



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes 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

La mediación (auto)biográfica de la competencia mediática

El relato audiovisual (auto)biográfico como método y metodología para introducir a los estudiantes en el desarrollo de habilidades (auto)reflexivas y (auto)expresivas de la competencia mediática

Estudio de casos en España, Brasil y Colombia

Diego Leandro Marín Ossa



Dirección:

Doctor Santiago Tejedor Calvo (2021)

Doctor José Manuel Pérez Tornero (2016-2021)

Facultad de Ciencias de la Comunicación
Doctorado en Comunicación y Periodismo
Línea de Investigación en Alfabetización Mediática e Informativa
Comunicación y Educación

Bellaterra, Barcelona, España, 2021

Dedicatoria

A la memoria del maestro Jesús Martín Barbero en el año de su partida.

Gracias por dejarnos su obra.

A mi madre, Rocío Ossa Saldarriaga. A mis hermanos, Carlos Mario y Leonardo Fabio. A la memoria de mis abuelos maternos, Martha y Luis Alberto. También, a la memoria de mi tía Amparo.

Gracias a ellos por sus enseñanzas y por su amor.

Agradecimientos

Gracias a la educación pública de España, Brasil y Colombia, a mis maestros y maestras de primaria, secundaria y universidad.

Agradezco a los estudiantes que participaron en este proyecto investigativo, formativo y creativo, de la Licenciatura en Tecnología con énfasis en Comunicación e Informática Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira, en Colombia; de la Licenciatura en Educomunicación y el Doctorado en Ciencias de la Comunicación de la Escuela de Comunicaciones y Artes de la Universidad de Sao Paulo, en Brasil; y a los estudiantes del Máster en Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, en especial a quienes hicieron parte de la muestra: Adda, Beatriz, Cristhian, Guilherme, Judit, Karla, Lina Marcela, Rafaela y Rita; al interior de este texto se registran los videos (auto)biográficos que produjeron.

Gracias a Yanoad Flórez Naranjo por acompañarme con el alma y el corazón durante estos años, por escuchar mis ideas y plantearme sus cuestiones, también por su nobleza, valentía y persistencia. Gracias por ayudarme a construir el grupo de investigación Edumedia-3 y hacer de este, una experiencia académica internacional.

De manera especial, agradezco al maestro José Manuel Pérez Tornero, quien orientó mi proceso desde finales del año 2016, hasta comienzos del año 2021, cuando asumió la presidencia de la Radio Televisión Española, RTVE. Muchas gracias al doctor Santiago Tejedor, quien llevó hasta el fin mi tesis. Al doctor Gabriel Jaraba, a la doctora Cristina Pulido, a la doctora Marta Portales y a Anna Montero gracias por su amabilidad. De igual modo, a Ernesto y a Ángels por su valiosa ayuda. En general, gracias a todos los miembros de los cinco tribunales que evaluaron mis avances año tras año.

A los organizadores del Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital, muchas gracias por invitarme a hacer parte de la

organización en Segovia en el año 2017, en especial a los maestros Alfonso Gutiérrez Martín, Agustín García Matilla y Roberto Aparici.

Gracias a los maestros Teun van Dijk, Victoria Camps, Joan Ferrés, Ismar de Oliveira, Omar Rincón, Guillermo Orozco, Ignacio Agüaded, María Teresa Quiroz, José González Monteagudo, Antonio Bolívar Botía y Daniel Tubau, por sus aportes en el desarrollo del proceso de esta tesis. A mis colegas, Wei Zhang, Julio César Mateus y Pablo Andrada, gracias por el trabajo conjunto y por la amistad.

Al doctor Alton Grizzle, Especialista del Programa de Desarrollo de Medios y Sociedad, gracias por invitarme a hacer parte de UNESCO Media and Information Literacy Alliance, junto con el grupo de investigación Edumedia-3.

Gracias al Consejo Superior, al Consejo Académico y al Consejo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, por darme la oportunidad de formación que obtuve durante este tiempo. Al señor rector Luis Fernando Gaviria, al vicerrector Jhonniers Guerrero, a la doctora Marta Leonor Marulanda, al decano Gonzaga Castro Arboleda, al profesor Arbey Atehortúa, a Beatriz, Alba Lucy y Nora Milena, muchas gracias por su valiosa ayuda.

