trabajo pones un pie de foto con la fuente y el autor? <ul style="list-style-type: none">▪ A veces, cuando me acuerdo▪ Sí, siempre, es importante▪ Nunca, no creo que sea importante▪ No, no sé cómo se hace
8		¿Puedo publicar siempre imágenes con Creative Commons sin problemas? <ul style="list-style-type: none">▪ No, tienen diferentes derechos▪ Sí, siempre que cite la fuente▪ Sí, están siempre libres de derechos
9	Comprensión crítica Águeda-Delgado (2015)	No corro tanto riesgo de ser manipulado cuando puedo ver la realidad a través de las imágenes de las noticias. <ul style="list-style-type: none">▪ Estoy de acuerdo▪ No estoy de acuerdo
10		Todas las imágenes representan una realidad objetiva, tal y como es. <ul style="list-style-type: none">▪ Estoy de acuerdo▪ No estoy de acuerdo
11		Ninguna imagen es objetiva, siempre representan parcialmente la realidad, ya que todo encuadre es una selección. <ul style="list-style-type: none">▪ Estoy de acuerdo▪ No estoy de acuerdo
12a	Comprensión crítica Celot y Pérez Tornero (2009)	¿Cuál de las siguientes imágenes escogerías para ilustrar el conflicto sirio en una portada del periódico?  A 1 B 2 C 3
12b		Argumenta tu selección, ¿por qué la has escogido? Abierta
13	Comprensión crítica Águeda-Delgado (2015) y Amor y Águeda-Delgado (2017)	¿Comprendes la información que trasmiten los diferentes códigos y lenguajes (las imágenes, las palabras, la música y los sonidos, entre otros) que componen los mensajes de los medios? <ul style="list-style-type: none">▪ Sí▪ En algunos casos▪ No

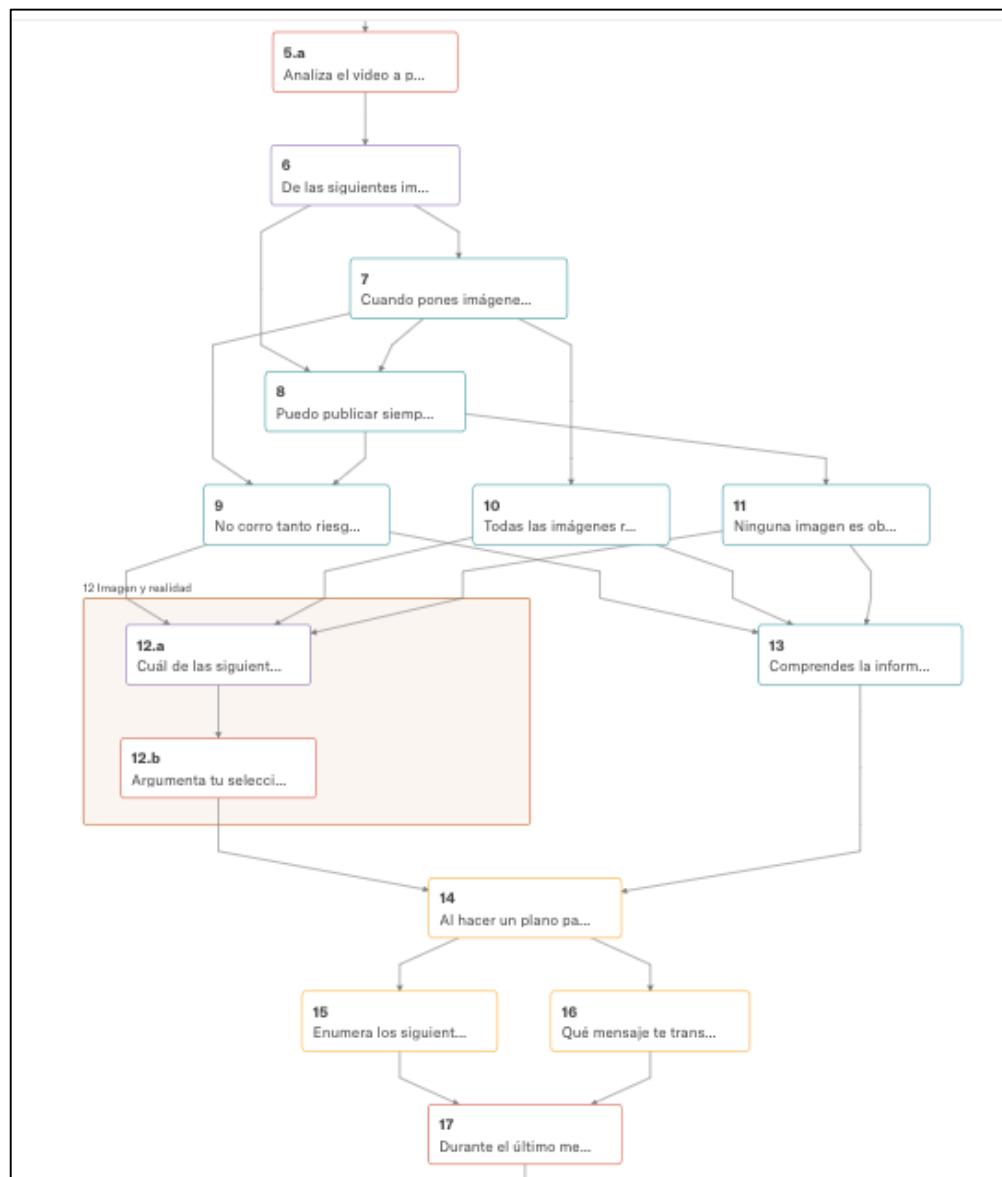
14	Habilidad instrumental Pérez-Escoda (2015), Celot y Pérez Tornero (2009) y Durán-Becerra (2016)	<p>¿Al hacer un plano para una foto/vídeo qué elementos son esenciales para garantizar calidad? (3 mínimo)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Abierta (Si una de las palabras empleadas resultaba ser la correcta y estaba almacenada en el tesaurus programado en la pregunta, se seguía a la pregunta más difícil)
15		<p>Enumera los siguientes elementos que reconozcas:</p>
16	Comprensión crítica Delgado-Ponce (2015), Ferrés y Piscitelli (2012)	<p>¿Qué mensaje te transmiten estas dos imágenes? ¿Cómo crees que se consigue esta narratividad?</p> <p>Abierta</p>
17	Comunicación y creación OFCOM, Net Children Go Mobile	<p>Durante el último mes...</p> <p>¿Cuántos vídeos has hecho con el móvil aprox.?</p> <p>¿Cuántos has subido a la red? ¿y por qué?</p> <p>¿Sueles editarlos y hacer un montaje con ellos?</p> <p>Abierto</p>
18		<p>Durante el último mes...</p> <p>¿Cuántas fotos has hecho con el móvil aprox.?</p> <p>¿Cuántas has subido a la red?</p> <p>¿Sueles editarlas y modificarlas con frecuencia? En caso afirmativo, ¿cómo las sueles modificar? ¿y por qué?</p>
19	Habilidad instrumental Brecha entre dispositivos OFCOM, Net Children Go Mobile, CIS, LOMCE (2014)	<p>¿Crees que sabes hacer más cosas con el móvil que con el ordenador? ¿Cuáles y por qué?</p> <p>Abierto</p>
20	Comprensión crítica LOMCE (2014)	<p>De tu propia identidad audiovisual online ¿qué cambiarías?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tengo demasiados selfies ▪ No cuido nada mi perfil profesional en las imágenes que subo ▪ Alguna vez he subido alguna imagen comprometedora mía ▪ Otros han subido alguna imagen comprometedora mía ▪ Yo he subido imágenes comprometedoras de otros ▪ He sufrido acoso por alguna imagen que he subido ▪ Nada ▪ Otro
21	Seguimiento etnográfico Schreiber y Kramer (2016)	<p>¿Tienes canal de YouTube, Instagram o web? ¡Comparte con nosotros tu trabajo audiovisual! (Sólo en el caso de estar abierto al público)</p>

22	Trabajo de desempeño	Queremos saber si haces buenas fotos, ¡haz el mejor retrato que puedas de tu compañero sentado a la derecha con tu móvil! Abierta
23	Ko Hoang (2000), Net Children Go Mobile	A los alumnos se les solicita que graben un reportaje móvil durante la semana

El test tiene una lógica interna y el orden se modifica en función de la respuesta, por lo tanto, cada alumno responde a preguntas comunes y algunas diferentes, según su nivel de conocimiento.

De las preguntas anteriores, el esquema con lógica interna para hacer la evaluación adaptativa (*Computer Adaptive Testing*) es el siguiente:

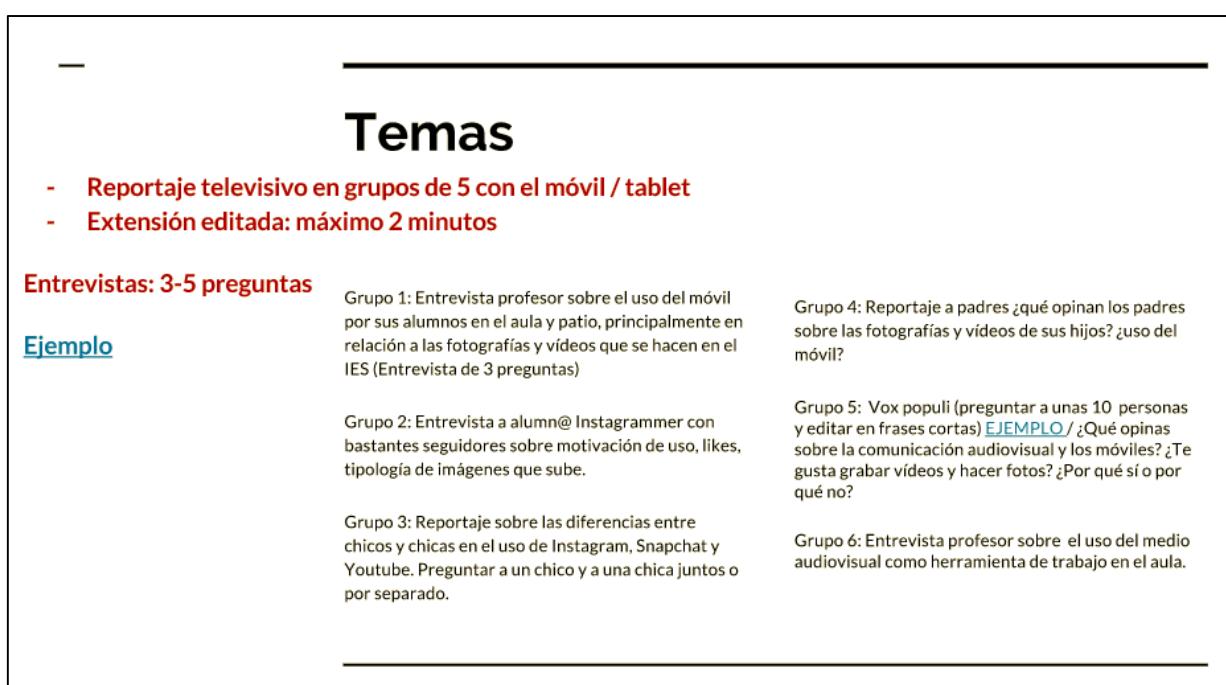
Figura 108. Lógica de construcción de preguntas 5-17 para el árbol de preguntas en test adaptativo



Fuente: Esquema de elaboración propia a partir de la herramienta Typeform

Los ítems de análisis 22 y 23, véase la tabla 29, consisten en una evaluación de la propuesta de trabajo a los alumnos, de esta forma se complementa el ejercicio de la evaluación del test online. El ejercicio de desempeño (*performance based*) corresponde a un sistema de evaluación formativa (*formative assessment*) externa, que sirve para contrastar la autoevaluación perceptiva del alumnado. Este tipo de evaluación incluye examinaciones informales sobre la creación de materiales por los estudiantes (Data Information Literacy Project, s.f.: online). Para ello, la tercera parte de la sesión en el centro educativo de la Escola Guinardó consistió en la explicación para la elaboración del ejercicio. Éste consistía en la elaboración de una entrevista o reportaje grabado y editado a través del móvil por parte de los alumnos, posteriormente estos trabajos fueron valorados de forma cualitativa²⁶⁰. Para a la vez conocer mejor la realidad del entorno digital de los alumnos se les propuso una serie de temas:

Figura 109. Diapositiva de la primera sesión – Propuesta de taller



The slide has a black header bar. Below it, the title 'Temas' is centered in a large, bold, black font. Underneath the title is a bulleted list of tasks. To the left of the list, there is a red section titled 'Entrevistas: 3-5 preguntas'. Below this, another red section is labeled 'Ejemplo'. To the right of the list, there are six numbered groups (1 through 6) with their respective descriptions.

Temas	
<ul style="list-style-type: none">- Reportaje televisivo en grupos de 5 con el móvil / tablet- Extensión editada: máximo 2 minutos	
Entrevistas: 3-5 preguntas	Grupo 1: Entrevista profesor sobre el uso del móvil por sus alumnos en el aula y patio, principalmente en relación a las fotografías y vídeos que se hacen en el IES (Entrevista de 3 preguntas)
Ejemplo	Grupo 2: Entrevista a alumn@ Instagrammer con bastantes seguidores sobre motivación de uso, likes, tipología de imágenes que sube.
	Grupo 3: Reportaje sobre las diferencias entre chicos y chicas en el uso de Instagram, Snapchat y Youtube. Preguntar a un chico y a una chica juntos o por separado.
	Grupo 4: Reportaje a padres ¿qué opinan los padres sobre las fotografías y vídeos de sus hijos? ¿uso del móvil?
	Grupo 5: Vox populi (preguntar a unas 10 personas y editar en frases cortas) <u>EJEMPLO</u> / ¿Qué opinas sobre la comunicación audiovisual y los móviles? ¿Te gusta grabar vídeos y hacer fotos? ¿Por qué sí o por qué no?
	Grupo 6: Entrevista profesor sobre el uso del medio audiovisual como herramienta de trabajo en el aula.

Durante los últimos 15-20 minutos de la sesión 1 de preparación y primer grupo de discusión, se indicaron y trabajaron algunos aspectos esenciales del lenguaje audiovisual y el periodismo móvil para que pudieran completar con éxito las tareas de desempeño.

²⁶⁰ Consultar el trabajo de los alumnos p.57: https://docs.google.com/document/d/1R8BUS9n02_8xfwKzC-DFDCDFLMyqngelOcrwMGIritU/edit#

■ Sesión 2: Actividad “Jóvenes Reporteros” en la UAB

Tras la sesión en el centro educativo, los alumnos de la Escola Guinardó visitaron las instalaciones de la Facultad de Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona e hicieron una serie de talleres en la Facultad de Ciencias de la Comunicación. Las actividades de *Young Reporters* se llevaron a cabo el 6 y 7 de junio de 2017 entre las 9.30 y la 13.30h. La muestra estaba compuesta por 60 alumnos de 3º ESO de unos 15 años, cada día asistieron 30 alumnos, los cuales fueron divididos en grupos de trabajo de 4-5 personas. La recogida de datos se elaboró a modo de actividad lúdica: la creación de un programa de radio y otro de televisión, que dio lugar a 17 grupos de discusión²⁶¹, los cuales se grabaron en audio y vídeo. El objetivo de los grupos de discusión fue registrar “un conocimiento aproximativo de la realidad social que se pretende investigar, mediante la comunicación que se produce en su seno” (Gaitán y Piñuel, 1998: 122), generando una discusión estructurada y controlada en un grupo de jóvenes sobre sus entornos digitales y la alfabetización mediática (Villegas, 2014).

Las preguntas semiestructuradas de los grupos de discusión fueron dinamizadas a modo de debate por parte de los alumnos voluntarios del Máster de Comunicación y Educación, los cuales fueron instruidos metodológicamente para llevarlas a cabo y tenían a su disposición un guion de antemano²⁶². Las variables de análisis del grupo de discusión recogen indicadores de uso y consumo de teléfonos móviles y la imagen audiovisual, las preguntas se construyeron a partir de los estudios sociológicos y estadísticos presentados en el Capítulo 1, véase la siguiente tabla:

Figura 110. Preguntas semiestructuradas focus group

Grupo A (uso móviles)	Grupo B (imagen e instagram)	Grupo C (redes sociales / vídeo)
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Con qué edad recibiste tu primer móvil y cómo? (INE, 2017; CAA, 2017) • ¿Qué usas más el móvil o el ordenador, y por qué? (OFCOM, 2016c) • ¿Cuántas horas le dedicas aproximadamente al día a estar con el móvil? (CNMC, 2017) • ¿Para qué utilizas el móvil en primer lugar? ¿y en segundo? (<i>Net Children Go Mobile</i>, 2014) • ¿Lo utilizas en clase? ¿Para qué? (Mascheroni y Cuman, 2014) • ¿Lo utilizas a veces, aunque no deberías en clase / en casa? (Fernández et al., 2016a) • ¿Consideras que eres adicto a alguna aplicación en especial? ¿A cuál? (Gardner y Davis, 2014) 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué te hiciste cuenta en Instagram y cuándo? (Reynal, 2015) • ¿Qué subes más, fotos o Historias de Instagram? (De-Casas-Moreno, Tejedor y Romero-Rodríguez, 2018) • ¿Qué contenidos o sobre qué suelen ir tus Historias de Instagram? (Manovich, 2016) • ¿Crees que las chicas utilizan más Instagram que los chicos? ¿Por qué crees que pasa esto? (Reolid-Martínez et al., 2016) • ¿Tienes más interés ahora en la fotografía que antes de tener Instagram? (Grupo de Investigación Edarte, 2015) 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué redes sociales tienes perfil? ¿Cuál es la primera que utilizas más? ¿Y la segunda? ¿Por qué? (Rubio-Romero y Perlado, 2017) • ¿Subes diferentes fotografías para cada red social? ¿Las imágenes que subes a Facebook, son iguales a las de Instagram? ¿En qué difieren? (Manovich, 2016) • ¿En cuál de estas redes subes más selfies? Aproximadamente, ¿cuántos selfies subes al mes? ¿Por qué te haces selfies? (Frosh 2015; Murolo, 2015) • ¿Y vídeo, grabas muchos vídeos con el móvil? ¿Has editado alguna vez alguno? ¿Sobre qué era? (Mascheroni y Ólafsson, 2014)

²⁶¹ Consultar transcripción: https://docs.google.com/document/d/1R8BUS9n02_8xfwKzCDFCDFLMyqngelOcrwMGIritU/edit

²⁶² Consultar:

https://docs.google.com/document/d/1dlgdfl4bzD_2Y4wpi3yvLcuwwjdV5_wOYK4_GIY2pOg/edit?usp=sharing

[Libertad para modificar o elaborar otras preguntas alrededor de la misma temática]

- ¿Del 1 al 5 cuánto te crees que haces buenas fotos y por qué? (Garmendia et al., 2016)

[Libertad para modificar o elaborar otras preguntas alrededor de la misma temática]

[Libertad para modificar o elaborar otras preguntas alrededor de la misma temática]

▪ Observación natural – etnografía digital

Tras la sesión 1 y 2 aquí descritas, a modo de observación natural y siguiendo un proceso de etnografía virtual, se siguieron una serie de cuentas de los alumnos abiertas al público y que habían compartido en el test piloto con la investigadora. Estos contenidos podían ser accedidos cualquier usuario de la red Instagram. Este seguimiento diario tuvo una duración de 6 meses, entre junio a noviembre de 2017, una serie de capturas de pantalla fueron almacenadas para estudiar el proceso, siguiendo la metodología de Schreiber y Kramer (2016), presentada en el Capítulo 4.

Figura 111. Imágenes de las jornadas el 6 y 7 de junio de 2017



Fuente: Elaboración propia.

5.1.2. Resultados Estudio de Caso 1

En esta sección se presenta, por una parte, los datos cualitativos de los grupos de discusión y la observación etnográfica digital. Por otra parte, se exponen los resultados del test piloto de evaluación adaptativa de competencias mediáticas, especialmente enfocada en el código audiovisual a partir de estudios precedentes.

Resultados de grupos focales ²⁶³ y etnografía digital

Los resultados se categorizan siguiendo las dimensiones de la alfabetización mediática definidas por *Study on Assessment Criteria* (Pérez Tornero, 2009). Las categorías reflejadas a modo de epígrafes han sido definidas de forma deductiva e inductiva y analizadas de forma cualitativa, a continuación, se presentan los resultados. Las respuestas de los grupos focales se codifican los resultados teniendo en cuenta tan sólo el género de los estudiantes, puesto que tras la revisión bibliográfica y documental esta variable es de gran importancia. La edad no se codifica, puesto que toda la muestra estaba en el rango de edad entre los 13 y 14 años.

ACCESO

En el primer grupo de discusión durante la sesión 1 se aprecia cómo los alumnos se sienten identificados con la protagonista del programa *Conectados* de la serie *Salvados*. La protagonista que tiene la misma edad que los alumnos de la muestra, afirma en el vídeo que tiene la necesidad constante de consultar continuamente el móvil y la aplicación Instagram, hasta en el centro educativo. Los alumnos de la muestra afirman que empiezan a utilizar el móvil por la mañana, nada más despertar, y que, al igual que la protagonista, la primera aplicación que consultan es Instagram por encima de WhatsApp. En relación con las horas de uso, una de las alumnas afirma que le dedica “4 [horas] a Instagram y al móvil en general 8-10, [todas] las que no me paso durmiendo” [chica], otros afirman: “6-7 horas” [chico] o “4 horas y todas ellas las paso en redes sociales” [chico] durante los grupos focales.

Algunos de los alumnos son conscientes de que el uso extendido de este dispositivo puede no ser beneficioso: “El móvil lo intento dejar, para tener mi espacio y hacer cosas que no son estar con el móvil, pero una hora o dos al día sí que le dedico. A las redes sociales, más o menos el mismo tiempo” [chica]. Sin embargo, otros consideran este uso una afición: “Al móvil le dedico todo el tiempo que tengo libre y a las redes sociales también” [chica].

La edad de adquisición del móvil en esta muestra se produjo en 6º de primaria y 1º de ESO, tal y como los alumnos relatan en los grupos focales, principalmente como regalo de navidad o como herramienta para poder controlar las horas de llegada y salida de clases extraescolares. En un caso en particular, los padres tras entregar el terminal restringieron el acceso al notar cierta adicción del menor: “Yo [lo recibí] a los 8, me lo quitaron durante un año, me dijeron que estaba demasiado enganchado, y luego me lo devolvieron” [chico].

²⁶³ Consultar transcripción: https://docs.google.com/document/d/1R8BUS9n02_8xfwKzC-DFDCDFLMyqngelOcrwMGIritU/edit

Tan sólo una alumna, con relación al acceso, comentó que en su hogar no había Internet, su teléfono no tenía datos y por ello no podía participar socialmente en redes: "Yo como no tengo wifi en casa, pues no puedo conectarme y colgar muchas cosas, cuando tengo Internet subo cosas" [chica].

USO

■ Brecha entre dispositivos: ¿Emplean más el ordenador que el móvil?

Sobre el supuesto de que la juventud actual utiliza más el móvil que el ordenador, en este caso en concreto, se confirma. La gran mayoría de los alumnos indicaron durante el primer grupo tener ordenadores y teléfonos móviles a su disposición. El 43% (15) afirman sí tener más competencias en el móvil que en el ordenador, 20% (7) consideran que saben hacer lo mismo en ambos dispositivos y 25% (9) afirman que tienen más competencias en el ordenador. Por último 4 de ellos no contestan.

Entre los alumnos que afirmativamente dicen tener más habilidades con el móvil que con el ordenador, principalmente destacan el tiempo que pasan con él y la facilidad que supone su uso. A continuación, recogemos algunas de sus opiniones en una de las preguntas abiertas del cuestionario:

"Creo que sé hacer más cosas, ya que lo uso más a diario, no sé bien por qué" [chica], "imagino que sí por el simple hecho de que el teléfono móvil es más sencillo y paso más tiempo con él" [chico], "lo utilizo más y sé más cosas" [chico], "con el móvil estoy todo el día, con el ordenador 2 horas al día" [chica].

Algunos destacan en concreto varias de las actividades que principalmente saben hacer con el teléfono, destacan principalmente la edición de imagen y vídeo, siendo esta una tarea más sencilla de llevar a cabo en el teléfono que en el ordenador:

"Sé descargar juegos en el móvil y en el ordenador no" [chico], "editar fotos/videos, descargar aplicaciones" [chica], "editar fotos es más fácil con aplicaciones del móvil porque me parece más intuitivo" [chica], "capturas de pantalla" [chica], "Navegar, colgar fotos..." [chico].

Los que por el contrario destacan el uso del ordenador frente al del móvil, afirman que pueden usarlo mejor: "Manejar mejor el ordenador, porque me puedo mover más rápido, y hacer más cosas como jugar a juegos, buscar en internet..." [chica]. Así como consideran que acceden a más contenido gracias al pc: "el ordenador es un mundo más grande que el del móvil" [chico]. Otro alumno coincide que el acceso principal a esta tecnología ha sido clave para su propio desarrollo de habilidades, "he tenido más opciones de hacer más cosas con el ordenador" [chico].

Otros enumeran que emplean más el teléfono móvil, porque es una tecnología muy similar al ordenador y más práctica:

"No creo [que sepa más del teléfono], el móvil es como un ordenador, pero en pequeño" [chica]. "[Uso más] el móvil, porque tiene más funciones y es más práctico, te lo puedes llevar donde quieras" [chico].

La observación etnográfica refleja que utilizan más el ordenador para trabajar, ya sea en grupo o de forma individual en remoto a través de documentos en línea.

Asocian a cada dispositivo un uso y el del móvil es principalmente la comunicación interpersonal o de entretenimiento:

“Yo para hacer trabajos el ordenador, pero cuando tengo que hablar por el WhatsApp prefiero el móvil” [chica].
“Si quieres ver una peli, buscar información o hacer un trabajo no lo puedes hacer desde un móvil, el ordenador también es muy útil. El ordenador puede” [chico].

■ **Abandono de su presencia en Snapchat y Facebook**

Tal y como hemos visto en el capítulo 1, los alumnos viven su ‘segunda adolescencia’ online, principalmente tienen presencia en Instagram, así como en otras redes sociales como Snapchat o Facebook, sin embargo, su presencia en éstas es cambiante. Los alumnos perdieron interés en Snapchat de un año a otro, puesto que como dicen ellos, Instagram copio las funcionalidades más atractivas: “Utilizaba Snapchat antes de que Instagram lo copiara todo, lo utilizaba mucho [...] en realidad era mejor, pero ahora para mí ya no existe” [chica]. Precisamente esta red había sido una de las más destacadas por Howard Gardner y Katie Davis (2014). Ahora los jóvenes además de Instagram usan otras redes complementarias, como la app Musical.ly (que recientemente en 2019 cambió por el nombre de Tik Tok) que les permite elaborar vídeo-selfis mientras simulan cantar canciones (véase el capítulo 1 para más información), el contenido editado y producido en esta otra aplicación móvil es incluido posteriormente en sus Historias de Instagram.

Cada aplicación tiene su lógica para el alumnado: “Yo hago fotos en Snapchat y me las guardo, no las suelo subir, porque no lo mira nadie, pero lo sigo teniendo” [chica], en este caso, en modo de diario personal.

Con relación a Facebook, no lo emplean pues consideran que pertenece a otra generación “No, eso es de grandes, de mayores” [chica]. Además, son las jóvenes generaciones (en este caso Generación Z, véase capítulo 1), las que ayudan a sus familiares a emplear las redes: “Mis padres no [tienen Facebook], mi abuela, mi hermano ayuda mucho a mi abuela con todo esto” [chica]. Otros tienen la cuenta sin un propósito definido y no la emplean: “[Tengo] Facebook, pero no lo uso, me lo hice por algo, pero no recuerdo por qué” [chica].

Aunque algunos afirman emplear Facebook para informarse, específicamente aseguran consumir noticias audiovisuales a través de esta red, tales como destacamos las nuevas narrativas informativas resaltadas en el capítulo 1. El alumno expresa que: “Por la noche, antes de ir a dormir, miro vídeos en Facebook para estar informado, porque a veces ponen noticias” [chico]. Otros usos específicos son para poder emplear algunos recursos digitales, como software online al que sólo se puede acceder a través de una cuenta en Facebook: “Facebook prácticamente no lo utilizo, sólo para cuando te creas cuentas en otras herramientas, que a veces te lo piden para poder entrar” [chica].

Predomina el uso de Instagram, “Instagram tiene lo mismo que Facebook, pero mejor” [chica], e incluso seguramente, porque es una red social más textual y con opciones avanzadas consideran que se trata de una red de estructura extraña: “Facebook es muy raro” [chico], afirma uno de los alumnos.

Es además la aplicación que más consultan: “Me gusta mucho [Instagram] y cuando enciendo el móvil es lo primero que veo” [chica]. Incluso por encima de otras como WhatsApp, tal y como veremos a continuación: “Sí es verdad, que cada vez que abro el móvil es Instagram, y a veces WhatsApp, pero uso más Instagram” [chica].

- **Instagram como chat por encima de WhatsApp**

Instagram fomenta el *instant messaging* (IM) o intercambio instantáneo de mensajes, lo emplean antes que WhatsApp. No sólo puedes enviar mensajes privados desde el perfil de la persona a la que sigues, también a partir de las Historias de Instagram, donde cada fotograma de imagen o de fragmento de vídeo (que compone la historia) incitan a través de un espacio a la interacción privada con el usuario. Se propicia la conversación entre la persona que observa el producto audiovisual y el creador de esta. Además, esta funcionalidad sólo es posible desde el teléfono móvil y no desde el PC, al igual que la subida de imágenes, que sólo se puede efectuar desde el teléfono móvil.

- **Instagram: la reina de las Aplicaciones móviles**

Durante la observación elaborada a través de la etnografía digital tras la sesión 1 y 2, se contempló que son pocas las fotos o imágenes fijas que el alumnado sube a la red de Instagram en comparación con los vídeos que publican diariamente a través de las Historias de Instagram. Éstas consisten en recopilatorios de pequeños videos que expresan las actividades realizadas durante el día. Éstas tienen un carácter de diario, a modo de autobiografía y resumen de su vida día tras día. Por lo tanto, la imagen en movimiento se impone sobre la imagen fija, pierde importancia el muro de novedades compuesto por fotografías estáticas (el así denominado *feed*). Por ello cuando suben una foto nueva, lo publicitan en una historia de Instagram. Estas fotos dejan de lado la cotidaneidad y se centran en composiciones con un claro diseño, preparación y estudio previo.

- **Historias efímeras vs. identidad visual establecida**

Precisamente las Historias de Instagram son el contenido que diariamente suben, dejando la publicación de fotos para ocasiones especiales, tales como las fotos del resultado de una sesión de fotos con amigos o de un viaje. Como afirman un grupo de chicas en un grupo de discusión: “Cuando vas de viaje siempre te fijas y piensas: aquí sería un buen sitio para hacer una foto” [chica] y “cuando estás con las amigas en un sitio chulo propones hacer una sesión allí y de ahí salen unas cuantas fotos” [chica].

Figura 112. Capturas de diferentes retratos por los estudiantes de la muestra



Fuente: Captura de pantalla de las cuentas de los alumnos²⁶⁴

Generalmente el contenido de las Historias de Instagram sí es elaborado por ellos, sin embargo, las fotos subidas a sus cuentas son retratos elaborados por otros en los que ellos son los modelos. En el documental de la serie *Salvados*, la protagonista contrata a una fotógrafa personal para que les haga las fotos. Esta práctica es conocida por los alumnos de la Escola Guinardó, en la primera discusión grupal uno de los estudiantes nombra a una alumna del centro que seguía esta práctica.

En estas composiciones visuales, las alumnas imitan las poses de *Instagramers* (como @dulceida, @martalonzanop o @mariapombo, entre otras). En este sentido, son principalmente ellas quienes imitan este tipo de producción audiovisual y en menor medida los hombres, véase las siguientes imágenes anonimizadas de los estudiantes de este estudio de caso, los cuales tenían las cuentas abiertas al público general.



²⁶⁴ Anonimizadas a través de emojis que recogen su expresión gestual, así como los nombres de las cuentas quedan cubiertos para garantizar la privacidad.



Fuente: Captura de pantalla de las cuentas de los alumnos²⁶⁵

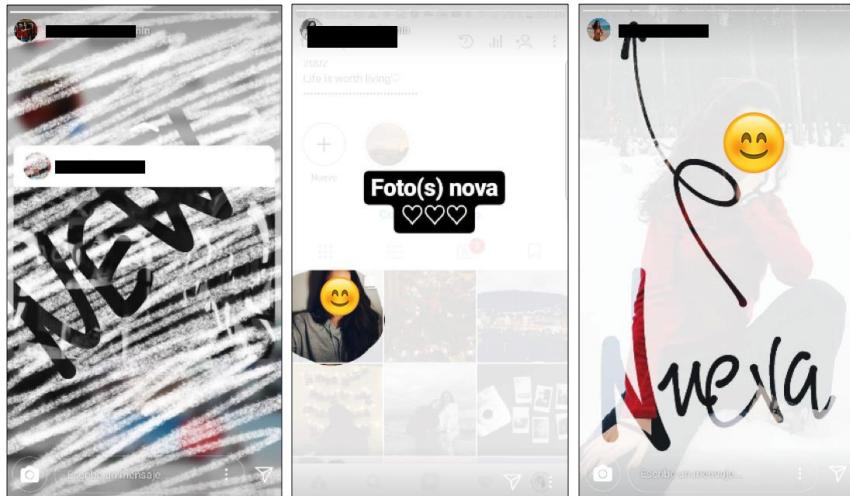
Según argumentan en el primer grupo de discusión, los alumnos en vez de subir imágenes fijas prefieren utilizar más las Historias de Instagram, porque “es más rápido” [chico], no requiere el esfuerzo de elaborar imágenes de calidad, y además permite subir contenido del día a día, puesto que desaparece a las 24 horas, una alumna argumenta “no voy a llenar (*petar*) Instagram con imágenes” [chica], refiriéndose que subir una fotografía al día sería demasiado. El contenido en vídeo subido en las Historias de Instagram “no son cosas tan importantes” [chica], una imagen sería entonces algo más importante para ellos, permanente, que queda y muestra su personalidad:

- A: “Yo tengo unos 600 seguidores y casi no subo Historias de Instagram, ni fotos, porque para subir cualquier tontería, prefiero no subirla” [chico].
 I: ¿Qué sería “cualquier tontería”?
 A: “Pues... fotos que sales mal o demasiado *postureo*, que no quedan bien” [chico].

²⁶⁵ Anonimizadas a través de emojis que recogen su expresión gestual, así como los nombres de las cuentas quedan cubiertos para garantizar la privacidad.

Como se puede observar en las siguientes capturas de pantalla el contenido de las imágenes fijas para el perfil es mucho más elaborado y por ello los alumnos le dan mucha importancia a la subida de fotografías nuevas. Construyen textos multimodales para anunciar que tienen una nueva fotografía en las Historias de Instagram, véase las siguientes figuras de la observación etnográfica:

Figura 113. Capturas de Historias de Instagram que hacen referencia a nuevas imágenes



Fuente: Captura de pantalla de las cuentas de los alumnos²⁶⁶

■ **El texto en las imágenes: expresiones multimodales**

Los alumnos se suelen expresar en las Historias de Instagram con textos, las construcciones visuales que elaboran diariamente tienen un alto grado de textualidad, siendo ésta una estética muy diferente a las imágenes que cuelgan de forma esporádica. En este tipo de textos manifiestan su propia opinión política o piden consejo, como en las siguientes que vamos a ver.

Figura 114. Composición textual en imágenes



Fuente: Captura de pantalla de las cuentas de los alumnos²⁶⁷

²⁶⁶ Anonimizadas a través de emojis que recogen su expresión gestual, así como los nombres de las cuentas quedan cubiertos para garantizar la privacidad.

²⁶⁷ Anonimizadas a través de emojis que recogen su expresión gestual, así como los nombres de las cuentas quedan cubiertos para garantizar la privacidad.

■ La subordinación social a la imagen y los *likes*

Cuando se les pregunta sobre si las imágenes que suben tienen una relación directa con los *likes* o “me gusta”, los alumnos contestan que claramente “sí los buscan”, e incluso han eliminado las imágenes que no han llegado a sus expectativas y se han sentido “frustrados”. Incluso un alumno es conocido en la clase por haber comprado un bot²⁶⁸. Este aspecto es interesante, puesto que la red social precisamente propicia la esclavitud hacia la imagen, pero no a cualquier imagen, sino a la suya propia.

A la pregunta de si las imágenes gustan más, cuanto mejor son, parece que la correlación es negativa, aunque sí afirman que “si se ve borrosa y no se ve nada, nadie le da al *like*”. En este sentido, el teléfono que tienen también les define, no sólo por la calidad de las imágenes, afirman: “Que tenga una manzana detrás a la gente le gusta” [chica], “Se paga la marca ya que otros móviles, de diferentes marcas, pues tienen mucha más calidad que un iPhone, por ejemplo” [chico].

La popularidad entre los jóvenes hoy en día no sólo se mide por la ropa que llevan o el teléfono que tienen, si no por los *likes* de sus fotos, y, por lo tanto, los contenidos de estas. Asocian a los *likes* que la persona “es una popu” [chico], “que gusta a la gente” [chica]. Los contenidos de las fotografías subidas muchas ocasiones están basadas en lo que ellos denominan “postureo”, o más vulgarmente *postu*, en referencia a la jacta, alarde o apariencia, ya sea a través de retratos de perfil, con relación a la “postura” que el cuerpo toma en el contexto específico a la hora de ser fotografiado, que por lo general son bastante provocativas o se muestran así mismo en lugares hermosos o paisajes.

Por lo tanto, la subida de imágenes llega a ser un momento de carácter único, el cual se somete a juicio, al propio de los seguidores. Sin embargo, el contenido efímero de las Historias de Instagram no se rige bajo el régimen del *like* y, por lo tanto, no queda reflejado si la imagen gusta o no. Aunque sí es posible controlar quiénes de tus seguidores vieron la publicación.

Sobre los selfis, un grupo de chicas en la discusión grupal opinan que éstos siempre son bien recibidos por la audiencia, “gustan tanto en las historias como en el perfil normal”. Añaden que,

“eso que dicen de que es egoísta, no lo pienso, igual que te haces una foto con la cámara exterior te la puedes hacer con la interior, y sola también te la haces [no hace falta que haya alguien]. Para colgar las fotos prefiero hacerla con la exterior, que no sea un selfie, pero igualmente me hago [selfis]” [chica].

Por lo general, este estilo de imagen ya no es tan popular, aunque sí afirman hacerse algunos y publicarlos, les gusta “verlos cuando son de amigos” [chica] y sólo los suben en las Historias de Instagram, puesto que así tienen una duración limitada en línea. Afirman que sí se hacen selfis, aunque no siempre suben los contenidos, “Me hago selfis, pero para reír, con carantoñas” [chica].

■ Adicción

Con relación al sentimiento de adicción, admiten que tienen un vínculo con el teléfono móvil cercano a la adicción: “Yo creo que es una cosa perjudicial, no deberíamos estarlo, pero no se puede evitar, porque [el teléfono] entretiene” [chica]. Incluso afecta a los tiempo y espacios del

²⁶⁸ La palabra bot viene de robot y es un programa informático destinado a realizar acciones automatizadas en función de un árbol de decisiones.

aprendizaje, además de bloquear los procesos de aprendizaje: “Es perjudicial, te quita tiempo para estudiar” [chica]. Argumentan también que han perdido capacidades de concentración: “A mí me distrae, si estoy trabajando no puedo concentrarme” [chica], otra alumna afirma que “Si estás trabajando mucho o estudiando para un examen muy complicado a veces es muy difícil no distraerte al estar tantas horas” [chica].

Cuando los propios alumnos preguntan a su profesora de matemáticas que los acompaña durante la jornada. Quieren saber si ella considera que ellos mismos son adictos ella contesta que es el entorno digital que actualmente les rodea y es necesaria la alfabetización mediática para fomentar un aprendizaje responsable hacia las tecnologías y admite que los educadores no hacen todo lo posible:

“Dedican demasiado tiempo a Instagram, pero bueno, es lo que es su mundo en este momento y es lo que están utilizando. Lo único que se tiene que aprender un uso más o menos responsable, que es el proceso que los educadores os ayudan un poco [Anna Martínez - Profesora Matemáticas Escola Guinardó].

ENTENDIMIENTO CRÍTICO

- **La diferencia de género acentuada en las redes sociales basadas en la imagen**

Ante la pregunta de la investigadora de si ¿existe una brecha de género en Instagram?, algunos alumnos de forma tímida afirman que sí. En el punto anterior que analizaba la variable de identidad visual, destacamos que son las mujeres las que más contenido audiovisual producen y que comparten en Instagram, principalmente imitando el estilo de las celebridades en esta red social o que nacieron a partir de ella, las denominadas *Instagramers*.

Por lo general, consideran que la tipología de uso entre chicas y chicos es diferente. Como afirman 5 chicas en uno de los grupos de discusión: “Yo creo que [los chicos] lo usan igual, pero que las chicas suben más contenido que los chicos, igualmente los chicos también están y miran muchas cosas” [chica]. Además, “las chicas se preocupan más por su Instagram y no los chicos” [chica], “Las chicas tenemos el perfil, para estar con nuestro perfil, como cuidarlo y todo” [chica]. Por lo tanto, estudian su autorepresentación en línea, sin embargo, esto da lugar en ocasiones a la cosificación sexual de su imagen.

Ellos consumen más y producen menos contenidos en Instagram: “Los chicos cuelgan menos fotos” [chica]. Uno de ellos lo explícita: “yo soy el típico consumidor, [porque] miro pero no subo ni vídeos, ni fotos” [chico]. Afirman que “tienes que estar muy bueno para que te sigan” [chico]. La investigadora pregunta ¿entonces mostráis el cuerpo para tener *likes*?; uno de los chicos afirma que “hay un límite” y algunas chicas afirman que “no”.

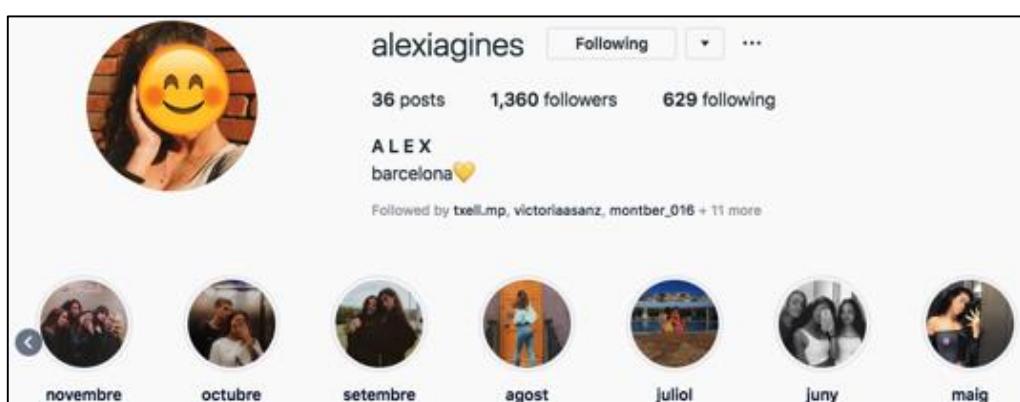
Sin embargo, el seguimiento etnográfico de este grupo señala lo contrario, el alumnado no tiene del todo claro precisamente “el límite” de su propia hipersexualización, aunque la muestra había sido formada por Mossos d’Esquadra sobre la privacidad en las redes sociales y los docentes del centro han hecho un trabajo de sensibilización importante, aunque como ellos afirman, han observado riesgos en el uso de Instagram por parte de sus alumnos, olvidan que en el momento

que se sube contenido pierde el control sobre la publicación, aunque sea efímera. Una de las alumnas afirma durante el grupo de discusión, que se ha sentido molesta por las imágenes que otros han subido de ella, sin embargo, le tranquiliza que éstas imágenes estén en línea tan sólo 24 horas: “Sí, porque hay veces que suben fotos tuyas que sales muy mal y están un día entero, al menos se borran” [chica].

■ **Perfil público**

Los contenidos que crean para esta red (tanto imagen fija como vídeos) siguen la lógica de un diario personal, muestran sus vidas mediatizadas, se muestran al mundo y dejan de lado la intimidad personal e individual. Estos diarios del siglo XXI al estar mediados por la tecnología no sólo son ahora públicos, sino que pierden su carácter de reflexión personal que antaño se llevaba a cabo a través de la palabra escrita, ahora se hace a través de la imagen y de forma efímera, puesto que las Historias de Instagram tienen una duración de 24 horas y después desaparecen sin dejar huella. Algunos alumnos de la muestra incluso guardan estas historias en cápsulas mensuales, véase el siguiente ejemplo:

Figura 115. Perfil de alumna con cápsulas de Historias de Instagram guardadas a modo de diario



Fuente: Captura de pantalla de las cuentas de los alumnos²⁶⁹

Sin embargo, estos diarios en vez de ser privados tienen un gran público, que va más allá de sus propios amigos, puesto que sus seguidores (como si de un culto se tratara) no son sólo personas de su entorno conocido. Uno de los alumnos responde, que no puede subir contenido, “Yo casi no subo, lo tengo prohibido”, sin embargo, esta situación no es la habitual. Incluso algunos bloquean a sus progenitores, “son mis fotos y no son para ellos. Si quieren ver mis fotos, que vean las del WhatsApp y ya está” [chica].

Es habitual que el perfil público, siendo éste el caso en la mayoría de los estudiantes de esta muestra, cualquiera en la Red puede consumir, ver e incluso guardar a través de capturas de pantalla los productos audiovisuales que crean.

“Ahora mismo tengo casi 900 seguidores, no conozco a la mitad. Ahora subo Historias de Instagram, porque en 24 horas se borran. Fotos subo cuando tengo, una vez a la semana o así” [chica].

²⁶⁹ Anonimizadas a través de emojis que recogen su expresión gestual, así como los nombres de las cuentas quedan cubiertos para garantizar la privacidad.

I: ¿Conocéis a quién os sigue en las redes?

A: "No todas", "La gran mayoría no" [afirman dos] "Yo no conozco a mucha gente" "Yo tampoco" [chicas].

A la pregunta de por qué suben imágenes, afirman que, porque les gusta. Pero cuando se les pide pensar más allá, de por qué exactamente les gusta, los alumnos ríen y no contestan.

Afirman que les gusta Instagram y hacer fotos y vídeos por dos razones principales: a) como recuerdo de momentos vividos y b) como forma de entretenimiento:

"Es la única forma que tenemos en la actualidad de captar los momentos que estás viviendo y puedes tenerlos siempre que quieras en un dispositivo o en papel" [chica]. "Si estoy con mis amigos me gusta grabar vídeos y hacer fotos para recordar el momento" [chica]. "Es como una diversión y un entretenimiento" [chica]. "Me gusta hacer fotos, la fotografía me gusta, e Instagram es una buena opción" [chico].

CREACIÓN Y COMUNICACIÓN

■ Socialización

Los alumnos principalmente valoran de su actividad en Instagram y el uso de teléfonos móviles la socialización que establecen en línea, 1) con sus propios pares y 2) con otros usuarios de Internet:

- 1) La comunicación entre ellos parece esencial destacan de las redes sociales: "compartir tu vida con tus amigos" [chico], "forman parte de tu vida, para comunicarte con los demás" [chica], "te enteras de cosas que pasan a través de ellas" [chico].
- 2) También conocer a gente: "Instagram es muy utilizada, porque creo que los adolescentes de hoy en día les gusta mucho hacer fotografía, compartir vídeos y sirve además para conocer gente" [chica]. "Instagram es algo que tiene todo el mundo y sirve para conectarte con gente que quizás no está en tu misma ciudad o gente que conoces y para conocer a otros" [chica]. "Si te aburres mucho puedes hablar a un chico o chica que esté y socializas o hablas con él" [chica]". O puede considerarse una forma de continuar una amistad y entablar conversaciones: "Puedes conocer a gente también y continuar algunas amistades, seguir viéndolas por fotografías. Mis propias fotografías utilidad no tienen, porque es mi cara, pero para conocer a gente y continuar la relación con ellas sí" [chica].

Incluso aparece cierta presión social para "estar" online:

"Yo tengo Instagram, porque todo el mundo tenía" [chica]. "Cuando teníamos "7-8 años, ahí la gente hablaba de Facebook y entonces decías, pues voy a crearme una cuenta, aunque no sabíamos muy bien cómo usarla. Sin embargo, cuando todo el mundo se acaba juntando en una red social [como es Instagram] ya vas ahí" [chica]

■ Interés por el mundo audiovisual

Aquellos que muestran interés hacia la fotografía son una minoría, ya sea a través de su participación en Instagram o el acceso a esta red a partir de su interés precedente. Algunos sí afirman haber experimentado con cámaras réflex, e incluso algunos después las vuelcan al móvil para subirlas, puesto que desde el ordenador no se puede subir contenido directamente a la aplicación de Instagram.

Investigadora (I): ¿Hay alguno de vosotros que a raíz de usar Instagram ha sentido curiosas por la fotografía y el uso de cámaras réflex?

Alumnos (A): Sí, pero después las paso al móvil, porque me gusta más la calidad de la otra cámara.

I: ¿Quiénes de vosotros utilizáis la cámara digital?
A: Todos preguntan, “¿la del móvil?”
I: No, del móvil no. Las otras cámaras, las externas.
A: [Tres alumnos suben la mano] Otro dice: “yo las hago, pero luego no las subo”
I: ¿Quiénes hacen las fotos y luego no las suben a internet?
A: ¿Para un Hoffman por ejemplo? [Refiriéndose al álbum de fotos, que en ese momento es un anuncio recurrente en la televisión] “Las hago por hacer y luego las borro”, “Yo hago de recuerdos”

Como se puede ver en la conversación de la discusión grupal, consideran que el teléfono es la cámara, no asocian al concepto de “cámara” otro tipo de tecnología como una réflex. Cuando se les pregunta si se consideran más interesadas en el mundo de la fotografía personal, algunos afirman que un poco sí que ha despertado su interés “A mí siempre me ha gustado la fotografía, pero con Instagram también puedo ver las ideas y copiarlas” [chica]. Sin embargo, no se puede establecer que el uso de Instagram sea una correlación al interés por el mundo audiovisual profesional. A través del seguimiento etnográfico se observó el proceso de creación de sesiones fotográficas por parte de alumnas de la muestra, véase las siguientes capturas de pantalla:

Figura 116 Evidencia etnográfica del uso de cámaras para sesiones de fotografías



Fuente: Captura de pantalla de las cuentas de los alumnos²⁷⁰

Como ellas afirman: “A veces quedamos para hacernos fotos” [chica], “nos hacemos fotos en plan postуро” [chica], “me hacen fotos las de mi equipo y las cuelgo a veces” [chica].

²⁷⁰ Anonimizadas a través de emojis que recogen su expresión gestual, así como los nombres de las cuentas quedan cubiertos para garantizar la privacidad.

En cuanto a la edición de las imágenes, es una actividad que elaboran muy poco, sólo algunas veces. También parece que se trata de una actividad que las chicas hacen más que los chicos: "A mí me las edita mi hermana" [Chicos]. Buscan principalmente mejorar la foto "la edito para que quede mejor, la luz y todo eso y el filtro" [chica], esto lo han aprendido principalmente a través de tutoriales de YouTube y de forma autónoma.

Sin embargo, la manipulación fotográfica no se aplica a los vídeos de las Historias de Instagram, "las historias no [vale la pena editarlas], una foto para colgarla sí, porque se va a quedar ahí, pero la historia se va a borrar" [chica].

■ **Grabación de vídeo**

La grabación de vídeo está asociada a un uso de mero recuerdo y la edición simple, principalmente vinculada a crear una pieza conmemorativa para celebrar eventos especiales, los cumpleaños parecen recurrentes. El uso con fines educativos no es habitual.

"Yo si grabo algún vídeo es para guardar algún momento, si estoy de viaje, si estoy con mis amigas para grabarlo, pero normalmente no lo cuelgo. Si lo cuelgo es porque quiero que la gente de mi alrededor lo vea y que pueda compartirlo con ellos" [chica]. "Yo si grabo algo es para recordar cosas, pero más que grabar me gusta editarlo, pero no los cuelgo porque no hace falta colgar todo" [chico]. "Yo prácticamente no grabo vídeos, porque me gustan más las fotos, y grabar videos yo sola no lo hago nunca, porque no me gusta, lo hago para recordar momentos y estar con las amigas, esas cosas sí" [chica]. "A mí me gusta mucho hacer fotos y vídeos, y editarlos, pero no me gusta colgarlos y por eso nunca cuelgo nada". "A veces un montaje de fotos para algún cumpleaños de un amigo" [chico].

■ **Creación en el centro educativo**

Cuando se les pregunta sobre el uso de la imagen en el centro sin ser una actividad de aula, varias voces afirman que sí es una acción recurrente y ríen todos. Se les cuestiona si también lo hacen en clase, en coro dicen que "no", pero ríen. La profesora irrumpie en la conversación y afirma que "han visto fotos en Instagram durante la clase, no hace falta que mintáis" [Montse, profesora]. Los docentes, por lo tanto, se encuentran también en esta red y siguen a los alumnos. Como se puede observar en las imágenes seleccionadas y recogidas entre junio 2017 y marzo 2018 durante la observación etnográfica, los alumnos a escondidas se hacen sesiones de fotos con sus móviles durante las clases, entre ellos y a escondidas del profesor. Por lo tanto, el uso del teléfono móvil y la producción audiovisual en el centro educativo es habitual.

¿Alguna vez editasteis un vídeo? ¿Sabéis cómo se edita o qué programas? A: "Para el colegio" [Todos] "iMovie, es un programa para iPhone que está muy bien y lo utilizamos para un videoclip que teníamos que hacer para la clase de música".

Figura 117. Ejemplos de las publicaciones durante las clases de los alumnos de este estudio de caso



Fuente: Captura de pantalla de las cuentas de los alumnos²⁷¹

De la misma forma que los docentes siguen a los alumnos en las redes sociales, los estudiantes también observan a los profesores, tal y como refleja un grupo de chicas durante uno de los grupos de discusiones: “Cotilleamos mucho de los profes”, ante la pregunta de si siguen en Instagram a la profesora que los acompaña durante la jornada en la UAB, explican que “no [necesitan seguirla], porque lo tiene público, pero miramos lo que cuelga”. De la misma forma, la profesora comenta que sigue las cuentas de algunos de sus alumnos, puesto que es una apasionada de la fotografía y

²⁷¹ Anonimizadas a través de emojis que recogen su expresión gestual, así como los nombres de las cuentas quedan cubiertos para garantizar la privacidad.

siempre intenta vincular contenidos relacionados con la alfabetización mediática en sus asignaturas. A pesar de su interés personal, no es este caso el del profesorado en general.

En relación con el uso pedagógico que el docente puede dar al móvil en el aula, a pesar de que los propios profesores opinan que se trata de herramientas útiles, afirmaciones recogidas en los trabajos de periodismo móvil que elaboraron los alumnos en el marco de este estudio de caso. Por lo tanto, su uso no es común en este centro, aunque existen excepciones. Los alumnos afirman que la utilización del teléfono en algunas clases es a través de la aplicación Kahoot, pero esta aplicación no tiene relación específica con el medio audiovisual.

Consideran que “Kahoot es un juego, es más divertido que buscar información en el ordenador” [chica]. “No te hace tener la sensación de que estás en clase, te diviertes más” [chica].

Por lo tanto, de forma esporádica se emplea para acompañar las metodologías más tradicionales, pero no como herramienta de producción y edición audiovisual. En este centro, los alumnos de la muestra han utilizado el teléfono como herramienta educativa en la clase de alemán e inglés y en música para buscar información.

I: ¿Qué os parece tener clases con el móvil?

A: “A mí me gustan los dos tipos de clase”. “Me parece que hay que combinarlo, hacer clases normales, pero también con el móvil, porque es más dinámico”. “Yo prefiero las dos clases, pero utilizar el móvil es muy entretenido y no se hace tan pesado” “Yo creo que las clases con el móvil te distraes y rápidamente, el móvil es para Instagram o WhatsApp, prefiero estudiar con papel y luego ya divertirme con el móvil”.

Los docentes del centro afirman que no se pueden “cerrar en contra de utilizar móviles en las aulas” y es necesario integrarlas. Incluso algunos de ellos han hecho repaso de exámenes con Twitter.

Resultados del test piloto de competencias mediáticas y audiovisuales

El piloto tenía como objetivo ser una herramienta de evaluación de competencias mediáticas, específicamente relacionadas al medio audiovisual. Se elaboró y se empleó para la ocasión un test adaptativo (explicado en la metodología)²⁷² y se empleó una serie de indicadores basados en estudios previos. La implementación de este proceso en el centro educativo tuvo algunas complicaciones, el aula contaba con las herramientas como proyector y ordenador, pero fallaba la conexión a Internet al conectarse todos los alumnos a la vez. Éstos no querían utilizar sus propios datos del móvil dado que es su bien más preciado. Las sesiones se realizaron los últimos días de clase, antes de las vacaciones con el consiguiente calor en el aula y el cansancio del alumnado al final de curso.

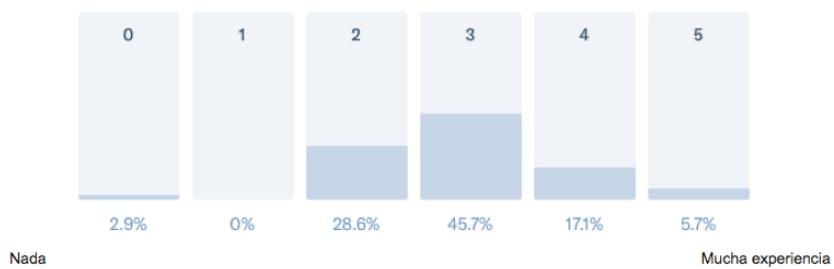
²⁷² Consultar las preguntas del test en el siguiente enlace:

https://docs.google.com/document/d/1Z4Mlx4wwJpmpzEJTcA5wZA1gALOF1o2FPVY4ZO6-xxQ/edit?usp=drive_web&ouid=116169368610637667242

Contestaron un total de 35 alumnos, a través del teléfono móvil en el aula, el tiempo medio de respuesta fue de 13 minutos. Se contó con 21 respuestas de mujeres y 14 respuestas de hombres, de 15-16 años²⁷³.

Los alumnos consideran tener experiencia en comunicación audiovisual con un promedio de 2,91 sobre 5 puntos, donde 0 era nada de experiencia y 5 mucha experiencia.

Figura 118. Experiencia audiovisual auto percibida



Fuente: Elaboración propia

Sobre su práctica cotidiana con el medio audiovisual, durante el último mes, los estudiantes en general toman una gran multitud de fotografías. Los 18 alumnos que responden con cifras exactas elaboran una media de 60 imágenes al mes y 4 alumnos ninguna. De los que no ofrecen cifra exacta, 7 afirman hacer muchas y sólo 2 pocas, los otros 4 no contestan.

De los estudiantes participantes 17 alumnos graban un promedio de 11 videos al mes cada uno, en algunos casos son casi 50 videos al mes, pero la ratio general se encuentra entre 1 y 5. De los alumnos que no respondieron con cifras exactas, 5 de ellos afirman hacer muchos videos al mes, uno de ellos hace algunos y 2 pocos. 8 afirman no grabar videos y 2 no contestaron.

Confirman subirlos a internet 8 de ellos, de los que no suben los contenidos algunos no lo hacen por: "no he subido ninguno a la red porque no tenían mucha calidad" y otros prefieren guardarlos como recuerdo, "no subo, porque son para mí", "hago videos chorra con mi hermana, no sé, uno cada uno o dos días, pero no los subo, se quedan en la galería, y no los edito, sólo son para reírme viéndolos más tarde".

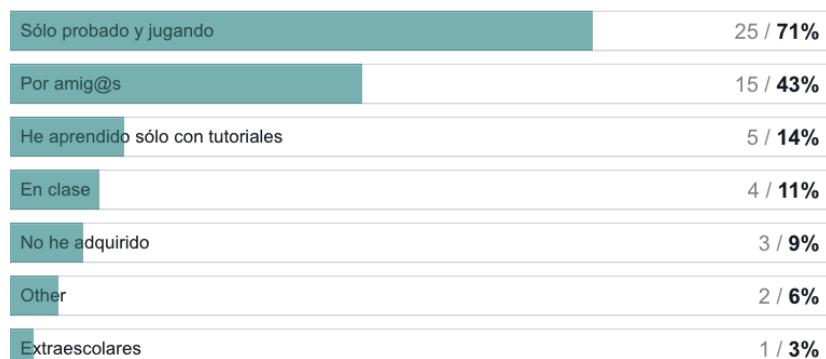
De los 35 alumnos, tan sólo 10 afirman haber editado video alguna vez, algunos de forma frecuente "sí, siempre hago montajes" [chico], en ocasiones "a veces los edito, pero no normalmente" [chica]. Dos chicas afirman hacerlo para cumpleaños: "sólo hago video montajes de fotos cuando es el cumpleaños de alguien". Cabe destacar la diferencia de género, de los 10 que suelen editar, tan sólo 2 son hombres.

Ante la pregunta sobre el origen de su formación audiovisual, el 71% afirman haberlo adquirido solos testeando herramientas, tan sólo el 11% afirma haberlo adquirido en el aula. El 43% también considera que el aprendizaje ha tenido lugar a partir de sus amigos principalmente.

²⁷³ Consultar el set de datos recogidos:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1HgydbBxf88UDwHAEWDhz1RtcCyRG5HClwgIGbWmCEU/edit#gid=583179140>

Figura 119. Origen de formación audiovisual



Fuente: Elaboración propia. Pregunta multi-respuesta.

Tras las preguntas de contexto, el cuestionario inicia la evaluación de competencias audiovisuales a partir de una serie de preguntas que se adaptan al nivel del alumnado. La primera de ellas, bien respondidas por el alumnado da acceso a la segunda pregunta de carácter más difícil. La variable de esta primera pregunta está fundamentada en el documento *Visual Literacy for Higher Education* y principalmente indica si el alumnado es capaz de emplear la tipología de fuentes visuales en Internet de forma adecuada.

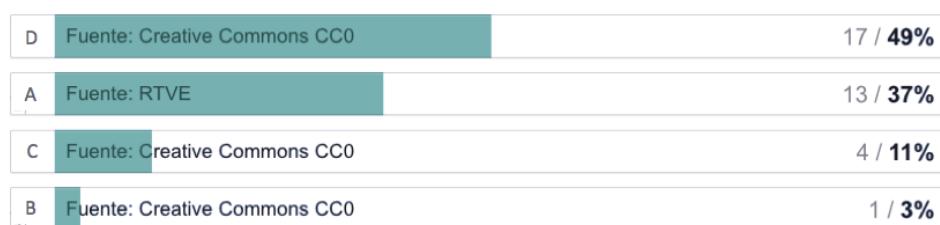
Figura 120. De las siguientes imágenes, ¿cuál utilizarías para ilustrar una noticia sobre los nuevos billetes de 50 euros?



Fuente: Elaboración propia

De entre las respuestas, la completamente válida sería la opción D, puesto que se trata de una fuente *Creative Commons CC0* libre de derechos de reproducción tanto para uso propio como comercial. La segunda opción, sería la A, sin embargo, los derechos de reproducción deberían ser gestionados con RTVE, sobre todo porque la finalidad del uso de la imagen es para una noticia.

Figura 121. Selección de tipología de imagen y fuente



Fuente: Elaboración propia

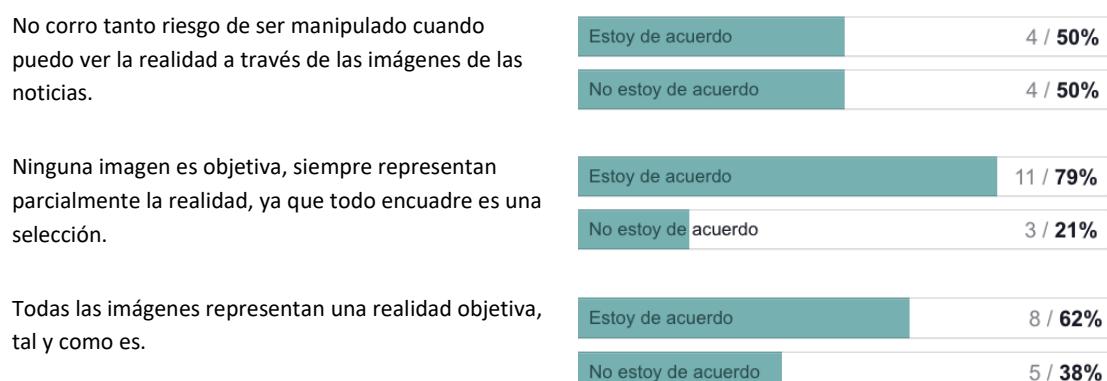
La opción correcta es, por lo tanto, marcada por 17 estudiantes, que pasan a la siguiente pregunta: ¿Cuándo pones en un trabajo un pie de foto con la fuente y el autor? tan sólo uno marca que “Sí, siempre, es importante”. El 71% (12) contestan que “a veces, cuando me acuerdo”, 4 (24%) “nunca, no creo que sea importante” y ninguno afirma no saber hacerlo, cabe destacar que se trata de una auto percepción.

Siguiendo la misma temática sobre la citación de fuentes, pero con una pregunta más sencilla para los 18 participantes que en la anterior pregunta habían contestado erróneamente, se cuestiona si es posible publicar siempre imágenes con *Creative Commons* sin problemas. El 56% (10) de los 18 alumnos afirma que sí, están siempre libres de derechos” y el 22% (4) opina que “sí, siempre que se cite la fuente”, siendo estas dos respuestas erróneas puesto que “tienen diferentes derechos”, respuesta correctamente respondida por el 22% (4). Como punto positivo ninguno afirma que “Sí están siempre libres de derechos”

La dificultad de estas dos preguntas se encontró, cuando el alumnado no sabía responder qué eran las licencias *Creative Commons*, puesto que no las habían trabajado en el aula.

La siguiente pregunta, adaptada del test de competencias elaborado por el I+D+I Competencia Mediática²⁷⁴, trata el indicador sobre la percepción crítica de las imágenes y el reconocimiento de su poder como constructos que se asemejan a la realidad, pero que en realidad no son una representación fiel a la misma. La misma pregunta fue formulada de diferente forma, ordenadas en la figura 7 de menos difícil a más según la redacción.

Figura 122. Pregunta sobre objetividad/subjetividad de las imágenes



Fuente: Elaboración propia

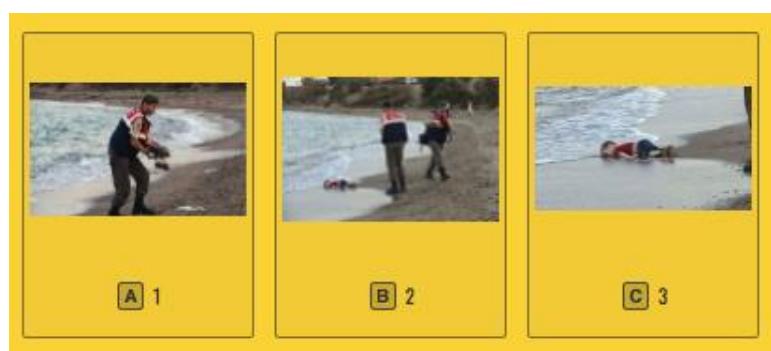
Si sumamos la respuesta correcta “las imágenes no son nunca objetivas” podemos observar como más de la mitad de los participantes, el 57% (20) ha escogido esta realidad, sin embargo, un 43% (15) estudiantes no han sabido detectarlo.

²⁷⁴ Consultar: I+D EDU 2010-213955-CO3 – Red Alfamed: <https://www.redalfamed.org/proyectos-de-investigacion>

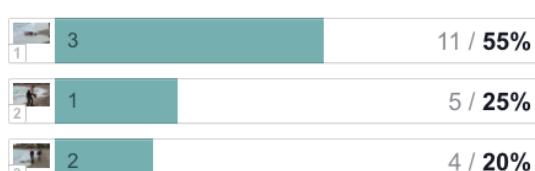
A todos aquellos que contestaron erróneamente, se les preguntó si comprenden la información que “transmiten los diferentes códigos y lenguajes (las imágenes, las palabras, la música y los sonidos, entre otros) que componen los mensajes de los medios”, 8 (53%) afirmaron que en algunos casos y un 47% (7) manifestaron que sí. Esta pregunta adaptada de (Amor y Águeda Delgado, 2017), en su estudio el valor positivo es más alto, seguramente por no tratarse de un test con lógica adaptativa.

A los alumnos que habían sabido diferenciar correctamente entre realidad y constructo visual, se les pidió que seleccionaran de entre tres ejemplos una imagen que ilustrara, para una noticia, el conflicto sirio y supieran justificarlo correctamente. Las imágenes mostradas mediáticamente habían tenido un gran impacto en el curso académico en el que se implementó el test.

Figura 123 ¿Cuál de las siguientes imágenes escogerías para ilustrar el conflicto sirio en una portada del periódico?



Fuente: Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia

La primera opción, el niño en brazos de un médico o guardacostas, fue seleccionada por ser menos “fuerte” que las otras por 3 de los estudiantes, argumentan que: “no creo que haya que utilizar imágenes demasiado impactantes tan sólo para producir escándalo”, y uno de ellos reconoce que las otras imágenes “ganarían más audiencia”. Uno de ellos no muestra una lectura contextualizada y crítica, ya que afirma que la primera opción “representa más el conflicto que hay en siria, porque el hombre que se puede ver en la primera imagen coge al niño y lo ayuda”. Sin embargo, el conflicto sirio no se representa únicamente por la ayuda recibida a Europa, sino también por el rechazo de ayuda, razón principal por la cual los periódicos publicaron la imagen de Aydin (la tercera opción). El último alumno, que marca esta imagen como la más adecuada, no sabe argumentar su selección.

La segunda imagen, representada por el equipo de ayuda observando el cuerpo inerte de Aydin es seleccionada por 4 alumnos, elaboran diferentes lecturas, la imagen representa que: “demuestra que hay gente ayudando en el conflicto y [la imagen] no es demasiado impactante”, al igual que en

el caso anterior, la actitud en esa foto de los trabajadores es pasiva, no activa, aunque bien es cierto que la imagen no es tan impactante como el encuadre del niño sin amparo tirado en la playa. Otro alumno afirma que representa que “la gente intenta escapar y llegar, la mayoría acaba muriendo”, sin embargo, no hace una lectura más profunda, al igual que el alumno que contesta que “el médico sale ayudando al niño, ya que está en estado grave (por lo que se ve)”, denota que el alumno no conoce el impacto mediático que tuvo la imagen y la historia detrás de ella, a pesar de haber sido un tema de actualidad en su entorno directo.

La tercera imagen, seleccionada por la mayoría de los estudiantes, y periódicos en su momento de publicación, puesto que es la que más impacto causa: “la que mejor refleja la situación en la que están, es la más exagerada...”, “es más impactante y la gente le interesaría más.” También dos afirman haberla escogido crear conciencia y reacción en los lectores: “es la más adecuada para que la gente se dé cuenta de lo que está pasando”, “Porque impacta más la imagen del niño solo y provoca reacciones más fuertes.” Uno coincide en que representa mejor la realidad: “no se ve a nadie ayudándole y es más representativo de lo que está pasando.”

Otros alumnos hacen una lectura más superficial de la imagen: “se ve a un niño sirio”, “un niño muerto”, “[la imagen] expresa que por culpa de la guerra mueren millones de niños” o “es la más correcta”. Y uno afirma no saber argumentar su selección.

Durante la implementación del test, se proyecta de forma conjunta el cortometraje *El Palo*²⁷⁵. Tras varias preguntas sobre el lenguaje audiovisual, las tecnologías empleadas en la grabación, la interacción con el espectador o la producción y difusión, se detectan pocos conocimientos de decodificación de imágenes entre el alumnado. Los alumnos en la mayoría de ellas no contestan, se destaca que reconocen que el documental está grabado con un móvil y algunos de los valores que transmiten, ante las otras preguntas la clase se quedó en silencio.

Siguiendo con la lectura de imágenes, se propone como siguiente cuestión el análisis del lenguaje audiovisual a través del color en la composición, pregunta basada también en uno de los primeros test de evaluación de competencias en España (Ferrés y Piscitelli, 2012; Delgado-Ponce, 2015).

A la pregunta: ¿qué mensaje te transmiten estas dos imágenes? ¿Cómo crees que se consigue esta narratividad?, 18 alumnos descifran el significado del color y explican cómo es modificado, 3 de ellos aprecian sólo el cambio técnico y no el mensaje audiovisual implícito en el audiovisual y 3 no saben contestar.

Sobre la privacidad de la imagen, contenido recogido en la LOMCE (2014), cabe destacar que a pesar de que un 60% (21) no cambiarían nada de sus perfiles, el 11% (4) afirma haber subido imágenes comprometedoras de sí mismos, así como de otros en el 9% de los casos (3).

²⁷⁵ Consultar: <https://www.youtube.com/watch?v=cxt0fbUZON8>

Figura 124 De tu propia identidad audiovisual online ¿qué cambiarías?

1	Nada	21 / 60%
2	No cuido nada mi perfil profesional en las imágenes que subo	4 / 11%
3	Other	4 / 11%
4	Otros han subido alguna imagen comprometedora mía	4 / 11%
5	Alguna vez he subido alguna imagen comprometedora mía	3 / 9%
6	He sufrido acoso por alguna imagen que he subido	3 / 9%
7	Tengo demasiados selfies	3 / 9%
8	Yo he subido imágenes comprometedoras de otros	3 / 9%
9	No cuido nada mi perfil profesional en las imágenes que subo	0 / 0%

Fuente: Elaboración propia

En la opción otros dos alumnos marcaron su deseo de “subir más fotos” y otro estudiante “mejoraría la calidad de algunas [de sus] fotos”.

Los ítems de análisis 22 y 23 consistían en varias actividades, la primera, el envío de un retrato hecho en el momento, puesto que el aplicativo permitía activar la cámara para ello. En este caso, los alumnos muchos no completaron esta actividad y los que la hicieron generalmente subieron imágenes desenfocadas, con poco encuadre y mala iluminación, a excepción de unos cuatro alumnos. La segunda actividad la completaron todos los alumnos en grupo, puesto que formó parte de su trabajo de síntesis, algunos de los grupos trabajaron la edición de sus reportajes audiovisuales de forma magistral con el teléfono móvil y teniendo en cuenta aspectos del lenguaje audiovisual, tales como encuadre, sonido, planos, entre otros. Sin embargo, la gran mayoría elaboraron grabaciones sin tener en cuenta los aspectos formales explicados, los trabajos fueron evaluados en a través de anotaciones en los datos de campo²⁷⁶.

Cabe afirmar que el software empleado en el piloto para elaborar las respuestas adaptativas fue un éxito y se observó una adopción positiva por parte del alumnado al hacer una actividad diferente con el móvil, si se hubiera pasado a través de papel la respuesta hubiera sido muy diferente. Como obstáculos de implementación algunas preguntas no se acababan de adaptar a la realidad del entorno del alumnado, así que se consideró necesario cambiar algunas de las mismas. El éxito de la implementación depende de las condiciones técnicas (acceso a internet, batería en el móvil...), en este caso, a pesar de que la muestra era de 60 alumnos, tan sólo pudieron completarlo 35.

²⁷⁶ Consultar a partir de la pág. 57: Consultar el trabajo de los alumnos p.57:
https://docs.google.com/document/d/1R8BUS9n02_8xfwKzC-DFDCDFLMyqngelOcrwMGIritU/edit#

5.2. Estudio de caso 2: IES Torre de Palau

5.2.1. Metodología Estudio de Caso 2

El estudio de caso 3 se elaboró en IES Torre de Palau para estudiar la implementación TIC en el centro educativo. El IES Torre de Palau es un centro educativo público en Terrassa, ciudad con 216.000 habitantes. Se seleccionó este instituto por haber sido reconocido por el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya debido a su innovadora inclusión de las TIC en el aula como herramientas al servicio de la educación, fue un centro pionero en esta adopción “desde hace más de 25 años”, como afirma su director Evaristo González. Los dispositivos móviles por ello juegan un rol importante, en este estudio de caso, se estudia su utilización por parte de profesores y alumnos, se elaboran para ello entrevistas en profundidad a los docentes y dos observaciones participantes en dos aulas de 3º de la ESO. Se replica parcialmente la metodología aplicada en el estudio de caso 1, el primer grupo de discusión en el aula y el testeo de la herramienta de evaluación de competencias mediáticas.

A) Grupo de discusión

La sesión de preparación y el primer grupo de discusión se llevó a cabo el 2 de febrero de 2018 en el aula de lengua de la clase de 3º de la ESO, el primer turno 3º ESO B fue entre las 9:15 y las 11:15 de la mañana y el segundo turno 3º ESO D entre las 11:45 y las 13:45. El acceso a internet del centro es a través de eduroam y tienen otra conexión wifi de excelente calidad.

B) Piloto

En este estudio de caso se prueba la segunda versión de la herramienta de evaluación de competencias mediáticas a partir de indicadores que específicamente tratan sobre el lenguaje audiovisual y cuyo piloto consta en el estudio de caso 1. Se modificó el piloto y se adaptaron los indicadores a partir de los ítems de la LOMCE (2014), puesto que, en la experiencia anterior, algunas de las preguntas se habían enmarcado en marcos competenciales de otros países y durante la aplicación del test se observó que el alumnado desconocía bastantes términos. Se propone por ello una herramienta centrada en los aprendizajes educativos formales, así como la adquisición de competencias a partir de la experiencia personal y social en el consumo y creación de productos audiovisuales. Para ello se tomó como referencia la investigación que elaboraron la investigadora y su director de tesis para la Academia del Cine, y que se elaboró en paralelo a esta tesis. Esta investigación analizó el rol del lenguaje audiovisual en la ley educativa nacional y de cada Comunidad Autónoma, el estudio explora todos los niveles educativos, desde Infantil hasta la formación profesional, pasando por Secundaria (Academia del Cine, Portalés-Oliva y Pérez Tornero, 2019). Al igual que en el estudio de caso 1, para la construcción de este test, se escogen indicadores de competencias mediáticas, aquellos que de forma específica incluyen el audiovisual y trabajos que específicamente trataban de evaluar la competencia audiovisual (Ko Hoan, 2000; Águeda-Delgado, 2015); siempre bajo el marco de los estándares de aprendizaje y los ámbitos recogidos en la LOMCE (2014):

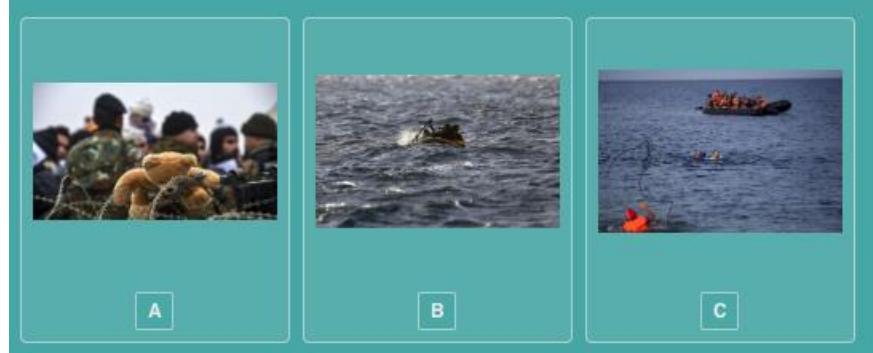
- La **competencia lingüística**, por la conexión del lenguaje audiovisual con el lenguaje y las habilidades comunicativas.
- La **competencia digital**, ya que el lenguaje audiovisual está presente tanto en los nuevos dispositivos tecnológicos como en la Red.
- Las **competencias sociales y cívicas**, ya que los medios y contenidos audiovisuales tienen gran importancia en las relaciones sociales y cívicas que se establecen en la sociedad de la información.
- La **conciencia y expresiones culturales**, ya que hoy en día no existe expresión cultural alguna ajena al lenguaje audiovisual. Pero también pueden encontrarse fácilmente vínculos con las competencias de aprender a aprender, y el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (AulaPlaneta,2015; Pérez Tornero et al, 2015).

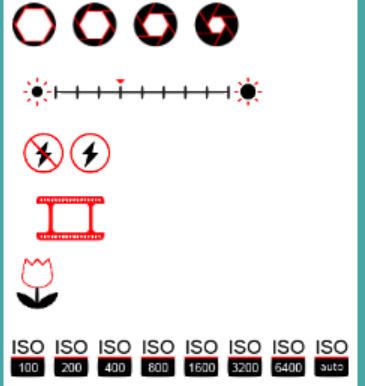
Estas son las preguntas que se elaboraron²⁷⁷:

Tabla 29. Propuesta de indicadores y preguntas para herramienta de evaluación de competencias

Nº de pregunta	Indicador	Contenido pregunta
1	Datos sociodemográficos	Nombre y Apellidos Abierta
2		Eres... Hombre / Mujer
3		Tengo 14 años 15 años 16 años 17 años
4	Habilidad instrumental Aprendizaje por pares Gardner y Davis, (2014), Mascheroni y Cuman (2014)	¿Tienes experiencia en comunicación audiovisual? (grabar vídeo, fotografiar y editar imágenes)? Escala Likert del 1 (nada) al 5 (mucho experiencia)
5		¿Cómo has aprendido audiovisuales (hacer fotos, cine, grabar...)? <ul style="list-style-type: none"> → Yo sólo con tutoriales → Probando y jugando con apps / cámara → Con amig@s → En clase → En extraescolares → No he aprendido → Mis primos, padres, tíos me han enseñado
6	Comprepción crítica Celot y Pérez Tornero (2009)	¿Cuál de las siguientes imágenes pondrías en una noticia sobre "El viaje de los refugiados a Europa"?

²⁷⁷ Consultar: <https://docs.google.com/document/d/14jAPuKMMYe7hldkyfk7y0HAk6-F7fZI9L7Ah-NyzPi8/edit>

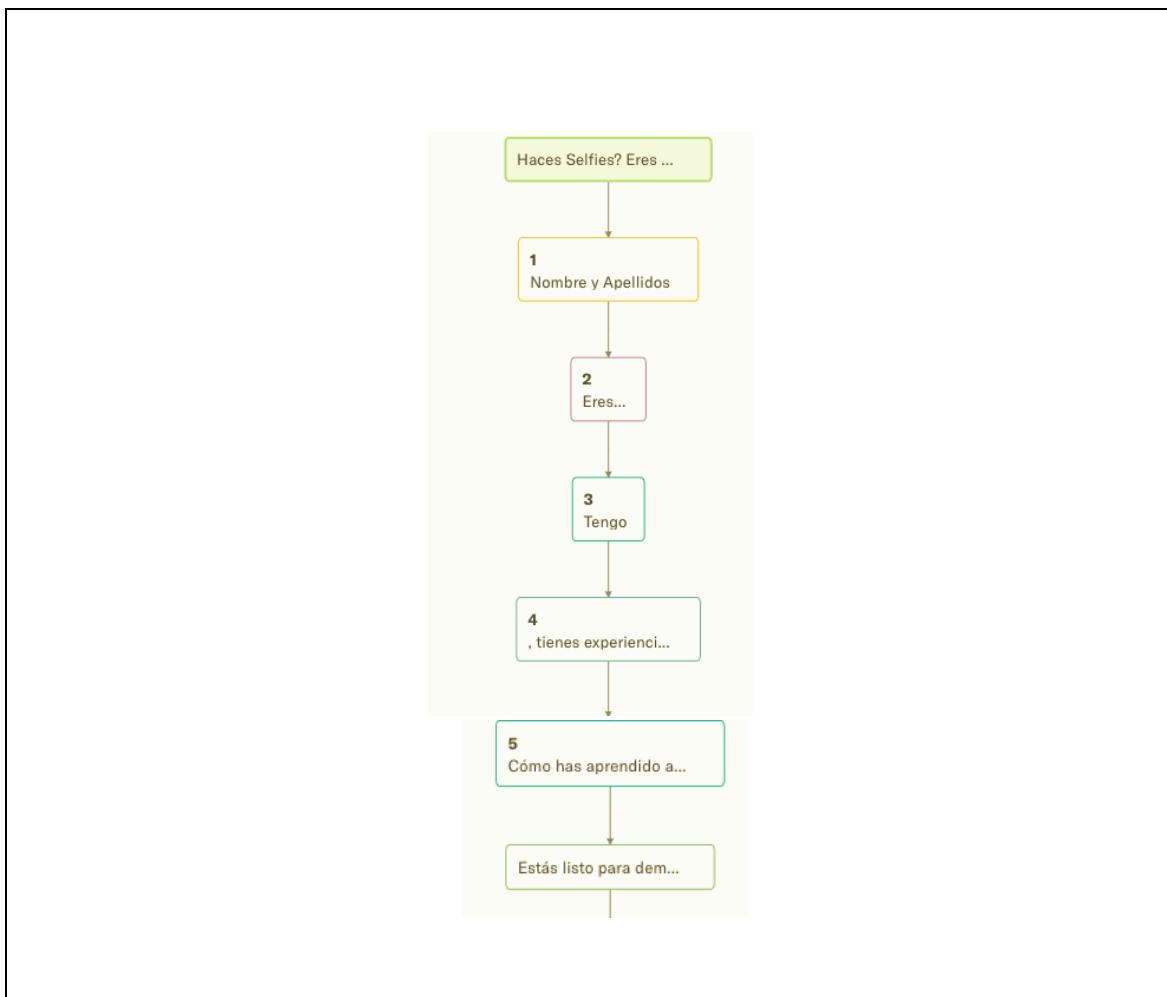
		 <p>A</p> <p>B</p> <p>C</p>
		<p>Argumenta tu selección, ¿por qué has escogido esa y no las otras?</p>
7	Águeda-Delgado (2015)	<p>Todas las imágenes representan una realidad objetiva, tal y como es.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estoy de acuerdo • No estoy de acuerdo
8		<p>¿Por qué no estás de acuerdo?</p>
9	Comprensión crítica Águeda-Delgado (2015) y Amor y Águeda-Delgado (2017)	<p>¿Comprendes la información que trasmiten los diferentes códigos y lenguajes (las imágenes, las palabras, la música y los sonidos, entre otros) que componen los mensajes de los medios?</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Sí ■ En algunos casos ■ No
10		<p>¿Qué mensaje transmite el color en estas imágenes?</p> 
11		<p>¿El color en estas imágenes qué mensaje transmite?</p> 

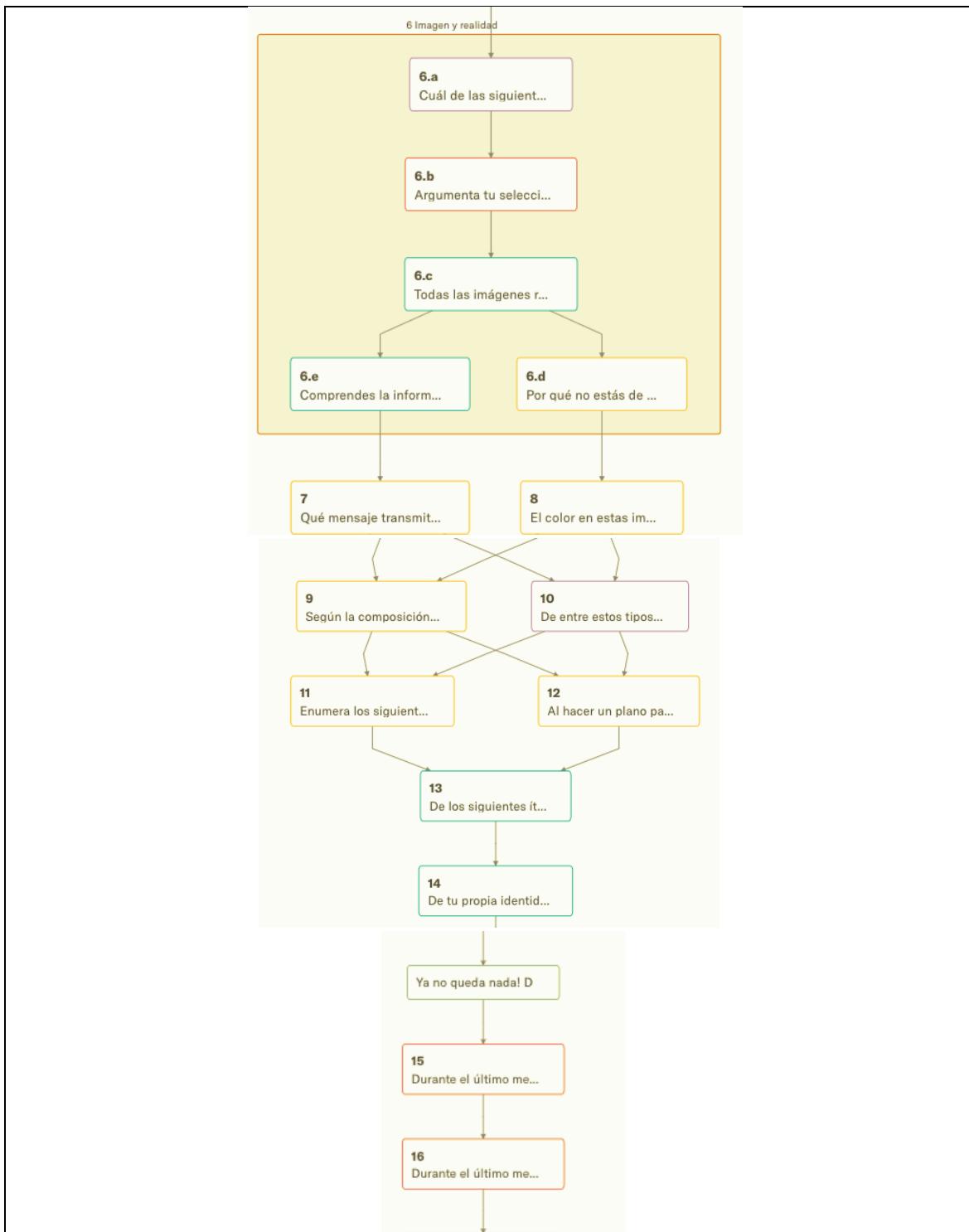
12		<p>Según la composición... ¿qué tienen en común?</p> 
13		<p>De entre estos tipos de planos, marca el que sea erróneo</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p>A Primer Plano</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>B Plano Medio</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>C Plano Americano</p> </div> </div>
14	<p>Habilidad instrumental Pérez-Escoda (2015), Celot y Pérez Tornero (2009) y Durán-Becerra (2016)</p>	<p>Enumera los siguientes elementos que reconozcas:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px;">  <p>ISO 100 200 400 800 1600 3200 6400 auto</p> </div>
15		<p>¿Al hacer un plano para una foto/vídeo qué elementos son esenciales para garantizar calidad? (3 mínimo)</p> <p>Abierta (Si una de las palabras empleadas resultaba ser la correcta y estaba almacenada en el tesaurus programado en la pregunta, se seguía a la pregunta más difícil)</p>
16	<p>LOMCE (2014)</p>	<p>De los siguientes ítems marca el/los que no sean cine de animación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ 2D ■ 3D ■ rotoscopia ■ stop motion ■ stop trick

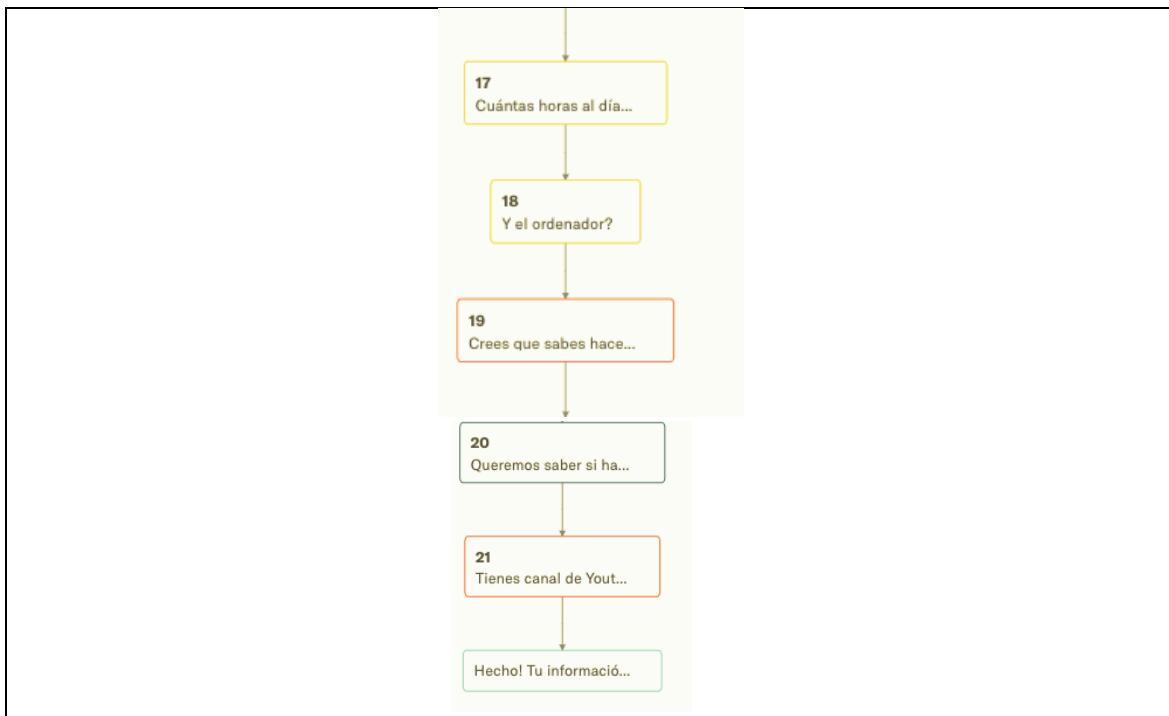
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ timelapse ▪ No conozco ninguno ▪ Fastforward
17	LOMCE (2014)	<p>De tu propia identidad audiovisual online ¿qué cambiarías?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tengo demasiados selfies ▪ No cuido nada mi perfil formal/profesional en las imágenes que subo ▪ Alguna vez he subido alguna imagen comprometedora mía ▪ Otros han subido alguna imagen comprometedora mía ▪ Yo he subido imágenes comprometedoras de otros ▪ He sufrido acoso por alguna imagen que he subido ▪ Nada
18	Acceso y uso de dispositivos OFCOM, Net Children Go Mobile	<p>Durante el último mes...</p> <p>¿Cuántos vídeos has hecho con el móvil aprox.?</p> <p>¿Cuántos has subido a la red? ¿y por qué?</p> <p>¿Sueles editarlos y hacer un montaje con ellos?</p> <p>Abierto</p>
19		<p>Durante el último mes...</p> <p>¿Cuántas fotos has hecho con el móvil aprox.?</p> <p>¿Cuántas has subido a la red?</p> <p>¿Sueles editarlas y modificarlas con frecuencia? En caso afirmativo, ¿cómo las sueles modificar? ¿y por qué?</p>
20	Contexto tecnológico CIS, OFCOM, KIM y JIM Studie	<p>¿Cuántas horas al día usas el móvil?</p> <p>Escala de 1-6 en concepto de horas</p>
21		<p>¿Y el ordenador?</p> <p>Escala de 1-6 en concepto de horas</p>
22	Brecha entre dispositivos OFCOM, Net Children Go Mobile, CIS, LOMCE (2014)	<p>¿Crees que sabes hacer más cosas con el móvil que con el ordenador? ¿Cuáles y por qué?</p> <p>Abierto</p>
23	Trabajo de desempeño Ko Hoang (2000), Net Children Go Mobile	<p>Queremos saber si haces buenas fotos, sube sólo si quieras la mejor que hayas hecho tú.</p> <p>Abierta</p>
24	Seguimiento etnográfico Schreiber y Kramer (2016)	<p>¿Tienes canal de YouTube, Instagram o web? ¡Comparte con nosotros tu trabajo audiovisual! (Sólo en el caso de estar abierto al público)</p>

Las siguientes preguntas se construyen a través de la lógica de un test adaptativo, con la siguiente estructura de lógica interna, véase la siguiente figura:

Figura 125. Lógica de construcción para el árbol de preguntas en test adaptativo







Fuente: Esquema de elaboración propia a partir de la herramienta Typeform

La sesión estaba compuesta por una introducción/ reflexión, el test de competencias y una posterior breve formación en periodismo móvil, se siguió la misma metodología del estudio de caso 1, véase el epígrafe 5.1.1.

La prueba de competencias tenía dos partes: un análisis crítico de un audiovisual y una segunda parte que consistía en la contestación del cuestionario.

En esta ocasión, la proyección del cortometraje *El Palo* se hizo al principio del test y se debatió de forma conjunta antes de la implementación del cuestionario. Se pretendía obtener más participación y respuestas del alumnado. La visualización, a diferencia del piloto, se hizo dos veces, una primera para que el alumnado disfrutara y se familiarizara con el contenido audiovisual y un segundo visionado en el que se repartió una hoja por alumno con una serie de preguntas basadas en los indicadores de Ferrés, el objetivo era poder evaluar a través de una tarea (*performance test*) la capacidad de análisis crítico del alumnado.

La segunda parte consistió en la aplicación del test en línea y basado en el *Computer Adaptive Testing* (CAT – test computarizado y adaptativo). Los estudiantes respondieron con sus teléfonos móviles principalmente, aunque todos ellos disponían de ordenadores portátiles individuales.

C) Entrevistas en profundidad a docentes

Se elaboraron dos entrevistas en profundidad a docentes del IES Torre de Palau:

- Evaristo González, director del IES, que a su vez también es docente de lengua y apuesta desde hace más de 10 años por la innovación educativa a través de las TIC en su centro. Además, es redactor de AIKA – Diario de Innovación y Tecnología en Educación, así como de Colombia Digital.