Mi gratitud también va dirigida a los colegas del Congreso Internacional de Pesquisa Autobiográfica, CIPA, en especial a mis apreciados amigos Elizeu Clementino de Souza, María da Conceição Passeggi, Inês Bragança y el grupo de pesquisa Polifonía. Gracias por abrir sus corazones, gracias por sus miradas autobiográficas, por aportar grandes saberes y emociones a mi vida y bellos momentos a mi formación profesional: “eu fico feliz no Brasil, eu sou um brasileiro de coração”. Gracias a los profesores Claudemir Viana y Maciel Aparecido Consani por su colaboración y a Thaise Desirree Braga Lucena da Silva por toda su ayuda durante mi estancia en la ECA-USP.

A España, a la provincia y a la ciudad de Barcelona, muchas gracias por acogerme y enseñarme tantas cosas durante este tiempo, en especial a mi prima

Sandra Saldarriaga, a la familia Saldarriaga Cortés, a Ancízar, Patricia y Sebastián Mejía López. Gracias a todos por compartir, acompañarme, escucharme y aconsejarme. A Mercedes Zurera, gracias por la amistad. Gracias a las personas que me alojaron en sus viviendas, en especial a Héctor Escriche Pulido, a Cristina González Cano y al personal de la Vila Universitaria.

Finalmente, quiero agradecer a mis compañeros de teatro en La Moira, la EPA, Subterráneo, Imaginario y Momo Teatro; a mis directores en escena René Fernando Chisco y Miguel Ángel Rodríguez, a mi maestro y amigo Juan Carlos Londoño Grueso y al maestro César Badillo del Teatro La Candelaria. A Claudia Botero, Rafael Orlando Caro, Alejandra Parra, Adrián Salazar, Juan Pablo García, a todos los actores y actrices con quienes compartí las horas en el teatro, muchas gracias. A José Fernando, Abel y Orladio, a Héctor Hernando Quintero gracias por la amistad.

Al taller literario La Fragua y a mis maestros de literatura en el colegio y en la universidad: Gilberto Salazar, Rubén Darío Sierra, Alejandro Alberto Mesa Mejía, Gustavo Colorado Grisales. A mi querida decana y amiga, Cristina Botero Salazar, escucha atenta y consejera imprescindible. Gracias a Inés Emilia Rodríguez, mi amiga y correctora de estilo.

Al profesor Mauricio Vera, quien en el año 2003 pidió a su grupo de estudiantes que realizara su video autobiográfico, lo que significó para mí una revelación cuando, a través de esta forma de expresión audiovisual, desplegué una mirada introspectiva como homenaje a mi abuelo fallecido y, desde entonces, esta investigación ha ido desmadejando un hilo que no sé a dónde más me llevará.

Sumario

Lista de Tablas	9
Lista de Figuras.....	11
Introducción.....	13
Capítulo 1.....	15
Presentación de la investigación.....	15
1.1. Justificación de la investigación.....	21
1.2. Tema de la investigación	29
1.3. Planteamiento del problema de investigación.....	30
1.4. Objeto de estudio.....	39
1.5. Preguntas de investigación	40
1.5.1. Preguntas generales	40
1.5.2. Preguntas específicas	40
1.6. Objetivos.....	41
1.6.1. Objetivos generales.....	41
1.6.2. Objetivos específicos	41
1.6.3. Subjetivo particular.....	42
1.7. Hipótesis.....	42
1.8. Metodología.....	43
1.8.1. Tipo de investigación.....	43
1.8.2. El estudio de caso	44
1.8.3. El seminario temático	45
1.8.4. Los instrumentos de investigación	47
1.8.5. Recursos diseñados para el tratamiento de la información	51
1.8.6. Diseño de la muestra o corpus de la investigación	59
1.9. Las etapas de la investigación	62
1.9.1. Etapa uno: el proyecto de investigación.....	63
1.9.2. Etapa dos: el desarrollo de la investigación	66
1.9.3. Etapa tres: el informe de la investigación y la tesis.....	69
Capítulo 2.....	71
Marco referencial de la investigación	71
2.1. Marco contextual	73
2.1.1. La intersección entre investigación, autobiografía y educación	76
2.1.2. La intersección entre comunicación, medios y educación	79
2.1.3. Relato autobiográfico y competencia mediática.....	81
2.2. Marco teórico	87
2.2.1. Educación Mediática y Alfabetización Mediática e Informativa	87
2.2.2. Enseñanza Reflexiva y Alfabetización Mediática e Informativa	92
2.2.3. Puntos de vista (auto)biográficos, miradas y visiones de mundo	95