- Abel Gómez, profesor de lengua inglesa, que aplica los nuevos lenguajes y el uso de teléfonos móviles como recurso pedagógico en el aula. Tiene una cuenta de Instagram especialmente dedicada a la educación, la cual emplea para fomentar que su alumnado use la lengua inglesa a través de la producción audiovisual y multimodal. <https://www.instagram.com/abelgalvezelt/>

Las preguntas de estas entrevistas fueron semiestructuradas y fundamentadas en el marco teórico de esta tesis, para ello se escogieron las siguientes variables de análisis:

1. El uso de diferentes dispositivos por jóvenes ¿existe una brecha digital entre tecnologías? (OFCOM, 2016c)
2. El uso del móvil en el centro (Mascheroni y Cuman, 2014)
3. ¿Qué rol juega el medio audiovisual en la vida de los adolescentes hoy en día? (Pérez-Escoda, A., 2018; Grupo de Investigación Edarte, 2015)
4. ¿Qué opina sobre el uso que hacen los jóvenes de las redes sociales? (Rubio-Romero y Perlado, 2017; De-Casas-Moreno, Tejedor y Romero-Rodríguez, 2018)
5. ¿Cree que el uso de Instagram fomenta el interés por el mundo audiovisual, por la fotografía, por el cine? (Elaboración propia)
6. ¿Consideras pues que sí que existe adicción a la fotografía? (RSPH, 2017)
7. ¿Corresponde la ley educativa a este escenario actual? (Pérez Tornero y Portalés-Oliva, 2019)
8. En vuestro centro, ¿cómo ha sido la inclusión TIC y en especial del medio audiovisual? (Pérez Tornero et al., 2013)
9. ¿Qué competencias adquieren los estudiantes en un entorno formal e informal a través del uso de móviles? (*Net Children go Mobile*)
10. ¿Cuándo y cómo cree usted que los alumnos empiezan a ser más críticos en relación con el audiovisual? (Pérez Tornero, 2013; Ramírez de la Piscina et al., 2011)
11. El acompañamiento del docente en el aprendizaje mediático. (Elaboración propia)
12. La alfabetización mediática como asignatura. (Elaboración propia)

5.2.2. Resultados Estudio de Caso 2

En esta sección se presenta, por una parte, los datos cualitativos de las entrevistas en profundidad elaboradas a los docentes del IES Torre de Palau: a Evaristo González, director del centro y profesor de lengua y literatura y a Abel Gálvez, docente de inglés y Jefe de Estudios del centro, ambas entrevistas se codifican con sus nombres. Por otra parte, se exponen los resultados del test piloto de evaluación adaptativa de competencias mediáticas, especialmente enfocada en el código audiovisual y el marco curricular educativo de la LOMCE (2014). En las respuestas en abierto se codifican los resultados teniendo en cuenta tan sólo el género de los estudiantes, puesto que tras la revisión bibliográfica y documental esta variable es de gran importancia. La edad no se codifica, puesto que toda la muestra estaba en el rango de edad entre los 13 y 14 años.

Resultados de del grupo de discusión y las entrevistas en profundidad

Al igual que en el estudio de caso 1, los resultados cualitativos se categorizan siguiendo las dimensiones de la alfabetización mediática definidas por *Study on Assessment Criteria* (Pérez Tornero, 2009). Las categorías bajo cada dimensión, expresadas en epígrafes, han sido definidas de forma deductiva e inductiva a partir de las respuestas a las preguntas semiestructuradas.

En esta sección se recogen las entrevistas en profundidad elaboradas a los docentes Evaristo González, director del centro IES Torre de Palau y profesor de lengua; así como a Abel Gálvez, profesor de inglés del centro educativo. Tanto la transcripción de las entrevistas²⁷⁸, como los audios completos de las diferentes sesiones del estudio de caso 3 pueden ser consultados²⁷⁹.

ACCESO

- Ordenador *versus* otros dispositivos móviles

El alumnado asocia el tiempo de ocio con el teléfono móvil y el tiempo de trabajo al ordenador. Como afirma Evaristo:

“El *tablet* y el móvil sobre todo es entretenimiento y rapidez, dominio de los dedos para escribir. El ordenador es más reflexivo, las teclas son más grandes; te sientes delante del ordenador con otro concepto. Incluso dicen que si tienen encima de la mesa de trabajo el ordenador y el móvil; y tienen que buscar algo, encienden el ordenador para mirar en él lo que necesitan saber” [Evaristo, docente].

De esta forma, el centro en su marco de trabajo emplea el ordenador portátil, uno por cada alumno:

“Empezamos con portátiles a buen precio, el hecho de disponer de teclado físico era una ventaja, otras ventajas eran: poco peso, ser compacto, poder instalar programas de dibujo, edición de video etc... Pensamos que era más potente el ordenador que no el *Tablet*, tanto para nuestras necesidades y posibilidades, como en relación calidad precio, para” [Evaristo, docente].

- Inclusión del *mobile learning*

En el centro Evaristo y otros docentes fomentan la descarga de aplicaciones móviles vinculadas a las asignaturas, él como docente de lengua recomienda a sus alumnos el uso de aplicaciones móviles que contienen un diccionario (Word Reference, RAE...), afirma que es “una de las formas de conducir al alumno/a y demostrarle que el móvil también sirve para aprender”. E incluso destaca que algunas de las aplicaciones que creemos son de uso común por parte de adolescentes, a veces desconocen su uso, este es el caso de Google Maps. Evaristo cuenta la experiencia en el aula, hacen el ejercicio de que el alumno piense cómo iría de su casa al centro médico, después comprueban con Google Maps, “con estas actividades van descubriendo recursos que no usan, que son fáciles y te ayudan a vivir” [Evaristo, docente].

USO

- Rol del audiovisual en la vida de los jóvenes

La literalidad se ha dejado de lado, la estudian porque es necesario, al fin y al cabo, los mensajes que crean, aunque principalmente sean audiovisuales, también tienen formatos de texto.

“Hoy en día los adolescentes son audiovisuales, la lectura tradicional como se ha hecho hasta ahora, la hacen primero, porque se les obliga por parte de los centros educativos y, después porque las herramientas que utilizan ellos también tienen formatos de texto. Pero la tendencia de ellos es a la utilización de las herramientas

²⁷⁸ Consultar transcripción:

https://docs.google.com/document/d/1tQSy_UZIXEbFwUjcEvSE5UYuid4ouGaaUGY2pk94ejg/edit

²⁷⁹ Consultar audios: <https://drive.google.com/drive/folders/1RPjfL7hDaCjY8UC73oCTxKKeVGQNp0GF>

audiovisuales en todos los sentidos, los dispositivos móviles y fijos son su prioridad. El uso del teléfono móvil fomenta el audiovisual desde el punto de vista pasivo. Es el hecho de ver vídeos, de compartir vídeos” [Evaristo, docente].

- Riesgos derivados del uso

Evaristo alerta del poco conocimiento y percepción del riesgo que este uso conlleva por parte del alumnado. Las huellas digitales creadas también modifican la propia identidad del alumno:

“No es ver un vídeo y pasarlo a otro y demás, sino ahí hay unos estereotipos del lenguaje, ahí hay algo, aunque no le den ellos importancia o no lo entiendan porque nadie se lo ha explicado, pero hay un poso que va quedando” [Evaristo, docente].

- Auge de la aplicación móvil Instagram

Evaristo opina que el uso de Instagram es una moda, los estudiantes del centro se han alejado de Facebook, puesto esta red social pertenece ya a otras generaciones.

El profesor destaca de Instagram que se trata de una herramienta que precisamente a sus estudiantes adolescentes les ayuda a definir su propia identidad, tanto online, como offline a través de una aplicación de funcionalidades sencillas:

“Les es más cómoda, pues el formato audiovisual es el que manda, el fotográfico, sobre todo; el tema del ego, o la reafirmación a través de la imagen” [Evaristo, docente].

Además, no sólo se configura como un álbum, sino que aglutina varias funcionalidades, tal y como afirma Evaristo, como la emisión de vídeo en directo, mensajes privados, entre otros.

- Uso avanzado de Instagram como acercamiento a los medios de comunicación

Evaristo considera que el uso de Instagram puede llegar a despertar cierta curiosidad por los medios de comunicación, pero principalmente considera que el uso de esta aplicación móvil es repetitivo y poco reflexivo. Es decir, el estudiante crea su perfil, sube de vez en cuando alguna imagen y a menudo vídeos que resumen su día a día. Sin embargo, el profesor considera que es necesario que en su entorno despierte esta curiosidad e introduzca otros usos de esta aplicación, así como otros formatos o intereses siempre. Perspectiva muy diferente a la de Martin Scorsese, que considera que los jóvenes pueden despertar consumiendo audiovisual, aunque sí aboga por la inclusión de una *visual literacy* en el aula mediante docentes.

“Creo que es una herramienta con la que siempre que haya formación y que el adolescente descubra otras posibilidades, se convierte en aquel granito de arena con el que al ir sembrando puede producir algún cambio [...] El interés se puede crear, a base del uso y de ver otras rutinas en los medios donde ellos se mueven, que habitualmente asocian al ocio” [Evaristo, docente]

Sin embargo, se trata de un uso repetitivo, los adolescentes se rigen por la “rutina del ‘me gusta’”:

“El no pensar/reflexionar implica la rutina del ‘me gusta’ y la inmediatez, así como la satisfacción de que alguien te ha visto y te reafirma estéticamente aprobando tu actividad online... Por ello, nos movemos en un mercado audiovisual” [Evaristo, docente].

- Adicción a la imagen y diferencias de género

Evaristo afirma que sí existe una adicción a la imagen y que además su uso es diferente según el género de los jóvenes y por ello es esencial introducir el estudio de estos formatos en el aula, para que conozcan otros usos de Instagram, no sólo el culto a la propia imagen en autorretratos, sino también puede servir como herramienta para aportar otro tipo de contenidos. Pone como ejemplo, el explicar sobre lugares visitados, entre otros:

"A veces se habla de que las chicas cultivan más la imagen, la seleccionan, la miran con mimo; la visión personal que van a transmitir. Así como los chicos son más partidarios de lo natural. Tal vez la introducción de estos contenidos en el currículum les va muy bien. Pues de esta forma no es hacer la foto y enviar, sería hacer, valorar, modificar y enviar. Pero no sólo enviar/publicar aquellas imágenes favorables a tu persona o a tus fines, sino en otros aspectos que recojan paisajes, monumentos donde has estado... que la imagen te aporte contenido y no sólo belleza" [Evaristo, docente].

Por su parte, Abel Gálvez subraya la cosificación del cuerpo como objeto de deseo y que ha traspasado de los medios de comunicación tradicionales a las redes sociales, como afirma el docente:

"Somos personas y tenemos validez y por eso con el mundo audiovisual tenemos que repetir esto muy constantemente. No somos cuerpos, somos personas y tenemos ideas. Tenemos cuerpos, unos más agradecidos que otros, pero hay que saber son muy descarnadas con el tema de la imagen" [Abel, docente].

- El IES Torre de Palau como centro pionero en la inclusión TIC

El marco de trabajo e inclusión en materia TIC de este centro educativo es pionero en la provincia y por ello todos los docentes están acostumbrados a innovar en el aula con las tecnologías. En materia audiovisual y a través de los móviles, Evaristo destaca el trabajo de algunos de sus profesores, éstos están cualificados puesto que pertenecen al cuerpo de profesorado de Bachillerato Artístico, a su vez, algunos de los profesores también imparten clases en la ESO y por ello incluyen conceptos ligados a la alfabetización mediática:

"Dos profesores hicieron un curso de "Narrativa audiovisual" y el curso próximo está previsto trasladar estos contenidos a la asignatura de Audiovisual y Plástica [...]. Nuestro centro educativo tiene tendencia a tener presente y cuidar estas iniciativas en el currículum, buscando la implicación general en todos los docentes" [Evaristo, docente].

Evaristo, como profesor de lengua, explica su propia experiencia, considera que al solicitar al alumnado la aplicación de técnicas audiovisuales en sus trabajos ayuda, desde la producción de presentaciones, vídeo-presentaciones, texto enriquecido con hipervínculos, enlaces a fuentes de vídeos, aprenden a seleccionar imágenes... El docente puede proponer de forma transversal analizar el uso del lenguaje audiovisual en sus materias: "A menudo cuando corriges estos trabajos, con lo que sabes, puedes aportar ideas para analizar las imágenes" [Evaristo, docente].

Y no sólo desde el uso del lenguaje, Instagram y la imagen también pueden ser herramientas al servicio de la educación. Este es el caso de uso que propone Abel Gálvez, como docente emplea Instagram para fomentar la lengua inglesa y lo emplea como un "modelo gramatical". Tiene un perfil específico como docente²⁸⁰ para mostrar buenas prácticas relacionadas con su asignatura:

²⁸⁰ Consultar: <https://www.instagram.com/abelgalvezelt/?hl=es>

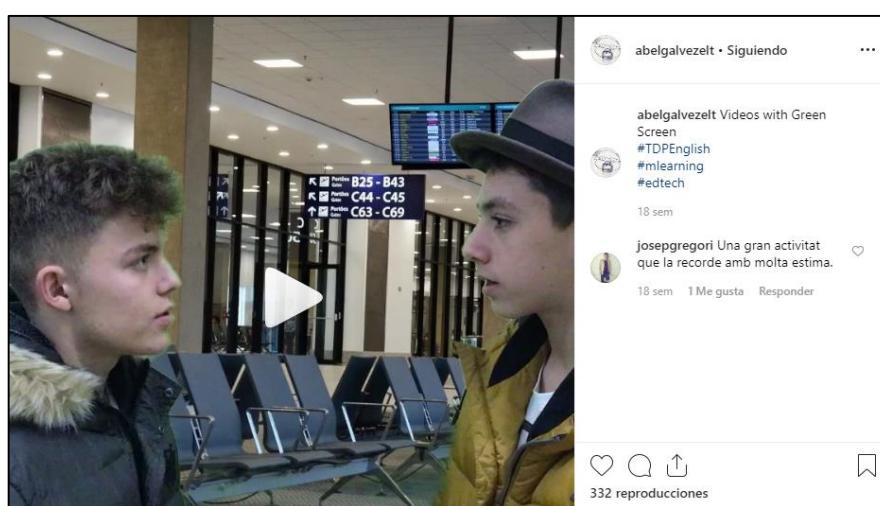
Figura 126. Publicación del docente Abel Gálvez 1



Fuente: Instagram Abel Gálvez en @abelgalvezelt²⁸¹

El docente también fomenta a través del audiovisual la expresión oral de sus alumnos empleando técnicas de grabación audiovisual, así como la edición con croma para poner diferentes escenarios detrás:

Figura 127. Publicación del docente Abel Gálvez 2



Fuente: Instagram Abel Gálvez en @abelgalvezelt²⁸²

También trabaja con sus alumnos algunos aspectos de la alfabetización mediática, como la siguiente publicación con relación al Día de Internet Segura (*Safer Internet Day*).

²⁸¹ Consultar la publicación del 11 de marzo de 2019: https://www.instagram.com/p/Bu3Hwj6gn_R/

²⁸² Consultar la publicación del 16 de enero de 2019: <https://www.instagram.com/p/BssG67bBNdy/>

Figura 128. Publicación del docente Abel Gálvez 3



Fuente: Instagram Abel Gálvez en @abelgalvezelt²⁸³

- El rol de la legislación educativa en materia TIC

Evaristo conoce bien las políticas públicas en el Marco de Competencia Digital, sin embargo, afirma que es necesario saber “traducir para la vida diaria del aula” estas directrices y además es esencial un proyecto de aula tanto del profesor como del centro educativo teniendo en cuenta de que “hay un nivel de concreción respecto a las necesidades del aula”. Los contenidos se han de planificar y es el docente es quién se implica y los pone en valor dentro del marco de trabajo del centro, tal y como afirma Evaristo. Sin embargo, como señala: “Estas circunstancias son tantas y variadas a veces no llega al usuario final, que es el alumno/a” y, además, “al docente le falta acompañamiento, pues no hay un manual específico” de cómo aplicar las políticas en materia de competencia digital, puesto que se trata de un tema transversal:

“Son formulaciones legislativas abstractas que tienen que ser aplicadas en las aulas y en los centros, donde cada una de ellas son un mundo, y cada profesora o profesor es otro mundo” [Evaristo, docente].

- Inclusión de los nuevos lenguajes en el aula

En el marco de Instagram, Evaristo personalmente no se ha detenido a analizar o realizar actividades específicas, tampoco para otras plataformas como Musical.ly o el uso de gifs, memes. Sin embargo, sí que han elaborado vídeos utilizando como inspiración tendencias del lenguaje elaborado por YouTubers. Los alumnos de 1º de ESO crearon vídeos siendo Booktubers con el objetivo de fomentar la expresión oral y la comprensión lectora de libros, a pesar de que a la hora de utilizar estas plataformas aparecen algunos obstáculos:

“El inconveniente fue que yo no les podía indicar que lo colgaran en YouTube, porque son muy pequeños. [...] Algunos después de colgarlo mandaron el enlace y otros presentaron su trabajo por USB, correo electrónico u

²⁸³ Consultar la publicación del 5 de febrero de 2019: <https://www.instagram.com/p/Btff366gzq0/>

otras herramientas online²⁸⁴. Se entretuvieron para adornarlo con otros lenguajes, a editar, poner títulos, incluyeron la utilización de fondos, gifs, emoticonos en algunas partes. Fomentaron su creatividad y apostaron por su autoformación, mejorando al máximo sus trabajos” [Evaristo, docente].

Sin embargo, Evaristo recalca que, para aplicar innovación en el aula de este tipo, “lanzarse a la ‘piscina’ y programar una clase” diferente, es necesaria también la autoformación del docente.

Por su parte, el profesor Abel Gálvez tiene una cuenta de YouTube para la asignatura, donde recoge los trabajos elaborados por los alumnos²⁸⁵, los cuales consisten en conversaciones entre ellos, la presentación de algún tema específico, podcasts, animaciones en *stop motion*, entre otros lenguajes:



Fuente: Cuenta de YouTube del docente Abel Gálvez²⁸⁶

El docente afirma que este tipo de actividades de innovación educativa a través de las TIC motivan al alumnado:

“Los chavales no tienen la destreza de expresión escrita que teníamos en nuestra época analógica, se sienten más cómodos con el lenguaje audiovisual que elaborando una redacción. Pueden expresar muy bien sus ideas y el resultado les satisface mucho más [...] La redacción está en los límites de un papel, la tienen que hacer con un bolígrafo o con un ordenador y es diferente. Es un medio que para ellos está un poco desfasado y les falta destreza, puesto que son 100% visuales. Le damos la vuelta a la actividad, los productos finales son excelentes, porque les dejamos expresarse con el audiovisual y además para la expresión oral este ejercicio también es importante. Aunque la redacción también la hacen, tienen que hacer una foto con el móvil, después la corrige en la Tablet [...] La escribo en papel, pero utilizo una foto para corregir y eso a mí me ha abierto un mundo interesantísimo.” [Abel, docente]

De la misma forma, la plataforma Instagram puede ser una herramienta al servicio de la educación. No sólo Abel Gálvez tiene una cuenta como docente para fomentar la lengua extranjera inglesa, también el centro educativo, el cual ha propuesto un concurso de imágenes:

“Consiste en modelar un buen uso, buscar una intención artística de lo que están haciendo. Van a publicar miles de fotos, pero que se preocupen por ir a la excelencia, que vayan a la calidad, que hagan fotografía de premio, que sepan utilizar una red social para una actividad de la que se puedan enorgullecer. [...] Está demostrado que

²⁸⁴ Consultar ejemplo de vídeo elaborado por alumnos del IES Torre de Palau sobre el libro *La Edad de la Ira* <https://www.YouTube.com/watch?v=dC0bfEmb0Rk> o el libro *El señor de las moscas*:

<https://www.YouTube.com/watch?v=ioZMS-mvpsk>

²⁸⁵ Consultar: <https://www.YouTube.com/user/abg3galvez/videos>

²⁸⁶ Consultar: <https://www.YouTube.com/user/abg3galvez/videos>

el alumnado es muy visual, tienen mucho ojo, e ideas; pues han nacido en la época de la imagen" [Abel, docente].

En el aula de inglés, Abel elabora una actividad que titula *Vacaciones Prestadas*, se trata de proponer al alumnado que imagina que se van a Irlanda en Navidad y que escriben una postal, el docente recalca que muchos no han escrito una postal en su vida. Para ello tienen que buscar a partir de etiquetas o hashtags contenidos en Instagram que hayan sido publicados por otros usuarios sobre esta temática y a partir de esas imágenes deben escribir la postal, que después publican en su blog para la asignatura:

"Se trata de usar el Instagram como base fotográfica para tus escritos. Vivo intensamente mi profesión y a todo le saco una capacidad didáctica. La imagen para la asignatura de inglés siempre ha sido generadora de vocabulario e historias" [Abel, docente].

- Adquisición de competencias entorno informal y formal

Evaristo afirma que el uso deriva en habilidades técnicas, pero les falta el conocimiento de recursos, de aplicaciones que sean gratuitas... Considera necesario que el alumnado reciba formación actualizada y moderna, similar a la recibida durante el grupo de discusión, de personas cercanas y abiertas. Les falta conocer "aplicaciones móviles gratuitas que puedan incluir y utilizar en sus trabajos diarios".

Evaristo considera que la alfabetización mediática es necesaria de forma transversal, pero no como una asignatura, sino común a todas. Aunque sí considera que en 1º de la ESO sería adecuado tener un espacio como una asignatura para conseguir los objetivos marcados:

"Con esto aseguras todos los años los objetivos y contenidos necesarios. Para después ir marcando contenidos transversales; porque de lo contrario el concepto trasversal 'es de todos y no es de nadie'. ¿Quién da la formación? Quizás el profesor nuevo/a que le gusta el tema, pero eso no es" [Evaristo, docente].

Por muchos esfuerzos que se hagan para fomentar la experimentación con móviles, la alfabetización mediática o la decodificación y producción de audiovisuales, existen según Evaristo dos obstáculos clave: la poca flexibilidad del currículum y la falta de formación del profesorado.

A pesar de ello, Evaristo es optimista y piensa que estas deficiencias se pueden ir supliendo con ejercicios como el de la iniciativa de *Narrativa Audiovisual* del centro, donde la inclusión de contenidos curriculares ligados a la alfabetización mediática se ha sugerido ser iniciada desde 1º de la ESO y no sólo en Bachillerato, que en el centro es principalmente artístico y por ello tienen más relación con contenidos vinculados a los medios de comunicación.

"Poco a poco irá cambiando, pero sí es verdad que debería estar programado [de forma transversal] en el centro para obtener resultados óptimos. Pero, aunque quisieramos, con el profesorado que disponemos, a veces no se ven capaces. O se priorizan programas oficiales [dentro de la programación]. A pesar de que es posible, estamos limitados" [Evaristo, docente].

Abel reflexiona que el alumnado sí adquiere competencias técnicas a través del uso, aunque no críticas, éstas se tratan en la asignatura de Artes Visuales y Plástica, donde se analiza y critica una imagen. Considera que, al estar expuestos a un gran volumen de imágenes de calidad, ellos buscan lo mismo e incluso prestan las cámaras profesionales del centro para fomentar su propia creatividad

audiovisual, principalmente los alumnos de Bachillerato que seleccionaron la asignatura de Cultura Audiovisual:

Desconozco el nivel crítico que tienen de lectura de imágenes, sé que cada vez más su nivel de exigencia aumenta. [...] Veo a mis alumnos que se tiran al suelo para hacer encuadres, recogen también la cultura audiovisual que se hereda en el ámbito familiar y por ello consumen fotografías bienísimas. Algunos chicos empiezan a tener su marca fotográfica, [...] quizás no tienen desarrollado su espíritu crítico, pero sí son exigentes a la hora de conseguir calidad fotográfica y de imagen en sus trabajos. Y supongo que eso los llevará a aplicarse más y descubrir la lectura crítica de sus imágenes" [Abel, docente].

- Pensamiento crítico

Evaristo considera que la edad juega un papel importante a la hora de adquirir competencias críticas frente a los medios de comunicación. Desde su experiencia docente, él incluye desde 1º de la ESO el trabajo sobre las noticias periodísticas, trabajando el titular, entradilla, el cuerpo de la noticia, además de la elección de imagen y vídeo explicativo.

Esta actividad ayuda a "que se enfrenten a algo a lo que no están acostumbrados, les hace reflexionar sobre los titulares de la prensa [...] Sin embargo, necesitan que el docente les ayude a desarrollar su capacidad crítica [...] Por lo que hay que iniciar mostrándoles ejemplos y pruebas prácticas, abriéndoles el camino; indicándoles que lean los primeros párrafos del ejemplo de la noticia a analizar. Pocas líneas, pues tienden a cansarse y rápidamente se van a ir a visionar la imagen" [Evaristo, docente].

Evaristo de forma metodológica repite este proceso entre clase y clase, compartiendo en vivo y en directo, hilvanando las clases. Además, cada alumno tiene un Blog propio, donde publica su trabajo, el hecho de corregir en abierto de forma colectiva en la pantalla ayuda a quien lo ha realizado y sirve de ejemplo a los que están desorientados. En materia de alfabetización mediática es esencial "acompañarlos mucho, tanto en el camino y en el proceso, cómo analizando los resultados finales, en esta etapa puede dar lugar a que ellos piensen y realicen sus razonamientos críticos".

Evaristo destaca que, lo bueno de tener el ordenador en el aula es que es una ventana a la actualidad:

"El hecho de trabajar con el ordenador tiene la gran ventaja de tener pruebas al momento de lo que está pasando, analizándolo sobre la realidad. Contrastar, descubrir el punto de vista objetivo/ subjetivo, nuevo vocabulario..." [Evaristo, docente].

En el caso del profesor Abel Gálvez, propone en el aula el estudio de la huella digital del alumnado, principalmente enfocado hacia la intimidad de uno mismo y de los otros, principalmente en la red social Instagram: "exponer la intimidad en las redes sociales es peligrosísimo y puede traer consecuencias muy negativas". Además, el IES Torre de Palau tiene su propia línea de trabajo al respecto, como afirma el docente "se rige con los parámetros del instituto" [Abel, docente].

También considera que, como docente, es importante trabajar la auto representación del alumnado en la red. Al emplear esta plataforma también con fines educativos puede ver el contenido que su alumnado sube en ella y considera que es necesario debatir al respecto, aunque no necesariamente debe ser en el aula. En algún momento a nivel privado les hace reflexionar sobre la imagen que publican y les pregunta: ¿Has pensado lo que esa imagen dice de ti?, a lo que el

alumnado reacciona de dos formas: por una parte, se jactan y manifiestan que no están de acuerdo, sin embargo, otros reflexionan y afirman que no habían pensado en esa otra forma de ver la imagen.

"La redes sociales e Instagram lo están embarcando todo, hasta las actividades personales diarias. Es conveniente que demos unos parámetros centrados y de uso correcto, la etiqueta es importante. Y sobre todo preguntarse: ¿Qué estoy exponiendo yo de mi vida? Tener claros los parámetros de la intimidad, así como el respeto a la persona. Por esta razón les hago mucho énfasis diciéndoles que vigilen lo que ponen" [Abel, docente].

Según Abel Gálvez, también es importante hacer hincapié que el deber de tratar la auto representación de la imagen no sólo es del centro educativo, también de los progenitores. Sin embargo, no siempre el entorno social fomenta estas capacidades críticas sobre los usos de la imagen y sobre ello cuenta una experiencia vivida al respecto.

"Hace un tiempo un chico venía con una camiseta con una imagen de una chica enseñando las tetas. Yo le dije: No puedes traer esa camiseta al instituto. ¿Por qué?, por esto, por esto, por esto... y el padre me llamó preguntando por qué el chico no podía llevar esa camiseta en el instituto, y se le contestó con los mismos argumentos. Manifestó que se la había comprado él y se le indica que en su casa haga lo que crea conveniente, pero en el instituto público, no" [Abel, docente].

Para él es importante como educadores fomentar la autocrítica y hacer al alumnado pensar que la publicación de ciertas imágenes puede tener consecuencias. Explica que la mejor forma de hacerlo al trabajar la identidad digital en el aula es plantearles la pregunta de si su abuela estaría de acuerdo y orgullosa con esa fotografía, según Abel "este filtro es maravilloso". Sin embargo, este acompañamiento del docente debe ser constructivo, no se puede hacer humillando o descalificando, sobre todo porque es algo que hacen en su tiempo libre:

"Así pues, desde una manera constructiva los alumnos entienden una crítica y un análisis. Simplemente tenemos que ser correctos, decir las cosas desde el cariño, y luego los padres y madres ya decidirán por los chicos. Pero como profesor es importante indicar en qué temas se deben fijar, hacerles pensar y a ellos les encanta porque saben que te estás preocupando por ellos. Y como estamos jugando en el terreno de las redes sociales, donde todavía no hay reglas, ni hay campo y las reglas las estamos construyendo entre todos, les viene bien. Incluso también se puede detectar la situación anímica y las preocupaciones o angustias que puedan tener los chicos, de ahí se puede ejercer una acción tutorial." [Abel, docente].

Resultados del test de competencias mediáticas y audiovisuales

Esta prueba se configura como una herramienta para evaluar competencias mediáticas, específicamente relacionadas a aquellos indicadores que tratan el código audiovisual. Se trata de una versión mejorada tras el piloto del estudio de caso 1, se adaptan algunas preguntas para que tengan correspondencia a la LOMCE (2014) a partir del trabajo con su director de tesis José Manuel Pérez Tornero elaborado para la Academia del Cine (Pérez Tornero y Portalés-Oliva, 2019), aspectos que fueron necesidades detectadas en el test piloto del estudio de caso 1. Al igual que el estudio de caso anterior, este test se desarrolló siguiendo las pautas del test adaptativo (explicado en la

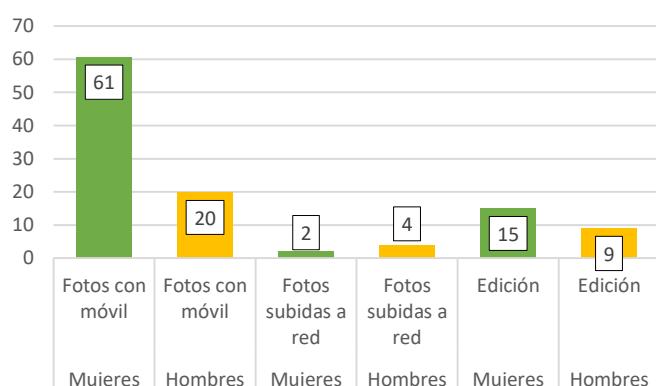
metodología)²⁸⁷. Las respuestas, datos en bruto y explotación estadística se encuentran en abierto, a través del siguiente enlace²⁸⁸.

A continuación, se presentan los datos de la prueba, que fue contestado por un total de 54 alumnos con un tiempo medio de respuesta de 20 min. De las respuestas 31 corresponden a hombres (57%) y 23 de mujeres (43%), de entre 14 y 16 años. Emplean una media de 3,9 horas el móvil y de 4,4 horas el ordenador, ésta última tecnología es una herramienta de uso cotidiano en el centro. Cuando se les pregunta si saben hacer más cosas con el ordenador que con el móvil,

Sobre su práctica cotidiana con el medio audiovisual, durante el último mes, los estudiantes en general toman una gran multitud de fotografías. Los 42 alumnos que responden con cifras exactas elaboran una media de 37 imágenes al mes y publican online unas 3. Hay un pequeño reducto de la muestra que no se muestran activo elaborando fotografías con el móvil, unos 7 alumnos no las hacen con este dispositivo, de la misma forma, no todos son activos subiendo contenido a la Red, 18 alumnos no subieron ninguna imagen fija. Los 5 alumnos que no crean imágenes y que a su vez tampoco suben contenido resultan pertenecer al género masculino, uno de ellos explica que: "siento que hacerse selfis es bastante narcisista, por eso no tengo Instagram, ni Snapchat, ni Facebook". Por el contrario, otros se hacen sesiones de fotografías para tener material y poder subirlo a Instagram: "Cuando quiero subir fotos voy a hacerme una sesión en lugares bonitos" [hombre]. Práctica también detectada en el estudio de caso 1.

Si contemplamos estos datos teniendo en cuenta la diferencia de género, cabe destacar que las mujeres son las más productoras de contenido audiovisual, tanto imagen fija como vídeo:

Figura 129.Uso del móvil para elaborar fotografías por género



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la producción de imagen en movimiento, durante el mes previo al test, afirman haber grabado un promedio de 5 vídeos con el móvil y publicado en la Red alrededor de 2 vídeos en el

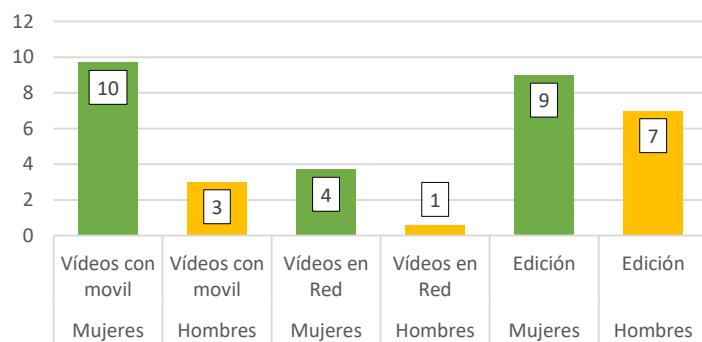
²⁸⁷ Consultar las preguntas del test en el siguiente enlace:

https://docs.google.com/document/d/1Z4MIx4wwJpmpzEJTcA5wZA1gALOF1o2FPVY4ZO6-xxQ/edit?usp=drive_web&ouid=116169368610637667242

²⁸⁸ Consultar: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1cdsgTT5qm8O0gQf-I9Fgu2IBSVbwtSfxrrxONeHZPk/edit#gid=1839032153>

mes²⁸⁹. En este caso, también existen diferencias de género, son las mujeres las que más vídeos graban con el móvil, un promedio de 10 vídeos frente a los 3 vídeos que los chicos elaboran. Además, tan sólo publican 1 en Internet frente a los 4 de las mujeres. En relación con los conocimientos de edición de vídeo, ellas también son mayoría (9 alumnas), a pesar de ser minoría dentro de la muestra, puesto que las clases de 3º de la ESO cuentan tan sólo con 43% de mujeres, sólo 7 chicos de ellos afirman practicar montajes. Por lo tanto, el 30% de la muestra de este estudio de caso edita vídeos.

Figura 130.Uso del móvil para elaborar vídeo por género



Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, tal y como se observó durante la aplicación del test, en esta pregunta algunos alumnos de la muestra no conciben como vídeos los contenidos que suben como Historias de Instagram, a pesar de que se tratan de imágenes grabadas.

También cabe destacar que docentes del centro les hacen grabar vídeos para algunas asignaturas, si este ejercicio no hubiera sido plan del centro educativo, es posible que muchos alumnos no hubieran explotado las posibilidades mediáticas del móvil. Los alumnos habían grabado y editado, porque “son deberes del instituto” [14 años], “2 videos para inglés, no los he subido a la red, porque no era necesario. Los suelo editar para que no se vean sosos” [14 años, mujer], “Pues con el insti he grabado trabajos [...] Las que sirven y con las que tengo que hacer el trabajo las edito y las monto [...]” [14 años, hombre].

En algunas ocasiones, los vídeos que suben tienen una finalidad explicativa y de expresión propia: “he hecho y colgado muchos videos, los cuelgo para explicar cosas en Instagram, normalmente. Si los videos los hago con la camera, sí que los edito” [Mujer]. Emplean la plataforma para explicar sus aficiones: “He hecho muchos videos de presentaciones de mis artistas favoritos para subirlos a las Historias de Instagram. Las publico porque me aburro y me gustaría compartir mis gustos xD” [mujer], “He subido 3, sí suelo editarlos, porque son de baile” [mujer].

Sin embargo, una minoría también es consciente de la propia huella digital y privacidad online. Una alumna destacó la importancia de no subir todos los contenidos a la red y confía del carácter efímero de sus publicaciones, y por eso comparte publicaciones: “Subí unos 5, porque en 24 horas

²⁸⁹ El promedio está calculado a partir de los 42 estudiantes de la muestra, que contestaron a esta pregunta en abierto con una cifra exacta

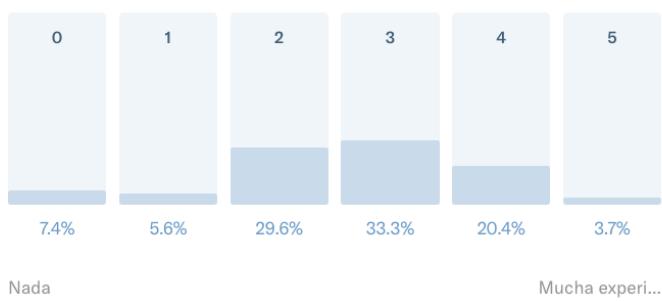
se borran. He hecho algún montaje, pero para mí, no para exponerlo a la red, no hay que publicarlo todo” [Mujer], otros directamente elaboran vídeos sin compartirlos o enviándolos a través de aplicaciones como WhatsApp por privado: “He hecho varios para el instituto o para recuerdo para mí, pero ninguno lo he colgado” [mujer], “He subido 3 más o menos a WhatsApp para compartirlos con mis amigos” [hombre], “No hago videos si no es para un cumple” [mujer] “No los subo, sólo los comparto con algún amigo, pero sin llegar a subirlo sino lo enseño desde mi móvil” [hombre].

También cabe destacar que emplean la aplicación Musical.ly (explicada en el capítulo 1), la cual es una tendencia actual como apreciado en las observaciones: “He subido 2 y son para Musical.ly, no los edite” [hombre].

YouTube también es una plataforma de difusión de sus producciones, sin embargo, sólo suben contenidos más profesionales: “Hago videos con el móvil, pero los subo sólo en mis Historias de Instagram. Edito pocos videos, pero los que edito los subo a YouTube (son videoclips de mis canciones)” [hombre, 16 años]. Otro contenido que suben son partidas de videojuegos, como apreciado durante el grupo de discusión, por ello algunos no elaboran ediciones de vídeo complejas: “Tengo un canal de YouTube, no suelo editarlos, como mucho poner música o en algún momento puntual [algún sonido] para que sea más gracioso” [hombre].

Los alumnos consideran tener experiencia en comunicación audiovisual con un promedio de 2,6 sobre 5 puntos, donde 0 era nada de experiencia y 5 mucha experiencia.

Figura 131. Experiencia audiovisual auto percibida



Fuente: Elaboración propia

Dos alumnos que elaboran pocas imágenes con el móvil, sin embargo, explican que lo hacen con cámaras profesionales, porque tienen mejor calidad: “Con el móvil no he hecho muchas fotos, ya que las hago con la cámara profesional” [14 años, mujer], “con el móvil hago muy pocas fotos, porque para eso tengo cámaras con mucha mejor calidad que un móvil” [hombre, 16 años], “en este último mes con el móvil he hecho unas 100 fotos, de las que he hecho con el móvil no he subido ninguna, sólo subo las que hago con la cámara” [mujer]. Afirman que les gusta más retratar a otras personas o hacer paisajes, no tienen un perfil de Instagram auto representativo, sino dedicado a la fotografía: “No hago muchas fotos con el móvil, ya que tengo cámara, no subo muchas fotos más sino al contrario, me gusta más subir fotos que hago a gente o a paisajes” [mujer].

Con relación al video también es importante destacar algunas apreciaciones de su propia producción:

“He hecho 1 vídeo. No lo he subido a la red porque era un trabajo escolar, y no me gusta subir mis vídeos. Siempre que hago un vídeo lo edito, siento que si no [lo edito] es una ‘cutrada’, de hecho, siempre que hago un vídeo lo hago con una intención o una visión, sino no hago nada (excepto si es un trabajo), y nunca he subido un vídeo en internet que no esté editado y sea algo especial (a mi manera)” [hombre].

Algunos de ellos tienen conocimientos avanzados de edición: “Me gusta ser YouTuber jeje, los edito bastante para dar un buen ejemplo” [hombre]. “Suelo hacer más fotos que vídeos, aunque los vídeos los hago con la cámara también, los editó con Sony Vegas, y no los suelo subir” [mujer]. Sin embargo, también cabe destacar el caso de aquellos alumnos que afirman no disponer de ciertas competencias: “Me cuesta editar los vídeos, porque tengo poco conocimiento de edición” [mujer].

En cuanto a la edición avanzada de fotografías, cabe destacar que algunos alumnos la practican: “Edito fotos continuamente, las que realmente valen la pena. Las modificó con varios programas dependiendo de la foto, hay fotos que están mucho mejor sin editar” [mujer], “ [...] las edito con Photoshop” [hombre], “edito las fotos y hago que parezcan dibujos, porque me entretengo haciéndolo” [hombre], “Sí que edito las fotos, y normalmente utilizo algún filtro y cambio la saturación, el brillo, la temperatura de la imagen” [mujer]. Otros alumnos de la muestra, teniendo interés por edición avanzada dejan de emplearla para usar los filtros preestablecidos de Instagram: “Antes [editaba] con un programa, pero últimamente sólo uso algún que otro filtro de Instagram” [mujer].

Perciben que con la aplicación de filtros las imágenes mejoran: “A veces le pongo algún filtro para que se vea mejor” [mujer] o “[Las edito] para que queden mejor, si hay un detalle que no me gusta lo modifco”. Incluso piensan que los filtros mejoran su aspecto físico en la imagen: “blanco y negro para tapar las imperfecciones” [mujer]. Otros afirman emplear más contraste o subir y bajar la luz de las fotos (refiriéndose a la exposición).

Algunos son conscientes del propio uso del lenguaje audiovisual como reflejo de su propio yo en Instagram, cuidan y manipulan su propio autorretrato en la Red: “Últimamente modifco [las imágenes], ya que dan un ejemplo más trabajado de ti” [hombre], “Sólo las subo si me gustan mucho y veo que tras editar la foto combina con el resto del perfil. En el caso de que las edite, lo hago con PicsArt y VSCOcam en el móvil. Las edito porque me gusta que las fotos tengan un brillo, contraste, saturación... uniforme y que sea el mismo o similar para todas” [mujer], o bien “Mi perfil de Instagram usa la temática de color rosa pastel, las edito con filtros de ese color, añado algunos PNG's (como por ejemplo galaxias difuminadas con la imagen)” [mujer]. Una de las alumnas que afirmaba haber hecho 500 fotografías, explica que son necesarias para conseguir una coherencia en su propio perfil de Instagram: “[Hago muchas fotos, porque] tienen que tener unos colores determinados para que peguen, entonces es un poco más complicado al momento de subir” [mujer].

Otros consideran que editar imágenes es alterar la realidad: “No las edito, porque no me parece bien la verdad”. E incluso consideran y muestran interés hacia la fotografía como arte: “No me gusta editar, ya que creo que la magia de la fotografía es un arte en el cual tienes que encontrar el plano y el momento perfecto” [hombre].

Ante la pregunta sobre el origen de su formación audiovisual, el 39,3% afirma haberlo adquirido jugando y probando, siendo este el porcentaje más alto. El 4,8% afirma haber adquirido este conocimiento en el aula. El 26,2% afirma que el aprendizaje ha tenido lugar a partir de sus amigos principalmente.

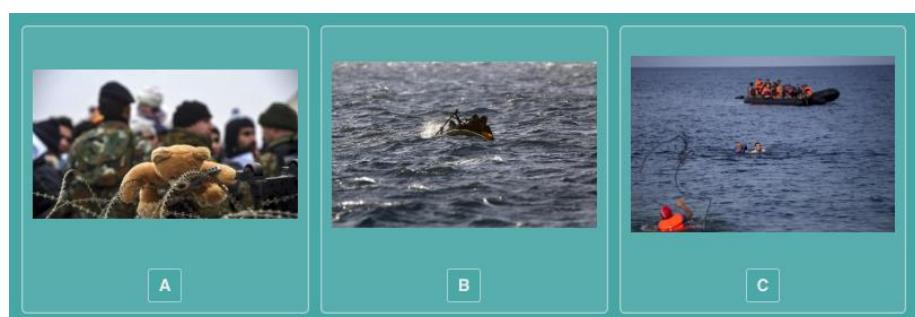
Figura 132. Origen de formación audiovisual



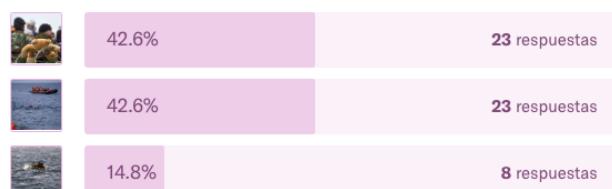
Fuente: Elaboración propia. Pregunta multirrespuesta.

Para conocer la capacidad de decodificación ante una imagen o el impacto, a los alumnos se les solicitó que seleccionaran de entre tres ejemplos una imagen que ilustrara, para una noticia, el conflicto sirio y supieran justificarlo correctamente. Las imágenes mostradas mediáticamente habían tenido un gran impacto en el curso académico en el que se implementó la prueba.

Figura 133. ¿Cuál de las siguientes imágenes escogerías para ilustrar el conflicto sirio en una portada del periódico?



Fuente: Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia

La primera opción, el oso enganchado en una valla de alambre en primer plano y con un grupo de refugiados difuminado al fondo, fue seleccionada por ser menos directa: “porque no es tan directa y hace reflexionar más a la gente sobre todo lo que pasan los refugiados. Ya que con el muñeco de peluche le va a llegar más el mensaje.”

Otros no saben interpretar su selección y decodificar la imagen en su totalidad, escogen la primera opción: “por cómo es la foto y lo que transmite”, “esa foto me parece más adecuada”, “porque muestra a gente viajando”, “porque creo que esa es la correcta”. No había ninguna imagen correcta o incorrecta, sin embargo, es de gran importancia la argumentación de la selección.

Algunos de ellos decodifican los planos como lenguaje audiovisual, así como el trabajo estético del fotoperiodista para transmitir información: “El peluche en primer plano es un símbolo emocional del sufrimiento de los refugiados, específicamente menores, el hecho de que esté enganchado en una valla con alambres lo dice todo, los inmigrantes en el fondo reafirman el mensaje de la imagen”. En cuanto a la dimensión informativa, otro alumno afirma, que “ya que es para una noticia, tiene que ser estético para que llame la atención, y se ha de ver claramente y de alguna forma artístico.” Otros leen en el oso un símbolo, “el oso representa la muerte de niños inocentes”, “enseña el sufrimiento de los niños”, “los refugiados lo dejan todo atrás para salvar sus vidas (dejar todo atrás es una cosa difícil para cualquier persona)”, “[esta imagen] me trasmitía más sentimientos, ya que el oso nos hace recordar que los refugiados también son niños”.

Los estudiantes detectan el vínculo emocional que les produce la primera imagen, puesto que es “impactante”: “Porque impacta más que las otras”, “a mí me impacta más, las demás están muy vistas”, “me parece más expresiva para ese tema”. Y en este sentido, también leen el uso de un símbolo que representa la infancia como elemento que desencadena emociones de empatía: “normalmente la gente es más sensible con los niños”, “se implica más a los niños y puede llegar a tocar más la sensibilidad de la gente, puede llegar a impactar más”.

Algunos alumnos de la muestra también señalan la concordancia entre imagen y texto, destacando así la dimensión informativa de la imagen, seleccionan esta primera opción, porque: “expresa mejor el significado del título”, “porque las otras están muy vistas y es un plano muy general. En cambio, la del peluche y las vallas muestra más información”.

La segunda y tercera imagen, ambas representan pateras en un mar agitado, sin embargo, en una aparece la ayuda de Europa y en la otra la patera se representa sola. Son seleccionadas por los alumnos al representar “la verdadera situación de estas personas” y porque “expresa mejor todos los problemas que tienen que sufrir para llegar a su destino final, [...] estar seguros de si completarán el viaje”. Algunas argumentaciones son lecturas denotativas de la imagen, sin interpretación, argumentan que la seleccionan: “porque se ve a inmigrantes en una barca, en dirección hacia Europa” o “muchas personas en un barquito en medio del mar”.

Algunos estudiantes en estos dos casos también apelan a los sentimientos que transmiten, la imagen permite “ver en las condiciones que están [...] da mucho que pensar, y creo que llega más a los sentimientos de las personas”.

También nombran el impacto: “es la que da más impacto”, “Porque llama la atención ver gente nadando y otra en barco”.

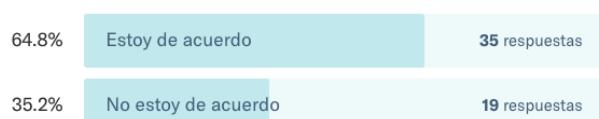
En menor medida, pero también presente, algunos hacen una lectura más interpretativa del propio lenguaje audiovisual: “muestra más el horizonte del mar y así se ve lo que hay que recorrer”, “porque se ve el barco y el mar, da la sensación de una ruta larga y dolorosa”.

Tan sólo dos alumnos seleccionaron la segunda imagen, lo hicieron por “un chico que desde la frontera aparenta querer ayudar” o “los refugiados vienen a Europa en patera y creo que hay alguien que les está ayudando o algo”, sin embargo, nadie lee como símbolo que el lanzamiento del flotador sea la ayuda de Europa.

En relación a la información, consideran que hay grados de representación, algunos afirman que ciertas de las imágenes son las que mejor representan a los refugiados, las que concuerdan con el titular o las que más mejor enseñan la realidad y son verídicas, sin embargo, expresan su opinión sin argumentación: “porque es lo que creo”, “esa es la correcta”, “se ve”, “yo creo que es esa”, “es la más conveniente”.