2.3. Marco conceptual	103
2.3.1. <i>La mediación (auto)biográfica</i>	105
2.3.2. <i>El relato audiovisual (auto)biográfico</i>	108
2.3.3. <i>Las habilidades (auto)reflexivas y (auto)expresivas de la competencia mediática</i>	115
Capítulo 3.....	120
Estudio de casos en España, Brasil y Colombia	120
3.1. El desarrollo del seminario temático	124
3.1.1. <i>Diseño del seminario temático</i>	125
3.1.2. <i>Implementación del seminario temático</i>	126
3.1.3. <i>Evaluación del seminario temático.....</i>	129
3.2. La obtención de la muestra	133
3.3. Análisis de la información recopilada	136
3.3.1. <i>Datos que emergieron en el análisis de la información recopilada con la primera parte de la entrevista semiestructurada</i>	136
3.3.2. <i>Datos que emergieron en el análisis de la información recopilada de los relatos audiovisuales (auto)biográficos</i>	146
3.3.3. <i>Datos que emergieron en el análisis de la información recopilada con la segunda y tercera parte de la entrevista semiestructurada.....</i>	196
Capítulo 4.....	202
Interpretación teórica y conceptual de los datos obtenidos	202
4.1. Observaciones sobre el proceso de (auto)observación	203
4.1.1. <i>El yo mediatizado: los usuarios son el contenido.....</i>	204
4.1.2. <i>Imágenes del yo: identidades mediáticas y digitales</i>	208
4.1.3. <i>Experiencias mediáticas, mediadas y mediatizadas</i>	215
4.1.4. <i>La interacción, la individualización y la inmersión.....</i>	219
4.2. (Auto)alienación, (auto)explotación y (auto)actualización	224
4.2.1. <i>Generaciones mediáticas y digitales en transición</i>	226
4.3. Experiencias en formación	231
4.3.1. <i>Los dos sentidos de las experiencias en formación.....</i>	232
4.4. Puntos de vista situacionales.....	234
4.4.1. <i>La configuración de los puntos de vista situacionales</i>	235
4.5. Dimensiones reflexivas y expresivas	236
4.5.1. <i>La práctica productiva como lectura (auto)crítica de sí mismo y del mundo</i>	236
Capítulo 5.....	240
La (auto)formación mediática de la mirada desde el punto de vista (auto)biográfico	240
5.1. La mediación (auto)biográfica de la competencia mediática	247
5.1.1. <i>La reflexividad introspectiva</i>	250
5.1.2. <i>La reflexividad retrospectiva.....</i>	251
5.1.3. <i>La reflexividad prospectiva.....</i>	252
5.1.4. <i>La expresividad narrativa</i>	252
5.1.5. <i>La expresividad performativa</i>	253

5.1.6. <i>La expresividad puesta en escena</i>	254
5.1.7. <i>Mediación, (inter)mediación y (auto)mediación (auto)biográfica</i> ...	255
Capítulo 6.	259
Conclusiones	259
5.1. Primera conclusión	260
5.2. Segunda conclusión	263
5.3. Tercera conclusión	269
5.4. Cuarta conclusión	273
5.5. Quinta conclusión	277
Capítulo 7.	283
Recomendaciones educativas e investigativas	283
7.1. Para la Alfabetización Mediática e Informativa	283
7.2. Para la Investigación (Auto)biográfica en Educación	285
7.3. Para el Currículo de Alfabetización Mediática e Informativa de la UNESCO	286
Referencias	288
Anexos	298

Lista de Tablas

Tabla 1	Tabla para organizar y analizar la información obtenida con la primera parte de la entrevista semiestructurada.	52
Tabla 2	Tabla para organizar y analizar la información obtenida con el proceso de producción del relato audiovisual (auto)biográfico.	56
Tabla 3	Tabla para organizar y analizar la información obtenida con la segunda parte de la entrevista semiestructurada sobre las habilidades reflexivas.	57
Tabla 4	Tabla para organizar y analizar la información obtenida con la tercera parte de la entrevista semiestructurada sobre las habilidades expresivas.	58
Tabla 5	Muestra prevista que se tomaría del grupo focal (focus group).	60
Tabla 6	Muestra de relatos tomada del grupo focal conformado en la UTP, USP y UAB.	60
Tabla 7	Muestra de estudiantes tomada del grupo focal (focus group), conformado en la UTP, USP y UAB.	61
Tabla 8	Competencias generales, particulares e indicadores del currículum para profesores propuestas por la UNESCO.	118
Tabla 9	Convenciones para comprender la información de la lista de cotejo.	130
Tabla 10	Lista de cotejo para los estudiantes que completaron el seminario en la UTP.	131
Tabla 11.	Lista de cotejo para los estudiantes que completaron el seminario en la USP.	131
Tabla 12	Lista de cotejo para los estudiantes que completaron el seminario en la UAB.	131
Tabla 13	Lista de estudiantes de la UTP, USP y UAB que conformaron el grupo focal.	132
Tabla 14	Muestra de estudiantes tomada del grupo focal conformado en la UTP, USP y UAB.	133
Tabla 15	Muestra de relatos tomada del grupo focal conformado en la UTP, USP y UAB.	134
Tabla 16	Número de referencias a los medios de comunicación en relación con los momentos recordados en su vida según los estudiantes del grupo focal de la UTP.	138
Tabla 17	Número de referencias a tres situaciones de comunicación en relación con los momentos recordados según los estudiantes del grupo focal de la UTP.	138
Tabla 18	Número de referencias a los medios de comunicación en relación con los momentos recordados en su vida según los estudiantes del grupo focal de la USP.	140

Tabla 19 Número de referencias a tres situaciones de comunicación en relación con los momentos recordados según los estudiantes del grupo focal de la USP.	140
Tabla 20. Número de referencias a los medios de comunicación en relación con los momentos recordados en su vida según los estudiantes del grupo focal de la UAB.	142
Tabla 21 Número de referencias a tres situaciones de comunicación en relación con los momentos recordados según los estudiantes del grupo focal de la UAB.	142
Tabla 22 Número de referencias a los medios de comunicación en relación con los momentos recordados en su vida según los estudiantes del grupo focal de la UTP, la USP y la UAB.	143
Tabla 23 Número de referencias a tres situaciones de comunicación en relación con los momentos recordados según los estudiantes del grupo focal.	144
Tabla 24 Número de acontecimientos registrados por los ABG en la línea cronológica del tiempo del relato de vida, en relación con el período de años establecido.	192
Tabla 25 Dimensiones reflexivas y expresivas de los puntos de vista (auto)biográficos en los relatos de los ABG de la UTP que hicieron parte de la muestra.	194
Tabla 26 Dimensiones reflexivas y expresivas de los puntos de vista (auto)biográficos en los relatos de los ABG de la USP que hicieron parte de la muestra.	195
Tabla 27 Dimensiones reflexivas y expresivas de los puntos de vista (auto)biográficos en los relatos de las ABG de la UAB que hicieron parte de la muestra.	195
Tabla 28 Dimensiones reflexivas y expresivas de los puntos de vista (auto)biográficos en los relatos de los ABG de la UTP, USP y UAB que hicieron parte de la muestra.	196

Lista de Figuras

Figura 1	27
Figura 2	47
Figura 3	48
Figura 4	49
Figura 5	50
Figura 6	51
Figura 7	53
Figura 8	54
Figura 9	55
Figura 10	59
Figura 11	62
Figura 12	64
Figura 13	65
Figura 14	67
Figura 15	68
Figura 16	70
Figura 17	77
Figura 18	80
Figura 19	117
Figura 20	134
Figura 21	135
Figura 22	145
Figura 23	147
Figura 24	148
Figura 25	149
Figura 26	150
Figura 27	152
Figura 28	153
Figura 29	154
Figura 30	155
Figura 31	157
Figura 32	158
Figura 33	159
Figura 34	160
Figura 35	162
Figura 36	163
Figura 37	164
Figura 38	165
Figura 39	167
Figura 40	168
Figura 41	169
Figura 42	170
Figura 43	172
Figura 44	173
Figura 45	174
Figura 46	175

Figura 47	176
Figura 48	177
Figura 49	178
Figura 50	179
Figura 53	183
Figura 54	184
Figura 57	187
Figura 58	188
Figura 59	189
Figura 60	190
Figura 61	191
Figura 62	192
Figura 63	204
Figura 64	206
Figura 65	207
Figura 66	210
Figura 67	210
Figura 68	211
Figura 69	212
Figura 70	213
Figura 71	215
Figura 72	216
Figura 73	220
Figura 74	223
Figura 75	257
Figura 76	261
Figura 77	268
Figura 78	271
Figura 79	274

Introducción

Con esta tesis quiero hacer mi aporte a los estudios de medios, comunicación, autobiografía y educación, en ese sentido, pienso que la mediación (auto)biográfica de la competencia mediática será de utilidad a los docentes e investigadores, para que se sitúen en el punto de vista de sus estudiantes antes de comenzar un proceso o un proyecto de formación o de investigación, en los diversos escenarios de la educación formal, no-formal e informal con alumnos, comunidades y audiencias.