Tras las preguntas generales a todo el alumnado, el cuestionario inicia la evaluación de competencias audiovisuales a partir de una serie de preguntas que se adaptan al nivel del alumnado. La primera de ellas quiere saber si las imágenes son percibidas por el alumnado como representaciones objetivas o un reflejo de la realidad, siendo esta variable de análisis basada en un estudio previo elaborado por investigadores de la Red Alfamed²⁹⁰. A la afirmación “Todas las imágenes representan una realidad objetiva, tal y como es”, el alumnado está mayormente de acuerdo, cuando la respuesta correcta sería “no estoy de acuerdo”, puesto que ninguna fotografía representa la realidad, influyen el encuadre, los tipos de objetivos que se seleccionan, la edición, los colores...

Figura 134. Pregunta sobre objetividad/subjetividad de las imágenes



Fuente: Elaboración propia

Aquellos que marcaron que no estaban de acuerdo, argumentaron sobre:

El doble significado de las imágenes (1), hay imágenes que modifican la realidad o no la muestran (4), otras muestran “realidades ficticias” (1). También existen “diferentes estilos de fotos” (1), algunas son editadas o montajes (3), las diferencias entre fotografía artística e informativa (2).

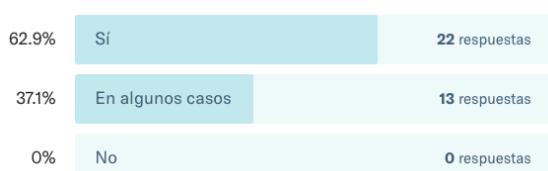
Un alumno puntualiza, que “no todas las fotos tienen un significado”, sin embargo, no explicita más su afirmación. Por el contrario, algunos alumnos destacan que las imágenes son expresiones individuales: “hay fotos que no llegan a significar lo que son, o lo que quiere expresar de verdad, y

²⁹⁰ Consultar: I+D EDU 2010-213955-CO3 – Red Alfamed: <https://www.redalfamed.org/proyectos-de-investigacion>

cada persona expresa lo que ve de una manera”, en la misma línea otro estudiante de la muestra afirma que “no todas expresan lo mismo”. Y, como uno de los alumnos establece, en definitiva “cada foto es diferente”.

A aquellos que habían respondido que las imágenes representaban la verdad, se les preguntó si siempre entendían la información que transmitían los diferentes códigos y lenguajes, la gran mayoría respondió que sí, pero un 37,1% admitió que sólo en algunos casos entendían.

Figura 135. ¿Comprendes la información que transmiten los diferentes códigos y lenguajes (las imágenes, las palabras, la música y los sonidos, entre otros) que componen los mensajes de los medios?



Fuente: Elaboración propia

La siguiente pregunta trataba el color en diferentes fotogramas, los que habían marcado correctamente la objetividad de las imágenes tenían una pregunta un poco más complicada que el resto.

La pregunta desdoblada dio resultados diferentes, la pregunta 7 (que correspondía a la versión más sencilla) obtuvo 21 aciertos, la pregunta 8 (que era la versión de la pregunta más difícil obtuvo 11 aciertos.

Figura 136. Pregunta 7 y 8 sobre el significado del color en el lenguaje audiovisual



Fuente: Elaboración propia

De los 35 estudiantes de la muestra, 21 de los estudiantes detectaron correctamente cuál era el significado del color en la pregunta 7, una de las mejores explicaciones que dieron sería:

“En la primera, la abundancia de verde representa la naturaleza más vivida, lo cual contrasta con el tigre amarillo que representa peligro. En el segundo los colores cálidos dan una sensación de optimismo. En la tercera, similar a la primera, los verdes son más fríos y apagados, dando un aspecto más crudo a la selva. Y en el último, los colores cálidos le dan un aspecto seco y caliente” [hombre].

La pregunta 8 fue en su totalidad correctamente respondida por 9 y parcialmente por 2 y 6 no supieron contestar. Entre las respuestas más argumentadas, cabe destacar las siguientes afirmaciones sobre el mensaje que el color transmite en las imágenes: “Las imágenes rojas no transmiten mucha tranquilidad mientras las más claras sí” [mujer], “Las rojas ira. Las rosas felicidad y despreocupación” [mujer].

Si sumamos los resultados de la pregunta 7 y 8, el 55% de los estudiantes de la muestra interpretaron correctamente el rol del color en los planos cinematográficos.

Quienes contestaron bien la pregunta 8 pasaron a responder la pregunta 9, la cual pretendía conocer si los estudiantes percibían planos cinematográficos más complejos, con simetría y que tuvieran en cuenta la perspectiva o punto de fuga. Para ello se empleó la siguiente imagen:

Figura 137. Pregunta 9 - Segundo la composición... ¿qué tienen en común?

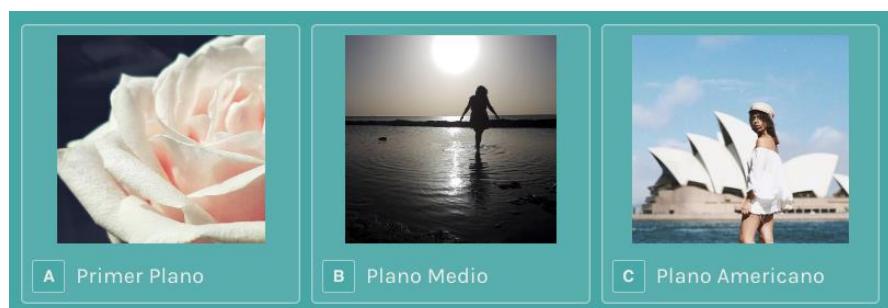


Fuente: Elaboración propia

Tan sólo un alumno detectó que eran planos simétricos, otros dos supieron ver que el encuadre era similar con figuras geométricas y composiciones ordenadas. Unos 11 estudiantes apreciaron de forma parcial que las imágenes tenían formas, figuras, geometría, orden y planos similares. 8 estudiantes respondieron erróneamente.

Quienes contestaron bien la pregunta 7 y los que contestaron erróneamente a la pregunta 8, pasaron a ser evaluados sobre los diferentes planos cinematográficos en la pregunta 10.

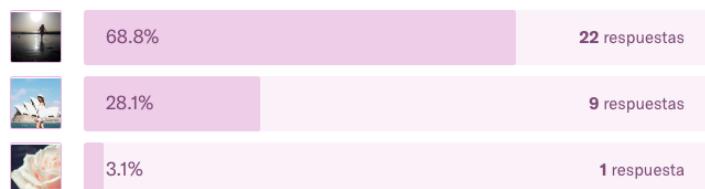
Figura 138. Pregunta 10 - De entre estos tipos de planos, marca el que sea erróneo



Fuente: Elaboración propia

22 de los estudiantes (el 68,8% de esta pregunta) supo contestar correctamente marcando la opción B “plano medio”, tan sólo 10 obtuvieron una respuesta errónea.

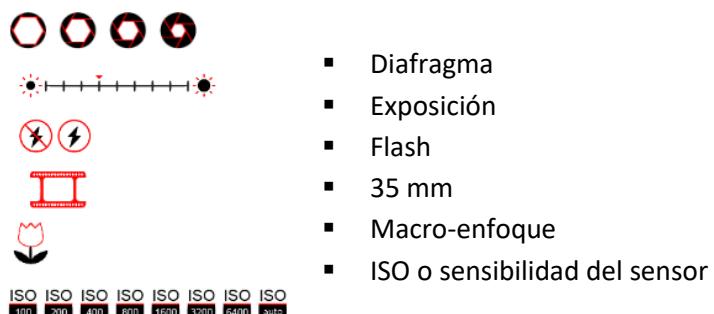
Figura 139. Pregunta 10 – Respuestas de los estudiantes de la muestra



Fuente: Elaboración propia

Aquellos que respondieron correctamente la pregunta 9 y los que lo hicieron erróneamente en la pregunta 10 pasaron a ser preguntados por competencias digitales del ámbito técnico correspondiente a la imagen. Debían enumerar algunos de los elementos de la siguiente imagen:

Figura 140. Pregunta 10 – Respuestas de los estudiantes de la muestra



Fuente: Elaboración propia

Ninguno de los alumnos obtuvo todas las respuestas correctas, tan sólo un alumno consiguió acertar las 5, la media de aciertos fue de 3, la mitad de los conceptos preguntados. Cabe añadir, que, aunque el alumnado dispone de cámaras en sus teléfonos móviles, el bajo porcentaje de éxito de esta pregunta señala que no exploran las capacidades técnicas avanzadas de sus cámaras, por lo tanto, su uso de fines anecdóticos no explora estéticas complejas más allá de los filtros.

Finalmente, la ruta de preguntas de evaluación de conocimientos finaliza en la pregunta 13, donde el alumnado tenía que marcar la técnica que no perteneciera al cine de animación. Estos conceptos están incluidos en el currículum educativo de Educación Plástica de Primaria en la LOMCE (2014). Sin embargo, tan sólo 10 alumnos supieron que el término *Fastforward* no formaba parte de la enumeración, sin embargo, ninguno seleccionó sólo ese término (la pregunta era multi-respuesta) y la pregunta tan sólo tenía una respuesta correcta, aunque se pudieran marcar más.

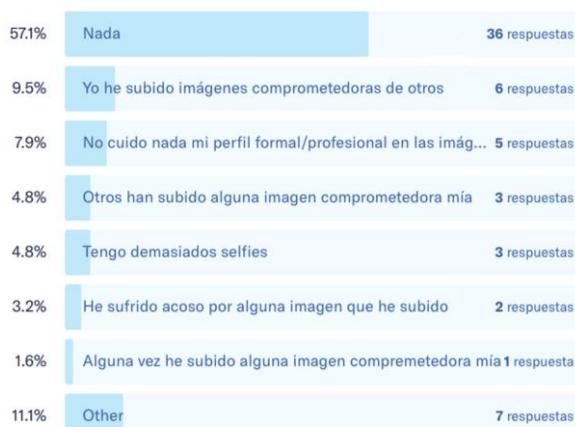
Figura 141. Pregunta 13 – De los siguientes ítems marca el/los que no sean cine de animación



Fuente: Elaboración propia

Otro de los conceptos que se incluyen en la LOMCE (2014), precisamente también en el currículum de Primaria, es el cuidado de la propia identidad visual, por ello se consideró oportuno incluir la siguiente pregunta:

Figura 142. Pregunta 14 – ¿De tu propia identidad audiovisual online ¿qué cambiarías?



Fuente: Elaboración propia

El alumnado considera que no cambiaría nada de su perfil, aunque sí afirma haber cometido algunas violaciones del derecho a la propia imagen, como: la publicación de imágenes comprometedoras de otros (10%) y otros de las suyas propias (5%), el descuido del perfil desde la perspectiva más formal (8%) o incluso admiten publicar demasiados selfis (5%).

Como implementación mejorada del piloto, en esta ocasión se elaboró un sistema de puntos. Si se toma en cuenta la puntuación total del test, la muestra podía obtener un máximo de 6 puntos que se podían obtener en las preguntas, la media es de 2,8 puntos, siendo la máxima acumulación de puntos de 4,8. En relación con las diferencias, la variable de edad no supone una diferencia significativa y entre hombres y mujeres, tan sólo hay un decimal de diferencia, ellas tienen una media de 2,59 puntos, mientras que ellos tienen una puntuación media en competencias de 2,47. Sin embargo, de cara a un futuro, sería importante ponderar los indicadores por dimensión de alfabetización mediática (habilidad técnica, creación y comunicación, pensamiento crítico).

Capítulo 6. Discusión

Esta investigación explora la adquisición de competencias mediáticas y audiovisuales de los jóvenes, vinculadas al consumo y uso que hacen del teléfono móvil en diferentes entornos, tanto dentro como fuera del entorno educativo formal. Por lo tanto, en tres grandes rasgos se han estudiado: a) el contexto tecnológico y el uso audiovisual en nuevos entornos digitales; b) nuevas alfabetizaciones, competencias y evaluación mediáticas y c) la reacción del sistema educativo y las aplicaciones educativas en torno a la alfabetización mediática, específicamente con relación a los dispositivos móviles y el audiovisual.

A continuación, se presenta una discusión de los resultados a partir de la revisión bibliográfica y análisis elaborado en esta investigación, dividida en tres grandes secciones temáticas:

A) El contexto tecnológico y el uso del lenguaje audiovisual por jóvenes

Tal y como hemos visto en el capítulo 1, el **acceso a teléfonos móviles se encuentra generalizado** desde los 11 años en España (INE, 2017), el 83% de los hogares cuentan con Internet (Eurostat, 2017). Esta conexión se produce principalmente más a través del móvil (97%) que del ordenador (46%). El consumo audiovisual se hace cada vez a una edad más temprana, en los datos de 0 a 8 años, en EUU CSM (2017).

El **acceso a teléfonos móviles no va generalmente acompañado de una formación específica** para ello, ni en el hogar, ni en el centro educativo, en los estudios de caso 1 y 2 el aprendizaje es principalmente de forma autónoma y gracias a sus pares. Puesto que el uso de los teléfonos inteligentes es sencillo, el concepto de nativos digitales y otras denominaciones generacionales han contribuido a fomentar la creencia que los jóvenes disponen de todas las competencias necesarias para navegar en los nuevos entornos digitales (Villegas, 2014). Existen denominaciones generacionales que específicamente aluden al teléfono móvil “Generación App” o a las pantallas *Screenagers*, sin embargo, se trata tan sólo de tendencias conceptuales.

En casa, las TIC se emplean sin ningún acompañamiento (Livingstone, Mascheroni y Staksrud, 2015), además una percepción demasiado positiva sobre la tecnología o una tecnofilia puede producir la total ausencia crítica hacia ella (Navarro-Güere y García-Jiménez, 2013). En el centro educativo, la ley educativa LOMCE (2014) no recoge a nivel general la necesidad de trabajar el tema en el aula, si se hace es por iniciativa individual del docente o por política pública de algunas autonomías, como la catalana. Algunos de los docentes consideran que “entregar un móvil sin enseñar su uso adecuado es como entregar un coche a un niño sin carnet de conducir” (CSM: vídeo online).

Los **teléfonos se convierten en una pantalla privada para un visionado individualizado** (Mascheroni y Cuman, 2014), los jóvenes españoles consumen una media de 2,3 horas de contenidos audiovisuales al día a través del teléfono (CNMC, 2017). Ya no sólo está la televisión en el centro del hogar como única fuente para el consumo audiovisual, las NNTT han fomentado la fragmentación de la oferta a través de la plataformización de los contenidos audiovisuales. YouTube, Netflix o HBO le han declarado la guerra al formato televisivo tradicional, ofreciendo más contenido y cada vez más personalizado.

Por otra parte, las **comunicaciones interpersonales son cada vez más audiovisuales**, los mensajes están enriquecidos con todo tipo de contenidos multimedia (Katz y Crocker 2015; Gardner y Davis, 2014). Por lo tanto, el consumo audiovisual se hace, por una parte, a través de las plataformas (YouTube) y de las aplicaciones móviles (Instagram), así como de los mensajes privados con gifs, imágenes y MEMES (WhatsApp). Nos encontramos por ello ante un *visual turn* (Fritze, Haugsbakk y Nordkvelle, 2016), e incluso Henry Giroux lo llega a definir como una época de “violencia visual” ante tanta saturación de imágenes²⁹¹.

El **acceso diario a cámaras ha democratizado la producción masiva de imágenes**, al mes los jóvenes participantes del estudio de caso 2 hacen una media de 50 fotografías y graban una media de 10 vídeos, de las cuales un gran porcentaje es publicado en la red. Los alumnos consideran que el teléfono móvil es una cámara, no lo diferencian de otro tipo de dispositivos móviles como las compactas o réflex (estudio de caso 2). Este acceso les facilita la creación de imágenes diarias, además, las cámaras son cada vez más invisibles y predominantes en todos los dispositivos móviles, y específicamente en relación con el móvil, para los jóvenes este es “una extensión de la identidad, de los sentidos y un nuevo modo de socialización” (Navarro-Güere, García-Jimenez y Roel, 2013: 287), donde el lenguaje audiovisual es clave. Gubern en su libro *Del bisonte a la realidad virtual* ya reflexionaba sobre el recorrido histórico de la imagen, concluye que, bajo la perspectiva del realismo ontológico, las representaciones trascienden soportes y materiales, “el ilusionismo realista ha desembocado en los entornos artificiales de la realidad virtual” (Gubern, 1996: 73). Esto se puede extrapolar a la fabricación de los perfiles audiovisuales (ilusionismo realista) de los más jóvenes en línea (realidad virtual). Desde la socio-semiótica, es interesante subrayar el interés por explorar cómo los teléfonos inteligentes (actantes no-humanos) producen vínculos con el adolescente (actante humano) y a su vez modifican la creación de significado en mensajes y competencias (Dagenais et al., 2013: 94).

A continuación, se establecen **tipos de uso, tanto en el centro educativo como fuera de él**, principalmente en relación con las tecnologías (el teléfono móvil) así como a las aplicaciones (las redes sociales) y con especial atención al lenguaje audiovisual.

Los **adolescentes españoles consideran el teléfono como una herramienta para el ocio** (Navarro-Güere et al., 2013), una frase que coincide con las afirmaciones de la muestra de los estudios de caso 1 y 2. Los padres tampoco perciben el teléfono como una herramienta que puede servir con fines educativos (Barómetro CIS - febrero 2016). En el aula, el teléfono es empleado como forma de evasión y fuera de ella como entretenimiento, incluso los alumnos del estudio de caso 1 hacen fotos durante las clases y las publican en Instagram mientras el profesor está impartiendo la asignatura en el aula. Si la inclusión de esta tecnología en el aula fuera posible, los alumnos la adaptarían fácilmente a su aprendizaje (Ng, 2012). Precisamente el estudio de caso 2 los docentes emplean en el centro diferentes herramientas de forma combinada, libros y ordenadores principalmente, así como el teléfono móvil para actividades específicas, es un claro ejemplo de la efectividad de políticas de inclusión de las tecnologías que los alumnos ya disponen en todo

²⁹¹ Referencia en conferencia Contra la dictadura de la ignorancia celebrada el 6.5.2019 en el museo CCCB (Barcelona). Consultar: <http://www.cccb.org/es/actividades/ficha/conferencia-de-henry-giroux/231089>

momento (BYOD). Sin embargo, en el estudio de caso 1 el teléfono en clase se asocia únicamente al entretenimiento y está principalmente prohibido en el centro, tan sólo se emplea en el aula de forma esporádica y está permitido en los espacios de ocio, se trata de un caballo de Troya (Lara, 2012).

Instagram se ha convertido en una aplicación hegemónica, incluso para el intercambio de mensajes interpersonales por encima de WhatsApp, por lo tanto, la creencia de que esta red es sólo para la comunicación visual estética y Facebook para la comunicación (Manovich, 2016), ya no seguiría esta lógica. Facebook es considerado por los jóvenes como una red social del pasado, como afirman en el estudio de caso 1, precisamente porque pertenecen a otra generación y huyen de sus progenitores (CAC, 2017). En Instagram se sienten más libres y menos controlados por sus padres (Reynal), así lo reafirman también la muestra de ambos estudios de caso. Snapchat durante un periodo de dos años fue una red social popular hasta que Instagram copió su funcionalidad estrella: la posibilidad de subir vídeos a modo de resumen diario audiovisual, las populares Historias de Instagram

El uso de estas **redes sociales está acentuado por las diferencias de género**, sin embargo, la variable de edad, por su parte, juega un rol menor. En relación con el consumo, los chicos por lo general tienen más interés en YouTube y las chicas en Instagram. A la hora de publicar y producir contenidos audiovisuales existen diferencias de género, las chicas producen más imágenes y los chicos las consumen principalmente, son más voyeurs. Existen diferencias de género en el uso de dispositivos móviles, los hombres de la muestra emplean más el ordenador que el móvil y las chicas emplean más el móvil. La investigación cualitativa se alinea con la información estadística recogida en el capítulo 1 (MPFS, 2018).

Los **usos principales de Instagram** de los estudiantes del estudio de caso 1 y 2 son: a) el intercambio de mensajes privados, b) la publicación frecuente de Historias de Instagram a modo de diario efímero y c) las imágenes fijas a modo de posts esporádicos, puesto que los contenidos son estudiados y preparados con anterioridad.

- a) Es la primera aplicación que consultan por la mañana y la emplean por encima de WhatsApp (estudio de caso 1), la usan como plataforma para el intercambio instantáneo de mensajes (IM) a través de Instagram, sustituyendo así las funcionalidades de WhatsApp. El uso de redes sociales como Instagram es el primer uso que le ven a Internet y no como punto de acceso al conocimiento, “en su cabeza Internet es Instagram”²⁹² (Reynal, 2015).
- b) Las Historias de Instagram están compuestas generalmente por vídeos editados con superposiciones de texto, gifs u otros elementos visuales, los cuales resumen el día a día y en vivo y en directo anuncian las actividades (De-Casas-Moreno, Tejedor y Romero-Rodríguez, 2018). Los jóvenes tienden a una comunicación en vivo y no al almacenamiento de las imágenes de su vida (Van Dicjk, 2008), aunque indirectamente esto se origina en las publicaciones que construyen el perfil del usuario de Instagram. El uso del vídeo es por

²⁹² Traducción propia. Cita original: “How is this even possible? There is so much accessibility, but in their head the Internet is Instagram”.

tanto rutinario, creativo, pero poco reflexivo. Incluso los clips de segundos que graban, no los consideran como vídeos. Incluyen en estas producciones breves contenidos generados por otras aplicaciones como Musical.ly (Tik Tok), que se caracterizan por originar nuevos lenguajes cada vez más multimodales (capítulo 2).

- c) Las imágenes del perfil en Instagram contribuyen a la creación de su propia auto representación, su segundo yo online (Turkle, 2005) o las dos adolescencias (Case, 2010), la offline y online. Es por ello por lo que, al ser representaciones que quedarán fijas en línea y se someterán a una evaluación de ‘me gustas’ (*likes*), los estudiantes de la muestra las preparan con delicadeza y estudio.

Por lo tanto, este **uso y consumo deriva en situaciones de riesgo de adicción tanto a la tecnología como a las redes sociales**. Los alumnos del estudio de caso 1 admiten que pasan mucho tiempo con el teléfono móvil, todo el tiempo que disponen libre. Las redes sociales, como Instagram (la más usada por los jóvenes hoy en día) están hechas para que sean adictivas, por ello surgen movimientos que abogan por una tecnología calmada. Además, las lógicas de socialización online de algunas de ellas tienen efectos negativos sobre la salud mental de los jóvenes, siendo la peor de ellas Instagram, puesto que afecta principalmente al FOMO (*Fear of Missing Out*), la imagen personal y al sueño (RSPH, 2017). Para poder participar en esta red, es esencial tener un teléfono móvil, puesto que el contenido en Instagram sólo se puede subir a través del terminal móvil y no desde el ordenador u otro dispositivo. El uso es continuado, como afirman en el estudio de caso 1, consideran que el tiempo que dedican es excesivo y que afecta a sus estudios, pero no admiten ser adictos, ven como positivo que gracias al teléfono móvil no padecen de aburrimiento, sin embargo, sí son conscientes de que les falta concentración. Además, como bien apunta Livingstone et al. (2014) la enseñanza de habilidades digitales no reduce el riesgo en línea, el saber hacer da lugar al descubrimiento y la experimentación en línea, es necesario un acompañamiento que fomente las competencias críticas con relación a las TIC para reducir las adicciones y los riesgos.

Sin embargo, Gardner y Davis (2014) advierten sobre los riesgos que conlleva la falta de aburrimiento, puesto que para reflexionar es necesario tener tiempo y atención, siendo el aburrimiento un elemento clave. Esta desaparición del aburrimiento gracias a las NNTT es vista como un resultado positivo por los menores, al igual que la muestra del estudio de Mascheroni y Cuman (2014). Cada vez que se aburren, incluso en el aula, da lugar al uso automático del teléfono móvil. Es por ello, que emplean el teléfono móvil incluso durante las clases (estudio de caso 1), tal y como también evidencian estudios empíricos de Europa y España (Fernández-García et al., 2016; Mascheroni y Cuman, 2014; Reynal (2015). Rheingold en una reciente entrevista²⁹³ asegura que actualmente nos encontramos en la era de los móviles, y le preocupa la sociedad, “la brecha de conocimiento, el uso eficiente de las redes sociales para uno mismo y para los que no tienen la capacidad de su utilización, para los que pierden su tiempo y contaminan los bienes

²⁹³ Consultar vídeo: <https://www.YouTube.com/watch?v=fmo8xADtuD0>

comunes intelectuales”²⁹⁴ (Rheingold en The Brainwaves Video Anthology, 2016: vídeo), la pérdida de capacidad de atención estaría entre ellos.

Esto se produce, porque 72% de los jóvenes europeos sienten que deben estar en línea para sus amigos y familiares (Mascheroni y Cuman, 2014). Esta presión social es ejercida tanto por amigos como familia, encontrarse *always on* (siempre conectados) como afirma Turkle. Por otra parte, aquellos que se encuentran desconectados son excluidos socialmente, puesto que el acto de estar online forma parte de la cotidaneidad de esta generación (Area, 2012). La socialización offline desaparece por el incremento de esta presión social por estar conectado online (Gardner y Davis, 2014). Sin embargo, el estudio de caso 1 refuta en parte esta afirmación, puesto que, a raíz de su participación online, los alumnos de la muestra quedan en grupos para hacer sesiones de fotografía y retratos (offline), con el objetivo de tener material para subir en línea.

B) Nuevas alfabetizaciones, competencias mediáticas y evaluación adaptativa

El campo de la educación mediática se ve fragmentado a partir de las **nuevas propuestas de alfabetizaciones en relación con la educación mediática: the literacification of everything**. Como hemos visto, las propuestas de nuevas alfabetizaciones, que estrechamente están relacionadas con la educación mediática son muy variadas y extensas. Acepciones como la *transliteracy* (Frau-Meigs, 2012), *transmedia literacy* (Scolari, 2015) o las Nuevas Alfabetizaciones Mediáticas (Jenkins, 2008) fragmentan el campo de la educación mediática, puesto que los matices que las diferencian con la alfabetización mediática son pocos. Es por ello, que para acabar con estas modas McDougall, Readman y Wilkinson (2018) proponen el concepto de alfabetizaciones dinámicas (*dynamic literacies*). Hug (2012) se pregunta “¿hasta qué punto las nuevas alfabetizaciones son conceptos de moda inevitables a la luz de desarrollos culturales de los medios?”²⁹⁵ (p.118), convirtiéndose más en un problema que una solución.

Por otra parte, el **concepto de alfabetización mediática** cada vez se sitúa más cercano al concepto **de ciudadanía digital por la academia**. Tal y como afirma Jenkins, “estamos viendo cómo se difuminan los límites entre lo que se llamaría ciudadanía digital y alfabetización mediática, porque son conceptos cada vez más difíciles de separar”²⁹⁶ (Jenkins et al, 2015: 111). La Comisión Europea, a través de la iniciativa Pestalozzi del Consejo de Europa, también incluye elementos de la alfabetización mediática y digital dentro de la definición de ciudadanía, complementando así el proyecto DIGCOMP, entre otros esfuerzos europeos (OECD, 2017b). En EEUU el Good Play Project también sigue esta línea de trabajo.

A partir de estos documentos, se puede percibir cómo la línea entre ciudadanía digital y alfabetización mediática cada vez se encuentra menos marcada, aunque frecuentemente

²⁹⁴ Traducción propia. Cita original: “I’m concerned about the know-how gap, social media use effectively for oneself and those who don’t, who waste their time and pollute the intellectual commons”.

²⁹⁵ Traducción propia. Cita original: “To what extent do the new literacies represent trend-setting concepts and inevitable innovations in the light of mediacultural developments? [...] in my view the ongoing processes of the literacification of everything are rather part of the problem than of the solution”.

²⁹⁶ Traducción propia. Cita original: “We’re seeing a blurring between what you would call digital citizenship and media literacy, because those things are becoming much harder to separate”.

comparten protagonismo y contenidos. Quizás esto ha sido influido por los movimientos sociales prodemocracia debido a los últimos acontecimientos en relación con las noticias falsas, las cuales han dado voz a la alfabetización mediática y, específicamente tienen relación con la ciudadanía digital. Esto podría ser el resultado de una estrategia para descentralizar el enfoque logo-centrista que recae sobre la educación mediática para dejar atrás los conceptos de alfabetización. De esta forma, el concepto de ciudadanía digital se posiciona como un término de moda dentro de las agendas de política pública y que incluyen a su vez aspectos de la alfabetización mediática.

Los **indicadores de alfabetización mediática se encuentran en continua actualización**, sin embargo, las propuestas más adoptadas y de referencia en el campo son la perspectiva de la Comisión Europea a partir del estudio de Pérez Tornero y Celot (2009), así como los documentos marco de la UNESCO (2014). A pesar de que Buckingham (2015) critica los esfuerzos actuales de la academia centrados en la evaluación de la alfabetización mediática, puesto que el autor considera que este esfuerzo ya ha sido realizado y se debe avanzar²⁹⁷, esta investigación considera que es importante hacer una revisión de los mismos de forma cíclica, así como estudiar la inclusión de nuevos indicadores que respondan al contexto actual, tales como: las *fake news*, los bots, los lenguajes de programación, el big data... La alfabetización mediática se considera un paraguas que engloba todas estas innovaciones, las cuales pueden ser clasificadas a través de nuevas alfabetizaciones, lo único que cambia es el código. Por ejemplo, la educación mediática puede fomentar que los jóvenes no sólo sean competentes en el campo mediático y audiovisual, sino también ser críticos con la interfaz y el código, tal y como proponen Jenkins, Ito y boyd (2015). Aunque no es necesario que cada una de las innovaciones tecnológicas derive en una alfabetización nueva, puesto que conceptos de moda o alfabetizaciones abstractas pueden llegar a confusiones conceptuales en este ámbito.

El concepto de alfabetización y competencia mediática reúne con escasez elementos aplicables al discurso audiovisual, los indicadores que se proponen principalmente se centran en aspectos digitales e informativos. Como argumenta Müller (2008), faltan más estudios sobre competencia audiovisual: “Es un campo importante, aunque poco estudiado desde la investigación social”²⁹⁸ (Müller, 2008: 110). Además, no existe un consenso sobre el concepto y definición de la competencia audiovisual en la literatura académica en España, aunque sí en otros países como EE.UU. y Alemania. Existe una confusión conceptual, durante años se ha utilizado “competencia audiovisual” como sinónimo de competencia mediática, tanto en la producción científica como en la redacción de políticas públicas (Ambròs, 2014: 9). Se considera que es el resultado de una larga tradición de la educación en cine, puesto que educación mediática se originó en los años 50, a partir del estudio del cine como medio de masas, por ello se confunden los conceptos de competencia audiovisual y mediática como sinónimos. Ju Ko Hoang²⁹⁹ (2000: 14) ordena cada disciplina: la

²⁹⁷ Traducción propia. Cita original: “here are lots of different groups of people devising and revising assessment criteria, and many of them seem to me to be reinventing the wheel.”

²⁹⁸ Traducción propia. Cita original: “visual competence is an important, yet understudied field of social scientific research”.

²⁹⁹ Ko Hoang (2000) en su tesis elaborada en la Freie Universität Berlin en el campo de la pedagogía trabaja el concepto de visual literacy en el aula de informática, principalmente desde educación estética (como otros autores desde el campo del arte).

alfabetización visual (*Visual Literacy*) formaría una parte interna de la competencia mediática (*Medienkompetenz*), estando ambas representadas en la educación mediática (*Medienpädagogik*).

La evaluación de competencias mediáticas y audiovisuales es posible a través de test adaptativos, que ajustan las preguntas según las respuestas de los estudiantes. El test de evaluación de competencias mediáticas propuesto en esta tesis doctoral es la primera aproximación a nivel hispano de la evaluación adaptativa *Computer Adaptive Testing*, recomendada por la UNESCO como sistema de evaluación de competencias mediáticas UNESCO (2014: 137). En 2019 Andreas Schleicher, el propio director de Educación y Competencias en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), afirmó necesaria la forma de repensar los test. Sugiere dejar las preguntas tipo test para hacer preguntas personalizadas a cada tipo de estudiante, siguiendo la metodología del *Adaptive Testing*. En Suiza, a nivel nacional, se ha implementado de forma exitosa una herramienta que sigue esta metodología para medir competencias digitales en la ciudadanía titulada *Medienprofis*³⁰⁰ (Hielscher y Petko, 2017), la cual fue publicada en 2017 y desarrollada en paralelo a la elaboración de la tesis doctoral. Tanto el test propuesto en esta tesis doctoral, como la iniciativa de *Medienprofis*, sigue la lógica propuesta por el nuevo enfoque de la OCDE: “evaluación para el aprendizaje, en vez de evaluación del aprendizaje”, las competencias se evalúan de una forma lúdica y pedagógica.

a) Competencias digitales y técnicas

La experiencia auto percibida en relación con las competencias digitales es superior a las capacidades que demuestra conocer el alumnado de la muestra. En el caso de la Escola Guinardó, pocos son los alumnos que saben editar vídeo, en general desconocen las imágenes Creative Commons y perciben las imágenes como una realidad objetiva, sin embargo, su autopercepción del nivel en competencias audiovisuales era de 2,9 sobre 5. En el estudio de caso 2, los alumnos notablemente habían adquirido competencias digitales, sin embargo, su autopercepción era menor, 2,6 sobre 5, a pesar de que sus conocimientos eran más altos, debido a la integración de las TIC en el día a día del centro escolar.

Existe una cierta correlación entre dispositivos específicos y competencias mediáticas concretas (tanto del móvil como del audiovisual y de la tipología de usuario). Aquellos que a través del móvil son más activos desarrollan competencias diferentes a los que le dedican más tiempo a otros dispositivos como el ordenador, sin embargo, esto afecta principalmente a las competencias técnicas y creativas, pero no a las críticas. Tal y como afirma un docente del estudio de caso 2, consideran el ordenador una tecnología más reflexiva, lo asocian al trabajo. Esto coincide con la investigación de Navarro-Güere et al. (2013). Sin embargo, los alumnos del estudio de caso 1 reconocen que tienen más competencias en relación con el móvil, puesto que lo usan todo el día. Vinculadas al lenguaje audiovisual, los alumnos de la muestra especifican que han adquirido competencias técnicas y creativas, como la grabación y edición de imagen y vídeo, que con el pc no sabrían elaborar. Por lo tanto, se confirma el supuesto lanzado por OFCOM (2016c), se está produciendo una brecha entre dispositivos, y el estudio de caso 2 es un indicio de ellos, en el cual

³⁰⁰ Consultar: <https://medienprofis-test.projuventute.ch/#>

los adolescentes de la muestra afirman poder completar ciertas tareas con el móvil, que con el ordenador no podrían, tales como la edición de imagen y vídeo.

El aprendizaje del uso de las TIC es principalmente autodidacta a través del juego y, en segundo lugar, a través de sus compañeros, por lo tanto, el centro educativo todavía no refleja una esfera significativa que aporta al desarrollo de estas competencias más técnicas en el alumnado. Los integrantes de la muestra han aprendido a través del juego un 71% y gracias a sus compañeros un 43% en el estudio de caso 1, en el estudio de caso 2 un 61% y un 41% respectivamente. Estos datos son congruentes con algunas de las apreciaciones teóricas. Por una parte, el aprendizaje a través de compañeros (o *peer learning*) es básico para la adquisición de competencias digitales, aquellas habilidades más técnicas (Gardner y Davis, 2014; Mascheroni y Cuman, 2014). Los compañeros se convierten en el “tercer profesor” (Strong-Willson y Elis, 2007). Para Merino (2010) la socialización tecnológica está compuesta por dos elementos esenciales: la domesticación y la alfabetización. La primera entendida como las TIC, las cuales se incorporan en lo cotidiano y transforman las rutinas y los espacios (Merino, 2010: 76), la segunda, la alfabetización, explorada en el capítulo 2.

La prueba y error en el uso de tecnologías, o lo que algunos autores denominan juego está ligado al currículo no explícito o aprendizaje invisible, *seamless learning* (Gardner y Davis, 2014; Hoechsmann y Poyntz, 2012). Invisible puesto que se trata de esas competencias que el alumnado adquiere a través del uso y que da lugar al falso “nativo digital”. Si bien es cierto que a través de este uso se pueden adquirir competencias técnicas, sería también importante puntualizar en qué tipo de tecnología, no es lo mismo tener competencias digitales en el móvil, en el ordenador o en la tablet. Es por ello que la propuesta de *device literacy* (alfabetización de dispositivo) es muy interesante ante estos nuevos entornos digitales, puesto que divide en diferentes alfabetizaciones el contenido y el dispositivo tecnológico, como si fuera el mensaje y el medio (Park, 2011 y 2012). Esta aproximación puede ser interesante frente a la nueva brecha digital entre diferentes tecnologías observada por OFCOM (2016c).

b) Competencias comunicativas y creativas

Los jóvenes suben imágenes fijas a modo de posts de forma frecuente en Instagram, elaboran vídeos diariamente a través de Historias de Instagram y a menudo editan videoclips a través de la aplicación móvil de Musical.ly (ahora llamada Tik Tok). No sólo se comunican a través de imágenes como emojis, gifs, MEMEs, también utilizan el lenguaje gestual y movimientos específicos de cámara con las manos para expresar significados en aplicaciones como Tik Tok (New London Group, 1996). La textualidad de las imágenes también aparece en las Historias de Instagram. Cada una de estas aplicaciones tiene su propio lenguaje audiovisual predominante y los jóvenes crean contenidos para adaptarlos a ellos (Müller, 2008; Manovich, 2016). Por lo tanto, los nuevos lenguajes siempre van de la mano del avvenimiento tecnológico y ahora nos encontramos ante una era multimodal.

Los jóvenes de la muestra **son productores de contenido audiovisual diario a partir de los teléfonos móviles**, puesto que éste es un elemento más de su comunicación. Siguen unas rutinas a partir de unos patrones establecidos, la misma estética de imágenes o reportajes en los que salen como protagonistas o modelos fotográficos. Por lo tanto, esta producción dista de procesos

creativos y, la evaluación crítica ante la producción y el consumo no se percibe como dimensiones que tienen en cuenta, como también señalan los docentes del estudio de caso 2. Por lo tanto, publican contenido para estar presentes, como recoge Fontcuberta, “*selfío, luego estoy*” (Fontcuberta, 2018).

La inclusión de nuevas tecnologías cambia las rutinas (Merino, 2010), los procesos comunicativos, y en este caso la socialización también. La creatividad o experimentación narrativa no es un ejercicio común, tal y como se ha observado etnográficamente, crean para recordar. En el estudio de caso 1 y 2 los jóvenes afirman producir imágenes y, más comúnmente vídeos para guardarlos en la memoria. Fontcuberta afirma que fotografiamos sólo aquello que vale la pena recordar para olvidar todo lo demás. En este sentido, cabe mencionar, que la creación de vídeos está ligada a la celebración de cumpleaños tanto en el estudio de caso 1, como en el estudio de caso 2. Esta práctica parece recurrente entre el alumnado, la creación de vídeos en el aula es una práctica excepcional, que se ha realizado como experiencia única en el estudio de caso 1 y de forma más habitual en el estudio de caso 2.

Los jóvenes en su auto representación han mediatizado su propia comunicación y se rigen por una *agenda setting* de publicaciones. Estudian y crean con atención su presencia visual en línea, especialmente las chicas en Instagram: “Las chicas tenemos el perfil, para estar con nuestro perfil, como cuidarlo y todo” [chica]. Los perfiles están estéticamente pensados, emplean el uso de planos y colores determinados para que sean uniformes, existe una creatividad y profesionalidad de la auto representación. Como afirma Pérez Tornero (2019) “la política, la economía, y en general la sociedad han pasado a regirse por un nuevo régimen de distribución del poder: el régimen de la visibilización mediática” (online), por lo tanto, la mediatización de la socialización da lugar a relaciones de poder entre personas y grupos.

La creación deriva de una presión social del estar y el *like*, que se encuentra en estrecha relación con las adicciones, incluso a edades tempranas como los 9 o 10 años (Vincent, 2015). Las NNTT ofrecen una gran multiplicidad de opciones creativas, que el alumnado no aprecia, por ejemplo, las Historias de Instagram se pueden enriquecer con superposición de texto, vídeo y otros elementos como gifs, pinceles y otros filtros de colores. Existen innumerables aplicaciones para la edición de imagen y vídeo, sin embargo, **este aprendizaje no se produce si no existe un acompañamiento por parte del profesorado** o una formación inicial que despierte su curiosidad, ya que el **teléfono móvil es observado principalmente como una plataforma de consumo y testimonio, pero no se explotan las capacidades creativas que puede brindar**. El desarrollo de competencias audiovisuales según Müller va acompañado del nivel contextual de cada situación, por lo tanto, la presión social de crear imágenes y estar online deriva en la adquisición de habilidades técnicas con relación a la imagen principalmente, así como algunas creativas en menor medida. El uso de tecnologías avanzadas de la imagen o un interés hacia el campo profesional de los medios de comunicación es poco común en la muestra estudiada. Una minoría de uno o dos alumnos por estudio de caso muestran un interés especial hacia el audiovisual, que principalmente afirman usar cámaras réflex y elaborar ediciones avanzadas de audiovisuales. Las competencias técnicas avanzadas de edición de vídeo a través del ordenador o el móvil también han sido adquiridas sólo por muy pocos alumnos, en este

caso también son más las chicas que los chicos, de los diez alumnos con estos conocimientos del estudio de caso 1, tan sólo dos son chicos.

c) Competencias críticas

A pesar de que nacemos “viendo” haciendo una lectura superficial de las imágenes, las capacidades de “mirar críticamente” (lectura profunda) son competencias que se adquieren con el acompañamiento docente. El 59% de la muestra del estudio afirmó saber comprender la información que transmiten las imágenes (Delgado-Ponce, 2015). No existen grandes diferencias con los resultados de esta tesis, en el estudio 1 afirmaron que sí un 53%, siendo este porcentaje más alto en el estudio de caso 2, un 62,9%, coincidiendo así con las diferencias formativas en el centro.

Ni la percepción crítica, ni la creativa se ven reflejadas como adquiridas en su totalidad en el test de competencias, sin embargo, los alumnos del estudio de caso 2 elaboran una lectura más profunda de los contenidos propuestos. Tan sólo algunos alumnos que de forma excepcional sienten interés por el mundo audiovisual han obtenido resultados de interpretación crítica profunda. Esta decodificación crítica ante productos mediáticos sólo existe a través de un acompañamiento del docente en materia de alfabetización mediática (Cobo, 2016; Gardner y Davis, 2014). Si el docente o formador no siembra la curiosidad o asienta las bases de este aprendizaje, las competencias críticas no se adquieren. Existen dos escenarios: a) que el alumnado se empiece a interesar y aprenda de forma autónoma o b) que el alumnado necesite de un acompañamiento continuo hasta que se produzca el entendimiento crítico y la percepción crítica de los mensajes audiovisuales.

Today we constantly hear how students in the post-modern era are increasingly visual. This is nonsense. While these students have been born into a period when highly advanced technology for creating the most sophisticated visual imagery. My experience is that students and the public are, in fact, almost totally visually illiterate when it comes to analysing visual messages (Craig, 2000 en Müller, 2008: 106).

La LOMCE (2014) recoge como necesario el “estudio de la imagen en todas sus manifestaciones, tanto visual como audiovisual” (BOE núm. 52, 2014: 19401) y las “consecuencias de la difusión de imágenes” (BOE Núm. 52, 2014: 19402). Sin embargo, a pesar de estar reflejado en la legislación y que en los centros educativos de los estudios de caso ha sido un tema tratado en el aula y a través de una formación especializada con los Mossos, los estudiantes de la muestra afirman tener problemas con esta temática de forma específica. Esto coincide con el estudio de Rodríguez García y Magdalena Benedito (2016), en el cual un 39% de los encuestados reconocían no ser prudentes al publicar y subir fotos. En España, un 32% los jóvenes entre los 18 y los 24 años se han arrepentido de contenido subido y un 11% no estaban de acuerdo con el contenido suyo propio subido por otros (CIS, febrero 2017). En concreto, en los estudios de caso de la tesis, en el primero el 11% afirma haber subido imágenes comprometedoras de sí mismos, así como de otros en el 9% de los casos. En el estudio de caso 2, tan sólo el 2% afirma haber subido imágenes comprometedoras de sí mismo, quizás debido a la insistencia de los docentes en este aspecto. Sin embargo, la publicación de imágenes comprometedoras de otros (10%) tiene un nivel similar al estudio de caso 1. Una alumna del estudio de caso 1 se sentía parcialmente conforme con las imágenes de ella publicadas

en las Historias de Instagram, pero se auto reafirmaba al confirmar que éstas desaparecen a las 24 horas.

La **diferencia de género se encuentra acentuada por las redes sociales** basadas en la imagen: existen grandes diferencias en dos ámbitos: a) interés por diferentes redes sociales según género (Mascheroni y Ólafsson, 2014) y b) la identidad cuantificada (*Quantified Self Movement*) propuesta por Rettberg (2017b) suele derivar en una hipersexualización de las jóvenes en Instagram con el objetivo de obtener más puntuaciones, comentarios o *likes*. Por lo tanto, la cuantificación marca las pautas de la producción audiovisual, donde las mujeres tienden a hacerse más sesiones de fotos, atender aspectos estéticos de su perfil y exhibir más el cuerpo. Y a pesar de que son conscientes de su propia identidad online, sus perfiles suelen estar abiertos al público. Las imágenes se encuentran de forma pública y de fácil acceso por todos los usuarios de la red. Los docentes advierten e inciden sobre la huella digital y además sobre los nuevos usos que tienen estas aplicaciones, como los vídeos en directo que elaboran los jóvenes en Instagram. También son conscientes de que su propia auto representación en ocasiones no es la más correcta de cara a los riesgos online a los que se enfrentan, sin embargo, se arriesgan a ello bajo la lógica de conseguir el máximo número de seguidores y “me gusta” posibles. Incluso algunos alumnos han llegado a contratar servicios de bots para conseguir su objetivo e invierten su tiempo en la elaboración de sesiones fotográficas, e incluso a veces contratan servicios profesionales de fotografía para hacerse las sesiones de imágenes. Por lo tanto, estas prácticas no derivan en creaciones audiovisuales avanzadas, como serían reportajes o cortometrajes, más bien se trata de rutinas de posturero, los jóvenes tienen su propia estrategia de publicaciones dentro de su grupo social. Por otra parte, bajo este dominio de los “me gusta” las mujeres de la muestra suelen practicar una auto-hipersexualización de su imagen. Las redes sociales basadas en la imagen son las más perjudiciales para la salud mental de los jóvenes (RSHP, 2017).

Te miras y te dices que sin duda eres alguien,
que ese del espejo eres tú.
Y eres tú. Pero no hay nadie.
(Morey en Fontcuberta, 2018)

C) Teléfonos móviles y prácticas audiovisuales en centros educativos

Pese a **no configurarse una legislación educativa** específica en relación con el **teléfono móvil** los sistemas educativos comienzan a prescribir/proscribir el uso de determinados dispositivos (**smartphones**) para fomentar la alfabetización mediática y audiovisual en clase.

Aunque el aprendizaje móvil o *mobile learning* fue una tendencia que el NMC Horizon Report (2014) consideraba que sería una práctica normalizada en los centros educativos en 2019, la realidad dista de la predicción. Es poco común que el docente incluya el uso de dispositivos móviles en el aula con fines educativos (estudio de caso 1), a veces emplean plataformas como Kahoot, que permite elaborar cuestionarios en tiempo real en el aula a través del teléfono móvil u otras aplicaciones vinculadas a las asignaturas, como diccionarios para lengua. En el estudio de caso 2 el uso es más frecuente, puesto que el móvil no es una tecnología prohibida en el centro, mientras que en el primero sí. El IES Torre de Palau es considerado un centro modelo a seguir, puesto que la inclusión del teléfono es muy positiva, los alumnos lo consideran una herramienta más, junto al ordenador

que emplean en todas las clases. Es esencial para mostrar que el móvil tiene otros usos y no se trata sólo de una herramienta para el ocio y el entretenimiento.

El uso de las **TIC en el centro educativo** tiene que estar acompañado de un marco de trabajo conjunto por parte de todo el equipo docente. Algunos docentes a los que les gustaría innovar con tecnologías en el aula, en ocasiones no se sienten acompañados, tal y como reafirmaron los docentes del estudio de caso 2. En este sentido, cabe destacar la falta de formación del profesorado, que puede ser un obstáculo para su implementación. La formación continua en materia de alfabetización mediática y especialmente en relación con los dispositivos y el audiovisual no es una oferta presente en las Comunidades Autónomas según el estudio de la Academia del Cine (Pérez Tornero y Portalés-Oliva, 2019). Cuando se ofrece, la participación del profesorado en ellas depende de su propia motivación, dedicación y tiempo. Durante el estudio de caso 2, los docentes vieron como necesario que profesionales especializados en la formación de alfabetización mediática pudieran esporádicamente establecer jornadas e intercambio con centros educativos, más allá de la formación del profesorado en nuevas tecnologías (monitores audiovisuales). De la misma forma, los docentes del estudio de caso 2 propone la creación de una asignatura en los primeros cursos de ESO. Argumentan que es difícil ofrecer actividades específicas de alfabetización mediática durante el horario lectivo, debido a las restricciones curriculares y temporales. Actualmente las formulaciones legislativas son abstractas y la asignatura transversal, por lo tanto, pierde su importancia y peso en el currículum.

En relación específica a la **alfabetización mediática**, ésta viene fomentada por el interés individual de docentes comprometidos con la enseñanza de los medios. Esto se produce bien porque se sienten apasionados por ellos (estudio de caso 1) o porque su inclusión ha sido un trabajo pautado por todo el claustro de profesorado (estudio de caso 2).