También quiero contribuir con mis reflexiones a la implementación del Currículo de Alfabetización Mediática e Informativa para profesores, producido por la UNESCO en colaboración con los investigadores y las investigadoras de todo el mundo, para que tengan a su disposición otro recurso que les permita educar desde el enfoque de la enseñanza reflexiva.

Desde un comienzo de la investigación, me propuse descubrir la manera de adaptar el relato audiovisual (auto)biográfico como método y como metodología para introducir a los estudiantes de medios, educación, comunicación y educomunicación en el desarrollo de habilidades (auto)reflexivas y (auto)expresivas de la competencia mediática, y explicar cómo se da el proceso de mediación (auto)biográfica de las vivencias, de los recuerdos y de los relatos de esas memorias, así como el proceso de reflexión y de expresión que se genera en la producción de relatos audiovisuales (auto)biográficos, a partir de la experiencia de vida que se adquiere con los medios de comunicación a lo largo de la vida.

En ese sentido, el seminario temático me ofreció la posibilidad de adaptar los principios metodológicos y epistemológicos de la Investigación (Auto)biográfica al proceso de producción de los relatos audiovisuales (auto)biográficos de los estudiantes en relación con sus experiencias mediáticas, mediadas y mediatizadas, como una forma de (auto)observación, (auto)aprendizaje y (auto)actualización de la mirada y de los puntos de vista sobre la realidad.

Capítulo 1.

Presentación de la investigación

Miramos el mundo una vez, en la infancia. El resto es memoria.

Louise Elisabeth Glück
Poems 1962-2012

Desde el *punto de vista autobiográfico*, mis experiencias personales emprendidas como estudiante desde hace más de 40 años, y las de ahora como docente e investigador de las artes, los medios y la educación, me han llevado a cuestionar muchos aspectos relacionados con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con los diversos contextos sociales y culturales donde interactuamos con el mundo y con otras personas cuando fuimos niños y jóvenes. Todos ellos, entornos y ambientes en los que se fundieron nuestras experiencias personales, académicas y profesionales a lo largo de la vida.

Nací en una familia de trabajadores de raigambre campesina proveniente de las montañas de Antioquia, en el Suroccidente de Colombia, y a pesar de los esfuerzos de mi madre, desde temprana edad experimenté las limitaciones que millones de niños tienen en el mundo para acceder a los medios de comunicación y a una educación de calidad, pero a la vez viví en un entorno familiar que me enseñó a ser reflexivo, creativo, y a aprovechar los recursos mínimos para crear.

La radio siempre acompañó las labores de mi mamá en el hogar y las actividades de la familia en la vida cotidiana; pero recuerdo que alguna vez ella fabricó un televisor de juguete con una caja de cartón, dentro de la que puso dos carretes de hilo con una tira de cómic pegada de cada extremo para rebobinar el rollo hecho con recortes de prensa, mientras que frente a sus hijos narraba historias inventadas a partir de las imágenes que mis hermanos y yo veíamos en las viñetas. Tiempo después llegó la televisión y durante una temporada tuve un

sueño recurrente en el que me veía flotando en el “ruido blanco”, en el “código de barras de colores” y cayendo lentamente por una escalera de caracol ubicada en una casa de luz cálida en su interior. De esa época recuerdo Plaza Sésamo y El Chavo del Ocho. Años más tarde, cuando vivimos en la casa de los abuelos maternos, nos restringieron la televisión y el uso del teléfono fijo. Adicional a esto, ni en la niñez ni en la adolescencia tuvimos videojuegos, Walkman, Betamax o VHS. Superman I fue la primera película que vi en una sala de cine.