Independientemente de las recomendaciones sobre *Mobile Learning* de la UE y la UNESCO o de los objetivos marcados por la estrategia nacional, la educación en medios depende del esfuerzo individual de cada profesor, varios estudios realizados por el grupo de investigación del Gabinete de Comunicación y Educación de la UAB concluyen que una gran parte del equipo docente desconoce la existencia de objetivos curriculares relativos a las competencias audiovisuales (como evidencia el estudio estadístico de FilmEd) y, cuando lo conocen, no tiene una formación adecuada para afrontar el nuevo entorno digital educativo (EMEDUS).

Los centros educativos y los docentes deben superar los tres obstáculos importantes para implementar la alfabetización mediática: la brecha de participación (acceso a los nuevos medios), el problema de la transparencia (entender que los niños adquieren competencias críticas de forma automática) y el desafío ético (asumir que de forma autónoma los niños saben desenvolverse de forma ética en los nuevos entornos online) (Jenkins et al., 2009: 15).

El uso de **Instagram con fines educativos** puede ser integrado dentro del aula para motivar el aprendizaje. El fomento del lenguaje audiovisual y la alfabetización mediática a través de teléfonos móviles en el aula es una práctica poco común, cabe señalar como ejemplo de buena práctica la docencia de inglés a través de Instagram de Abel Gálvez. El estudio de caso 2 es un modelo para seguir, puesto que el docente de la clase de inglés tiene una cuenta específica con fines sólo educativos a través de la cual fomenta la lengua empleando diferentes narrativas y lenguajes.

Precisamente el teléfono móvil puede ser una herramienta de gran valor para la enseñanza de las lenguas y, a su vez, de la alfabetización mediática, como otros estudios han comprobado (Amor-Pérez y Águeda-Delgado, 2018). El objetivo es aprovechar el potencial capacitador de las diferentes aplicaciones y plataformas sin que sean ellas las que programen en el alumnado una dependencia (Gardner y Davis, 2014). Ante este cambio de un lenguaje cada vez más audiovisual, la escuela no debe quedar rezagada, tal como afirma Doussay (2015): “Es probable que los estudiantes actuales tengan que afrontar en su carrera tareas comunicativas multimodales, y los educadores deben abordar un plan de estudios que prepare a un ciudadano con conocimientos visuales”³⁰¹ (p.28).

³⁰¹ Traducción propia. Cita original: “today’s students are likely to encounter multimodal communication tasks in their future careers, and educators must address curriculum that prepares a visually literate citizen”

Capítulo 7. Conclusiones

A partir de los resultados y discusión nos hacemos la pregunta ¿qué aporta esta investigación al campo ya establecido de la alfabetización mediática? Para responder a esta respuesta elaboramos las siguientes conclusiones, que se pueden resumir a partir de los cuatro objetivos específicos de esta investigación: OE1) estado del arte sobre la apropiación tecnológica y audiovisual actual por parte de jóvenes; OE2) las últimas aportaciones y discursos vinculados a la alfabetización mediáticas, así como el rol del lenguaje audiovisual en ellos; OE3) los procesos de adquisición de competencias a través de la socialización con las TIC; y, finalmente, OE4) la reacción de los centros educativos y posibles vías de trabajo, que se complementan en las recomendaciones que esta investigación propone.

7.1. Apropiación tecnológica y audiovisual: usos y consumos

En primer lugar, la tesis pretende describir la **aipropiación tecnológica y audiovisual en jóvenes, a partir del uso y consumo de diferentes tecnologías, plataformas online, redes sociales y aplicaciones** vinculadas al medio audiovisual.

A partir de la bibliografía y la aplicación empírica, se observa cómo se está produciendo una diversificación de dispositivos, entre los cuales los **teléfonos móviles se van haciendo hegemónicos**. El teléfono se llega a emplear por encima del ordenador en algunos hogares, incluso algunas familias no cuentan con ordenadores y, sin embargo, sí tienen conexión wifi en el hogar. Por lo tanto, el teléfono móvil está desplazando a otros dispositivos móviles como son las tabletas o el ordenador, esto es importante, puesto que da lugar a una brecha entre competencias correspondientes a cada dispositivo. E incluso a futuro, esto puede originar dificultades a la hora de entrar en el mundo laboral.

La aplicación que más usan en el teléfono móvil los jóvenes es Instagram, **las redes sociales más populares son principalmente basadas en la imagen**: Instagram, Snapchat y YouTube, quizás en un futuro serán otras las redes sociales, sin embargo, la imagen parece prevalecer. El **consumo y la producción audiovisual son cada vez mayores**, esta tendencia es **apropriada más por los jóvenes** adolescentes que por el resto de la población. Este auge se ha producido principalmente por los avances tecnológicos, se detectan dos tendencias importantes en relación con el acceso: 1) se hace cada vez de forma más individual a través del teléfono y 2) las comunicaciones interpersonales no sólo son textuales, incluyen cada vez más el lenguaje multimodal, donde el audiovisual tiene gran presencia. La socialización a través de aplicaciones móviles y redes sociales transforma la comunicación y fomentan el advenimiento de nuevos lenguajes: la **multimodalidad predomina en el lenguaje actual de los más jóvenes**. Como ejemplo latente es muy interesante la producción audiovisual que se emplea en la red social Tik Tok (antes Musical.ly).

Existe una **presión social para usar el teléfono y estar presente en las redes**, en definitiva, encontrarse continuamente conectado. Las **adicciones** son uno de los riesgos importantes derivados del uso del teléfono móvil, por una parte, la adicción al propio dispositivo y, por otra, al uso de redes sociales basadas en la imagen. Aunque los riesgos ante las tecnologías han sido

trabajados desde la alfabetización mediática, especialmente desde la protección de medios, es importante recalcar que las redes sociales están configuradas para crear adicción, por ello surgen movimientos que abogan por una tecnología calmada (Case, 2016). Las adicciones es una de las nuevas dimensiones que la alfabetización mediática también es necesario que integre a futuro, no sólo cómo decodificar los mensajes, sino entender el funcionamiento de interfaces y algoritmos, para que los individuos puedan evaluar críticamente las plataformas a las que acceden.

Con relación a la imagen, los jóvenes tienen una **creatividad rutinaria que no deriva directamente en un interés hacia la cultura audiovisual, el cine y otras artes visuales, así como tampoco hacia la profesionalización** del campo. El interés bajo la creación audiovisual es el mero poder sobre su propio yo en la red, puesto que la imagen se ha convertido en una moneda de cambio, el valor se cuantifica a partir de los *likes* (*Quantified Self Movement*). Se componen así relaciones de poder entre individuos y grupos a partir de la imagen, como bien puntualiza Pérez Tornero (2019). La obsesión llega hasta tal punto que los alumnos de esta investigación han llegado a comprar robots que aumentan los *likes* en sus imágenes, así como contratan sesiones profesionales de fotografía. Es por ello por lo que, en Instagram, las imágenes fijas del perfil han sido cuidadosamente seleccionadas, puesto que éstas son las que ellos creen perdurarán en la red para siempre y, en los diarios audiovisuales, las Historias de Instagram, suben contenido menos cuidado y más espontáneo, puesto que tiene una duración limitada. Son poco reflexivos sobre el derecho a la propia imagen y la privacidad, puesto que estas cuentas están abiertas al público, incluso algunas de las alumnas muestran su cuerpo para conseguir la aprobación de sus audiencias.

El acceso a tecnologías no ha dado lugar a una sociedad más inclusiva, algunas desigualdades prevalecen, puesto que el mal uso y el analfabetismo mediático en aplicaciones como Instagram están acrecentando la brecha de género entre jóvenes. Poca es la percepción crítica ante situación por parte de los jóvenes, y si lo son, siguen el juego, puesto que se encuentran esclavizados hacia su propia imagen y su presencia en redes, donde el dominio de los “me gusta” marca su popularidad y poder dentro de su entorno social.

Debido a que las imágenes en la sociedad mediática actual son centrales, así como sus efectos en ella, se considera que es necesaria la capacidad de producir imágenes y también entenderlas competentemente, para ello la alfabetización mediática es esencial.

7.2. El concepto de competencia mediática y el rol del audiovisual

El segundo objetivo de investigación trata de clasificar las últimas **aportaciones y discursos** vinculados a los postulados teóricos y empíricos de la **alfabetización y competencias mediáticas, así como entender el rol del lenguaje audiovisual en** los indicadores y **dimensiones** de competencias de alfabetización mediática.

Esta investigación se apoya en la perspectiva de una aproximación a la alfabetización mediática como concepto paraguas, bajo el cual surgen diferentes alfabetizaciones que corresponden a códigos específicos, como el audiovisual, el cual atiende esta tesis. De esta misma forma, alfabetización mediática se adapta a las diferentes alfabetizaciones, como la periodística (*news literacy*) u otras como la *data literacy*, para ello se adecuan los indicadores a los diferentes códigos,

los cuales cambian según se populariza su uso en las políticas públicas, siguiendo o modas en diferentes contextos sociales. Este es el caso de la *news literacy*, que se popularizó debido al auge de noticias falseadas. Se propone adoptar la perspectiva de la socialización de medios para seguir explorando el campo de la alfabetización mediática, donde el desarrollo de competencias surge y se adapta a las necesidades sociales.

Esta tesis se posiciona a favor de las alfabetizaciones múltiples y el logo-centrismo actual de estas propuestas, aunque no se debe dejar de lado las concepciones semióticas y multimodales, que permiten el estudio de las diferentes alfabetizaciones de forma convergente. Estas son relevantes, puesto que los nuevos lenguajes influenciados por la comunicación derivan en mensajes multimodales, en este sentido la inclusión de la comunicación gestual en grabaciones audiovisuales será uno de los próximos cambios importantes, no sólo se empleará para aplicaciones como Tik Tok, también nos comunicaremos con las máquinas y el hardware a través de movimientos con la mano y el cuerpo, de forma multimodal.

En el caso concreto de la alfabetización audiovisual, es importante aprender a escribir con imágenes, puesto que a pesar de que vemos y consumimos imágenes desde que nacemos, esto no quiere decir que sepamos entender y decodificar los productos mediáticos que nos rodean, no somos nativos audiovisuales. Una definición operativa de alfabetización audiovisual que surge de esta investigación es:

La alfabetización audiovisual es la capacidad de entender críticamente y producir creativamente mensajes empleando el código audiovisual dentro del marco de la alfabetización mediática. La enseñanza y aprendizaje de competencias de decodificación y codificación del lenguaje audiovisual es necesaria ante el consumo y producción exponencial de mensajes multimodales, los cuales pertenecen a diferentes géneros y formatos, desde una imagen fija, gif, MEME, hasta un fragmento audiovisual o una película.

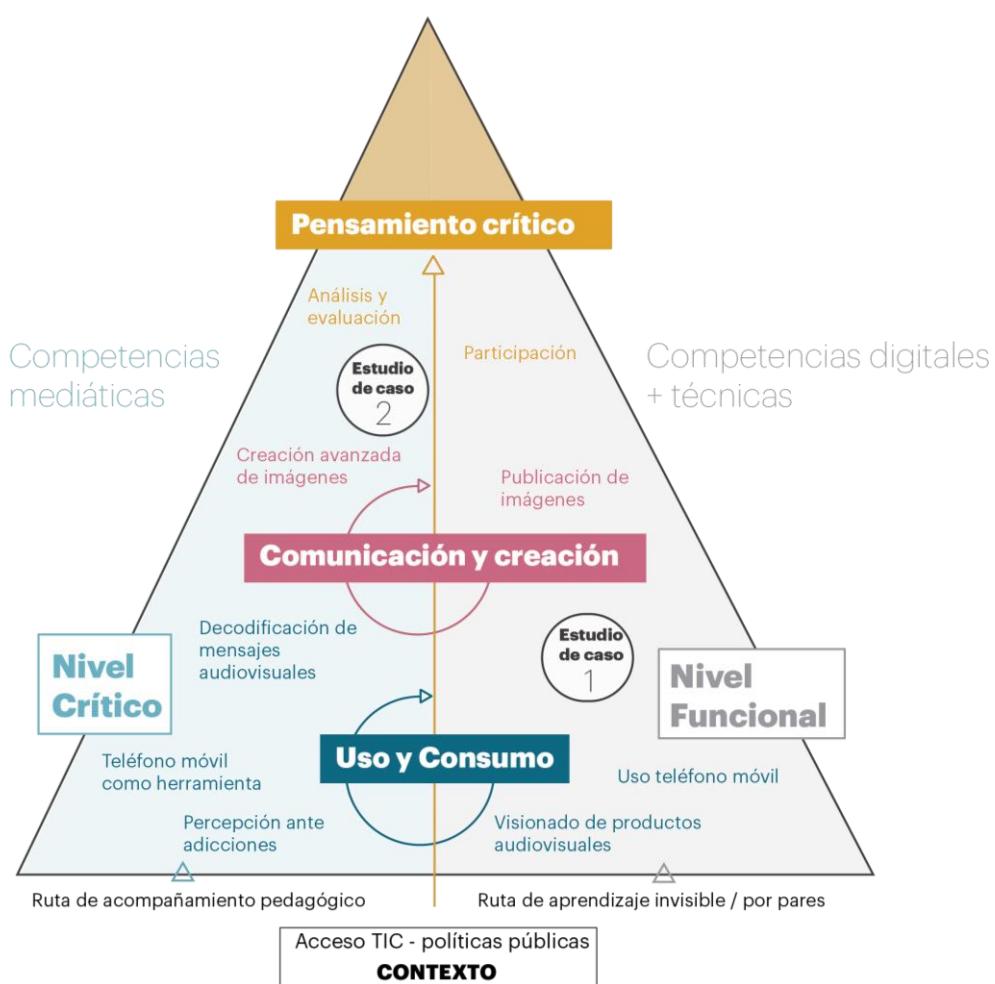
De la misma forma, ante el mundo tecnológico cambiante, es importante siempre revisar los conceptos e indicadores de la alfabetización mediática para que se adapten a las necesidades sociales. Las tecnologías como la inteligencia artificial y los algoritmos pronto producirán cambios en las competencias de la sociedad. Sin embargo, no es necesario proponer términos nuevos para designar la alfabetización mediática, propuestas tales como el concepto de *transliteracy* hacen que la necesidad de una educación en medios quede diluida. Por su parte, las instituciones a nivel internacional intentan estabilizar el conflicto conceptual y no han adoptado nuevos términos para referirse a nuevas alfabetizaciones.

Por otra parte, y como resultado también a los entornos digitales cambiantes, cabe valorar la dimensión de “información”, que la UNESCO tanto subraya en su propuesta de alfabetización mediática e informacional. Importante es saber discernir no sólo la información que recibimos de

forma escrita, sino también la visual. Los *deepfakes*³⁰² en la actualidad cada vez son más comunes, se trata de vídeos, por lo general personas relevantes, que han sido creados a través de inteligencia artificial y simulan la realidad a la perfección. Algunos de los estudios empíricos en relación con las competencias audiovisuales mostraban la dificultad de los jóvenes de diferenciar entre realidad y animación, ahora esta tarea se dificulta aún más, puesto que la simulación virtual de la realidad ya es posible a través del audiovisual y la inteligencia artificial, por lo tanto, la dimensión informativa cada vez cobra más valor.

Como conclusión, cabe destacar la siguiente conceptualización para definir las competencias mediáticas propuesta por la investigadora a partir del trabajo de Pérez Tornero y Celot (2009), que a su vez incluye la concepción de competencias funcionales y críticas propuesta por Lin et al. (2013), véase la siguiente figura.

Figura 143. Modelo de adquisición de competencias mediáticas



Fuente: Elaboración propia a partir de Pérez Tornero y Celot (2009)

³⁰² Según la Wikipedia: Deepfake es un acrónimo que contiene las palabras fake (falseado) y deep learning (aprendizaje profundo). Se emplea para denominar vídeos falseados que han sido elaborados a través de algoritmos y que por lo general representan a personas que parecen reales.

Queda reflejado en esta pirámide la ruta de adquisición de competencias mediáticas y digitales, así como la categorización de una serie de indicadores como ejemplo, siendo esta concepción uno de los resultados de la tesis. El triángulo se encuentra dividido en dos lados y en cuatro escalones, por una parte, a la derecha se encuentran las competencias más técnicas, sería este el nivel funcional, aquellas que están más centradas en la parte operativa y digital y, en la izquierda, aquellas que pertenecen principalmente a las competencias mediáticas, las cuales son más reflexivas y, por lo tanto, pertenecen al nivel crítico. Se han añadido algunos indicadores de evaluación para ejemplificar el modelo centrados, en este caso, en el código audiovisual.

En cuanto a los escalones, encontramos los mismos que en la propuesta de Pérez-Tornero, el primero depende del contexto en el que se encuentre el individuo o la muestra, que determina su acceso a tecnologías, así como si cuenta con una formación específica, ya sea en entorno formal o informal, dentro y fuera del aula, a través de su familia o amigos. Por lo general, los niveles más avanzados de percepción crítica ante los medios, representados en el lado izquierdo del triángulo, son el resultado del acompañamiento de un docente o instructor. Este acompañamiento es clave, puesto que el teléfono puede tener todas las respuestas del mundo, pero no a las importantes, tal y como indican Gardner y Davis (2014). Precisamente el valor añadido del profesorado hoy en día no es su conocimiento, el cual también es importante, si no la capacidad de fomentar el pensamiento crítico en su alumnado.

El segundo escalón, corresponde al uso y consumo de medios, el cual se inicia de forma funcional, por ejemplo: saber encender el móvil, iniciar una aplicación, visionar un vídeo. Se pasaría al nivel crítico de uso y consumo, si existe un balance y percepción avanzada del uso de tecnologías y consumo mediático, indicadores tales como: dosificar los tiempos en el teléfono móvil evitando adicciones o consumir de forma crítica productos audiovisuales de calidad entre otros.

El tercer nivel corresponde a la comunicación y creación, en este caso, de mensajes audiovisuales, los cuales pueden ser el resultado de una rutina o, por el contrario, ser el resultado de una reflexión avanzada. Por último, el pensamiento crítico, el cual estaría en la punta de la pirámide, correspondiendo al final de la ruta de adquisición de competencias, siendo éste la representación de un entendimiento y decodificación de los mensajes mediáticos completos.

Por último, cabe destacar que, a modo de indicación, se han incluido el perfil de los estudios de caso dentro de la pirámide, el estudio de caso 1 representa que los alumnos tienen competencias más relacionadas al nivel funcional y el estudio de caso 2, los alumnos tienen competencias más críticas ante los medios de comunicación, principalmente como resultado del acompañamiento formativo y del contexto tecnológico de su centro educativo.

Es importante destacar, que este marco debe emplearse adaptándose siempre al código y tecnología que se quiere trabajar, teniendo en cuenta un marco de política educativa específico y a un rango de edad. En la medida de lo posible, este marco debe ser propuesto a través de una acción conjunta desde diferentes campos de estudios, tales como la educación, la sociología, la comunicación o la psicología. De la misma forma, se recomienda establecer un sistema de evaluación mixto empleando esta pirámide propuesta, cuantitativo y cualitativo, siguiendo la propuesta que en el siguiente punto veremos.

7.3. Adquisición de competencias mediáticas y audiovisuales

El tercer objetivo de esta investigación pretende conocer las competencias mediáticas y audiovisuales que son adquiridas por los jóvenes adolescentes en entornos informales y formales.

La tesis propone una serie de indicadores a partir de estudios precedentes empíricos y propuestas de indicadores y dimensiones de trabajo que definen las competencias mediáticas, los cuales se encuentran adaptados a la legislación educativa actual del país (LOMCE, 2014).

El piloto elaborado en el estudio de caso 1 empleó una serie de preguntas adaptadas al currículo propuesto por la IVLA, la asociación internacional de alfabetización audiovisual, sin embargo, al no estar adaptada al contexto español, se decidió modificar las preguntas para que los objetivos evaluables fueran acordes a las enseñanzas que el alumnado de 3º de la ESO había tenido.

Por primera vez se empleó la evaluación de competencias mediáticas a través de un test adaptativo (*Computer Adaptive Testing*), el cual expone las preguntas en función de los conocimientos que el alumno va demostrando mientras responde. Esta metodología había sido propuesta por la UNESCO en 2014, pero técnicamente no era posible llevarla a cabo por parte de investigadores. Esta investigación es pionera en la aplicación de esta práctica, los avances en el software permitieron crear un cuestionario lúdico a través de la plataforma Typeform que contaba con una lógica interna³⁰³. Se recomienda replicar esta metodología en estudios de naturaleza similar, puesto que la implementación y la recogida de datos han sido muy positivos. A través de una prueba divertida y temporalmente poco extensa, el alumnado disfruta respondiendo a la evaluación de competencias. Si bien es cierto que en esta ocasión se elaboró una evaluación global por cada centro educativo, sería adecuado en un futuro trabajar con indicadores ponderados y un sistema de puntuación por cada uno de los individuos.

Figura 144. Test de competencias mediáticas y audiovisuales



Fuente: Elaboración propia

³⁰³ Se contrató la versión de pago mensual para poder llevarlo a cabo.

A pesar de que, como hemos visto en el capítulo 3, existen corrientes en contra de la evaluación cuantitativa de las competencias mediáticas, se considera esencial poder cuantificar estas habilidades en la ciudadanía. Principalmente para poder establecer un diagnóstico de necesidades, que sean posteriormente cubiertas a través de planes de implementación de alfabetización adaptados a la realidad social. La cuantificación, también permite comparar los niveles de competencias, ya sea a nivel nacional entre ciudades o autonomías, o a nivel internacional entre países. La prueba PISA cuenta con algunas preguntas relacionadas con la alfabetización y las nuevas tecnologías, sin embargo, sería muy interesante poder contar con un test estandarizado a nivel europeo en relación con las competencias mediáticas.

Sin embargo, hasta el momento, predomina la evaluación cuantitativa más común en estudios empíricos por su facilidad de aplicación. Esta investigación establece que es necesaria la evaluación de competencias mediáticas de una forma mixta, tal y como se ha llevado a cabo en esta tesis. Por una parte, los datos cuantitativos se extraen de las respuestas al cuestionario adaptativo y, por otra, los datos cualitativos complementan la información gracias a la elaboración de preguntas en abierto, así como tareas de desempeño. Éstas son esenciales, puesto que así la evaluación puede ser comparativa y no sólo a partir de la autopercepción del alumnado. Esta autopercepción siempre tiene un valor más alto, consideran que tienen grandes habilidades, pero la realidad difiere, puesto que desconocen las dimensiones de trabajo alrededor de las competencias mediáticas existentes. Lo mismo ocurre con el concepto de nativos digitales, algunos de los jóvenes no son nativos de las tecnologías y tampoco digitales, en el sentido de que su participación en la red es tan sólo de consumo y creación repetitiva.

Es importante destacar, que esta propuesta de evaluación debe adaptarse a los indicadores de código y tecnología que se quieran trabajar, idealmente insertadas en un marco de política educativa específico y modificarlas según rango de edad. Como dificultad, cabe añadir, que es importante explorar a futuro una ponderación adecuada de los indicadores para poder establecer notas globales o europeas de adquisición de competencias mediáticas.

Esta investigación evidencia, que la adquisición de competencias se produce en entornos formales e informales. A veces, las competencias se desarrollan desde el nacimiento prácticamente, desde el tacto, como la metáfora que emplea Serres a través del personaje de pulgarcita, como presentado en el capítulo 3. No son pocos los padres que a una edad temprana entregan el móvil a sus hijos para calmar su llanto, al cumplir el año ya saben lo que es una fotografía y con el dedo pasan de una imagen a otra. Por lo tanto, aunque la edad de adquisición de un teléfono móvil sea a los 11 años, muchos de ellos antes ya han socializado con este medio mucho antes. Sin embargo, estas habilidades, principalmente técnicas y adquiridas de forma invisible, no reducen el riesgo en línea. El saber hacer da lugar al descubrimiento y la experimentación en línea, por esa razón es necesario un acompañamiento que fomente las competencias críticas con relación a las TIC para reducir las adicciones y los riesgos.

La evaluación también muestra diferencias entre competencias y dispositivos, es importante a futuro seguir con esta línea de investigación. El móvil les permite llevar a cabo acciones como la edición avanzada de imágenes o vídeo, tareas que a través del ordenador los propios alumnos afirman no saber hacer. Para ello se considera interesante estudiar a futuro estos procesos desde

la teoría Actor-Network-Theory, puesto que desde una perspectiva socio-material se pueden analizar las relaciones entre las personas, las plataformas y las tecnologías, como explicado en el capítulo 2. De relevancia es también la lógica que se encuentra detrás de las competencias creativas y su contexto de elaboración, puesto que no es lo mismo crear una imagen para Instagram o para Facebook, y tampoco la tecnología con la que se elabora, un móvil o una cámara, la propia elección de dispositivo y plataforma modifica el significado de la producción audiovisual.

Por lo general, las competencias críticas y creativas de carácter avanzado no se encuentran presentes en las muestras estudiada, los alumnos del estudio de caso 2, sí que tienen un nivel medio-alto. Estas competencias ligadas al nivel crítico sólo se producen a través de un acompañamiento, ya sea gracias al visionado de productos audiovisuales y posterior debate pedagógico, como a la producción de audiovisuales guiada por profesores o mentores.

7.4 Papel de los teléfonos móviles y las prácticas audiovisuales en centros educativos

Por último, el objetivo final de esta tesis es describir el **papel de los teléfonos móviles y las prácticas audiovisuales** en entornos de **educación formal** obligatoria.

Las tecnologías evolucionan más rápidamente que las políticas y, es por ello, que los centros educativos se encuentran continuamente ante un cambio, hoy es el teléfono móvil, pero mañana será otra tecnología, que posiblemente acabe integrada como una parte más del estudiante (*wearable*), invisible a la detección del docente, al igual que el teléfono móvil en ocasiones también lo es. Por esta razón, el cuerpo docente debe estar preparando no sólo ante la irrupción de los teléfonos móviles en el aula, sino ante todos los rápidos cambios de los entornos digitales que rodean a la sociedad.

Ante la falta de definición de políticas públicas en materia de inclusión del teléfono móvil en España, que fomenten el uso de esta tecnología como una herramienta de trabajo en el aula, se producen tres escenarios en los centros educativos. Las aproximaciones sobre la adopción de teléfonos móviles en los centros educativos actualmente son: 1) por una parte, están los centros que prohíben los móviles de forma total en el centro educativo, 2) por otra, se permiten los teléfonos en todo momento o se fomenta su uso a través de actividades específicas y adaptadas (estudio de caso 2), 3) Entre ambos extremos, ante la prohibición y permisión, existe una tercera opción, la más adoptada, donde el teléfono móvil se permite durante los tiempos de ocio del alumnado, específicamente en los recreos (estudio de caso 1). Sin embargo, en esta última opción, el estudiante acaba empleándolo cuando le place.

Es importante, integrar el estudio de la imagen en cualquier intervención pedagógica, tal y como anteriormente puntualizaba el grupo de investigación HGH. En este sentido la actividad docente del IES Torre de Palau es un claro ejemplo modélico, puesto que emplean metodologías de aprendizaje móvil dentro del aula. Destaca el uso de Instagram para la clase de inglés con el objetivo de promover otro tipo de publicaciones, imágenes y vídeos, con la finalidad de fomentar el aprendizaje escrito y oral de esta lengua extranjera.

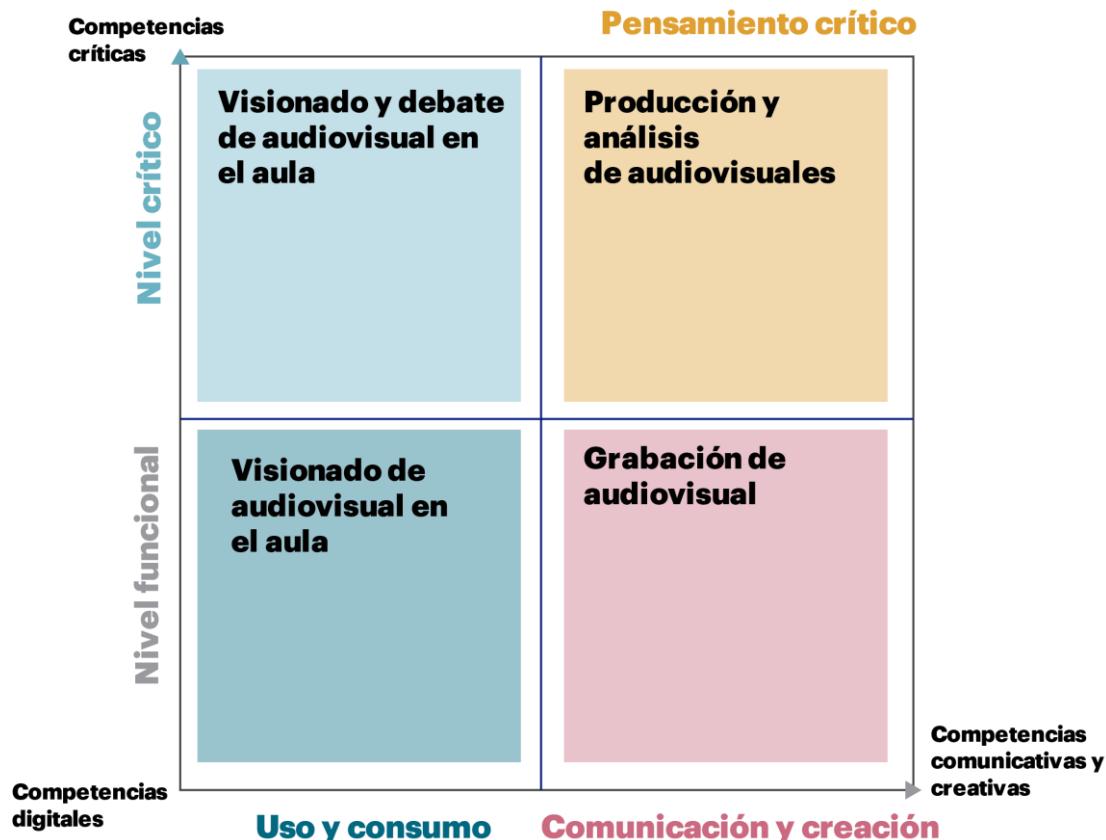
Sin embargo, esta acción docente es una excepción, por lo general, el uso del teléfono móvil es generalmente destinado al ocio, los jóvenes no aprecian el potencial como herramienta de aprendizaje y de desarrollo personal. Es por ello necesaria una formación en alfabetización mediática, los centros con un plan formativo en este ámbito tienen mejores calificaciones en la evaluación de competencias mediáticas y una mejor madurez evolutiva de los jóvenes frente a las TIC, así como a la producción y consumo mediático.

La falta de formación de profesorado es considerada uno de los obstáculos para implementar metodologías de aprendizaje móvil. Sin embargo, el caso del teléfono móvil esta brecha de formación debería ser menor, ya que es una tecnología que usan en su espacio privado diariamente y es más sencilla de emplear que otras tecnologías como el ordenador o las cámaras de grabación. Sin embargo, no cuentan con unidades didácticas de trabajo o manuales de implementación que les ayuden, lo que más abundan son recomendaciones de política pública, tales como los elaborados por la UNESCO o la Generalitat de Catalunya, presentados en esta investigación.

Por esa razón, en la siguiente figura se presenta un modelo que puede ayudar al docente a idear actividades para el centro. Se ejemplifican algunas acciones que pueden llevarse a cabo en el aula, siguen el modelo de competencias establecido en el punto anterior. En el cuadro azul oscuro, la parte inferior a la izquierda se representa una propuesta de actividad que fomenta el uso funcional y competencias más técnicas, como es el visionado de un audiovisual en el aula. Para ampliar esta actividad y fomentar competencias mediáticas, el visionado debe estar acompañado de un debate en el aula para decodificar y analizar la película, ésta propuesta de trabajo pertenecería al fomento de capacidades más críticas, encontrándose por ello arriba a la izquierda, en cuadro azul claro en la siguiente figura.

En el cuadro rosa, abajo a la derecha, se posiciona la acción de grabar contenido de forma audiovisual, en este caso se potencian las competencias comunicativas y creativas, sin embargo, también funcionales, puesto que se trata de registrar una grabación. Sin embargo, si esta producción audiovisual es avanzada, es decir, a través de una planificación, un guión, storyboard, rodaje, edición de diferentes planos en el vídeo, se fomentan también competencias críticas, este tipo de producción permite conocer mejor el lenguaje audiovisual y los mecanismos detrás de series, películas o programas de televisión.

Figura 145. Actividades categorizadas según el modelo de competencias mediáticas



Fuente: Elaboración propia

A continuación, establecemos una serie de recomendaciones para mejorar y facilitar la implementación de la alfabetización mediática en el sector educativo.

Chapter 7. Conclusions

The results and discussion raise the question: what contribution does this dissertation make to the already established field of media literacy? The answer can be drawn from the following conclusions, based on the four specific objectives of this research: 1) the state of the art on current technological and audiovisual appropriation by young people, 2) the latest contributions and related discussions of media literacy theories, as well as the role of audiovisual language in this field, and finally, 3) the processes of acquisition of skills through socialization with ICTs and 4) the reaction of educational centers and possible pedagogical activities, which are incorporated in the recommendations proposed by this research.

7.1. Technological and audiovisual appropriation: uses and consumption

First, the thesis aims to describe technological and audiovisual appropriation in young people, based on the use and consumption of different technologies, online platforms, social networks and applications linked to the audiovisual medium.

As a result of the literature review and empirical research, we can observe a diversification of devices combined with a marked hegemony of mobile phones. The smartphone is used more often than the computer in some homes, some families have a Wi-Fi connection despite not owning a personal computer. Therefore, the smartphone is displacing other mobile devices such as tablets or laptops. This is important, since it results in a gap between competencies corresponding to each device. And even in the future, this can cause difficulties when entering the labor market.

Instagram is the most widely-used smartphone app among young people. Popular social networks such as Instagram, Snapchat, and YouTube, are mainly based on the audiovisual image. Perhaps in the future, there will be other social networks, however, the image seems to prevail. As audiovisual consumption and production increase, this trend is more prevalent among young people than the rest of the population.

Technological advancements have given rise to this and other trends in relation to ICT access: 1) access happens more and more individually through the smartphone and 2) interpersonal communications are no longer only textual, they increasingly include a more multimodal language characterized by a strong presence of the audiovisual. Socialization through mobile apps and networks transform peer to peer communications and encourage the advent of new languages; multimodality predominates in the current language of the youngest generations. As a recent example, the audiovisual production used in the Tik Tok social network (formerly Musical.ly) is very interesting.

Young people face considerable social pressure to use smartphones, to be present in social networks, and to be continuously connected. Addiction is one of the most important risks associated with the use of mobile phones and can take many forms: on one hand, 1) addiction to the device itself and, on the other, 2) the action of being actively present on image-based social networks (such as Instagram). Although the study of risks derived from ICT usage has been a related field of work in media literacy (mainly from the children's media protection perspective) it is

important to emphasize that social networks are configured to create addiction, giving rise to movements that advocate for so-called "calm technology" (Case, 2016). Addiction is one of the new dimensions that media literacy also needs to integrate in the future, not only how to decode messages, but to understand the operation of interfaces and algorithms, so that individuals can critically evaluate the platforms to which they have access.

In relation to their image, young people have a routine creativity that does not directly lead to an interest in audiovisual culture, cinema or other visual arts, nor to their interest in professionalization of the field. The interest in audiovisual creation is the mere power over their own reflected self in the network. Since the image has become a currency, its value is quantified by likes (Quantified Self Movement). Thus, power relations between individuals and groups are based on the image, as Pérez-Tornero (2019) points out. The obsession goes so far that some subjects of this research have come to buy bots that increase the likes garnered by their images, as well as hire professional photography sessions.

That is why, on Instagram, profile images are carefully selected, since these are the ones that subjects believe will last forever on the web. Instagram stories are used as audiovisual journals to which more spontaneous and less curated content is uploaded, since it has a limited duration. Subjects are not very thoughtful about their own image, rights or privacy, since these accounts are open to the public. Some subjects show their bodies in exchange for the approval of their audiences.

Access to technologies has not resulted in a more inclusive society; some inequalities prevail, since misuse and media illiteracy shown in the usage of apps such as Instagram are widening the gender gap between young people. The critical perception of this topic by young people is limited. Even if they are aware of this issue, they continue to play the game, since they are enslaved to their own image and crave presence in networks, where the domain of "likes" mark their popularity and power within their social environment.

Since images are central to today's mediatized society, the ability to produce and understand images competently is considered necessary. For that, media literacy is essential.

7.2. The concept of media literacy competencies and the role of the audiovisual

The second research objective aims to classify the latest contributions and discourses linked to the theoretical and empirical postulates of literacy and media competences, as well as to understand the role of audiovisual language in the indicators and dimensions of media literacy.

This research employs media literacy as an umbrella concept under which different literacies arise and correspond to specific codes, such as the audiovisual, which this thesis addresses. In the same way, media literacy adapts to different literacies, such as news literacy or data literacy, among others. For this purpose, indicators are adapted to different codes, that follow trends in public policy or fashions in different social contexts. This is the case of news literacy, which became popular due to the rise of falsified news. This thesis proposes to adopt the perspective of

socialization as a means to continue exploring the field of media literacy, where the development of skills arises and adapts to social needs.

This thesis is positioned in favor of the multiple literacies concept and the current logo-centrism of these proposals, although the semiotic and multimodal conceptions that allow the study of different literacies in a convergent manner should not be left aside. Its relevance is due to the transformation of language derived from communication trends, where multimodal messages are commonly used. In this sense, gestures combined with the audiovisual will be one of the next important changes. Not only will they be used in applications such as Tik Tok; we can also anticipate the use of gestures to communicate with machines and hardware, in a multimodal manner.

In the specific case of audiovisual literacy, it is important to learn how to write with images, although we see and consume images since we are born, this does not mean that we know how to understand and decode the audiovisual products that surround us, we are not audiovisual natives. An operational definition of audiovisual literacy for this research by the author is:

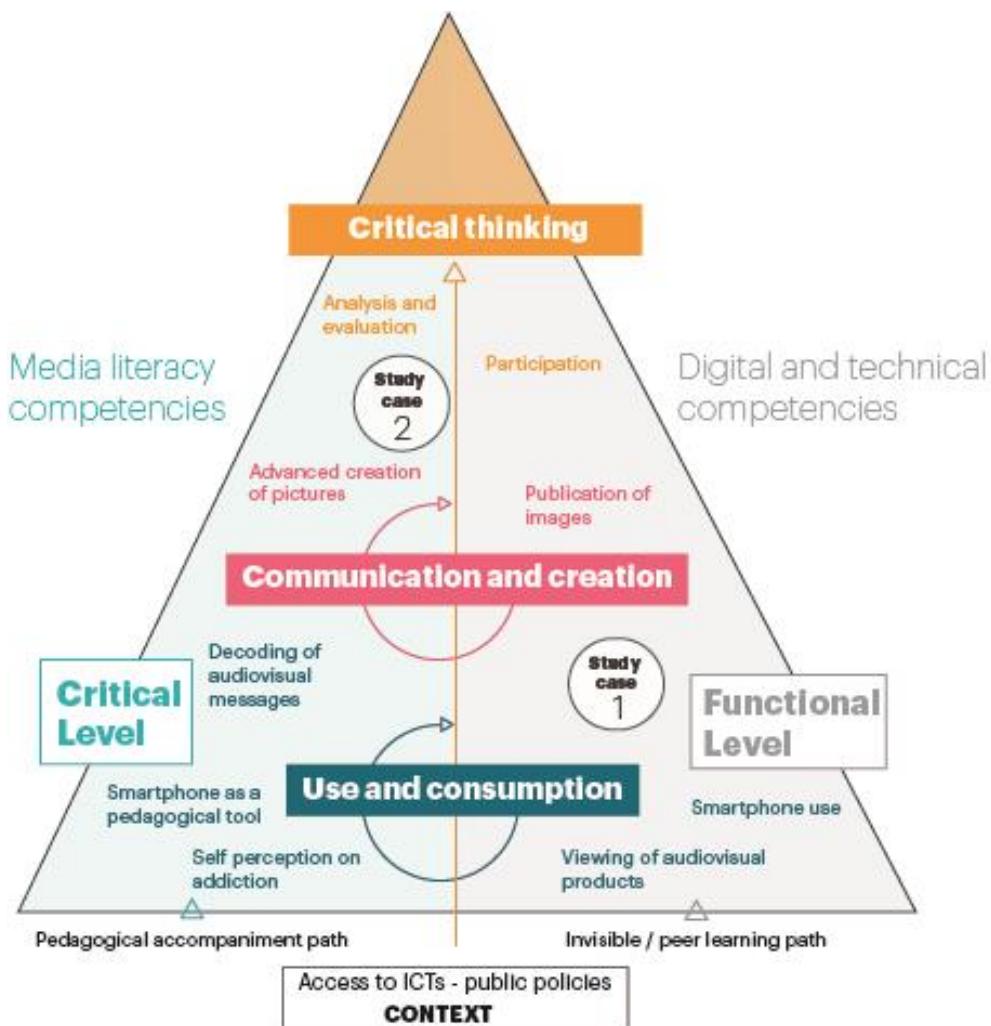
The ability to critically understand and creatively produce messages using audiovisual code within the framework of media literacy. The teaching and learning of decoding and coding skills of audiovisual language is necessary in view of the exponential consumption and production of multimodal messages, which belong to different genres and formats, that range from a fixed image, gif, meme, to an audiovisual fragment or film.

In the same way, in a continuously changing technological world, it is important to always review the concepts and indicators of media literacy, so that they can be adapted to social needs. Technologies such as artificial intelligence and algorithms will soon produce changes in society's competencies. However, it is not necessary to propose new terms to designate media literacy; proposals such as the concept of transliteracy dilute the need for implementing media education. In their attempt to stabilize this conceptual conflict, international institutions have refrained from adopting new terms to refer to new literacies.

On the other hand, the dimension of "information" acquires value, also as a result of changing digital environments. UNESCO underlines the importance of this dimension in its media and information literacy proposal. It is important to know how to discern the value of not only the information we receive in a written format, but also visual information. Deepfakes today are increasingly common; videos of high-profile people that have been created through artificial intelligence and can almost perfectly simulate reality. Some of the empirical studies in relation to audiovisual skills showed the difficulty of young people to differentiate between reality and animation, now this task is even more difficult, since virtual simulation of reality is possible through audiovisual and artificial intelligence. Therefore, the informative dimension is becoming increasingly valuable.

In conclusion, the following conceptualization is proposed by the researcher based on the work of Pérez-Tornero and Celot (2009) and also integrates the conception of functional and critical competencies proposed by Lin et al. (2013), see the following figure.

Figura 146. Media competency acquisition model



Source: Own elaboration based on Pérez-Tornero and Celot (2009)

The pyramid reflects the acquisition path of media and digital skills, as well as the categorization of a series of indicators. This conceptual model is one of the results of this thesis. The triangle is divided into two sides and four steps. On the right side, the most technical skills can be found and represent the functional level, those that are more focused on the operational and digital part. On the left are skills that belong mainly to media competencies, which are more reflective and, therefore, belong to the critical level. Some evaluation indicators have been added to exemplify the model focused, in this case, on the audiovisual code.

The steps are identical to those found in Pérez-Tornero's proposal. The first depends on the context that surrounds the individual of the sample, which determines their level of access to technologies, as well as whether they have a specific training, either in a formal or informal environment, inside

and outside the classroom, through family or friends. In general, the most advanced levels of critical thinking, represented on the left side of the triangle, are the result of the accompaniment of a teacher or instructor. This accompaniment is key; although smartphones can have all the answers in the world, they don't have the important ones, as Gardner and Davis (2014) state. Today, the added value of teachers is not their knowledge, which also is important, but their capacity of fostering critical thinking among their students.

The second step corresponds to the use and consumption of media, which starts functionally, for example: knowing how to turn on the mobile, start an app, watch a video. It would reach the critical level of use and consumption, if there is a balance and advanced perception of the use of technologies and media consumption, indicators such as: avoiding addiction by dosing times on the mobile phone or critically consuming quality audiovisual products, among others.

The third level corresponds to the communication and creation, in this case, of audiovisual messages, which may be the result of a routine or, on the contrary, the result of advanced reflection. Finally, the critical thinking abilities can be found at the top of the pyramid, which corresponds to the end of the acquisition of skills path, and represents the understanding and decoding of all parts of media messages.

Finally, it should be noted that the profiles of the case studies have been included within the pyramid. The first case study represents students of the sample with more skills related to the functional level whereas the second showcases students with more critical competencies towards media representations as a result of educational support and the technological context of their educational center.

It is important to note that this framework needs to be adapted to different codes and technologies, taking into account a specific educational policy framework and an age range. As far as possible, this framework should be proposed through a joint action by different fields of studies, such as education, sociology, communication or psychology.

In the same way, it is recommended to establish a mixed-methodologies approach for the quantitative and qualitative evaluation of media literacy competencies using this pyramid,, as proposed in the next section.

7.3. Media and audiovisual competency acquisition

The third objective of this research aims to explore the media and audiovisual skills that are acquired by young adolescents in informal and formal environments.

The dissertation proposes a series of indicators based on previous proposals and empirical studies that define media competencies, which for this research has been adapted to the current educational legislation of the country (LOMCE, 2014).

The pilot tested in case study 1 used a series of questions adapted to the curriculum proposed by IVLA, the International Association of Visual Literacy, however, since it was not adapted to the

Spanish context, it was decided to modify the questions so that the evaluation was consistent to the educational background that the students of 3rd ESO had.

For the first time in a hispanic context, the evaluation of media competencies was performed with Computer Adaptive Testing, which adapts the questions based on the knowledge that the student is demonstrating while answering. This methodology had been proposed by UNESCO in 2014, but technically it was not possible to carry it out by researchers. This research is a pioneer in the application of this practice, advances in software enabled the creation of a playful questionnaire through Typeform, thanks to the usage of internal logic within the questions. In studies of a similar nature, it is recommended to replicate this methodology, because implementation and data collection have been very positive. Through a fun and short test, students enjoy responding while their skills are being assessed. On this occasion a global evaluation was performed for each school, in the future it would be suitable to work with weighted indicators and a scoring system for each individual.

Figura 147. Media and audiovisual competencies test



Source: Own elaboration.

As we have seen in chapter 3, although there are opinions against the quantitative evaluation of media competencies, it is considered essential to be able to quantify these skills among citizens in order to be able to establish a diagnosis of needs, which result in implementation of literacy plans adapted to different social realities. Quantification also allows for the comparison of competency levels, either at national level between cities or autonomies, or at the international level between countries. The PISA test has some questions related to literacy and new technologies, however, it would be very interesting to have a standardized test at the European level in relation to media competencies.

Until now, quantitative evaluation methods are more commonly used in empirical studies for their ease of implementation. This research establishes that it is necessary to evaluate media competencies in a mixed way, as it has been carried out in this dissertation. On the one hand,

quantitative data is extracted from the responses of the adaptive questionnaire and, on the other, qualitative data can be retrieved through open-ended questions, as well as performance tasks. These are essential, so that the evaluation belongs not only to the students' self-perception, but it can be compared. Self-perception always results in higher values; the samples tend to believe they have strong abilities, but they are not familiar with the existent dimensions of media literacy competencies. The same goes for the concept of digital natives: some young people are neither natives of technologies, nor digital, in the sense that their participation in the network is only of consumption and repetitive creation.

It is important to note that this evaluation proposal must be adapted to a specific code and technology indicators in each case, and also ideally applied in a specific educational policy framework and modified them accordingly to a specific age range. As a difficulty, it should be added that it is important to explore in the near future an adequate weighing of the indicators, in order to establish global or European media acquisition skills.

This research demonstrates how the acquisition of skills occurs at formal and informal environments. Sometimes skills are even developed at birth, beginning with the way of touching, as the metaphor used by Serres through the character of "Tom Thumb", as presented in chapter 3. Some parents give smartphones to their newborns to calm their tears; by age 1 they can recognize an image and can use their fingers to scroll from one image to another. Therefore, although the age of acquisition of a mobile phone is established at 11 years, many children have already socialized with this technology long before. However, these skills, mainly technical and acquired in an invisible manner, do not reduce risks online. This know-how encourages a desire to discover and experiment online, giving rise to a need for an accompaniment that fosters critical competencies towards ICTs in order to reduce addictions.

The evaluation also shows differences between skills and devices; it is important in the future to continue with this line of research. Smartphones allow users to carry out advanced actions such as editing images or video, tasks that students themselves cannot perform with a computer. In this sense, it could be interesting to study these processes from the Actor-Network-Theory perspective in the future, in order to analyse relationships between people, platforms and technologies from a socio-material perspective, as explained in chapter 2. The logic behind creative skills and its context of elaboration is also relevant, since it is not the same to create an image for Instagram or Facebook, and neither is the technology used to make it (a mobile or a camera). The choice of device and platform modifies the meaning of audiovisual production.

Advanced critical and creative skills are not present in the samples studied, students of case study 2 have a medium-high level of competencies. The abilities linked to the critical level only occur through accompaniment, either thanks to the viewing of audiovisual products followed by a pedagogical debate or to the audiovisual production guided by teachers or mentors.

7.4 The role of mobile phones and audiovisual practices in educational centers

The final objective of this dissertation is to describe the role of smartphones and audiovisual practices in compulsory formal education settings.