Los fines de semana mi abuelo llevaba a la casa el periódico El Espectador y ahí leía historietas de El Fantasma, Educando a Papá o Mortadelo y Filemón; después, en la adolescencia, leí El Magazín Dominical en el que publicaban diversos artículos sobre filosofía, narrativa, ensayo, artes y cultura en general; aclaro que, en la casa, nunca tuvimos una biblioteca, ni siquiera la Encarta. Por esa época en la pieza de reblujo, descubrí los libros ilustrados de Las mil y una noches y las novelas de Julio Verne, junto a mi hermano mayor.

Más adelante, en la clase de Español y Literatura, el primer libro que leí completo y de seguido fue Siddhartha de Hermann Hesse. Recuerdo que en el colegio me obsequiaron el Romancero Gitano de Federico García Lorca, una Antología Poética de Miguel Hernández y Memorias de Adriano de Marguerite Yourcenar, como reconocimiento por mi producción escrita en el taller literario La Fragua, donde publiqué mis primeros cuentos y versos. Durante esos años hacía las tareas a mano o en la máquina de escribir que me prestaba una tía, quien fue profesora durante toda su vida en un colegio femenino de la ciudad.

Por la participación en el Festival Intercolegiado de Teatro de Pereira fui premiado con el libro El Lenguaje del Cuerpo de Pierre Guiraud, en una época en la que me dediqué a trabajar como instructor en escuelas y colegios públicos, algunos laicos y otros religiosos, y en las Casas de la Cultura de varios municipios del departamento de Risaralda. Aprendí el arte de las marionetas, del mimo y del actor en escena al interior de varias agrupaciones de la ciudad, con alumnos de Jaime Manzur, Marcel Marceau, Santiago García, Antonieta Mercury, Álvaro Bayona y Gustavo Rivera, lo que motivó la preparación de mis ensayos y clases en la biblioteca municipal, a partir de la consulta de libros de

historia, teoría y práctica del teatro. Por ese tiempo publiqué mi primer texto periodístico en el periódico La Tarde, y me enfoqué en la lectura de ensayos y de textos académicos que adquiría poco a poco.

Luego, empecé a estudiar Comunicación Social-Periodismo y, en el transcurso de la carrera, produje los trabajos audiovisuales de los cursos con los equipos de la universidad, época en la que no tuve cámara fotográfica ni de video; las consultas y tareas las desarrollaba en las bibliotecas de la ciudad, y mi primer computador personal lo compré para realizar el trabajo de grado en el último año de estudios; en él abordé las prácticas del *flâneur* en la literatura y en la fotografía de dos artistas pereiranos. En esos años fui profesor ayudante de la docente que orientaba el curso de Expresión Oral y Corporal; publiqué en revistas y periódicos de la ciudad varios artículos sobre temas políticos, mediáticos, estéticos, educativos y culturales. Cuando aprendí las teorías de la comunicación educativa, sentí que podía dedicarme a la Educación Mediática de ahí en adelante, y por un largo tiempo.

Al año siguiente, después de graduarme, inicié labores como docente de Semiótica, Teorías de la Imagen y Video en la Universidad Tecnológica de Pereira, y con todas las experiencias y aprendizajes que había adquirido en el pasado, empecé a elaborar otra mirada de las artes, de los medios, de la comunicación y de la educación, como si se tratara de una segunda versión de mi carrera de pregrado. Esa nueva mirada se basaba en la revisión, estudio, reinterpretación y actualización de contenidos, métodos, metodologías y prácticas de la comunicación, los medios y la educación.

Recuerdo que en la escuela y en el colegio fui un niño inconforme, casi siempre quería saber el porqué de las cosas y por eso hacía preguntas que a algunos profesores y compañeros de estudio les resultaban inoportunas y hasta incómodas. No me bastaba con lo que algunos profesores enseñaban como si se tratara de “hechos dados e inmodificables” que había que aprender y repetir de memoria, ni seguía instrucciones; me costaba entender el porqué y el para qué de las reglas.

En cambio, buscaba varias soluciones a un problema, y así no las encontrara, siempre me formulaba las preguntas, a veces las incorrectas, al igual que las tareas. Entonces, poco a poco, me volví el “estudiante problema”, el que se deja a un lado y se invisibiliza. Permanecía más tiempo fuera de clase y en la dirección, que en el lugar donde debía estar en “actitud de obediencia”: sentado en mi pupitre, juicioso, callado y quieto.