Technologies evolve faster than policies, which is why educational centers are facing constant change. Today the smartphone dominates, but tomorrow it will be another technology, which may end up being wearable and integrated as part of the student, invisible to teacher detection. In fact, smartphones already have some of these properties. For this reason, teaching staff must be prepared not only for the exponential usage of smartphones in the classroom, but for ongoing rapid changes in the digital environments that permeate society.

Three main scenarios take place in schools due to the lack of public policies regarding the inclusion of smartphones encouraging the use of this technology as a pedagogical tool in Spanish classrooms. Approaches to the adoption of mobile phones in schools are currently: 1) on one hand, centers that completely ban mobile phones in school, 2) on the other, smartphones are allowed at all times or they are specifically used for specific activities (case study 2). 3) Between both prohibition and permission there is a third and more widely-adopted option in which the smartphone is only allowed during student leisure time, specifically at recesses (case study 1). However, in this last option, the students ends up using devices whenever they please.

It is important to integrate the study of image in any pedagogical intervention, as previously stated by the HGH research group. In this sense, the teaching activity of the educational center IES Torre de Palau is an example to follow, since they use mobile learning methodologies within the classroom. They stand out in the use of Instagram for English class with the aim of promoting other types of publications, images and videos, with learning objectives, both for the written and oral expression in this foreign language.

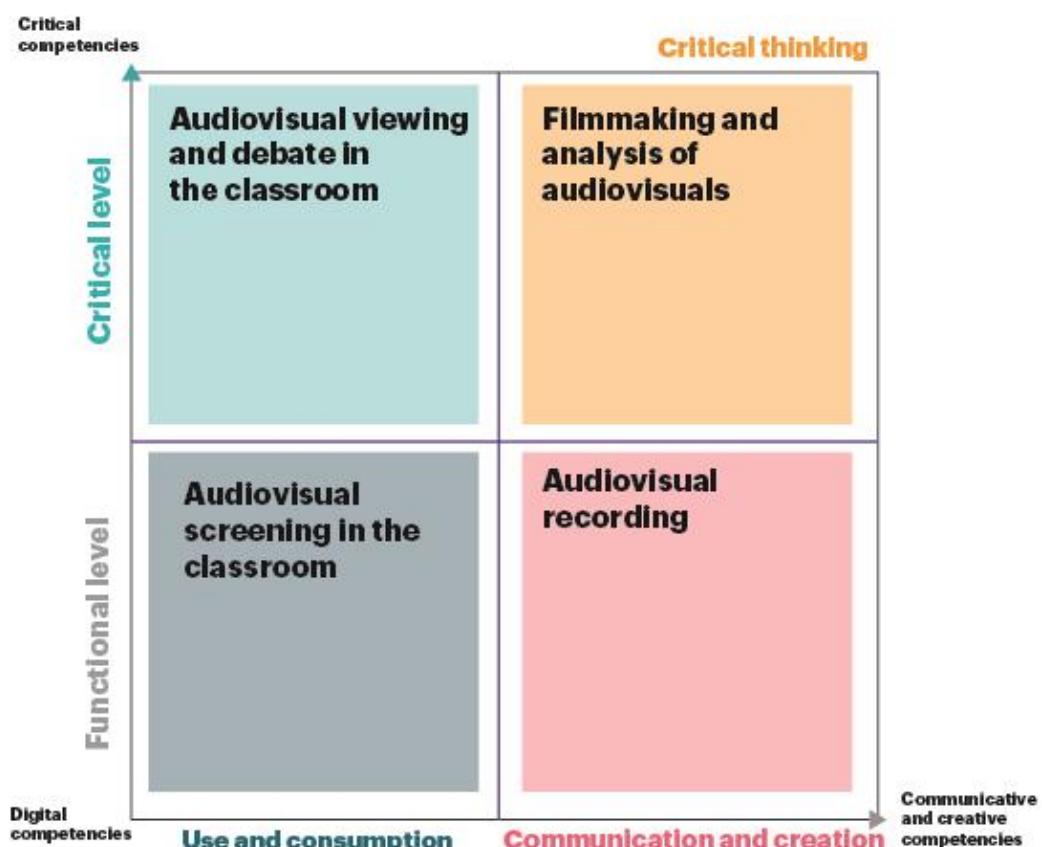
However, this teaching action is an exception; the use of smartphones is generally intended for leisure, and young people do not see the of this technology as a tool for learning or personal development. Media literacy is therefore necessary; centers with training plans in this field have young people with better scores in media literacy competencies and a higher maturity towards ICT usage, and media production and consumption.

The lack of teacher training is considered one of the main obstacles for the implementation of mobile learning methodologies in schools. However, in the case of smartphones, the training gap should be smaller, since it is a technology that teachers use daily in their private lives and it is easier to use than other technologies such as cameras or computers. However, many teachers do not have teaching work units or implementation manuals to help them; public policy recommendations are the most abundant documents, such as those prepared by UNESCO or the Generalitat de Catalunya, both presented in this research.

For this reason, the following figure presents a model that can help teachers devise activities for their center. Some actions that can be carried out in the classroom are exemplified, they follow the competency model established in the previous section. In the dark blue box at the bottom left is a proposal of activity that encourages functional use and mainly technical skills, such as the screening and viewing of an audiovisual in the classroom. To expand this activity and promote media literacy skills, the viewing must be followed by a pedagogical debate to decode and analyse the film in the classroom. This unit proposal would belong to the promotion of more critical capacities, being therefore on the upper left, in the light blue box at the following figure.

In the pink box, at the bottom right, the action of recording audiovisual content fosters communicative and creative competencies, although this activity would be also functional, since it is mainly the act of capturing images and recording. However, if this audiovisual production is advanced critical competencies are also encouraged, that is to say, following the filmmaking process of a script, storyboard, filming, editing of different shots. This type of production enables students to learn the audiovisual language and the mechanisms behind movies or television shows.

Figura 148. Activities categorized according to the media competency model



Source: Own elaboration

Next, we establish a series of recommendations to improve and facilitate the implementation of media literacy in the educational sector.

Capítulo 8. Recomendaciones

Ante la falta de acciones de alfabetización mediática relacionadas específicamente al acceso y uso de teléfonos móviles por parte de jóvenes (cada vez a una edad más temprana), así como la transformación del lenguaje, menos textual y cada vez más audiovisual, se establecen una serie de recomendaciones dirigidas a docentes, centros educativos y a responsables de la formulación de política pública, entre otros actores pertenecientes al sistema educativo formal. Las conclusiones de esta investigación apuntan a una necesaria acción por parte de estos actores en primera instancia.

1
1

No prohibición del teléfono móvil en los centros educativos, sino la reeducación de su uso, especialmente desde el campo de la educación mediática, como herramienta de potencial desarrollo personal.

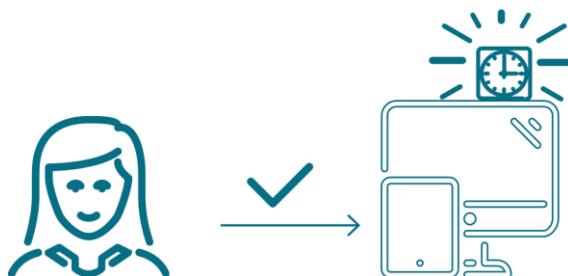
“Por favor, enciende tu móvil cuando entres a clase”, este es el artículo de Evaristo González para el informe *¿Aprendizaje móvil – Cómo incorporar los dispositivos móviles en el aprendizaje?* (2015), donde el director del IES Torre de Palau (estudio de caso 2) expone algunas de las oportunidades que esta tecnología ofrece en el aula.

La inclusión del aprendizaje móvil o *mlearning* a través de los teléfonos permite: a) la investigación y búsqueda de información b) el fomento de la lengua y las alfabetizaciones múltiples c) grabación de prácticas como la lectura de poesías o situaciones comunicativas en las clases de lengua extranjera, d) seguimiento de la actualidad informativa a través de palabras clave en Twitter, e) visitas interactivas culturales a través de códigos QR f) analizar los diferentes códigos del lenguaje o g) la gestión de información práctica, como el uso de mapas interactivos, entre otros. Sin embargo, tan sólo son algunos docentes los que experimentan a través de la inclusión de los teléfonos móviles en el aula. Tal y como hemos en el transcurso de esta investigación, existen varias soluciones para integrar correctamente estas tecnologías, por ejemplo: a través de apoyo institucional (European Schoolnet, 2015), la creación de espacios tecnológicos y emocionalmente parcelados en los centros educativos (Calvo y San-Fabián, 2018) o la inclusión de cápsulas de micro-aprendizajes en el aula a través del teléfono móvil (Nikou y Economides, 2018).

Sin embargo, en España, desde las políticas públicas en materia de educación, la prohibición de los teléfonos móviles está en debate, se cuestiona si seguir el ejemplo de Francia (Hernández, 2018). Por el momento no existe una línea de acción marcada a nivel nacional. Sin embargo, a nivel autonómico, las consejerías de educación elaboran documentación para facilitar esta implementación. Este es el caso en Cataluña a través del proyecto que será implementado en el próximo curso 2019-2020 titulado *Mòbils.edu*³⁰⁴ y que específicamente fomentará algunas acciones con relación a la alfabetización mediática, como “hacer radio y televisión con dispositivos móviles

³⁰⁴ Consultar el plan de acción: <https://agora.xtec.cat/mobilsedu/wp-content/uploads/usu64/2019/06/m%C3%B2bils.edu-def.pdf>, la web https://web.gencat.cat/es/actualitat/detall/20190226_mobils.edu-innovacio-a-laula y el vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=2vTamla7i60>

para trabajar la competencia comunicativa” (online). Estas iniciativas facilitan a los docentes la capacidad de fomentar la innovación educativa a través de proyectos para evaluar la adopción de los teléfonos móviles dentro de sus contextos específicos.

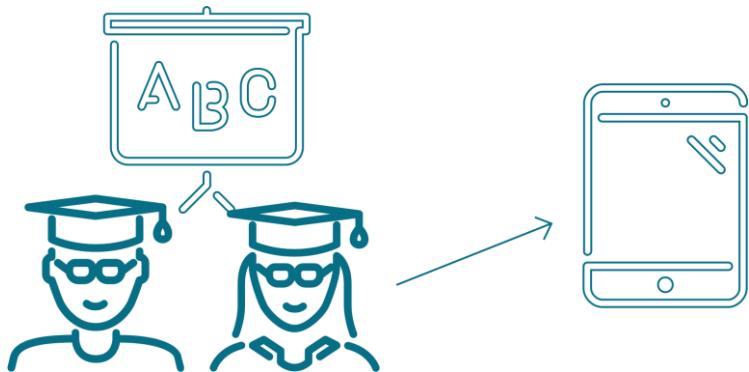


2

Inclusión de una asignatura de alfabetización mediática en el primer curso de la ESO, que posteriormente siente unas bases para que estas competencias puedan seguir desarrollándose en los siguientes niveles educativos de forma transversal.

El trabajo de la alfabetización mediática se encuentra indicado de forma transversal dentro de la LOMCE (2014), es por ello por lo que su aplicación en el aula se deja al azar y al propio interés del docente. Sin embargo, las consecuencias de una enseñanza alejada de la educación en habilidades técnicas y críticas ante el uso de las TIC y, especialmente, ante la información y el lenguaje audiovisual deriva en riesgos y analfabetismos mediáticos. Es por esta razón que los docentes participantes en esta investigación consideran necesaria la implementación de una asignatura específica para tratar los contenidos de la alfabetización mediática.

La inclusión de la alfabetización mediática hasta ahora se ha producido por interés del propio docente dentro de asignaturas tales como lengua y literatura o dentro del aprendizaje de lenguas extranjeras, entre otras. Siguiendo las indicaciones de las alfabetizaciones múltiples y a partir de la aproximación hacia los diferentes tipos de lenguajes (audiovisual, informático, escrito...) “Los adolescentes y jóvenes con los tuits, los blogs, los canales de YouTube o con Instagram han transformado la manera de leer, de relacionarse con la lectura y con los libros” (Lluch, 2017: 50). Puesto que la inclusión en el entorno formal de prácticas para fomentar la alfabetización mediática de forma transversal no ha tenido un consenso y el éxito esperado (Medina y Ballano, 2015), esta propuesta híbrida de asignatura temporal combinada con una posterior implementación transversal podría ser una interesante fórmula para aplicar de forma más efectiva la educación mediática.



3.3

Formación del profesorado en materia de alfabetización mediática y especialmente sobre la inclusión del teléfono móvil y el uso de aplicaciones móviles como herramientas educativas.

La autoformación constante del profesorado y el aprendizaje continuo o *lifelong learning* es esencial ante los cambios exponenciales con relación a las tecnologías. El teléfono móvil se trata de una tecnología que impone ineludiblemente un cambio, a diferencia de otras, puesto que su uso es efectivo esté o no prohibido en el centro, en definitiva, un caballo de troya (Lara, 2012). El docente debe elegir las herramientas de trabajo y normas para involucrar al alumnado en el respeto hacia la tecnología como herramienta de trabajo, separándola del uso habitual de entretenimiento, para ello necesita el apoyo formativo y recursos educativos. La formación del profesorado junto a la normativa interna son los mayores obstáculos para aplicar planes de alfabetización mediática en los centros educativos (González-Barrón y León-Duarte, 2017).

En materia de alfabetización mediática, el Marco de Competencia Digital Docente necesita una traducción de su teoría a la práctica en materia de oferta formativa que corresponda a los indicadores de trabajo señalados, de la misma forma, es esencial la elaboración de recursos educativos en abierto por parte del Ministerio de Educación y otras entidades no lucrativas para garantizar su éxito. Si bien es cierto, que el INTEF recientemente ha establecido credenciales digitales para la formación en línea del docente, así como una caja de herramientas con recursos, más esfuerzos son necesarios, así como la creación de una gama más amplia de materiales propios que correspondan directamente a los indicadores³⁰⁵. Recientemente también fue publicado el *Teachers Toolkit* del proyecto *Transmedia Literacy*, que ofrece a docentes una caja de herramientas entre las cuales hay algunas sobre Instagram como posible herramienta educativa para fomentar las competencias mediáticas y transmediales³⁰⁶.

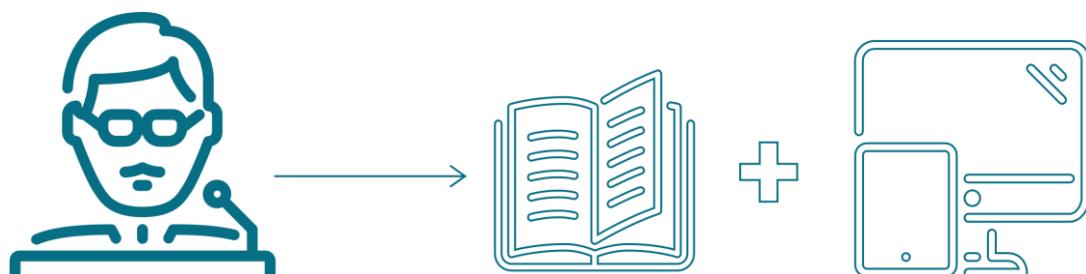
³⁰⁵ Consultar: <http://aprende.intef.es/>

³⁰⁶ Consultar: <http://transmedialiteracy.upf.edu/es/search-a-didactic-card>

Los docentes a partir de su propia formación podrán proveer al alumnado de herramientas básicas y elementales, para que los jóvenes como ciudadanos libres, autónomos y críticos se involucren y participen en los canales de los medios de información y comunicación

Actualmente, los recursos han sido relegados a partir de comunidades de auto colaboración donde diferentes docentes comparten sus propios recursos en la plataforma de Procomún, aunque estas iniciativas son interesantes, serían necesarios más recursos didácticos que complementen los actuales del INTEF y aquellos sobre las Alfabetizaciones Múltiples en la plataforma Leer.es³⁰⁷. Esta formación y elaboración de recursos debe ser liderada desde las entidades públicas principalmente y privadas en menor medida. Empresas con intereses económicos en el sector de las tecnologías lideran a modo de política de responsabilidad social estas implementaciones y formaciones, siendo este el caso de Apple en EEUU³⁰⁸ o Samsung Smart School en España³⁰⁹.

Si bien es cierto que el debate sobre las competencias digitales está en auge, al igual que el concepto de *fake news*, que puso en boga la necesidad de una alfabetización mediática, cabe subrayar que estos conceptos no son nuevos y no deben considerarse como modas pasajeras, si no que deben ser liderados por el estado de forma constante. Las tecnologías, los usos y los lenguajes están en continua transformación, sin embargo, la educación es esencial como garantía para una sociedad mediáticamente alfabetizada con la finalidad de poder enfrentarse a entornos digitales cada vez más cambiantes. Sin embargo, a pesar de que desde hace 20 años que se ratifica esta necesidad, la educación a nivel institucional evoluciona a lentitud monolítica (Dondis, 2008) y son los docentes quienes introducen la disruptión en el aula a nivel personal.



³⁰⁷ Consultar: <https://leer.es/home>

³⁰⁸ Consultar: <https://www.apple.com/es/newsroom/2019/03/apple-teams-with-media-literacy-programs-in-the-us-and-europe/>

³⁰⁹ Consultar: <http://educalab.es/proyectos/samsung-smart-school>

4

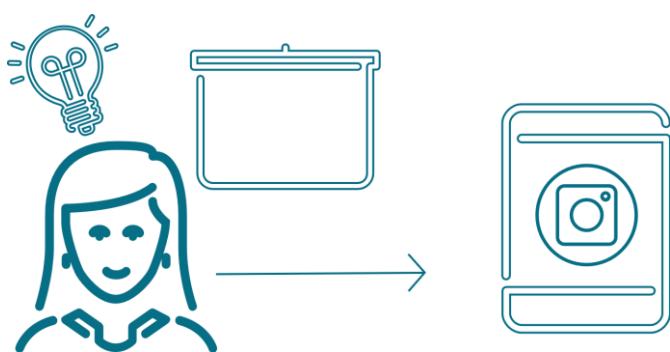
El acercamiento del docente al entorno mediático de sus jóvenes alumnos es esencial para poder reformular prácticas innovadoras en el aula, como ejemplo, el uso de Instagram como red social al servicio de la enseñanza.

Puesto que aplicaciones como Instagram o Facebook tienen una gran presencia en la vida de los jóvenes, algunas propuestas de innovación pedagógica en el aula se han desarrollado por profesores activos en estas redes basadas en la imagen, como el uso de Instagram y Snapchat en el área de Lleno a través de Instagram literatura para trabajar los signos de puntuación (Pinto-Riofrío, 2018) o para aproximar al estudiante a la poesía (Blanco y López, 2017).

Según Ballesteros y Picazo (2018) el uso del móvil y el buen uso de internet mediado por el educador en un ambiente de igualdad e interactividad en el aula propicia que los alumnos reaccionen, gestionen y compartan de forma más racional los contenidos y mensajes generados en el medio digital, descartando las situaciones y experiencias negativas, transformándolas en acciones participativas de aprendizaje.

Al igual que y puntualizó el docente de inglés Abel Gómez (estudio de caso 2), las metodologías educativas que se aproximen al alumnado incrementan la participación y fomentan un aprendizaje más social, siendo por ello las teorías de la socialización de medios un interesante marco de trabajo. Son los propios adolescentes quienes reclaman:

unas metodologías de enseñanza más coherentes con sus formas de aprender y unos esquemas más colaborativos que partan de sus propias experiencias. Elementos que deberán tenerse en cuenta cuando se hable de la calidad de la educación en TIC o se diseñen estrategias formativas (Ballesteros y Picazo, 2018: 139).



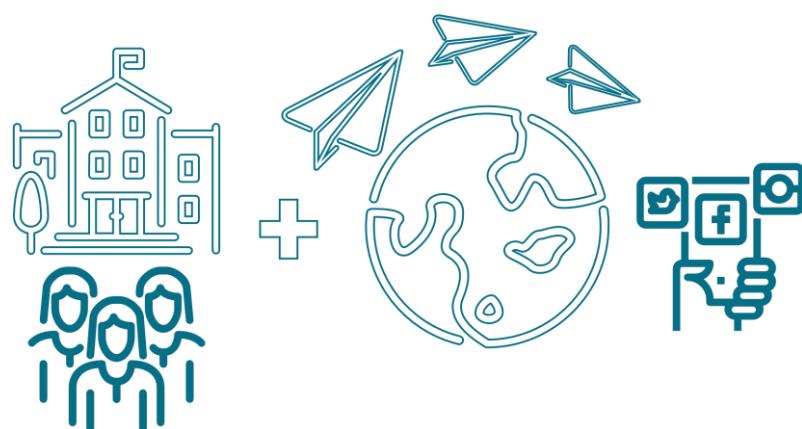
5

Iniciativas lideradas por organizaciones externas con jóvenes dinamizadores que den soporte al docente en materia TIC y sobre alfabetización mediática, necesario debido al cambiante mundo tecnológico en el que vivimos.

Existen buenas prácticas de iniciativas como Barcelona Aula Mòbil, donde jóvenes estudiantes de grado de comunicación audiovisual imparten un taller de dos sesiones en centros educativos³¹⁰. Este ejemplo de buena práctica alcanza el objetivo de dar soporte y ayuda a docentes en el área metropolitana de Barcelona, principalmente cuando sus conocimientos en materia de educación mediática son limitados. Evaristo González destacó, en el estudio de caso 2, la necesidad de contar con un cuerpo de apoyo para los centros educativos que estuviera especializado en el ámbito de la alfabetización mediática, las TIC y los medios de comunicación, que pudiera dar soporte en la implementación en el aula de formaciones específicas de alfabetización mediática.

Existen una multiplicidad de recursos educativos en abierto por diferentes instituciones, así como diversas iniciativas en el ámbito de diferente naturaleza. Sin embargo, estas acciones no son generalizadas, ni están a disposición en todas las autonomías, tampoco la oferta está sistematizada en ninguna plataforma.

En el caso de Cataluña, en 2019 el CAC - Consejo Audiovisual de Cataluña junto a la Generalitat lanzó la plataforma de Educación Audiovisual Educac³¹¹, un programa de educación en comunicación que nace con el objetivo prioritario de promover la educación mediática en ámbitos educativos formales e informales. Son necesarias más iniciativas de este tipo, las cuales tengan una continuidad garantizada y sean impulsadas tanto a nivel nacional como autonómico en todo el país.



³¹⁰ Consultar Making Off: https://www.youtube.com/watch?time_continue=22&v=QjmvdqJ3DU

³¹¹ Consultar: <https://www.educac.cat/que-educac>

6

Centro para el fomento de la alfabetización mediática a nivel nacional bajo el MECD, similar al proyecto Leer.es

En Europa, diversos países incluyen la alfabetización mediática en el currículum europeos y algunos de han creado centros específicos para fomentarla. Este es el caso de Bélgica, el cual tiene un Consejo Superior de Educación Mediática³¹² (CSEM Conseil Supérieur de l'éducation aux médias) que vela por su implementación, elaboraron en 2016 un marco general titulado *Competencias de educación en medios. Un gran desafío educativo*, en el cual especificaban competencias, indicadores y actividades como guía para docentes³¹³.

Otros países europeos también cuentan con este tipo de instituciones, este es el caso Holanda y Francia. Mediawijzer³¹⁴ es centro de conocimiento para la alfabetización mediática que pretende dinamizar en Holanda a todos los actores involucrados en su fomento, tanto en ámbito formal, como en el informal (al igual que el proyecto Educac en Cataluña). Este centro también tiene una línea de trabajo marcada por un documento de indicadores base *10 Competencias en alfabetización mediática*³¹⁵ publicado en 2013, el cual sigue la estructura del modelo de Pérez Tornero y Celot (2009). Este centro tiene algunas acciones significativas, como la creación de un juego a modo de dado para romper el hielo y poder tratar en un entorno familiar o en el centro educativo la vida mediática de los jóvenes, titulado MediaDiamant³¹⁶ o la celebración de la semana de la prensa. También celebrada en Francia por el Centro para la Educación en Medios y de la información (CLEMI *Centre pour l'education aux médias et à l'information*). Todos los años publica un documento marco para los centros educativos que contiene propuestas de actividades específicas se titula *Medios e información: ¡aprendemos!*³¹⁷, sin embargo, esta institución le da gran importancia a la prensa y la información, siguiendo los pasos de la propuesta de la UNESCO frente a la alfabetización mediática e información.

España no cuenta en la actualidad de un centro específico que proponga políticas públicas, marcos de trabajo o recursos educativos en abierto. Hasta ahora todas las acciones son descentralizadas en diferentes entornos, principalmente a través de los cursos de formación de profesorado del INTEF y la plataforma de Leer.es, que facilita recursos relacionados a las alfabetizaciones múltiples.

³¹² Consultar: <http://www.csem.be/>

³¹³ Consultar:

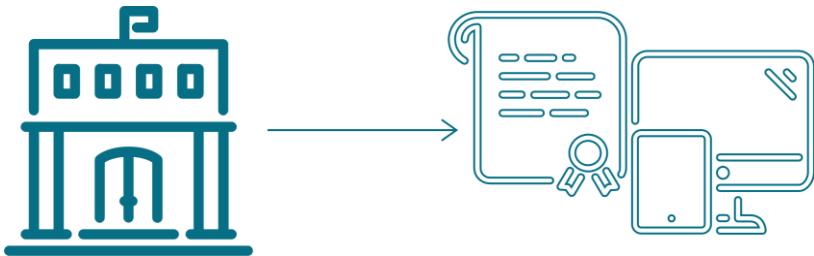
http://www.educationauxmedias.eu/sites/default/files/files/CompetencesEducationMedias_Web.pdf

³¹⁴ Consultar: <https://www.mediawijzer.net/>

³¹⁵ Consultar: <https://www.mediawijzer.net/wp-content/uploads/sites/6/2013/09/ENG-10-media-literacy-competences.pdf>

³¹⁶ Consultar: <https://www.mediawijsheid.nl/mediadiamant/>

³¹⁷ Consultar *Médias & Information: On apprend*: <https://www.clemi.fr/fr/ressources/brochures-medias-information-on-apprend.html>



7

Una educación que, de forma complementaria a los procesos de lectoescritura tradicionales, fomente las alfabetizaciones múltiples desde edades tempranas, propiciará una generación con sistemas de comunicación avanzados que permitirán nuevos ámbitos de profesionalización y desarrollo económico a través de múltiples lenguajes: escrito, audiovisual e incluso programático, entre otros.

La alfabetización mediática ha sido fomentada de la mano de docentes y de forma transversal, principalmente en lengua literatura y lengua extranjera (tal y como pauta la ley educativa) o en proyectos puntuales de centro. Siendo este el caso del IEST Torre de Palau o la Escola Guinardó, ambos centros pertenecientes a la muestra de esta investigación.

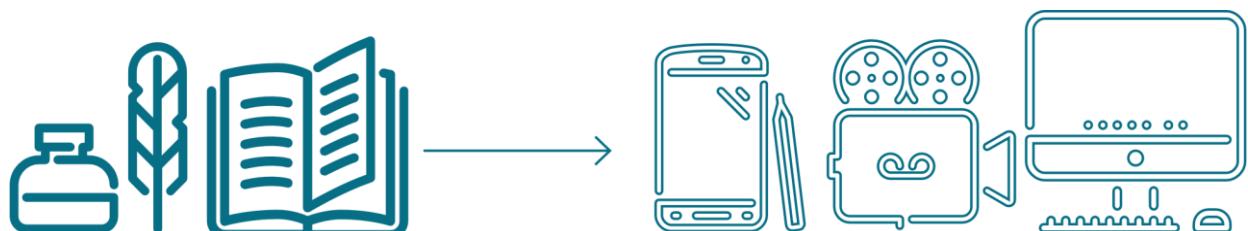
Sin embargo, el trabajo con medios de comunicación y nuevas tecnologías debería estar integrado de forma sistemática en el aula, sin embargo, pocos son los métodos existentes que posibiliten a los educadores un programa o secuenciación de actividades sencillo para trabajar las competencias mediáticas, y específicamente la sintaxis visual en el aula, y menos aún, a través del uso de teléfonos móviles. Estos contenidos formativos deberían estar elaborados para su aplicación en el aula con el objetivo de potenciar estas competencias desde Educación Infantil hasta la Universidad. La cuestión es, ¿llegará este cambio educativo a tiempo para las nuevas generaciones que han nacido en la era *multipantalla*? o ¿el uso inadecuado de las NNTT, sin una interpretación y decodificación crítica, marcará un analfabetismo visual irremediable? Desde el nacimiento estamos rodeados de imágenes, signos e iconos de forma continua. Antes de hablar y comunicarnos, recibimos todo tipo de estímulos visuales.

Mientras la educación mediática no sea implantada de forma sistemática en los centros educativos, es necesaria la creación de una conciencia de los efectos nocivos que puede producir un mal uso de las TIC, tanto en el ámbito familiar como en el escolar. Se debe potenciar a los más jóvenes para que fomenten su capacidad de saber elegir y decidir lo que quieren ver y qué mensajes multimodales quieren producir y por qué. Hay que educar la mirada para un análisis crítico, sobre todo ante el auge de TIC relacionadas al ocio, como los teléfonos móviles, y principalmente potenciar estas tecnologías como herramientas de trabajo capaces de expandir competencias mediáticas, tanto técnicas y creativas, como críticas. Además, no sólo es importante incidir en los lenguajes propios de los medios de comunicación, como se detalla en el capítulo 2, es importante que, ante la automatización, los algoritmos y la inteligencia artificial que inciden en el consumo

audiovisual o la participación en línea, también es importante poder ser críticos con la interfaz y el código (Jenkins et al., 2015).

Ante la rápida evolución tecnológica es necesaria una ciudadanía con capacidad de adaptarse a estos entornos, el aprendizaje continuo o *lifelong learning* ocupa pues un lugar esencial. Es necesaria la alfabetización mediática que nos permita, que todo aquello que vemos, producimos y consumimos, es decir, todo lo relacionado con el aprendizaje, entretenimiento y diversión mediática, nos enriquezca como personas críticas, creativas, innovadoras y positivas ante las nuevas tecnologías y los medios de comunicación.

A través de la inclusión de la alfabetización mediática, el aula dejará de ser un lugar destinado no sólo a la exposición, sino también para la creación y la producción, en este sentido la inclusión de telefonía móvil inteligente avanzada y sistemas de producción audiovisual son algunas de las tecnologías clave que enumera el informe *Perspectivas 2014: Tecnología y pedagogía en las aulas*³¹⁸ (Pérez Tornero y Pi, 2014: 29). La integración de sensores y sistemas informáticos en nuestro alrededor de forma invisible crece de forma exponencial, hasta la ropa es capaz de transmitir datos³¹⁹. De la misma forma, las cámaras que en la actualidad nos rodean, en un futuro estarán integradas en nuestros cuerpos, como las lentes para los ojos capaces de grabar imágenes (*Black Mirror* - Channel 4, 2011), ya patentadas por Samsung en 2016 (Álvarez, 2016). Ante estos cambios tecnológicos la escuela tiene que estar preparada, la tecnología indiscutiblemente seguirá transformando la sociedad a ritmos cada vez más acelerados.



³¹⁸ Consultar: <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/nuestras-publicaciones/perspectivas-2014-tecnologia-y-pedagogia-en-las-aulas>

³¹⁹ Consultar vídeo: Ropa conectada <https://www.YouTube.com/watch?v=TEBcrZoE-gA>

Futuras Líneas de Investigación

Varias líneas de investigación futuras surgen a partir de los resultados de la tesis, que se pueden dividir en tres verticales principales: test de competencias mediáticas adaptativo, exploración de adquisición de competencias técnicas específicas por dispositivo, y, por último, la teoría de la socialización de medios en correlación con la alfabetización mediática.

- a) La ampliación de los estudios empíricos de evaluación de competencias a través de test adaptativos y computarizados es necesaria. A futuro se persigue implementar la metodología aquí propuesta a una muestra más amplia, puesto que la adaptación del cuestionario a los diferentes conocimientos del alumnado ha resultado ser positiva. Esto no sería posible sin la tecnología, que permite la aplicación de nuevos procesos de evaluación que permiten una personalización sin precedente. Es precisamente esta personalización a través de TIC lo que en un futuro va a transformar la educación, al igual que ya ocurre en campos como serían la medicina o agricultura de precisión.
- b) A futuro se considera interesante explorar las diferencias de adquisición de competencias entre dispositivos derivados del uso de tecnologías específicas, tal y como hemos visto en esta investigación, donde los usuarios primarios del móvil tienen deficiencias en ciertas competencias relacionadas al ordenador y viceversa.
- c) La teoría de la socialización de medios se muestra como tendencia de estudio en Alemania, interesante es explorar la alfabetización mediática desde esta teoría relacionada a aspectos como la construcción de identidad a través de las TIC, los riesgos de la auto-representación y la propia imagen, así como la brecha de género en el uso y consumo de redes sociales a través del teléfono móvil. Recientemente la Revista VISTA de SOPCOM³²⁰ ha lanzado un *call for papers* sobre este tema, pretende buscar la respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los ambientes visuales de socialización de las diferentes generaciones? ¿Qué papel tiene la alfabetización visual y mediática en el proceso de comprensión de la relación entre las distintas generaciones y los diversos medios?

³²⁰ Consultar: http://vista.sopcom.pt/?fbclid=IwAR1sfVfu3CiYGoDwZJlzgZHrn-v4Cq-EthwfMpx98_xuRXAxpszv99fxq8

Índice de tablas

Tabla 1. Definiciones de competencia.....	140
Tabla 2. Principales teorías del aprendizaje del siglo XX y XXI	142
Tabla 3. Personas que han enseñado a usar las distintas herramientas	146
Tabla 4. Dimensiones para el estudio de la alfabetización mediática	148
Tabla 5. Propuesta de indicadores de alfabetización mediática Pérez-Rodríguez y Delgado Ponce (2012) .	149
Tabla 6. Resumen de dimensiones y componentes AMI.....	150
Tabla 7. Personal and Social Competences	152
Tabla 8. Marco de competencias de la UNESCO	156
Tabla 9. Habilidades distribuidas por tecnología.....	158
Tabla 10. Dimensiones de alfabetización mediática y digital.....	159
Tabla 11. Descripción general de las diversas dimensiones de alfabetización mediática	167
Tabla 12. Handlungskomponenten im Social Web.....	168
Tabla 13. Las ocho dimensiones para evaluar la competencia mediática.....	169
Tabla 14. Competéncias propes aux mass-medias et aux nouveaux médias/ Competencias específicas de los medios de comunicación y los nuevos medios	169
Tabla 15. Dimensiones de las actitudes y de la alfabetización digital en los pre y post a la formación.....	171
Tabla 16 Diferentes definiciones de Visual Literacy	178
Tabla 17 Propuesta de indicadores de competencia visual	178
Tabla 18. Interpretación de la humanización en el “El Rey León”	184
Tabla 19. Interpretación del lenguaje audiovisual de “El Rey León”	184
Tabla 20. Propuesta formativa Sánchez-Carrero y Sandoval (2012)	185
Tabla 21. Distribución de frecuencias para las respuestas de cada dimensión de la alfabetización mediática para cada aplicación analizada en el teléfono móvil	186
Tabla 22. Relación establecida entre áreas competenciales de la alfabetización mediática y digital y acciones en Musical.ly.....	187
Tabla 23. Habilidades de comprensión lectora, auditiva y visual, identificación de detalles específicos y medidas de expresión escrita en cantidad y calidad.	188
Tabla 24. Habilidades de análisis de mensajes	188
Tabla 25. Identificación de los propósitos de los mensajes de los medios	189
Tabla 26 Instrumentos metodológicos y objetivos de investigación.....	195
Tabla 27 Niveles de competencia en comunicación audiovisual en el ámbito digital en cada etapa educativa	Error! No s'ha definit el marcador.
Tabla 28. Distribución temporal de las sesiones	198
Tabla 29. Propuesta de indicadores y preguntas para herramienta de evaluación de competencias	201
Tabla 30. Propuesta de indicadores y preguntas para herramienta de evaluación de competencias	230

Índice de figuras

Figura 1. Frecuencia de elaboración de fotos y vídeo	13
Figura 2. Resumen Estudios de Caso	20
Figura 3. Esquema de las etapas de investigación	21
Figura 4. Número de fotos digitales capturadas mundialmente y dispositivos utilizados en 2017	24
Figura 5. Exposición “24 horas de fotografías” de Eric Kessels	25
Figura 6. Video en directo de la celebración de Navidad en la Escola Virolai	27
Figura 7. Capturas de pantalla de una Historia de Instagram	28
Figura 8. Movimientos gestuales de la mano con significado específico para la aplicación Musical.ly	30
Figura 9. Terminología de generación por año de nacimiento	32
Figura 10. Necesidades de formación expresadas por los trabajadores sociales con jóvenes	33
Figura 11. Identidad y vínculo con teléfono/tablet	40
Figura 12. Redes sociales analizadas a partir de catorce variables de riesgo psicológico	41
Figura 13. Formas de compartir productos audiovisuales por red social.....	48
Figura 14. Redes sociales más populares para los adolescentes de EEUU entre otoño 2012 a 2017	49
Figura 15. Usuarios activos en Instagram a nivel mundial	50
Figura 16. Posibilidades del uso de Instagram	51
Figura 17. Usuarios diarios de Snapchat por lugar geográfico (en millones)	53
Figura 18. Usuarios activos a nivel mundial de Instagram Historias, Status de WhatsApp y de Snapchat	53
Figura 19. Respuesta niña Dinamarca sobre Snapchat	54
Figura 20. Diferentes apreciaciones de Snapchat	56
Figura 21. Uso de YouTube 2017 de forma diaria / más veces por semana	59
Figura 22. Vídeo de investigación cualitativa sobre el uso de medios por jóvenes	63
Figura 23. Respuestas en abierto de las entrevistas	64
Figura 24. Edad por dispositivo móvil.....	65
Figura 25. Niños de 10 a 15 años que disponen de teléfono móvil por evolución de años	65
Figura 26. Dispositivo que echarían de menos por edad	66
Figura 27. Viviendas con acceso a ordenadores, Internet o teléfono móvil	66
Figura 28. Lugar de acceso a Internet niños de 10 a 15 años.....	67
Figura 29. Dispositivo usado para acceder a Internet por jóvenes entre los 16 y 24 años	68
Figura 30. Actividades en Internet por grupo de edad.....	69
Figura 31. Frecuencia de uso de algunos servicios con el smartphone (porcentaje de individuos).....	69
Figura 32. Consumo de contenidos audiovisuales según equipo/terminal y edad horas al día.....	70
Figura 33. Dispositivo preferido para diferentes actividades en 16 países, tanto europeos, como internacionales, Reino Unido.....	71
Figura 34. Contacto diario a través de mensajes multimedia con imágenes o vídeos con un teléfono móvil	72
Figura 35. Red social de más uso por género	72
Figura 36. Los servicios online preferidos por jóvenes	73
Figura 37. Frecuencia de uso de la telefonía/videollamadas online según el dispositivo de uso (porcentaje de individuos).....	73
Figura 38. Frecuencia de creación y publicación de vídeos o fotos	74
Figura 39. Uso de teléfonos al menos una vez por semana para actividades creativas.....	75
Figura 40. Mi hijo/a ha hecho las siguientes actividades:	76
Figura 41. Frecuencia de actividades audiovisuales desarrolladas por infantes entre los 0 y los 8 años	76
Figura 42. Autopercepción sobre rol de productor / receptor de contenidos por edad.....	77
Figura 43. Uso activo o pasivo de servicios de comunicación	77

Figura 44. Tipología de usuarios de la Web 2.0	77
Figura 45. Proporción de ordenador, tablet y teléfono usado para diferentes actividades entre adolescentes	78
Figura 46. Información fotográfica en perfil de red social por edad y género	78
Figura 47. Datos personales en Facebook	79
Figura 48. Problemas contenidos en redes sociales	79
Figura 49. Respuestas abiertas alumno y profesor	80
Figura 50. Efecto tecnología en vida	80
Figura 51. Riesgo más habitual al que están expuestos los/as menores en Internet	81
Figura 52. ¿Cuál de estos aparatos y nuevas tecnologías cree que ha cambiado más la vida cotidiana de las familias en nuestro país?	81
Figura 53. Actividades online entre usuarios y no usuarios de teléfonos inteligentes	82
Figura 54. Habilidades comunicativas por edad y género	83
Figura 55. Individuos con tienen habilidades digitales generales superiores (2015)	83
Figura 56. Grado de habilidad autopercebido de TIC en comparación con población en general	84
Figura 57. He necesitado ayuda de su hijo para resolver una situación con las siguientes TIC	84
Figura 58. Porcentaje de estudiantes en diferentes niveles de capacidades de lectura digital	85
Figura 59. Tiempos de implementación de los dispositivos tecnológicos en el aula	87
Figura 60. Diseño del aula del futuro por el proyecto Future Classroom Lab	88
Figura 61. Motivos y actitudes para el uso educativo del teléfono móvil	91
Figura 62. Control del BYOD en las escuelas vs. riesgos y complejidad	92
Figura 63. Uso diario en los centros educativos de teléfonos móviles e Internet	93
Figura 64. Centros en los que se permite al alumnado el uso de móvil con fines educativos por comunidad autónoma de origen y enseñanza en %	93
Figura 65. Reglas de uso móvil en centro educativo	94
Figura 66. Control de dispositivos móviles en centros educativos andaluces	94
Figura 67. Uso del propio teléfono móvil o ordenador para aprender al menos semanalmente	95
Figura 68. Respuesta abierta de chico de 14 años (Dinamarca)	96
Figura 69. Uso del teléfono móvil entre el alumnado en el horario de clase	96
Figura 70. Relaciones de cita y coautoría entre autores con 3 o más citas en la base de datos	102
Figura 71. Meta-analysis of reviews on media literacy and media studies	103
Figura 72. Multiliteracidad: metalenguajes para describir e interpretar los elementos de los diferentes modos de significado	106
Figura 73. Modelo de Metaliteracy	107
Figura 74. Marco para analizar el aprendizaje móvil	109
Figura 75. Modelo de Web Literacies	113
Figura 76. Alfabetismo, alfabetismo mediático y alfabetismo transmedia	114
Figura 77. Competencias de la alfabetización transmedia	115
Figura 78. Diapositiva ponencia McDougall	116
Figura 79. Mapa conceptual competencial de Media and Digital Literacy y Digital Literacy según Media Smarts	131
Figura 80. Forms and media: Scopes and selected examples	133
Figura 81. Definición de Competencia	139
Figura 82. Modelo de Hettinger: Concepción de competencia mediática y educación mediática	141
Figura 83. Modelo de análisis de EU Kids Online	144
Figura 84. Prácticas culturales - rutinas en situaciones estables	145
Figura 85. Media Literacy Framework	151
Figura 86. Dimensiones de análisis de la alfabetización mediática	153

Figura 87. Análisis de las preguntas de los tests estandarizados de diferentes países	154
Figura 88. Availability of digital and media literacy activities	155
Figura 89. New Digital Divide	157
Figura 90. Promedio de habilidades en Internet, comparando usuarios de internet móvil con usuarios que no usan dispositivos móviles.....	160
Figura 91. Uso diario de smartphones y portátiles, por género edad y ESE.....	160
Figura 92. Habilidades uso y comprensión crítica	161
Figura 93. Habilidades de seguridad.....	161
Figura 94. Habilidades comunicativas en smartphones y tabletas por género y edad	161
Figura 95. A refined framework of new media literacy	162
Figura 96. Ethics of play.....	166
Figura 97. Modelo de alfabetización digital según Ng	171
Figura 98. Modelo conceptual de la ciudadanía digital (izquierda) y 10 dominios de ciudadanía digital (derecha).....	173
Figura 99. The curriculum covers eight topics.....	174
Figura 100. Cuatro dimensiones de alfabetización mediática para el siglo XXI	175
Figura 101. Categorías de los conceptos.....	177
Figura 102. Modelo de competencias visuales.....	180
Figura 103. Preguntas de la herramienta de evaluación de competencias mediáticas	181
Figura 104. Mapa metodológico	191
Figura 105. Propuesta de metodología etnográfica en Instagram por Schreiber y Kramer (2016).....	194
Figura 106. Lógica de construcción para el árbol de preguntas en test adaptativo.....	195
Figura 107. Capturas de pantalla del contenido proyectado en la primera sesión	198
Figura 108. Diapositiva de la primera sesión – Propuesta de taller	205
Figura 109. Lógica de construcción de preguntas 5-17 para el árbol de preguntas en test adaptativo	204
Figura 110. Preguntas semiestructuradas focus group	206
Figura 111. Imágenes de las jornadas el 6 y 7 de junio de 2017	207
Figura 112. Capturas de diferentes retratos por los estudiantes de la muestra	212
Figura 113. Capturas de Historias de Instagram que hacen referencia a nuevas imágenes	214
Figura 114. Composición textual en imágenes.....	214
Figura 115. Perfil de alumna con cápsulas de Historias de Instagram guardadas a modo de diario	217
Figura 116 Evidencia etnográfica del uso de cámaras para sesiones de fotografías.....	219
Figura 117. Ejemplos de las publicaciones durante las clases de los alumnos de este estudio de caso	221
Figura 118. Experiencia audiovisual auto percibida	223
Figura 119. Origen de formación audiovisual.....	224
Figura 120. De las siguientes imágenes, ¿cuál utilizarías para ilustrar una noticia sobre los nuevos billetes de 50 euros?	224
Figura 121. Selección de tipología de imagen y fuente	224
Figura 122. Pregunta sobre objetividad/subjetividad de las imágenes.....	225
Figura 123 ¿Cuál de las siguientes imágenes escogerías para ilustrar el conflicto sirio en una portada del periódico?	226
Figura 124 De tu propia identidad audiovisual online ¿qué cambiarías?	228
Figura 125. Lógica de construcción para el árbol de preguntas en test adaptativo	234
Figura 126. Publicación del docente Abel Gálvez 1	241
Figura 127. Publicación del docente Abel Gálvez 2	241
Figura 128. Publicación del docente Abel Gálvez 3	242
Figura 129.Uso del móvil para elaborar fotografías por género	247
Figura 130.Uso del móvil para elaborar vídeo por género	248

Figura 131. Experiencia audiovisual auto percibida	249
Figura 132. Origen de formación audiovisual.....	251
Figura 133. ¿Cuál de las siguientes imágenes escogerías para ilustrar el conflicto sirio en una portada del periódico?	251
Figura 134. Pregunta sobre objetividad/subjetividad de las imágenes.....	253
Figura 135. ¿Comprendes la información que transmiten los diferentes códigos y lenguajes (las imágenes, las palabras, la música y los sonidos, entre otros) que componen los mensajes de los medios?	254
Figura 136. Pregunta 7 y 8 en relación al significado del color en el lenguaje audiovisual.....	254
Figura 137. Pregunta 9 - Segundo la composición... ¿qué tienen en común?.....	255
Figura 138. Pregunta 10 - De entre estos tipos de planos, marca el que sea erróneo.....	255
Figura 139. Pregunta 10 – Respuestas de los estudiantes de la muestra	256
Figura 140. Pregunta 10 – Respuestas de los estudiantes de la muestra	256
Figura 141. Pregunta 13 – De los siguientes ítems marca el/los que no sean cine de animación	257
Figura 142. Pregunta 14 – ¿De tu propia identidad audiovisual online ¿qué cambiarías?	257
Figura 143. Media competency acquisition model	284
Figura 144. Media and audiovisual competencies test	286
Figura 145. Activities categorized according to the media competency model.....	289
Figura 146. Modelo de adquisición de competencias mediáticas.....	274
Figura 147. Test de competencias mediáticas y audiovisuales	276
Figura 148. Actividades categorizadas según el modelo de competencias mediáticas	278

Bibliografía

- Aguaded Gómez, J. I., Ferrés i Prats, J., Pérez Rodríguez, M. A., Sánchez Carrero, J., Delgado Ponce, Á., y Cruz Díaz, M. R. (2011). El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza. Grupo Comunicar. Universidad de Huelva. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6892>
- Aguaded-Gómez, M. D. L. C., y López-Romero, L. (2015). La docencia sobre alfabetización mediática en las facultades de Educación y Comunicación. *Comunicar*, 22(44), 187-195. Recuperado de <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=44&articulo=44-2015-20>
- Aguirre Arriaga, I., Arriaga Azkarate, A., González Vida, M. R., Marcellán Baraze, I., Calvelhe, L., y Olaiz, I. (2015). Mapeando evaluando la investigación sobre jóvenes productores de cultura visual. Pamplona: Pamiela-Edarte (UPNA). Recuperado de <http://hdl.handle.net/2454/19774>
- Al-Ali, S. (2014). Embracing the selfie craze: exploring the possible use of Instagram as a language mlearning tool. *Issues and Trends in Educational Technology*, 2(2). Recuperado de <https://www.learntechlib.org/p/150766/>
- Álvarez-Cedena, J. (2016, 10 de noviembre). ¿Cambiará la realidad virtual al periodismo? (Reportaje en vídeo 360º). *El País*. Recuperado de <https://elfuturoesapasionante.elpais.com/cambiara-la-realidad-virtual-al-periodismo/>
- Ambròs, A. (2014) Developing the Audiovisual Competence in the new Catalan educational programme. *MEDIA LITERACY AND INTERCULTURAL DIALOGUE*, 6. Strategies, Debates and Good Practices. Gabinete Comunicación y Educación, UAB. Recuperado de <http://docplayer.es/4650852-Media-literacy-and-intercultural-dialogue-strategies-debates-and-good-practices.html>
- APA (2017). Stress in America. Coping with Change - Part 2. American Psychological Association. Recuperado de <https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2017/technology-social-media.PDF>
- Aparici, R. y García Matilla, A. (2016) ¿Qué ha ocurrido con la educación en comunicación en los últimos 35 años? Pensar el futuro. Espacios en Blanco Serie indagaciones Nº 26 (35-57). Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v26n1/v26n1a03.pdf>
- Area Moreira, M., Borrás Machado, J. F., San Nicolás Santos, B. (2015). Educar a la generación de los 'Millennials' como ciudadanos cultos del ciberespacio. Apuntes para la alfabetización digital. *Revista de Estudios de Juventud*, (109). INJUVE. Recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/cap1_109.pdf

Area Moreira, M. (2012). La alfabetización en la sociedad digital. En Area Moreira, M., Gutiérrez Martín, A., Vidal Fernández, F. (2012) Alfabetización digital y competencias informacionales. Fundación Telefónica. Recuperado de https://ddv.stic.ull.es/users/manarea/public/libro %20Alfabetizacion_digital.pdf

Area Moreira, M. (2014). La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI. Revista Integra Educativa 7.3 (2014): 21-33. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v7n3/v7n3_a02.pdf

Armando, J. (2014). Nuevas alfabetizaciones en la formación docente en Argentina. Un análisis de la producción de discurso pedagógico en las políticas curriculares a partir de la Ley Nacional de Educación 26.206. Tesis Doctoral Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado de <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/bitstream/handle/11086.1/1070/Tesis%20Joe%20Armando%20USC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Aufenanger, Stefan (1998): Was versteht man unter Kompetenz (soziologisch-medienpädagogischer Aspekt)? Vortrag auf dem Bundeskongress des Deutschen Kinderhilfswerks in Minden am 15. 5. 1998. Recuperado de http://www.lmzbw.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/fileadmin/bibliothek/aufenanger_kompetenz/aufenanger_kompetenz.pdf

Aufenanger, Stefan (2013): „Gefällt mir!“ – Besser Lernen mit digitalen Medien“. Vortrag. Abschluss- veranstaltung der Co: llaboratory-Initiative „Lernen in der digitalen Gesellschaft – o “en, vernetzt, integrativ“. Berlin: 30.01.2013. Archivo de vídeo. Recuperado de <https://www.YouTube.com/watch?v=v78gOFnUoLA>

Avello Martínez, R. (2012) Modelo teórico de alfabetización digital propuesto por Yoram Eshet-Alkalai (Digital literacy theoretical model proposed by Yoram Eshet-Alkalai). Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/18428434.pdf> y <http://eprints.rclis.org/20437/1/Modelo%20de%20alfabetizaci%C3%B3n%20digital%20de%20Yoram%20Eshet-Alkalai.pdf>

Baake, D. (2007). Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer (Grundlagen der Medienkomunikation, 1). Recuperado de: http://www.lpb-freiburg.de/fileadmin/templ/pdf/Neue_Medien_im_Politikunterricht/baacke_medienkompetenz.pdf

Balaguer, R. (2017). Vivir en la nube: Adolescencia en tiempos digitales. AGUILAR. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=en&lr=&id=qdosDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=%22padres+helic%C3%B3ptero%22+tel%C3%A9fono+m%C3%B3vil&ots=7pG2La0ZRL&sig=nLkH-ajzuJnCQYePuoDiZbKtTYQ#v=onepage&q&f=false>

Ballesteros Guerra, J. C. y Megías Quirós, I. (2015). Jóvenes en la Red: un selfie. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD).

- Recuperado de http://adolescenciacayjuventud.org/que-hacemos/monografias-y-estudios/ampliar.php?id_contenido/73894/tipo/11/
- Ballesteros, J.C. y Picazo Sánchez, L. (2018). Las TIC y su influencia en la socialización de adolescentes. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. Recuperado de https://www.fad.es/wp-content/uploads/2019/05/investigacion_conectados_2018.pdf
- Bañuelos Capistrán, J. (2016). Mobile Photography and Social Networks: Production, Consumption, Socialization and Copyright Practices Among University Students. Journalism, 6(9), 512-522. Recuperado de <http://www.davidpublisher.com/Public/uploads/Contribute/57ee19c95d75c.pdf>
- Barthes, R. (2009). La cámara lúcida – Nota sobre fotografía. Paidós.
- Baylen, D. M., & D'alba, A. (Eds.). (2015). Essentials of Teaching and Integrating Visual and Media Literacy: Visualizing Learning. Springer.
- Bazalgette, C., & Buckingham, D. (2013). Literacy, media and multimodality: a critical response. Literacy, 47(2), 95-102. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1741-4369.2012.00666.x>
- Bergala, A. (2007) La hipótesis del cine: pequeño tratado sobre la transmisión del cine. LAERTES
- Berger, J. (2000). Modos de ver. Barcelona: Gustavo Gili.
- Bernabeu Morán, N., Esteban Ruiz, N., Gallego Hernández, L. y Rosales Páez, A. (2011). Alfabetización mediática y competencias básicas. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP15157.pdf&area=E>
- Bernete, F. (2010). Usos de las TIC, Relaciones sociales y cambios en la socialización de las y los jóvenes. Revista de Estudios de Juventud, 88. Recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ88-08.pdf>
- Berzosa, M. (2017). YouTubers y otras especies - El fenómeno que ha cambiado la manera de entender los contenidos audiovisuales. España: Fundación Telefónica y Editorial Ariel. Recuperado de https://www.fundaciontelefonica.com/arte_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/581/
- BFI - British Film Institute (2015). A Framework for Film Education. Recuperado de <https://www.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/%20bfi-a-framework-for-film-education-brochure-2015-06-12.pdf>
- Blanch Marcos de León, M., Betancort Santos, S., y Martínez Avidad, M. (2016). El videoblog en el aula de lengua y literatura de secundaria. Una propuesta práctica. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 14(3). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/551/55146042002/>

- Blanco Martínez, A. y López Fernández, R. (2017). La posibilidad pedagógica de la red social Instagram para aproximar a los estudiantes al género poético. En innovación docente y uso de las TIC en educación. Málaga: UMA Editorial. Recuperado de http://www.enriquesanchezrivas.es/congresotic/archivos/AplicWeb_20/BlancoMartines.pdf
- BOE. (2013). Orden ECD/360/2013. Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-2470
- BOE. (2015). Orden ECD/65/2015. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-738-consolidado.pdf>
- Boyd, d. (21 de Marzo, 2014). Why Snapchat is Valuable: It's All About Attention. LinkedIn. Recuperado de <https://www.linkedin.com/pulse/20140321152822-79695780-why-snapchat-is-valuable-it-s-all-about-attention/>
- Bracero, F. (28 de Febrero, 2017). Toma de contacto en vídeo con el nuevo Nokia 3310. La Vanguardia. Recuperado de: <http://www.lavanguardia.com/tecnologia/20170228/42386927067/nokia-3310-toma-de-contacto-analisis-prueba-video-mwc.html>
- Brazuelo Grund, F., Gallego Gil, D.G., y Cacheiro González, M. L. (2017). Los docentes ante la integración educativa del teléfono móvil en el aula. Revista de Educación a distancia, (52). Recuperado de <http://revistas.um.es/red/article/view/282201>
- Bristor, V. J., & Drake, S. V. (1994). Linking the language arts and content areas through visual technology. THE Journal (Technological Horizons In Education), 22(2), 74.
- Bristor, V. J., Drake, S. V., T Linking the Language Arts and Content Areas through Visual Technology. H.E. Journal, 0192592X, 19940101, Vol. 22, Issue 2
- Bruns, A. (2010). Distributed creativity: Filesharing and produsage. Mashup cultures, 24-37.
- Buckingham, D. (2004) The media literacy of children and young people. Ofcom. Recuperado de http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/ml_children.pdf
- Buckingham, D. (2006). Defining digital literacy - What do young people need to know about digital media?. Nordic Journal of Digital Literacy, 9 (Jubileumsnummer), 21-35. Recuperado de https://www.idunn.no/file/pdf/66808541/defining_digital_literacy_-what_do_young_people_need_to_kn.pdf
- Buckingham, D. (2014). Developing Media Literacy: Concepts, Processes and Practices. En English and Media Centre (2014). Developing Media Literacy Primary Classroom Resources. London. Recuperado de <https://ddbuckingham.files.wordpress.com/2015/04/media-literacy-concepts-processes-practices.pdf>
- Buckingham, D. (2015). Mapping and measuring media literacy [Blog]. Recuperado de <https://davidbuckingham.net/2015/05/15/mapping-and-measuring-media-literacy/>

Bulger, M. E. (2012) Measuring media literacy in a national context: challenges of definition, method and implementation. Pag 83-104 Vol. 3 (6). *Medijske Studije Media Studies, Critical Insights in European Media Literacy Research and Policy* special issue. Recuperado de <http://hrcak.srce.hr/file/141857>

Burgess, J.; Green, J.; (authors) Jenkins, H.; y Hartley, J. (contributors) (2009) *YouTube: online video and participatory culture*. Polity Press, Cambridge Inglaterra

CAA – Consejo Audiovisual de Andalucía (2016). Barómetro.

CAC (2017). *Llibre Blanc de l'Audiovisual de Catalunya*. Barcelona - España: Consell de l'Audiovisual de Catalunya. Recuperado de http://www.cac.cat/pfw_files/cma/documents/Libre_blanc_d_audiovisual.pdf

Cakebread, C. (31 de Agosto, 2017). People will take 1.2 trillion digital photos this year — thanks to smartphones. *Business insider*. Recuperado de <http://www.businessinsider.com/12-trillion-photos-to-be-taken-in-2017-thanks-to-smartphones-chart-2017-8>

Caldeiro-Pedreira, M. C., Blasco-Duatis, M., y Fernández, N., (2016). "Educación, comunicación y aprendizaje transmedia en el contexto europeo: más allá de la alfabetización. Pp 9-16. En. Quiñones, E., Durán, L., Cárdenas Y., Mejía, N. (ed.) *Cultura Transmedia – Comunicación y Educación: Avances y significaciones*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/316636967 EDUCACION COMUNICACION Y APRENDIZAJE TRANSMEDIA EN EL CONTEXTO EUROPEO MAS ALLA DE LA ALFABETIZACION](https://www.researchgate.net/publication/316636967_EDUCACION_COMUNICACION_Y_APRENDIZAJE_TRANSMEDIA_EN_EL_CONTEXTO_EUROPEO_MAS_ALLA_DE_LA_ALFABETIZACION)

Calvo González, S., y San Fabián, J. L. (2018). Redes sociales y socialización afectiva de las personas jóvenes: necesidades docentes en Educación Secundaria Obligatoria. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/681598>

Capilla, E. (2015). Phubbing: conectados a la red, desconectados de la realidad. Trabajo de fin de Máster. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura. Recuperado de http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/3455/TFMUEX_2015_Capilla_Garrido.pdf?sequence=1

Carceller-Maicas, N. (2016). Jóvenes, salud y redes sociales. Instagram como herramienta de investigación en la comunicación de la salud. MÈTODE Sciences Studies Journal, 88, 80-87. Recuperado de <https://metode.es/revistas-metode/monograficos/jovenes-salud-y-redes-sociales.html>

Carretero, S., Vuorikari, R., y Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use* (No. JRC106281). Joint Research Centre.. http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_%28online%29.pdf

Carrillo-David, S.C. (2015). Infancia y socialización mediática: El papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la Socialización de un grupo de niños y niñas de 5 y 6 años de edad. (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Antioquia - Facultad de Educación. Medellín - Colombia. Recuperado de
http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/6485/1/Saracarinacarillo_infancia_TICS.pdf

Case, A. (2010). We are all cyborgs now. TED Talk. Recuperado de
https://www.ted.com/talks/amber_case_we_are_all_cyborgs_now

Case, A. (2016). Calm Technology: Designing for the Next Generation of Devices

Cassirer, E (2016). Filosofía de las formas simbólicas, I: El lenguaje. Fondo de Cultura Económica..

Castellet, A. (2012). El ecosistema del contenido móvil: actores, líneas de evolución y factores de disrupción. Tesis doctoral. Facultad de Comunicación y Documentación. Universidad de Murcia. Recuperado de
https://www.academia.edu/20642637/El_ecosistema_del_contenido_m%C3%B3vil_actores_l%C3%ADneas_de_evoluci%C3%B3n_y_factores_de_disrupci%C3%B3n_The_mobile_content_ecosystem_players_evolution_lines_and_disruption_factors

CE - Comisión Europea (2015). Estudio de caso. Recuperado de:
https://europa.eu/capacity4dev/evaluation_guidelines/minisite/es-bases-metodol%C3%B3gicas-y-enfoque/herramientas-de-evaluaci%C3%B3n/estudio-de-caso

Celot, P. (2015) Assessing Media Literacy Levels and the European Commission Pilot Initiative. EAVI. Recuperado de <https://eavi.eu/wp-content/uploads/2017/08/assessing.pdf>

Cerezo, P. (2017). La Generación Z y la información. Revista de Estudios de Juventud, (114), 95-109. Recuperado de
http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/28/publicaciones/documentos_7_la_generacion_z_y_la_informacion.pdf

Chicano, M. (2015). Etnografía virtual, exploración de campo y estudios de área. Recuperado de: <https://www.fes-sociologia.com/files/congress/12/papers/5751.pdf>

CIS (Febrero 2016). Barómetro Febrero 2016. Madrid - España: Centro de Investigaciones Sociológicas. Recuperado de http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3120_3139/3128/es3128mar.pdf

CIS (Febrero 2017). Barómetro Febrero 2017. Madrid - España: Centro de Investigaciones Sociológicas. Recuperado de http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3160_3179/3168/es3168mar.pdf

CIS (Junio 2017). Barómetro Junio 2017. Madrid - España: Centro de Investigaciones Sociológicas. Recuperado de http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3160_3179/3179/es3179mar.pdf

CIS (Marzo 2015). Barómetro Marzo 2015. Madrid - España: Centro de Investigaciones Sociológicas. Recuperado de http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3040_3059/3057/Es3057mar.pdf

CIS (Marzo 2016). Barómetro Marzo 2016. Madrid - España: Centro de Investigaciones Sociológicas. Recuperado de: http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3120_3139/3131/Es3131mar.pdf

CISCO (2016). VNI Forecast. En Cisco Visual Networking Index. Recuperado de <https://www.cisco.com/c/en/us/solutions/service-provider/visual-networking-index-vni/index.html>

CLEMI (2017). Médias & Education, on apprend. 2017/2018. Recuperado de <https://www.clemi.fr/fr/ressources/brochures-medias-information-on-apprend.html>

CNIE (2018). Alfabetizaciones Múltiples. Recuperado de <http://edicalab.es/cnii/proyectos/alfabetizaciones-multiples>

CNMC (2017). Panel de Hogares. Barcelona - España: Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia. Recuperado de <http://data.cnmc.es/datagraph/>

Cobo, C. (2016). La Innovación Pendiente.: Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento. Penguin Random House. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=en&lr=&id=rKu5DAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA5&dq=cobo+la+innovaci%C3%B3n+pendiente&ots=bTwMQzOBvE&sig=zkqUb048Eh3f0OR18GOdHUOVRkA#v=onepage&q=cobo%20la%20innovaci%C3%B3n%20pendiente&f=false>

Cobo-Romaní, C. y Moravec, J. W. (2011). Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/varia/AprendizajeInvisible.pdf>

Comisión Europea (2011). Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4ccb53b5-689c-4996-b36b-e920df63cd40/language-en>

Comisión Europea (2014). Measuring Digital Skills across the EU: EU wide indicators of Digital Competence. Recuperado de http://ec.europa.eu/newsroom/dae/document.cfm?doc_id=5406

Common Sense Media (2012). 'Common Sense Media's Digital Literacy and Citizenship Curriculum: a proven success'.

Common Sense Media (2015). The common sense census: Media use by tweens and teens. Recuperado de https://www.commonsensemedia.org/sites/default/files/uploads/research/census_researchreport.pdf

Common Sense Media (2016). Technology addiction. Concern, controversy, and finding balance.

Recuperado de <https://www.commonsemmedia.org/research/technology-addiction-concern-controversy-and-finding-balance>

Common Sense Media (2017). The Common Sense Census: Media use by kids age zero to eight.

Recuperado de
https://www.commonsemmedia.org/sites/default/files/uploads/research/csm_zerotoeight_fullreport_release_2.pdf

Common Sense Media (s.f.). Common Sense Media's Digital Literacy and Citizenship curriculum (K-12). Recuperado de: <https://www.commonsem.org/education/scope-and-sequence>

Council of Europe (2017). Digital Citizenship Education Working Conference - Empowering digital citizens (Conference Discussion Paper. Education Policy Division- Education Department Council of Europe. Recuperado de <https://rm.coe.int/digital-citizenship-education-working-conference-empowering-digital-ci/1680745545c>

Cruces, F. (dir.) (2017). ¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, booktubers y prosumidores. Recuperado de
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/71828/1/Como_leemos_en_la_sociedad_digital_online.pdf

Dans, E. (2017). Jóvenes y redes sociales. Más complejo de lo que parece. Telos: Cuadernos de comunicación e innovación, (107), 95-97. Recuperado de
https://telos.fundaciontelefonica.com/seccion=1288&idioma=es_ES&id=2017071109410001&activo=6.do

Data Information Literacy Project (s.f.) Data Information Literacy Program: A Guide for Academic Librarians. Recuperado de: <http://www.datainfolit.org/dilguide/>

De Casas Moreno, P., Tejedor-Calvo, S., y Romero-Rodríguez, L. M. (2018). Micronarrativas en Instagram: Análisis del storytelling autobiográfico y de la proyección de identidades de los universitarios del ámbito de la comunicación. Revista Prisma Social, (20), 40-57.

De la Torre, G., Di Carlo, E., Florido, A., Opazo, H., Ramírez, C., Rodríguez, P., ... & Tirado, J. (2011). Teoría fundamentada o grounded theory. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2016/01/Teoriafundamentada.-Una-sintesis.-pdf.pdf>

De la Torre, G., Di Carlo, E., Florido, A., Opazo, H., Ramírez, C., Rodríguez, P., ... y Tirado, J. (2016). Teoría fundamentada o grounded theory. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2016/01/Teoriafundamentada.-Una-sintesis.-pdf.pdf>

De Smedt, T., y Fastrez, P. (2012). Développer et mesurer les compétences médiatiques. Introduction au dossier. Recherches en communication, 34(34), 7-19. Recuperado de <http://sites.uclouvain.be/rec/index.php/rec/article/viewFile/8103/6583>

- Deb, A. (2015). Phantom vibration and phantom ringing among mobile phone users: A systematic review of literature. *Asia-Pacific Psychiatry*, 7(3), 231-239. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/appy.12164/full>
- Degenais, D., Fodor, A., Schulze, E., y Toohey, K. (2013). Charting new directions: The potential of actor-network theory for analyzing children's videomaking. *Language and Literacy*, 15(1), 93. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1428558482?pq-origsite=gscholar>
- Delgado Ponce, Á. (2015). La competencia comunicativa de los jóvenes en la sociedad líquida: evaluación de la competencia mediática en adolescentes. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/11753>
- Delgado-Ponce, Á. (2015). La competencia comunicativa de los jóvenes en la sociedad líquida. Evaluación de la competencia mediática de los adolescentes. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10272/11753>
- Deloitte (2016). Predictions 2016: Photo sharing: trillions and rising | Technology, Media, and Telecommunications. Recuperado de <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/global/Documents/Technology-Media-Telecommunications/gx-tmt-prediction-online-photo-sharing.pdf>
- Deloitte (2018). Technology, Media and Telecommunications Predictions 2018. Recuperado de: <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/global/Images/infographics/technologymediatelecommunications/gx-deloitte-tmt-2018-predictions-full-report.pdf>
- DIVSI (2014). Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in der digitalen Welt. Berlín - Alemania: Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet. Recuperado de <https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2014/02/DIVSI-U25-Studie.pdf>
- Dondis, D. A. (2008). La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual. Barcelona: Gustavo Gili S.L.
- Doussay, T. A. (2015). Reinforcing Multiliteracies Through Design Activities. En Baylen, D. M. y D'Alba, A. (Eds.) *Essentials of Teaching and Integrating Visual and Media Literacy. Visualizing Learning*. Springer International Publishing Switzerland. Recuperado de <http://www.springer.com/us/book/9783319058368>
- Duncum, P. (2004). Visual culture isn't just visual: Multiliteracy, multimodality and meaning. *Studies in art education*, 45(3), 252-264. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00393541.2004.11651771>
- Duncum, P. (2014). Youth on YouTube as smart swarms. *Art education*, 67(2), 32-36. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00043125.2014.11519263?journalCode=ture20>

Durán-Becerra, T. (2016) AMI en Latinoamérica. Aproximación, análisis y propuesta de medición sobre el contexto de la Alfabetización Mediática e Informacional en América Latina (Tesis Doctoral). Bellaterra – España: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/173980>

EC (2013). Survey of School: ICT in Education (2013). Bruselas - Bélgica: European Commission. Recuperado de <https://ec.europa.eu/digital-agenda/sites/digital-agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf>

EFE (2016, 31 de octubre). Sebastiao Salgado considera que la fotografía está en proceso de extinción. Río de Janeiro: Agencia EFE. Recuperado de <http://www.efe.com/efe/america/cronicas/sebastiao-salgado-considera-que-la-fotografia-esta-en-proceso-de-extencion/50000490-3083355>

El Tiempo (2016, 1 de Noviembre). Lanzan 'Line Moments', una nueva aplicación social de videos. El Tiempo. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/tecnosfera/novedades-tecnologia/line-moments-una-nueva-aplicacion-social-de-videos-30878>

EPSC - European Political Strategy Center (2017). 10 Trends transforming education as we know it. Comisión Europea- Recuperado de https://ec.europa.eu/epsc/sites/epsc/files/epsc_10_trends_transforming_education_as_we_know_it.pdf

Ericsson (2015). TV & Media 2015 Spain Report. Ericsson Consumer Lab. Recuperado de http://www.panoramaaudiovisual.com/wp-content/uploads/2015/10/TV_Media_2015_ConsumerLab_Spain_Market_Report.pdf

Erstad, O., Amdam, S., Müller, L. y Gilje, Ø. (2012). Background Working Paper. Meta-analysis of reviews on media literacy and media studies. [Ya no está disponible online]

Escoda, A. P., y Pulido, P. C. (2018). Smartphone y redes sociales para el desarrollo de competencias mediáticas y digitales en niños y adolescentes: Musical.ly. Aula Abierta, 47(3), 281-290. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/15382>

Eshet-Alkalai, Y. (2010) You Can Teach Old Dogs New Tricks: The Factors That Affect Changes over Time in Digital Literacy. Journal of Information Technology Education Volume 9. Recuperado de <http://www.jite.org/documents/Vol9/JITEv9p173-181Eshet802.pdf>

Eshet-Alkalai, Y. (2012) Thinking in the Digital Era: A Revised Model for Digital Literacy. Recuperado de <http://iisit.org/Vol9/IISITv9p267-276Eshet021.pdf>

Espiritusanto-Nicolás, O. (2017). Generación Z: móviles, redes y contenido generado por el usuario. Revista de Estudios de Juventud, (114), 111-126. Recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/28/publicaciones/documentos_8_generacion_.moviles_redes_y_contenido_generado_por_el_usuario.pdf

- European Schoolnet (2015). Mobile Learning and Cloud Services beyond the textbook. Recuperado de http://fcl.eun.org/documents/10180/985765/FCL_Regio_recommendations_YEAR_1/49d12fea-5720-4685-aef3-716f21ebe3c2
- Eurostat (2015). Being Young in Europe today. Bruselas - Bélgica: Comisión Europea. Recuperado de http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Being_young_in_Europe_today_-_digital_world
- Eurostat (2016). Use of internet for selected cultural activities. Recuperado de: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Use_of_internet_for_selected_cultural_activities,_2016_\(%25_of_individuals_who_used_internet_in_the_last_3_months\).png](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Use_of_internet_for_selected_cultural_activities,_2016_(%25_of_individuals_who_used_internet_in_the_last_3_months).png)
- Eurostat (2017). Culture statistics - use of ICT for cultural purposes . Recuperado de http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Culture_statistics_-_use_of_ICT_for_cultural_purposes#Use_of_internet_for_cultural_purposes
- Fedorov, A. (2008). On Media Education. Moscow: ICOS UNESCO IFAP (Russia). Recuperado de <http://www.ifap.ru/library/book244.pdf>
- Fedorov, A. (2014). Ponencia “Russian Models of Media Education for School and University Students”. En Media Education Futures Universidad de Tampere 8-9 may 2014.
- Felici, J. M. (2011). Cómo se lee una fotografía: interpretaciones de la mirada. Ediciones Catedra.
- Felt, L., y M. Robb. (2016). Technology addiction: concern, controversy, and finding a balance. Common Sense Media, San Francisco (CA). Recuperado de <https://www.commonsemmedia.org/research/technology-addiction-concern-controversy-and-finding-balance>
- Fernández García, N., Blasco-Duatis, M. y Caldeiro-Pedreira, M. C. (2016). Comunicación y Educación en Transmedia. Informe sobre competencias en TIC en cuatro centros de educación secundaria de Europa. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4185/cac108> *
- Fernández-Cruz, F. J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales/Generation Z's Teachers and their Digital Skills. Comunicar, 24(46), 97-105. Recuperado de <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=46&articulo=46-2016-10>
- Ferrés i Prats, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/1348>
- Ferrés i Prats, J. (2014). Las pantallas y el cerebro emocional. Editorial Gedisa.
- Ferrés i Prats, J., Aguaded-Gómez, I., y García-Matilla, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos. Revista ICONO14 Revista científica de

Comunicación y Tecnologías emergentes, 10(3), 23-42. Recuperado de:
<https://icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/201/375>

Ferrés, J. (2013). La competencia mediática y emocional de los jóvenes. Revista de Estudios de Juventud, (101). Recuperado de
http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/46/publicaciones/revista101_capitulo7.pdf

Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. Comunicar, 19(38), 75-82. Recuperado de
<http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=38&articulo=38-2012-10>

Ferrés, J., Masanet, M.J. y Marta-Lazo, C. (2013). Neurociencia y educación mediática: carencias en el caso Español/Neuroscience and media education: lacks in the Spanish case. Historia y Comunicación Social, 18, 129-144. Recuperado de
<https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/download/44317/41875>

Flores Michel, J., Frau Meigs, D., y Vélez, I. (2015). Educación a medios: un problema mundial. Ciencia UANL, 18(74), 33-37. Recuperado de
<http://eprints.uanl.mx/7962/1/Documento6.pdf>

Fontcuberta, J. (2016). La furia de las imágenes. Galaxia Gutenberg.

Frau-Meigs, D. (2011). L'éducation aux médias est-elle nécessaire? A quelles conditions? Recuperado de <http://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-qu-enseigne-l-image-qu-enseigner-par-l-image/l-education-aux-medias-est-elle-necessaire-a-quelles-conditions.html>

Frau-Meigs, D. (2012). Transliteracy as the New Research Horizon for Media and Information Literacy. Medijske studije, 3(6), 14-26. Recuperado de
http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=141821

Freeman, A., Becker, S. A., y Cummins, M. (2017). NMC/CoSN Horizon Report: 2017 K. The New Media Consortium. Recuperado de
<https://www.epiphanygmt.com/Downloads/horizon%20report.pdf>

Fritze, Y., Haugsbakk, G., y Nordkvelle, Y. (2016). Visual 'Bildung' between Iconoclasm and Idolatry. Nordicom Review, 37(2), 17-31. Recuperado de
http://www.nordicom.gu.se/sv/system/tdf/kapitel-pdf/10.1515_nor-2016-0015.pdf?file=1&type=node&id=37478

Frosh, P. (2015). Selfies | The gestural image: The selfie, photography theory, and kinesthetic sociability. International journal of communication, 9, 22. Recuperado de
<http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/viewFile/3146/1388>

Fundación Telefónica (2016). Sociedad Digital en España 2016 _sdi. España: Fundación Telefónica y Editorial Ariel. Recuperado de:

https://www.fundaciontelefonica.com/arte_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/558/

Fundación Telefónica (2017). Sociedad Digital en España 2017 _sdi. España: Fundación Telefónica y Editorial Ariel. Recuperado de:

https://www.fundaciontelefonica.com/arte_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/625/

Gabelas, J. A., Lazo, C., & Aranda, D. (2012). Por qué las TRIC y no las TIC. COMeIN. Revista de los Estudios de Ciencias de la Información y de la Comunicación, 9(3). Recuperado de:

<https://www.uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero09/articles/Article-Dani-Aranda.html>

Gaines, E. (2010). Media literacy and semiotics. In Media Literacy and Semiotics (pp. 11-35).

Palgrave Macmillan, New York. Recuperado de:

[http://www.rasaneh.org/Images/News/AttachFile/18-7-1391\(FILE634853701396680000.pdf](http://www.rasaneh.org/Images/News/AttachFile/18-7-1391(FILE634853701396680000.pdf)

Galloway, Susan (2010) C21 Literacy: What is it, How do we get it? A Creative Futures Think Tank.

University of Glasgow. Recuperado de:

https://www.gla.ac.uk/media/media_231168_en.pdf

Gapski, H., Gräßer, L., & Nordrhein-Westfalen, B. (2007). Medienkompetenz im web 2.0 – Lebensqualität als Zielperspektive. Praxis Web 2.0.Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes , 7, 11-34 Dusseldorf, Munich . Recuperado de: https://www.lmz-bw.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/fileadmin/bibliothek/gapski_graeser_medienkompetenz/gapski_graeser_medienkompetenz.pdf

García Galera, C. (2008). La telefonía móvil en la infancia y adolescencia - Usos, influencias y responsabilidades. Oficina del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.

Recuperado de:

http://www.observatoriodelainfancia.es/olia/esp/documentos_ficha.aspx?id=2946

García, M. y Monferrer, J. (2009). Propuesta de análisis teórico sobre el uso del teléfono móvil en adolescentes. Comunicar, 17(33). Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/html/158/15812486010/>

Gardner, H. y Davis, K. (2014). La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital. Buenos Aires: Paidós.

Gardner, Howard E. (1999) Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century New York, NY : Basic Books.

Garmendia Larrañaga, M., Jiménez Iglesias, E., Casado del Río, M. Á., & Mascheroni, G. (2016). Net Children Go Mobile. Riesgos y oportunidades en internet y uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015). Recuperado de:

<https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/21546/Informe%20NCGM%20Espa%C3%B1a%202010-2015.pdf?sequence=1>

Garrido, N. (2015). Imagen digital y sitios de redes sociales en internet: ¿Más allá de la espectacularización de la vida cotidiana?. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos, (54), 165-176. Recuperado de:
http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/511_libro.pdf

Gartner (2017). Hype Cycle for Emerging Technologies. Recuperado de:
<https://www.gartner.com/smarterwithgartner/top-trends-in-the-gartner-hype-cycle-for-emerging-technologies-2017/>

Gee, Paul (2010). New Digital Media and Learning as an Emerging Area and “Worked Examples” as One Way Forward. Massachusetts Institute of Technology. Recuperado de:
http://dmlcentral.net/wp-content/uploads/files/new_digital_media1.pdf

Generalitat de Catalunya - Consell Escolar de Catalunya (2015). Mobile Technologies In Schools. Recuperado de
http://consellescolarcat.gencat.cat/web/.content/consell_escolar/actuacions/3publicacions/publicacions_en_pdf/static_files/Les-tecnologies-mobils_angles_web.pdf

Gentikow, B. (2007). The role of media in developing literacies and cultural techniques. Nordic journal of digital literacy, 2(02), 78-96. Recuperado de:
https://www.idunn.no/dk/2007/02/the_role_of_media_in_developing_literaciesand_cultural_techniques

Gewerc, A., y Armando, J. (2016) New Literacies in the Intellectual Field of Education: Mapping Theoretical Perspectives in Scientific Publications. Chapter 5. Applied E-Learning in Engineering and Architecture Education. IGI Global. EEUU

Giraldo, S.; Durán-Becerra, T.; Esteban-Abengozar, A.; y Villegas, I.M. (2014). MIL Competences: from theory to practice. Measuring citizens' competences on Media and Information Literacy. eLearning Papers nº 38 May 2014. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/275041884_MIL_Competences_from_theory_to_practice_Measuring_citizens'_competences_on_Media_and_Information_Literacy

González Barrón, L., & León Duarte, G. (2017). Usos, preferencias y riesgos del móvil en jóvenes de Barcelona. Un estudio en perspectiva interdisciplinar. Recuperado de:
<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/71241>

González, E. (2015). Si us plau, encén el mòbil quan entris a classe. En Gisbert, M., Prats, M. A., & Cabrera, N. (2015). Aprendentatge mòvil. Com incorporar els dispositius mòbils a l'aprenentatge. Informes breus Educació, 58, 79-86. Recuperado de:
<https://www.fbofill.cat/sites/default/files/InformeBreu58.pdf>

Google (2016, mayo). 6 Questions for Every Brand to Consider After YouTube Brandcast. Google. Recuperado de: <https://www.thinkwithgoogle.com/marketing-resources/YouTube-brandcast-top-questions/>

Google (2017, diciembre). Why you should lean into how-to content in 2018. Google. Recuperado de: <https://www.thinkwithgoogle.com/advertising-channels/video/self-directed-learning-YouTube/>

Gordo, A., de Rivera, J., Díaz, C., y García Arnau, A. (2019). Factores de socialización digital juvenil. Centro Reina Sofía. Recuperado de http://www.adolescenciacayjuventud.org/que-hacemos/monografias-y-estudios/ampliar.php/Id_contenido/127026/tipo/11/

Grail Research (2011). Consumers of Tomorrow - Insights and Observations About Generation Z. Recuperado de: http://www.integreon.com/pdf/Blog/Consumers_of_Tomorrow_Insights_and_Observations_About_Generation_Z_246.pdf

Graña, G.; Portalés-Oliva, M. (2015) "Las principales iniciativas de alfabetización mediática en España" en Pérez-Tornero, J.M.; Fueyo, A.; y Rodríguez del Hoyo, C. (2015) Los territorios de la Educación Mediática. Experiencias en contextos educativos. UOC Editorial. ISBN: 9788490648926

Griffin, M. (2008). Visual competence and media literacy: can one exist without the other?. *Visual Studies*, 23(2), 113-129. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14725860802276255>

Gualano c. (2015). Paula Sibilia: "Las redes sociales no tienen paredes y subvierten la lógica escolar. Clarín. Recuperado de: https://www.clarin.com/hijos/paula_sibilia-antropologa-jornadas-tecnopolis-foruminfancias-tecnologia-subjetividad-ninez-escuela-redes_sociales_0_rtyVYw7g.html

Gubern, R. (1987) La mirada opulenta: Exploración de la iconosfera contemporánea. Barcelona. Gustavo Gili.

Gubern, R. (1996) Del bisonte a la realidad virtual. La escena y el laberinto. Barcelona - España: Anagrama.

Haddon, L. (2016). Análisis de la domesticación y estudio sobre el uso que hace la población infantil de los smartphones y las tablets. *Revista de Estudios de Juventud*, (111), 141-153. Recuperado de: http://www.injuve.es/sites/default/files/revista111_cap8.pdf

Haddon, L. (24 de Febrero, 2015). The limits to children's use of smartphones. Media Policy Blog. Londres - Reino Unido: London School of Economics. Recuperado de: <http://blogs.lse.ac.uk/mediapolicyproject/2015/02/24/the-limits-to-childrens-use-of-smartphones/>

Haddon, L., & Vincent, J. (2014). Net Children Go Mobile: European children and their carers' understanding of use, risks and safety issues relating to convergent mobile media. Recuperado de: http://eprints.lse.ac.uk/60147/1/_lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_shared

[repository_Content_Net%20Children%20Go%20Mobile%20Project_Reports_European%20children%20and%20their%20carers%20understanding_2014.pdf](#)

Halinen, I., Harmanen, M., y Mattila, P. (2015). Making sense of complexity of the world today: Why Finland is introducing multiliteracy in teaching and learning. CIDREE Yearbook 2015- Improving Literacy Skills Across Europe, 136-153. Recuperado de:
http://www.oph.fi/download/173262_cidree_yb_2015_halinen_harmanen_mattila.pdf

Hasebrink, U. (2013) Children's changing online experiences in a longitudinal perspective. Eu Kids Online. Recueprado de:
http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20III/PDFs/EUKOL_ongitudinal-report_final.pdf

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación. Recuperado de:
https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20ta%20Edici%C3%B3n.pdf

Hernández-Velasco, I. (29 de Octubre, 2016). Desconectados: la nueva tribu urbana que abandona internet para abrazar la vida real. El Mundo. Recuperado de:
<http://www.elmundo.es/sociedad/2016/10/29/58138ac5e5fdea3f578b4583.html>

Hobbs, R. (2010). A White Paper: Digital and Media Literacy. A Plan of Action. Aspen Institute Communications and Society Program and the John S. and James L. Knight Foundation. Recuperado de:
http://www.knightfoundation.org/media/uploads/publication_pdfs/Digital_and_Media_Literacy_A_Plan_of_Action.pdf

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

Hobbs, R.; Frost, R. (2003). Measuring the Acquisition of Media Literacy Skills. Reading Research Quarterly Vol. 38, No. 3 pp. 330-355. Recuperado de:
https://mediaeducationlab.com/sites/default/files/Hobbs_and_Frost_RRQ_2003_0.pdf

Hoechsmann, M., & Poyntz, S. R. (2012). Media literacies: A critical introduction. John Wiley & Sons.

Hu, Y., Manikonda, L., & Kambhampati, S. (2014, June). What We Instagram: A First Analysis of Instagram Photo Content and User Types. In Icwsms. Recuperado de:
<https://www.aaai.org/ocs/index.php/ICWSM/ICWSM14/paper/viewFile/8118/8087>

Hug, T. (2011, November). Visual Competence, Media Literacy and "New Literacies"--Conceptual Considerations in a Plural Discursive Landscape. In Seminar. net (Vol. 7, No. 1). Recuperado de: <https://journals.hioa.no/index.php/seminar/article/view/2413>

Hug, T. (2012). Media competence and visual literacy-towards considerations beyond literacies. Periodica Polytechnica. Social and Management Sciences, 20(2), 115. Recuperado de:

<https://search.proquest.com/openview/35ef6760d9d00c4b062cb0300945af63/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2034348>

Hug, T. (2013). Competencia mediática y alfabetización visual. Hacia consideraciones más allá de las alfabetizaciones. Razón y Palabra, 18(83). Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/html/1995/199527531037/>

ICAA (2012, 8 de febrero). Proyectos de alfabetización audiovisual. Recuperado de:
http://www.mcu.es/gabineteprensa/mostrarDetalleGabinetePrensaAction.do?prev_layout=notasICAA&layout=notasICAA&html=34322013nota.txt&howBack=false&cache=init&language=es

Idoyaga, P., Andrieu, A., y Jiménez, E. (2010). Competencias interpretativas audiovisuales: entre la cultura textual y la alfabetización formalizada. Revista Latina de Comunicación Social, 65, 266-277. Recuperado de:
http://www.revistalatinacs.org/10/art2/899_Bilbao/21_Idoyaga.html

INE (2017). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Madrid - España: Instituto Nacional de Estadística. Recuperado de:
http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176741&menu=resultados&idp=1254735976608

Ipsos / Google (2017). YouTube Data US. Recuperado de:
<https://www.thinkwithgoogle.com/data-gallery/detail/YouTube-unboxing-videos-watch-time/>

James, C., Davis, K., Flores, A., Francis, J. M., Pettingill, L., Rundle, M., y Gardner, H. (2009). Young People, Ethics, and the New Digital Media. The MIT Press. Recuperado de:
<https://es.scribd.com/doc/57710416/Digital-Media-and-Learning>

Jenkins, H. (2006, october 25). Confronting the Challenges of a Participatory Culture. Henry Jenkins Blog. Recuperado de:
http://henryjenkins.org/blog/2006/10/confronting_the_challenges_of_4.html

Jenkins, H. (2008). Convergence culture. Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación/. Barcelona: Paidós.

Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2009). Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century. The MacArthur Foundation. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536086.pdf>

Jenkins, He.; Ito, M.; boyd, d. (2015), Participatory Culture in a Networked Era: A Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics, Cambridge, UK: Polity Press, ISBN 0-7456-6070-3

Jiménez Iglesias, E. Garmendia Larrañaga, M., Casado del Río, M.Á. (2015). Percepción de los y las menores de la mediación parental respecto a los riesgos en internet. Revista Latina de

Comunicación Social, 70, pp. 49-68. Recuperado de:
<http://www.revistalatinacs.org/070/paper/1034-UP/04es.html>

Jiménez, E., Ramírez de la Piscina, T., y Basterretxea, J. I. (2011). Estado de la alfabetización audiovisual en la comunidad escolar vasca. Comunicar, 18, (36) , 157-164. Recuperado de:

Jiménez-Cano, R. (3 de agosto de 2017c). Un año de éxito de Instagram Stories. El País.
Recuperado de:
https://elpais.com/tecnologia/2017/08/02/actualidad/1501658806_683191.html

Jiménez-Cano, R. (9 de marzo, 2017a). "No construimos Facebook para los que viven en Estados Unidos y disfrutan de un iPhone". El País. Recuperado de:
https://elpais.com/tecnologia/2017/03/02/actualidad/1488445735_930133.html

Junquera, C. (2015). Desconectados del entorno y conectados a la red: tan cerca pero tan lejos. KubernÉtica. Recuperado de: <http://www.kubernetica.com/documentos/articulos-academicos/desconectados-del-entorno-y-conectados-a-la-red-tan-cerca-pero-tan-lejos.pdf>

Kantar (2016). Connected Life 2016. Recuperado de:
<http://www.tnsglobal.es/servicios/Digital/Connected-Life>

Kantar (2017b). Seis tendencias sobre la confianza en un mundo conectado. Recuperado de:
<http://go.tnsglobal.com/l/66092/tedLife-2017-18-digital-SP-pdf/bzj6v1>

Kantar TNS (2017a). [MPO1] Connected Life. How connectivity is reshaping consumers, connections, content and commerce. Recuperado de:
http://www.tnsglobal.com/sites/default/files/TNS-digital-low-res-160928-v2.pdf?utm_source=web&utm_medium=pdf&utm_campaign=cl

Katz, J. E., y Crocker, E. T. (2015). Selfies| Selfies and Photo Messaging as Visual Conversation: Reports from the United States, United Kingdom and China. International Journal of Communication, 9, 12. Recuperado de:
<http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/viewFile/3180/1405>

Kędra, J. (2018). What does it mean to be visually literate? Examination of visual literacy definitions in a context of higher education. Journal of Visual Literacy, 37(2), 67-84. Recuperado de: <https://www.tandfonline-com.are.uab.cat/doi/pdf/10.1080/1051144X.2018.1492234?needAccess=true>

Kerber, U. (2016). Historische Medienbildung als theoretisches Kompetenz-Strukturmodell für eine Integration der Medienbildung in die Fachdidaktik des Faches Geschichte in Baden-Württemberg—ein transdisziplinärer Ansatz—. Tesis doctoral. Recuperado de: <https://dnb.info/1115601881/34>

- Ko Hoang, Y. J. (2000). Vermittlung von "Visual Literacy" durch Computeranimation im Kunstunterricht (Tesis Doctoral). Freien Universität Berlin, Alemania. Recuperado de: <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/3055>
- Kofoed, J., y Larsen, M. C. (2016). A snap of intimacy: Photo-sharing practices among young people on social media. First Monday, 21(11). Recuperado de: <http://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/6905/5648>
- Kotilainen, S. (2009). Promoting youth civic participation with media production: The case of Youth Voice Editorial Board. Comunicar, 16(32), 181-192. Recuperado de: <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=32&articulo=32-2009-21&idioma=en>
- Kress, G. R., y Van Leeuwen, T. (2009). Reading Images: The Grammar of Visual Design. Recuperado de: https://books.google.es/books?id=vh07i06q-9AC&printsec=frontcover&dq=Kress+and+van+leeuwen&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjU8fe0kZjKAhXKthQKHbZrC_QQ6AEIjAA#v=onepage&q=Kress%20and%20van%20leeuwen&f=false
- Kukulska-Hulme, A., Sharples, M., Milrad, M., Arnedillo-Sánchez, I., & Vavoula, G. (2011) Innovation in Mobile Learning: a European Perspective. Pag 1-22. International Journal of Mobile and Blended Learning, 1,1. IGI Publishing Hershey, PA, USA. Recuperado de: https://www2.le.ac.uk/Members/gv18/downloads/publicationpreprints/journals/Kukulsk_a-Hulme-et-al.-IJML-preprint.pdf
- Lantigua, I. (4 de Abril, 2016). El móvil supera por primera vez al ordenador para acceder a Internet. Recuperado de: <http://www.elmundo.es/sociedad/2016/04/04/57026219e2704e90048b465e.html>
- Lapoujade, M. N. (1988). Filosofía de la imaginación. Siglo XXI. Recuperado de: <https://books.google.de/books?id=ESuD982rSBUC&pg=PA63&dq=imaginaci%C3%B3n+Kant+libro&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjrdsfOhq7QAhVCWSwKHWFEBdgQ6AEIGzAA#v=onepage&q=esquemas%20transcendentales%20no%20son%20imagen&f=false>
- Lebrun, M., & Lacelle, N. (2011). Développer la compétence à la lecture et à l'expression multimodales grâce à une didactique de la littératie médiatique critique. Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université, 205-224. Recuperado de: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32652845/Lebrun_Lacelle_2011_-AIRDF.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1526112824&Signature=VMM7LIBNiqvqDcOQ%2Fi9V3HGxoGQ%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DDevelopper_la_competence_a_la_lecture_et.pdf
- Lehman, B. (2015). Visual Literacy and Education: Seeing the World Meets Critical Thinking (Doctoral dissertation, University of California, Los Angeles). Recuperado de:

<https://search.proquest.com/openview/dee398e6b6ecf773eb8b01f02e992ff4/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

Leschke, R. (2007). Mediale Formen zwischen Intermedialität und Vernetzung. Recuperado de: <http://www.rainerleschke.de/downloads/pdf/Mediale%20Formen%20&%20Vernetzung.pdf>

Lin, T. B., Li, J. Y., Deng, F., & Lee, L. (2013). Understanding New Media Literacy: An Explorative Theoretical Framework. *Journal of Educational Technology & Society*, 16(4) (pp. 160-170). Recuperado de: https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.16.4.160?seq=1#page_scan_tab_contents

Livingstone, S. (2010). Media Literacy and Media Policy. Seiten 33-44. Medienbildung in neuen Kulturräumen Die deutschsprachige und britische Diskussion. Herausgeber: Bachmair, Ben (Hrsg.)

Livingstone, S., Mascheroni, G., & Staksrud, E. (2015). Developing a framework for researching children's online risks and opportunities in Europe. EU Kids Online, London, UK. Recuperado de: <http://eprints.lse.ac.uk/64470/>

Livingstone, S., Mascheroni, G., Olafsson, K., Haddon, L. (2014). Children's online risks and opportunities: comparative findings of EU Kids Online and Net Children Go mobile. [Power Point Presentation] Recuperado de: <http://netchildrengomobile.eu/ncgm/wp-content/uploads/2014/11/EU-Kids-Online-Net-Children-Go-Mobile-comparative-report.pdf>

Livingstone, S., Mascheroni, G., y Staksrud, E. (2017). European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New Media & Society*. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1461444816685930>

Imansy, R. (2018) Turning Photos into Fine Art. En: *Developing Professional iPhone Photography*. Apress, Berkeley, CA

Lobinger, K. (2012). Visuelle Kommunikationsforschung: Medienbilder als Herausforderung für die Kommunikations-und Medienwissenschaft. Springer-Verlag. [Libro]

Lobinger, K. (2012). Visuelle Medienkompetenz. En *Visuelle Kommunikationsforschung* (pp. 95-100). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [Libro]

Lobinger, K. (2016). Photographs as things—photographs of things. A texto-material perspective on photo-sharing practices. *Information, Communication & Society*, 19(4), 475-488. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1369118X.2015.1077262>

LOMCE (2014). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Ley_org%C3%A1nica_para_la_mejora_de_la_calidad_educativa

- Loor, M. (2016). Nonrecognizable Pattern. post (s), 2(1). Quito - Ecuador: Universidad de San Francisco de Quito. Recuperado de:
<http://revistas.usfq.edu.ec/index.php/posts/article/view/813/1070>
- Lundy, A. , Stephens A. (2015). Beyond the Literal: Teaching Visual Literacy in the 21st Century Classroom Original Research. Article Pages 1057-1060. Procedia - Social and Behavioral Sciences Volume 174, 12 February 2015, International Conference on New Horizons in Education, INTE 2014, 25-27 June 2014, Paris, France. Recuperado de: http://ac.els-cdn.com/S1877042815008460/1-s2.0-S1877042815008460-main.pdf?_tid=608eb884-df52-11e6-bdf1-0000aab0f02&acdnat=1484945738_8108284bbdb47b45a39e146cef0bb391
- Mackey, T. P., y Jacobson, T. E. (2011). Reframing information literacy as a metaliteracy. College & research libraries, 72(1), 62-78. Recuperado de
<https://crl.acrl.org/index.php/crl/article/view/16132>
- Mackey, T. P., y Jacobson, T. E. (2011). Reframing information literacy as a metaliteracy. College & research libraries, 72(1), 62-78. Recuperado de
<https://crl.acrl.org/index.php/crl/article/view/16132>
- Manovich, L. (2016). Instagram and contemporary image. Recuperado de:
http://manovich.net/content/04-projects/147-instagram-and-contemporary-image/instagram_book_manovich.pdf
- Marcelino Mercedes, G. V. (2015): Migración de los jóvenes españoles en redes sociales, de Tuenti a Facebook y de Facebook a Instagram. La segunda migración, Icono 14, volumen (13), pp. 48-72. doi: 10.7195/ri14.v13i2.821. Recuperado de:
<https://icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/821/525>
- Marcos, Z. (2016a, 29 de marzo). Así decide Netflix las series que emite y produce. El País. Recuperado de: <https://elfuturoesapasionante.elpais.com/asi-decide-netflix-las-series-que-emite-y-produce/>
- Marcos, Z. (2016b, 3 de febrero). El diminuto ordenador de menos de 30 euros capaz de conectarlo todo: así es Raspberry Pi. El País. Recuperado de:
<https://elfuturoesapasionante.elpais.com/diminuto-ordenador-menos-30-euros-capaz-conectarlo-asi-raspberry-pi/>
- Marcos, Z. y Rodríguez Mata, JC (2016, 14 de octubre). Nicholas Carr: "La tecnología puede desafiarnos y mejorarnos o volvemos criaturas pasivas". El País. Recuperado de:
<https://elfuturoesapasionante.elpais.com/nicholas-carr-la-tecnologia-puede-desafiarnos-mejorarnos-volvernos-criaturas-pasivas/>
- Marfil-Carmona, R. (2014) Capacidad crítica y relación dialógica en el aprendizaje de la comunicación audiovisual y digital. Pág. 213-221. Vol. 5, Núm. 1 Revista Mediterránea de

- Comunicación. Universitat d'Alacant. Revuperado de:
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/36389/5/ReMedCom_05_01_14.pdf
- Marfil-Carmona, R. (2014). Capacidad crítica y relación dialógica en el aprendizaje de la comunicación audiovisual y digital. Revista Mediterránea de Comunicación: Mediterranean Journal of Communication, 5(1), 213-221. Recuperado de:
<https://www.mediterranea-comunicacion.org/article/view/2014-v5-n1-capacidad-critica-y-relacion-dialogica-en-el-aprendizaje-de-la-comunicacion-audiovisual-y-digital>
- Martin, A. (25 de Febrero de 2016). Leica y Huawei anuncian alianza para “reinventar la fotografía móvil”. Hipertextual. Recuperado de: <https://hipertextual.com/2016/02/leica-y-huawei-fotografia-movil>
- Martínez Carazo, P. C. (2011). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. Revista científica Pensamiento y Gestión, (20).
- Martínez, I. (2012, 5 de junio). No lo cuentes, fílmalo. El País. Recuperado de:
https://elpais.com/ccaa/2012/06/05/galicia/1338917486_474989.html
- Martire, A. (2017). Innovación mediática y arquitectura escolar. La transformación de los espacios de aprendizaje en secundaria. Tesis doctoral. Bellaterra - España: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/457721>
- Marwick, A. E. (2013). Status Update: Celebrity, Publicity, and Branding in the Social Media Age. Yale University Press.
- Masanet, M. J. (2016). Pervivencia de los estereotipos de género en los hábitos de consumo mediático de los adolescentes: Drama para las chicas y humor para los chicos. Cuadernos. info, (39), 39-53. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0719-367X2016000200003&script=sci_arttext&tlang=en
- Mascheroni y Ólafsson (2014: 43) Net children Go Mobile
- Mascheroni, G. & Cuman, A. (2014). Net Children go Mobile: Final report. Deliverables D6.4 & D5.2. Milano: Educatt. Recuperado de: http://netchildrengomobile.eu/nccm/wp-content/uploads/2013/07/NCCM_FinalReport_Country_DEF.pdf
- Mascheroni, G. and Vincent, Jane and Jimenez, Estefanía (2015) “Girls are addicted to likes so they post semi-naked selfies”: peer mediation, normativity and the construction of identity online. Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace, 9 (1). p. 5. ISSN 1802-7962Recuperado de: <http://eprints.lse.ac.uk/62933/>
- Masterman, L. (1993). La enseñanza de los medios de comunicación (Vol. 1). Ediciones de la Torre.
- McDougall, J.; Readman, M. & Wilkinson, P. (2018) The uses of (digital) literacy, Learning, Media and Technology, DOI: [10.1080/17439884.2018.1462206](https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1462206). Recuperado de:
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17439884.2018.1462206>

MECD (2017). Sociedad de la información y la comunicación en los centros educativos (Enseñanzas no universitarias). Recuperado de:
<http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Tabla.htm?path=/Educacion/Centros/Sice/2016-17-RD/Com//I0/&file=COM24.px&type=pcaxis&L=0>

Mediawijzer (2013a).10 Media Literacy Competences. Recuperado de:
<https://www.mediawijzer.net/wp-content/uploads/sites/6/2013/09/ENG-10-media-literacy-competences.pdf>

Medina Cambrón, A. y Ballano Macías, S. (2015). Retos y problemáticas de la introducción de la educación mediática en los centros de secundaria.. Revista de educación nº 369. Julio-Septiembre 2015, 369, 192135.

Megías Quirós, I. y Rodríguez San Julián, E., (2014). Jóvenes y comunicación - La impronta de lo virtual. Madrid - España: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD). Recuperado de:
<http://boletines.prisadigital.com/Jovenes-y-comunicacion-2014.pdf>

Merino Malillos, L. (2010). Nativos digitales: Una aproximación a la socialización tecnológica de los jóvenes. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco. Premios Injuve. Recuperado de:
http://www.injuve.es/sites/default/files/nativos%20digitales_0.pdf

Messaris, P. (1994). Visual" literacy": Image, mind, and reality. Westview Press.

Messaris, P. (1998). Visual aspects of media literacy. Journal of communication, 48(1), 70-80.
Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1460-2466.1998.tb02738.x>

Míguel, A. (2017, 14 de diciembre). Tecnología y creatividad, la mezcla detrás del éxito de HBO. El País. Recuperado de: <https://elfuturoesapasionante.elpais.com/tecnologia-creatividad-lamezcla-detrás-del-exito-hbo/>

Mikos, L. (1999). Visuelle Kompetenz und Bilderfahrungen als Element der Sozialisation. Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik, 7, 13-18. Recuperado de:
http://www.mediamanual.at/mediamanual/themen/pdf/kompetenz/27_mikos.pdf

Mikos, L. (2000). Ästhetische Erfahrung und visuelle Kompetenz: Zur Erweiterung der diskursiven Medienkompetenz um präsentative Elemente. MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 1, 1-16. Recuperado de:
<http://www.medienpaed.com/article/view/4>

Miller, P. (2013). La manada inteligente: Cómo trabajar y comunicarse de un modo eficiente y tomar mejores decisiones siguiendo el ejemplo de rebaños, enjambres y colonias. España: Grupo Planeta.

Mitchell, W. T. (2005). What do pictures want?: The lives and loves of images. University of Chicago Press.

- Mitchell, W. T. (2013). *Iconology: image, text, ideology*. University of Chicago Press.
- Moloney, A. (2017, 17 de octubre). How old do you have to be to have Snapchat? Why is the restriction in place? Metro UK. Recuperado de: metro.co.uk/2017/10/17/how-old-do-you-have-to-be-to-have-snapchat-why-is-the-restriction-in-place-7006003/
- Mompont-Gaillard, P & Ildikó, L. (2015). *TASKs for democracy – 60 activities to learn and assess transversal attitudes, skills and knowledge*. Pestalozzi Series No. 4. Council of Europe Publishing, Strasbourg. Recuperado de:
https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi4_EN.pdf
- Montes-Vozmediano, M., García-Jiménez, A., y Sendra, J. M. (2018). Los videos de los adolescentes en YouTube: Características y vulnerabilidades digitales. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (54), 61-69. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6235800.pdf>
- MPFS (2016a). *JIM - Studie Jugend, Information, (Multi-) Media 2016*. Stuttgart - Alemania: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Recuperado de:
https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2016/JIM_Studie_2016.pdf
- MPFS (2016b). *KIM-Studie. - Kindheit, Internet, Medien*. Stuttgart - Alemania: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Recuperado de:
<https://www.mpfs.de/studien/kim-studie/2016/>
- MPFS (2017). *JIM - Studie Jugend, Information, (Multi-) Media 2017*. Stuttgart - Alemania: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Recuperado de:
https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2017/JIM_2017.pdf
- Müller, M. G. (2008). Visual Competence: a new paradigm for studying visuals in the social sciences? *Visual studies*, 23(2), 101-112. Recuperado de:
<https://doi.org/10.1080/14725860802276248>
- Müller, M. G. (2008). Visual Competence: a new paradigm for studying visuals in the social sciences?. *Visual studies*, 23(2), 101-112. Recuperado de:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14725860802276248>
- Murolo, Norberto Leonardo. "Del mito del Narciso a la selfie. Una arqueología de los cuerpos codificados." *Palabra-Clave*18.3 (2015): 676-700. Recuperado de:
<http://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/4938/pdf>
- MWCB – Mobile World Capital Barcelona (2019). El Cruilla se convierte en el primer festival europeo 5G. Recuperado de: <https://mobileworldcapital.com/es/press/el-cruilla-se-convierte-en-el-primer-festival-europeo-5g/>

Navarro-Güere, H., García-Jiménez, L. y Roel Vecino, M. (2013). Siempre online: percepción y usos del smartphone entre adolescentes y jóvenes. En La comunicación móvil: hacia un nuevo ecosistema digital (pp. 287-304). Gedisa.

NCTE - National Council of Teachers of English, y International Reading Association. (1996). Standards for the English language arts. Natl Council of Teachers.

New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. En Harvard Educational Review, vol.66 (1), pp. 60-92. Recuperado de:
http://newlearningonline.com/_uploads/multiliteracies_her_vol_66_1996.pdf

Newman, N., Fletcher, R., Kalogeropoulos, A., Levy, D. A., y Nielsen, R. K. (2017). Reuters Institute Digital News Report 2017. Recuperado de:
https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/Digital%20News%20Report%202017%20web_0.pdf?utm_source=digitalnewsreport.org&utm_medium=referral

Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy?. Computers & Education, 59(3), 1065-1078. Recuperado de:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131512001005>

Nikou, S. A., & Economides, A. A. (2018). Mobile-Based micro-Learning and Assessment: Impact on learning performance and motivation of high school students. Journal of Computer Assisted Learning. Recuperado de: <https://onlinelibrary-wiley-com.are.uab.cat/doi/epdf/10.1111/jcal.12240>

Noguera- Vivo, J. M. (2013). "Redes sociales móviles y contenido generado por el usuario". En Aguado, JM, Feijoó, C. e I. Martínez (eds.). La comunicación móvil: Hacia un nuevo ecosistema digital. Gedisa. La comunicación móvil. Editorial GEDISA.

NYCI (2016). Using ICT, digital and social media in youth work. National Youth Council of Ireland Recuperado de:
<http://www.youth.ie/sites/youth.ie/files/International%20report%20final.pdf>

O'Neill, B., Dinh, T. (2018). The Better Internet for Kids Policy Map: Implementing the European Strategy for a Better Internet for Children in European Member States. European Commission. Recuperado de <https://www.betterinternetforkids.eu/bikmap>

OECD (2015a). Education at a Glance 2015. Recuperado de:
<http://ep00.epimg.net/descargables/2015/11/24/2d338fa52117e5b37c5f38277123b073.pdf>

OECD (2015b). Students Well Being. Recuperado de: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9817021e.pdf?Expires=1514147963&id=id&accname=guest&checksum=FA1E443BE36FA30A0A39CBF30D0202B7>

OECD (2017b). Trends Shaping Education Spotlight 13. Recuperado de:
<http://www.oecd.org/edu/ceri/Spotlight-13-Citizens-with-a-say.pdf>

OFCOM (2009). Audit of learning-related media literacy policy development

OFCOM (2015). Adults' media use and attitudes Report 2015. Recuperado de:

https://www.ofcom.org.uk/_data/assets/pdf_file/0014/82112/2015_adults_media_use_and_attitudes_report.pdf

OFCOM (2016a). 11 hours 42 minutes. Recuperado de:

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/mil2016_lativa_forum_emily_keaney.pdf

OFCOM (2016b). Children's Media Lives – Year 3 Findings. Recuperado de:

https://www.ofcom.org.uk/_data/assets/pdf_file/0015/94002/Childrens-Media-Lives-Year-3-report.pdf

OFCOM (2016c). 'Smartphone by default' internet users A qualitative research report.

Recuperado de:

https://www.ofcom.org.uk/_data/assets/pdf_file/0028/62929/smarphone_by_default_2016.pdf

OFCOM (2016d). Digital Day 2016. Recuperado de: <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/multi-sector-research/general-communications/digital-day>

OFCOM (2017a). Children and parents: media use and attitudes report 2017. Recuperado de:

<https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/childrens/children-parents-2017>

OFCOM (2017b). Children's Media Lives: Year 4 Findings. Recuperado de:

https://www.ofcom.org.uk/_data/assets/pdf_file/0022/108283/children-media-lives-2017.pdfs

Ogáyar, J. J. V. (2016). La gestión de las identidades sociales por la juventud de la era de las TIC: el fortalecimiento de los vínculos incorpóreos. Revista de Estudios de Juventud, (111), 155-173. Recuperado de: http://www.injuve.es/sites/default/files/revista111_cap9.pdf

ONTSI (2014). Las Tic en el aula. Recuperado de:

http://www.ontsi.red.es/ontsi/sites/ontsi/files/las_tic_en_el_aula.pdf

ONTSI (2017). Indicadores sobre uso de TIC por menores en España (2017). Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información. Recuperado de:

<http://www.ontsi.red.es/ontsi/sites/ontsi/files/Dossier%20Indicadores%20Menores%20%28diciembre%202017%29.pdf>

Oxford Dictionaries (2015, 17 de noviembre). Word of the Year 2015. Recuperado de:

<https://www.oxforddictionaries.com/press/news/2016/9/2/WOTY>

Pachler, N., Cook, J., & Bachmair, B. (2012). Appropriation of mobile cultural resources for learning. pp 10-30. En Parson, D. (2012). Refining Current Practiques in Mobile and Blended Learning: News Applications. Information Science Reference. IGI Global.

Recuperado de:

<https://books.google.es/books?id=fhuaBQAAQBAJ&pg=PR2&dq=Refining+Current+Practices+in+Mobile+and+Blended+Learning&hl=es&sa=X&ved=0CCQQ6AEwAGoVChMIqc3p-4-VxgIVw5hyCh0a9wAT#v=onepage&q&f=true>

Palacín, A. (2016, 15 de junio). Snapchat, el refugio antipadres en las redes sociales. elPeriódico.

Recuperado de: <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20160615/red-social-snapchat-crece-entre-adolescentes-como-refugio-antipadres-5201646>

Palazuelos, F. (28 de Octubre, 2016). Del furor al cierre, la fugaz historia de Vine. El País.

Recuperado de:

https://elpais.com/tecnologia/2016/10/28/actualidad/1477665362_504859.html

Palsa, L., & Ruokamo, H. (2015, November). Behind the concepts of multiliteracies and media literacy in the renewed Finnish core curriculum: A systematic literature review of peer-reviewed research. In Seminar. net (Vol. 11, No. 2). Recuperado de:

<https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=9f383d3f-0236-4396-8906-6d8e5b6be250>

Park, S. (2011). Access to digital media and changes in digital media literacy. In Record of the communication policy & research forum (pp. 241-250). Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/260753666_Access_to_digital_media_and_changes_in_digital_media_literacy

Park, S. (2012). Dimensions of digital media literacy and the relationship to social exclusion. Media International Australia, 142 (1). 87-100. Recuperado de:

<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1329878X1214200111>

Park, S.. (2012). Dimensions of Digital Media Literacy and the Relationship with Social Exclusion.

Media International Australia incorporating Culture and Policy. 142.

10.1177/1329878X1214200111. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/260753596_Dimensions_of_Digital_Media_Literacy_and_the_Relationship_with_Social_Exclusion

Parlamento y Consejo Europeo. (2010). Directiva 2010/13/UE del Parlamento Europeo y del Consejo de 10 de marzo de 2010, sobre la coordinación de determinadas disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados miembros relativas a la prestación de servicios de comunicación audiovisual (Directiva de servicios de comunicación audiovisual). Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:32010L0013&from=EN>

Parsons, D. (Ed.). (2012). Refining Current Practices in Mobile and Blended Learning: New Applications: New Applications. IGI Global. Recuperado de:

https://books.google.es/books?hl=en&lr=&id=fhuaBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=Refining+Current+Practices+in+Mobile+and+Blended+Learning&ots=cs8teswqwJ&sig=d27u3BoOh4guzIVUGq1Qt5_tXhg

Pedrero-Pérez, J., Rodríguez-Monje, M.T. y Ruíz Sanchez, J.M. (2012). Adicción o abuso del teléfono móvil. Revisión de literatura. Revista Adicciones, 24(2). Recuperado de: <http://www.adicciones.es/index.php/adicciones/article/view/107/0>

Peirano, M. (2016, 21 de febrero). La realidad virtual domina la apertura del Mobile World Congress. Recuperado de: https://www.eldiario.es/tecnologia/Zuckerberg-domingo-Mobile-World-Congress_0_486801747.html

Peralta Romero, P. S. (2017). Nuevas narrativas del periodismo móvil: análisis del canal de Vice en Snapchat Discover (Bachelor's thesis, PUCE). Recuperado de: <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/13861/Nuevas%20Narrativas%20del%20Periodismo%20M%C3%B3vil%20An%C3%A1lisis%20del%20canal%20de%20Vice%20en%20Snapchat%20Discover.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pereira, S., Pinto, M., Moura, P. (2015) Níveis de literacia mediática: Estudo exploratório com jovens do 12º ano. Universidade do Minho. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade(CECS). Recuperado de: http://repository.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/40488/1/SP_MP_PM_2015_niveis_literacia.pdf

Pérez Tornero, J. M. (2004). Promoting Digital Literacy. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona. Recuperado de: http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/comprender_dl.pdf

Pérez Tornero, J. M. (2007). Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/en/research/study-current-trends-and-approaches-media-literacy-europe>

Pérez Tornero, J. M. (2015). La emergencia de la alfabetización mediática e informacional: un nuevo paradigma para las políticas públicas y la investigación. Telos: cuadernos de comunicación, tecnología y sociedad, (100), 0099-102. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/166864>

Pérez Tornero. J.M. (2015). ¿Por qué está de moda la teoría del actor-red? Recuperado de: <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/es/blog/jose-manuel-perez-tornero/por-que-esta-de-moda-la-teoria-del-actor-red>

Pérez-Escoda, A. (2015). Alfabetización digital y competencias digitales en el marco de la evaluación educativa: Estudio en docentes y alumnos de Educación Primaria en Castilla León. (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.

Pérez-Escoda, A. (2018). Uso de smartphones y redes sociales en alumnos/as de Educación Primaria. Prisma Social: revista de ciencias sociales e investigación social, (20), 76-91. Recuperado de: <http://revistaprismasocial.es/article/view/2310>

Pérez-Escoda, A., y Contreras-Pulido, P. (2018). Smartphone y redes sociales para el desarrollo de competencias mediáticas y digitales en niños y adolescentes: Musical. ly. Aula Abierta, 47(3), 281-290. Universidad de Oviedo. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6723279>

Pérez-Rodríguez, A. & Delgado-Ponce, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. Comunicar, 20 (39), 25-34. Recuperado de: <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>.

Pérez-Tornero, J. M., y Varis, T. (2010). Media literacy and new humanism. UNESCO Institute for Information Technologies in Education. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001921/192134e.pdf>

Pérez-Tornero, J.M, Paredes, O., Baena, G., Giraldo, S., Tejedor, S., & Fèrnandez, N. (2010). Trends and models of media literacy in Europe: Between digital competence and critical understanding. Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura, 40(85), 100. Recuperado de:
<https://www.raco.cat/index.php/Analisi/article/view/243377/326104>

Perez-Tornero, J.M. (2008) Media Literacy New. Conceptualisation, New Approach. p,103-116. Empowerment Through Media Education. An Intercultural Dialogue. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media. NORDICOM at Göteborg University.
Recuperado de: http://www.nordicom.gu.se/sites/default/files/publikationer-hela-pdf/empowerment_through_media_education.pdf

Pérez-Tornero, J.M. (2008). La sociedad multipantallas: retos para la alfabetización mediática. Comunicar, 31, 15-25. Recuperado de:
<http://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=31&articulo=31-2008-03>

Pérez-Tornero, J.M. (2013). FilmEd – Film Education in Europe. Showing Films and other audio-visual content in European Schools – Obstacles and Best Practices EAC-2013-0384 – ARES(2013)3256843

Pérez-Tornero, J.M. (2019). Las ciudadelas personales gestionadas por los móviles. Recuperado de: <http://www.jmpereztornero.eu/2019/08/06/las-ciudadelas-personales-gestionadas-por-los-moviles/>

Pérez-Tornero, J.M. (7 de diciembre de 2016). Por qué PISA parece funcionar como una apisonadora. Aika - Diario de Innovación y Tecnología en Educación. Recuperado de:
<http://www.aikaeducacion.com/opinion/contribuye-pisa-enriquecer-debate-educacion/>

Pérez-Tornero, J.M. (ed.) (2013) ABC... Media Literacy White Paper European Media Literacy: Selected Texts from Studies. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de:
http://www.mediamentor.org/files/attachments/Media_Literacy_White_Paper_0.pdf

Pérez-Tornero, J.M. y Celot, P. (2009) Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. Final Report edited by EAVI for the European Commission. Recuperado de:
http://ec.europa.eu/assets/eac/culture/library/studies/literacy-criteria-report_en.pdf

Pérez-Tornero, J.M. y Martire, A. (2017). Educación y nuevos entornos mediáticos. El desafío de la innovación. Barcelona: Editorial UOC.

Pérez-Tornero, J.M. y Pi, M. (2015). Perspectivas 2015: Tecnología y pedagogía en el aula. aulaPlaneta. Recuperado de: http://www.aulaplaneta.com/wp-content/uploads/2015/05/Dossier_Perspectivas2015_100dpi.pdf Última revisión 8.6.2015

Pérez-Tornero, J.M., Giraldo-Luque, S., Tejedor-Calvo, S. y Portalés-Oliva, M. (2018). Propuesta de indicadores para evaluar las competencias de alfabetización mediática en las administraciones públicas. *El profesional de la información*, vol. 27, 3, 521-536. Recuperado de:

<http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2018/may/06.pdf>

Pérez-Tornero, J.M., Paredes, O., Giraldo, S. & Fernández, N. (2012). Indicators for assessing the critical understanding of media, in the european model of media literacy. Working Paper. Recuperado de: <https://bit.ly/1JCXXfo>

Pérez-Tornero, J.M.; Durán-Becerra, T.; Martínez-Cerdá, J. F.; Portalés-Oliva, M.; Peralta-García, L.; Julià-Cano, A.; Guardans, I.; Comenge, R.; Ros, L.; Pierobon, O.; Camre, H.; Oppenheim, R.; Westkamp, G.; Stechova, K.; Tymofiienko, M.; Tocalachis, E. (2015). Technical Report: FilmEd. Showing films and other audiovisual content in European Schools Obstacles and best practices. European Commission. Recuperado de:

<http://bookshop.europa.eu/en/showing-films-and-other-audiovisual-content-in-european-schools-pbKK0415038/>

Pérez-Tornero, J.M.; Paredes, O.; Giraldo, S. & Fernández, N. (2012) Indicators for Assessing the Critical Understanding of Media, in the European Model of Media Literacy. Universidad Autónoma de Barcelona, Gabinete de Comunicación y Educación. Recuperado de: <https://santiagogiralduque.files.wordpress.com/2012/11/2-indicators-for-assessing-the-critical-understanding-of-media-in-the-european-model-of-media-literacy.pdf>

Pérez-Vivas, J. y Vélez-Llano, J. (2017, 10 de febrero). Colegios sin muros: el estudiante es el centro del aprendizaje. AIKA – Diario de Innovación y Tecnología en la Educación. Recuperado de: <http://www.aikaeducacion.com/tendencias/colegios-sin-muros-estudiante-centro-del-aprendizaje/>

Perret, E. (2 de Diciembre de 2016). Here's How Many Digital Photos Will Be Taken in 2017. Mylio. Recuperado de: <https://mylio.com>true-stories/tech-today/how-many-digital-photos-will-be-taken-2017-repost>

Perret, E. (29 de Noviembre de 2017). What if You Printed Every Photo on the Internet? Mylio. Recuperado de: <https://mylio.com>true-stories/inspiration/what-if-you-printed-every-photo-on-the-internet-repost>

Pinto-Riofrío, M. A. (2018). El manejo que los adolescentes dan a Instagram y Snapchat y sus efectos secundarios en las funciones ejecutivas Proyecto de Fin de Carrer. Facultad de

Artes y Humanidades. Universidad de los Hemisferios. Quito: Perú. Recuperado de:
<http://dspace.uhemisferios.edu.ec:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/756/Proyecto%20de%20Fin%20de%20Carrera.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Piwek, L., & Joinson, A. (2016). "What do they snapchat about?" Patterns of use in time-limited instant messaging service. *Computers in Human Behavior*, 54, 358-367. Recuperado de:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563215301023>

Portalés-Oliva, M. (2014). La Alfabetización Cinematográfica en España. Diagnóstico y análisis de las principales iniciativas. (Trabajo de fin de Máster). Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de:
http://ddd.uab.cat/pub/trerecpro/2014/hdl_2072_240167/Trabajo_fin_de_Master_Alfabetizacion_Cinematografica_Marta_Portales_Oliva.pdf

Portalés-Oliva, M. (2015). "Alfabetización Audiovisual en Edades Tempranas. Presentación y estudio cualitativo de la web de aula Mirades Menudes" en Pérez-Tornero, J.M.; Fueyo, A.; y Rodríguez del Hoyo, C. (2015) Los territorios de la Educación Mediática. Experiencias en contextos educativos. UOC Editorial. ISBN: 9788490648926 Link: <http://bit.ly/1P9Ps7W>

Potter y McDougall (2017). Digital media, Culture and Education

Prades, M. Carbonell, X. (2016) Motivaciones sociales y psicológicas para usar Instagram. *Communication Papers - Media Literacy & Gender Studies*, 5 (9), 27-36 Recuperado de:
<http://ojs.udg.edu/index.php/CommunicationPapers/article/view/283/pradescarbonell>

Projecte Barcelona Aula Mòbil. (2018). Dossier Professorat. CPAC. Recuperado de:
bcnaulamobil.cat/material-didactic/

Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., y Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1841-1848. Recuperado de:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563213000800>

Ramadlani, A. K., y Wibisono, M. (2017). Visual Literacy and Character Education for Alpha Generation. Faculty of Letters, Universitas Negeri Malang (UM) .Recuperado de:
http://sastra.um.ac.id/wp-content/uploads/2017/11/01-07-Abdul-Khaliq-Ramadlani-Marko-Wibisono_LAYOUTED.pdf

Ramírez de la Piscina Martínez, J. M., Basterretxea Polo, J. I., & Jiménez Iglesias, E. (2011). Estado de la alfabetización audiovisual en la comunidad escolar vasca. *Comunicar*

Ramírez de la Piscina, T., Zarandona, E., Basterretxea, J.I. y Idoyaga, P. (2006). Estudio sobre la alfabetización audiovisual de los adolescentes vascos: Recopilatorio de actitudes críticas y acríticas. *Zer-Revista de Estudios de Comunicación*, 11(21) pp. 177-202. Recuperado de:
<http://www.ehu.eus/ojs/index.php/Zer/article/view/3732/3362>

- Rechlitz, M. (2017). Smartphones in der elterlichen Medienerziehung. Hans Bredow Institut-Universidad de Hamburgo. Recuperado de: <https://www.leibniz-hbi.de/de/projekte/smartphones-in-der-elterlichen-medienerziehung>
- Reichenbach, R., & Meulen, N. V. D. (2010). Ästhetisches Urteil und Bildkompetenz. Einleitend zum Thementeil. Zeitschrift für Pädagogik, 56(6), 795-805. Recuperado de: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7306/pdf/ZfPaed_6_2010_Reichenbach_Meulen_Aesthetisches_Urteil.pdf
- Reinstein, M. (2018, 28 de marzo). Martin Scorsese on His Latest Project: Educating Students About The Power of Film Recuperado de: <https://parade.com/657887/maramovies/martin-scorsese-on-his-latest-project-educating-students-about-the-power-of-film/>
- Reolid-Martinez, R. E., Flores-Copete, M., Lopez-Garcia, M., Alcantud-Lozano, P., Ayuso-Raya, M. C., & Escobar-Rabaud, F. (2016). Frequency and characteristics of Internet use by Spanish teenagers. A cross-sectional study. Archivos argentinos de pediatría, 114(1), 6-13. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/pdf/aap/v114n1/en_v114n1a03.pdf
- Repiso-Caballero, R., & Fonseca-Mora, M. C. (2012). Aproximación bibliométrica del desarrollo e impacto de la investigación internacional en Alfabetización Audiovisual (1960-2011). Recuperado de: <https://icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/193>
- Rettberg, J. W. (2017a). Hand Signs for Lip-syncing: The Emergence of a Gestural Language on Musical. ly as a Video-Based Equivalent to Emoji. Social Media+ Society, 3(4), 2056305117735751. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2056305117735751>
- Rettberg, J. W. (2017b). Self Representation in Social Media -SAGE Handbook of Social Media, edited by Jean Burgess, Alice Marwick, and Thomas Poell.
- REVISAR SI APARECE SIN AÑOMediawijzernet (2014). Competences model. Recuperado de: <https://www.mediawijzer.net/wp-content/uploads/sites/6/2013/09/ENG-competencemodel-explained.pdf>
- Reynal (21 de abril de 2015b). Understanding Web Literacy within the Web Journey. Recuperado de: <https://learning.mozilla.org/blog/understanding-web-literacy-within-the-web-journey>
- Reynal, L (2015a). Chicago Field Report. Mozilla - Global Web Literacy Research. Recuperado de: <https://webmaker-dist.s3.amazonaws.com/reports/chicago.pdf>
- Rheingold, H. (2015). La atención y otras alfabetizaciones en medios sociales del siglo XXI. Revista de Estudios de Juventud, (108), 33-40. Recuperado de: www.injuve.es/sites/default/files/2017/46/publicaciones/revista108_3-la-atencion-y-otras-alfabetizaciones-en-medios-sociales.pdf

- Richter, F. (5 de Diciembre, 2017). Instagram Now Has 800 Million Users. Statista. Recuperado de:
<https://www.statista.com/chart/9157/instagram-monthly-active-users/>
- Robb, M. (2017). Screenagers: growing up in the digital age. Journal of Children and Media, 1-4. Recuperado de:
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17482798.2017.1341121?journalCode=rchm20>
- Robinson, R. (2015). Forword En Baylen, D. M. y D'Alba, A. (Eds.) Essentials of Teaching and Integrating Visual and Media Literacy. Visualizing Learning. Springer International Publishing Switzerland. Recuperado de:
<http://www.springer.com/us/book/9783319058368>
- Rodríguez García, L., Magdalena Benedito, J. R. (2016). Perspectiva de los jóvenes sobre seguridad y privacidad en las redes sociales. ICONO, 14(1). Recuperado de:
<https://icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/885/556>
- Rodríguez, M. A. P., & Ponce, Á. D. (2018). Medios móviles emergentes en la enseñanza de lenguas. Prisma Social: revista de investigación social, (20), 114-128.
- Rossie, A. (2015). Moving beyond 'Am I pretty or ugly?': Disciplining girls through YouTube feedback. Continuum, 29(2), 230-240. Recuperado de:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10304312.2015.1022953>
- RSPH (2017) Status of Mind. Royal Society for Public Health. Recuperado de:
<https://www.rspph.org.uk/uploads/assets/uploaded/62be270a-a55f-4719-ad668c2ec7a74c2a.pdf>
- Rubio-Romero, J. y Perlado, M. (2017). Snapchat o el impacto del contenido efímero. Telos: Cuadernos de comunicación e innovación, (107), 82-92. Recuperado de:
https://telos.fundaciontelefonica.com/DYC/TELOS_107TELOS_DOSSIER3/seccion=1288&idioma=es_ES&id=2017071109390004&activo=6.do
- Ruiz Olabuénaga, J. I., Aristegui, I., y Melgosa, L. (2002). Cómo elaborar un proyecto de investigación social. Cuadernos monográficos del ICE, 7.
- Sádaba, C. y Bringué, X. (2010). Niños y adolescentes españoles ante las pantallas: rasgos configuradores de una generación interactiva. CEE Participación Educativa, 15, pp. 86-104. Recuperado de: <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/18443/1/n15-sadaba-chalezquer.pdf>
- Sala-Sanahuja, J. (2009). Prólogo En. Barthes, R. (2009). La cámara lúcida – Nota sobre fotografía. Paidós.
- Sampietro, A. 2016. Emoticonos y emojis: Análisis de su historia, difusión y uso en la comunicación digital actual. Universitat de Valencia Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació. Programa de Doctorado en Lenguas y Literaturas. Recuperado de:

[http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/53873/SAMPIETRO_TESIS%20OK_2016.pdf
?sequence=1](http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/53873/SAMPIETRO_TESIS%20OK_2016.pdf?sequence=1)

San Bolkan & Darrin J. Griffin (2017) Students' use of cell phones in class for off-task behaviors: the indirect impact of instructors' teaching behaviors through boredom and students' attitudes, *Communication Education*, 66:3, 313-329, Recuperado de:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03634523.2016.1241888>

Sánchez-Carrero, J. (2008). Pequeños directores: niños y adolescentes creadores de cine, vídeo y televisión . Textos Universitarios, 23. Aconcagua libros, Sevilla. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/484469.pdf>

Sánchez-Carrero, J. y Aguaded-Gómez, J. I. (2013) El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza. *Estudios sobre el mensaje periodístico*. 19. (1),265-280. Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense. Recuperado de:
<https://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/42521>

Sánchez-Carrero, J., y Aguaded Gómez, J. I. (2009). Media education and active viewers: training strategies. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, 39, 131-148. Recuperado de:
<https://www.raco.cat/index.php/Analisi/article/view/184493>

Sánchez-Carrero, J., y Sandoval-Romero, Y. (2012). Keys to Recognizing the Levels of Critical Audiovisual Reading in Children. *Comunicar*, 19(38), 113–120. Recuperado de:
<https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=38&articulo=38-2012-14>

Santibáñez Velilla, J., Santiago Campión, R., Pérez Merino, C., Sáenz de Jubera Ocón, M., y Tejada Sánchez, S. (2016). Competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital en la enseñanza no universitaria: necesidades y carencias. Recuperado de
<http://hdl.handle.net/10662/5927>

Santo (2012). Web Literacies White Paper. Wiki Recuperado de:
<https://wiki.mozilla.org/Learning/WebLiteracyStandard/Legacy/WebLiteraciesWhitePaper>

Scheibe, K., Fietkiewicz, K. J., & Stock, W. G. (2016). Information behavior on social live streaming services. *Journal of Information Science Theory and Practice*, 4(2), 6-20. Recuperado de:
http://www.kpubs.org/article/articleDownload.kpubs?downType=pdf&articleANo=E1JSC_H_2016_v4n2_6

Schmidt, J., Lampert, C., & Schwinge, C. (2010). Nutzungspraktiken im Social Web—Impulse für die medienpädagogische Diskussion. En Herzig, B., Meister, D.M., Moser, H., Niesyto, H. (eds) *Jahrbuch Medienpädagogik 8 Medienkompetenz und Web 2.0* (pp. 255-270). VS Verlag für Sozialwissenschaften. Recuperado de: https://beluga.sub.uni-hamburg.de/vufind/Record/618465642?institution=BELUGA_ALL&rank=2

Scolari, C. A. (2009). Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds, and Branding in Contemporary Media Production. *International Journal of Communication* 3, 586-606. Recuperado de: <http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/477/336>

Scolari, C. A. (2015). Los ecos de McLuhan: ecología de los medios, semiótica e interfaces. *Palabra Clave*, 18(4), 1025-1056. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/pacla/v18n4/v18n4a04.pdf>

Scolari, C. A. (2016). Alfabetismo transmedia: estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación= Transmedia literacy: informal learning strategies and media skills in the new ecology of communication. *Telos: Revista de pensamiento sobre Comunicación, Tecnología y Sociedad*. 2016;(193): 13-23. Recuperado de: <https://repositori.upf.edu/handle/10230/27788>

Scolari, C., Aguado, J.M., Feijóo, C. (2013). Una ecología del medio móvil: contenidos y aplicaciones En La comunicación móvil: Hacia un nuevo ecosistema digital (pp. 79-106). Gedisa.

Sefton-Green, J., Marsh, J., Erstad, O., and Flewitt, R. (2016). Establishing a Research Agenda for the

Serres, M. (2013). Pulgarcita. El mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer...Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de: <https://www.textosenlinea.com.ar/textos/Serres%202013%20-%20Pulgarcita.pdf>

Sharples, M., Taylor, J., & Vavoula, G. (2005, October). Towards a theory of mobile learning. In Proceedings of mLearning (Vol. 1, No. 1, pp. 1-9). Recuperado de: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/4272836/towards_a_theory_of_mobile_learning.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1547107424&Signature=yQNm11pt9bGuqCm4%2BVo5hHTcCTc%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTowards%20a%20theory%20of%20mobile%20learning.pdf

Sibilia, P. (2008). La intimidad como espectáculo. Buenos Aires, Argentin: Fondo de Cultura Económica.

Sontag, S. (2011). Sobre la fotografía. Edición De bolsillo.

Sørensen, B. H., Danielsen, O., & Nielsen, J. (2007). Children's informal learning in the context of schools of the information society. *Education and Information Technologies*, Vol. 1, No 12, p.17–27. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10639-006-9019-z>

Statista (2016). Preferred types of video content accessed via YouTube according to weekly online video viewers in the United States as of January 2016, by age group. Statista Recuperado de: <https://www.statista.com/statistics/688576/YouTube-video-content-preference-age-usa/>

Statista (2017a). Most popular social networks of teenagers in the United States from fall 2012 to fall 2017. Statista. Recuperado de: <https://www.statista.com/statistics/250172/social-network-usage-of-us-jovenes-de-13-a-18-anos-and-young-adults/>

Statista (2017b). Most popular mobile social networking apps in the United States as of November 2017, by monthly users (in millions). Statista. Recuperado de: <https://www.statista.com/statistics/248074/most-popular-us-social-networking-apps-ranked-by-audience/>

Statista (2017c). Smartphones cause Photography Boom. Statista. Recuperado de: <https://www.statista.com/chart/10913/number-of-photos-taken-worldwide/>

Statista (2018a). Price of selected acquisitions by Facebook as of July 2017 (in million U.S. dollars). Recuperado de: <https://www.statista.com/statistics/225771/price-of-selected-acquisitions-by-facebook-since-2009/>

Statista (2018b). Instagram penetration worldwide from 2013 to 2015. Recuperado de: <https://www.statista.com/statistics/325562/instagram-global-reach/>

Statistic Brain Research Institute (2016). YouTube Company Statistics. Statistic Brain. Recuperado de: <https://www.statisticbrain.com/YouTube-statistics/>

Stohr, D., Li, T., Wilk, S., Santini, S., & Effelsberg, W. (2015, October). An analysis of the YouNow live streaming platform. In Local Computer Networks Conference Workshops (LCN Workshops), 2015 IEEE 40th (pp. 673-679). IEEE. Recuperado de: <http://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/7365913/>

Strong-Wilson, T., & Ellis, J. (2007). Children and place: Reggio Emilia's environment as third teacher. Theory into practice, 46(1), 40-47. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00405840709336547>

Süss, D., Lampert, C., & Wijnen, C. W. (2010). Medienpädagogik: Ein Studienbuch zur Einführung. Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft Lehrbuch. [Libro]

Süss, M.; Rausch-Jarolimek, I.; Narr. K. Leihener, J. (2013). Kompetenzen für und durch das Lernen mit digitalen Medien. En Ludwig, L.; Narr, K.; Frank, S.; Staemmler, D. (editores). (2013) Lernen in der digitalen Gesellschaft - offen, vernetzt, integrativ. Internet & Gesellschaft Co:laboratory e.V. Berlín - Alemania. Recuperado de: <https://docs.google.com/file/d/1b32LYtuEcQPj5JQUXbbM4s-APYqN-y8EAcwdOAsP7-kNb94gWgFbaKeLg2kg/edit>

Tapscott, D. (1998). Growing Up Digital. The Rise of the Net Generation. New York: McGraw Hill.

Tejedor, S.; Sábes, F.; Graña, G. y Portalés-Oliva, M. (2016). "Algunas tendencias del escenario ciberperiodístico: Del periodismo 'fact-checking' al periodismo 'slow'" en libro Sábes y F. Y Verón, J. J. (2016). La comunicación del presente. Más allá de las pantallas. Asociación de la Prensa de Aragón. Zaragoza, España. (pp 134 – 141). ISBN: 978-84-87175-53- 4.

Depósito legal: 275-2016. Recuperado de:
<http://decimoseptimo.congresoperiodismo.com/pdf/libro2016.pdf>

The Brainwaves Video Anthology, (2016). Howard Rheingold - Net Smart: How to Thrive Online.
Vídeo. Recuperado de: <https://www.YouTube.com/watch?v=fmo8xADtuD0>

Tiede, J., Grafe, S., & Hobbs, R. (2015). Pedagogical Media Competencies of Preservice Teachers in Germany and the United States: A Comparative Analysis of Theory and Practice. *Peabody Journal of Education*, 90(4), 533-545. Recuperado de:
http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1050&context=com_facpubs

Tifentale, A. (2015). Art of the Masses: From Kodak Brownie to Instagram. Networking Knowledge: *Journal of the MeCCSA Postgraduate Network*, 8(6). Recuperado de:
<https://ojs.meccsa.org.uk/index.php/netknow/article/view/399>

Tilleul, C; Fastrez, P. & De Smedt, T. (2015) Evaluating Media Literacy and Media Education Competences of Future Media Educators, pag 75- 89 REFLECTIONS ON MEDIA EDUCATION FUTURES REFLECTIONS ON MEDIA EDUCATION FUTURES. Nordicom University of Gothenburg. Recuperado de:
http://www.nordicom.gu.se/sites/default/files/publikationer-hela-pdf/yearbook_2015.pdf

Tíscar Lara (2012), Mlearning. Cuando el caballo de Troya entró en el aula.

Toffler, A. (1980). The Third Wave. EEUU: Bantam Books.

Tornero, J. M. P., Tayie, S. S., Tejedor, S., y Pulido, C. (2018). ¿Cómo afrontar las noticias falseadas mediante la alfabetización periodística? Estado de la cuestión. *Doxa Comunicación. Revista interdisciplinar de estudios de Comunicación y Ciencias Sociales*, (26), 211-235. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/doxacom/article/view/66582>

Torresi, G. (1 de marzo de 2018). Así se usa Vero, la aplicación que se lleva a los usuarios de Instagram. *La Vanguardia*. Recuperado de:
<http://www.lavanguardia.com/tecnologia/20180301/441151737896/vero-instagram-usuarios-aplicacion-facebook.html>

Triviño, Ana I. Bernal y Lobera Serrano, J. (2015). Agents and voices: a panorama of media education in Brazil, Portugal and Spain. International Clearinghouse on Children, Youth and Media at Nordicom, University of Gothenburg. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Illana_Elea/publication/309807684_Agents_and_Voices_a_panorama_of_Media_Education_in_Brazil_Portugal_and_Spain/links/58243cb508ae7ea5be7234c4/Agents-and-Voices-a-panorama-of-Media-Education-in-Brazil-Portugal-and-Spain.pdf#page=205

Turkle, S. (2005). The second self: Computers and the human spirit. Mit Press.

- Ugalde, L., Martínez-de-Morentín, J. I., & Medrano-Samaniego, C. (2017). Pautas de consumo televisivo en adolescentes de la era digital: un estudio transcultural. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 25(50), 67-76. Recuperado de: eprints.rclis.org/30599/2/c5006es.pdf
- UNESCO (2012a). Mobile Learning and Policies – Key Issues to Consider. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002176/217638E.pdf>
- UNESCO (2012b). Mobile Learning for Teachers in Europe. Recuperado de: unesdoc.unesco.org/images/0021/002161/216167E.pdf
- UNESCO (2013a). UNESCO Policy Guidelines for Mobile Learning. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219641E.pdf>
- UNESCO (2013b). The Future of Mobile Learning - Implication for Policy Makers and Planners. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219637E.pdf>
- UNESCO (2017a). Bring Your Own Device for Schools - Technical advice for school leaders and IT administrator. Recuperado de: http://www.eun.org/documents/411753/817341/BYOD_Technical_guide_full_v7.pdf
- UNESCO (2017b). Supporting teachers with mobile technology. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002515/251511e.pdf>
- UNESCO (2018). A lifeline to learning - Leveraging technology to support education for refugees. Recuperaod de: unesdoc.unesco.org/images/0026/002612/261278e.pdf
- UNESCO. (2011). Towards Media and Information Literacy Indicators. Background Document of the Expert Meeting. Editado por Moeller, S., Joseph, A., Lau, J., Carbo, T. Recuperado de: <https://www.ifla.org/publications/towards-media-and-information-literacy-indicators>
- UNESCO. (2013c). Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies. UNESCO Communication and Information Sector. Paris, France. ISBN 978_92_3_001221_2- Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224655>
- Unsworth, L. (2008). Multiliteracies and metalanguage: Describing image/text relations as a resource for negotiating multimodal texts. *Handbook of research on new literacies*, 377405. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Len_Unsworth/publication/259558902_Resourcing_multimodal_literacy_pedagogy_Towards_a_description_of_the_meaning-making_resources_of_language-image_interaction/links/5402f36f0cf2bba34c1bb58f/Resourcing-multimodal-literacy-pedagogy-Towards-a-description-of-the-meaning-making-resources-of-language-image-interaction.pdf

- Van Dijck, J. (2008). Digital photography: communication, identity, memory. *Visual Communication*, 7(1), 57-76. Recuperado de:
<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1470357207084865>
- Van Dijk, T. (2004). Digital Literacy and critical discourses studies. En Pérez Tornero, J.M. (2004) Promoting Digital Literacy: Informe Final. EAC76/03 Comprender la alfabetización digital, pp. 64-71. Recuperado de:
http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/comprender_dl.pdf
- Vila, P., Pérez Tornero, J. M., Fernández García, N., & Tejedor, S. (2016). El reto de la innovación de los informativos en la era digital. Madrid: Editorial Instituto IORTV. Recuperado de:
http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/publicacion-adjuntos/oi2_el_reto_de_la_innovacion_de_los_informativos_en_la-era_digital.pdf
- Vilches, L. (coord.), del Río, O., Simelio, N., Soler, P. Velázquez, T. (2011). La investigación en comunicación: métodos y técnicas en la era digital. Editorial Gedisa.
- Villegas, I. (2014). Alfabetización mediática y cultura escolar. Adquisición y uso de las competencias mediáticas dentro y fuera del entorno escolar. Trabajo de fin de Máster: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Villegas-Simón, I. M. (2014). Alfabetización mediática y cultura escolar. Adquisición y uso de las competencias mediáticas dentro y fuera del entorno escolar. Trabajo de fin de Máster. Bellaterra - España: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de:
http://ddd.uab.cat/pub/trerecpro/2014/hdl_2072_240243/TFM_IsabelVillegas.pdf
- Vincent, J. (2015). Mobile Opportunities. Exploring positive mobile media opportunities for European children. London School of Economics and Political Science. POLIS: Journalism and Society. Recuperado de:
http://eprints.lse.ac.uk/61015/1/_lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_shared_repository_Content_POLIS_Vincent_Mobile-Opportunities_2015.pdf
- Vollbrecht, R. (2010). Der sozialökologische Ansatz der Mediensozialisation. In Mediensozialisationstheorien (pp. 93-108). VS Verlag für Sozialwissenschaften. Recuperado de: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-92249-2_6
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C. K. (2011). Media and information literacy curriculum for teachers. UNESCO Publishing. Recuperado de:
<http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-and-information-literacy-curriculum-for-teachers/>
- Xataka (4 de enero de 2018). Los 11 momentos que han marcado el sector móvil en España desde el encendido del 3G. Xataka Móvil. Recuperado de:
<https://www.xatakamovil.com/mercado/los-11-momentos-que-han-marcado-el-sector-movil-en-espana-desde-el-encendido-del-3g>

Zarandona de Juan, E., Basterretxea, J., Idoyaga, P., & Ramírez de la Piscina, T. (2008). La alfabetización audiovisual entre adolescentes vascos: implicaciones para las prácticas educativas y propuesta de intervención. *Comunicación y sociedad*, (9), 119-143.

Zarandona, E., Basterretxea, J., Idoyaga, P., y Ramírez de la Piscina, T. (2008). La alfabetización audiovisual entre adolescentes vascos: implicaciones para las prácticas educativas y propuesta de intervención. *Comunicación y sociedad*, (9), 119-143. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.mx/pdf/comso/n9/n9a6.pdf>