Las dificultades de aprendizaje se convirtieron en un dolor de cabeza para mi madre y para mí, los años en la educación primaria y secundaria fueron una experiencia larga y prolongada, un sufrimiento constante que me hizo sentir insatisfecho y melancólico todo el tiempo. Además, por una condición fisiológica usaba anteojos, padecía de un estrabismo más acentuado que el que presento ahora, por lo que durante muchos años sufrí el matoneo de mis compañeros de estudio; entonces enmascaré todos mis problemas con indisciplina.

Aun así, en el colegio público del que me gradué y en mitad del bachillerato, inicié un proceso de autodescubrimiento, de autoconocimiento y de autoaprendizaje. Cuando empecé a producir mis propias creaciones escritas y a hacer teatro, se produjo “mi segundo nacimiento”, mi segunda oportunidad para tener una “vida interior” en la palabra y en el gesto. Aquellas experiencias desataron algo muy profundo que traía desde niño, que tenía relación con la necesidad de expresar lo que sentía y lo que pensaba, de comunicar mi mundo interior y mi forma de ver las cosas. En ese momento empezó mi aprendizaje de una manera mucho más consciente, basado en la reflexión de la experiencia, de la práctica y de la acción.

Pero el acontecimiento personal más reciente que definió el camino de esta investigación, ocurrió a finales del año 2003 cuando aún estudiaba Comunicación Social - Periodismo (CSP), en la Universidad Católica de Pereira (UCP), en Colombia¹. En la mitad de la carrera y por primera vez en la vida, produje mi video autobiográfico a los 30 años de edad. El ejercicio que nos

¹ Antes se llamaba Universidad Católica Popular del Risaralda.

propuso el profesor Mauricio Vera² consistía en contar un hecho de nuestra vida y opté por rendirle un homenaje a mi abuelo, quien había fallecido en octubre de ese año.

De ahí surgió *Ánimus Anima*³, un video autobiográfico que estructuré con imágenes producidas en diferentes espacios de la ciudad como parte de mi propio ritual de duelo, relatado a partir de recursos expresivos que encontré en el videoclip musical, el video arte y el video etnográfico, una mezcla que por primera vez exploraba. Esa vivencia fue el inicio de mi aprendizaje situado en un contexto orgánico, sensorial y vital que me era familiar y, de alguna manera, también conocido y propio.

La experiencia mediática, reflexiva y expresiva que viví en ese momento, transformó para siempre mi ejercicio profesional y mi visión de mundo, hasta el punto que, al ejercer como profesor de medios y educación en la Universidad Tecnológica de Pereira, llevé la versión de aquel proyecto de aula al contexto formativo con los estudiantes de Video en la Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa (LCIE). El objetivo fue el de que apropiaran en la práctica el lenguaje videográfico y se hicieran conscientes de su manera de ver, de mirar y de relatar la vida desde su mundo interior, antes de hacerlo con otras vidas, y para que les enseñaran esto a sus estudiantes en el futuro.

Entre los años 2006 y 2016, más de 600 estudiantes de 21 grupos pasaron por el curso de video y realizaron el proyecto en clase. Incluso, algunos de ellos, lo adaptaron y desarrollaron como trabajo de grado o como tesis de maestría en

² En el año 2008, el profesor Mauricio Vera y la profesora Rosa María Niño Gutiérrez publicaron en la Revista Páginas de la Universidad Católica de Pereira un artículo en el que cuentan su perspectiva relacionada con dicha metodología, titulado *Una experiencia de aula en pedagogía por proyectos: la enseñanza del lenguaje audiovisual desde lo autobiográfico*. Me correspondió ser uno de los pares evaluadores del texto. Este es el enlace de la publicación:

<https://biblioteca.ucp.edu.co/ojs/index.php/paginas/article/view/282>

Luego, en el año 2018, el profesor Vera presentó su tesis doctoral titulada *Geopoéticas, memoria e imaginarios en la Frontera México-Estados Unidos*, en la que utiliza el método autobiográfico: https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/001/864/1/DLA-Spa-2018-Tesis_doctoral_Geopoéticas_memoria_e_imaginarios_en_la_frontera_México_Estados_Uni-Trab.pdf

³ En este enlace se puede ver el video autobiográfico realizado en el año 2003; el nombre viene de la lectura de una de las obras de Gaston Bachelard: <https://youtu.be/QH0YegpLaOk>

procesos investigativos con instituciones educativas y organizaciones sociales⁴ de la ciudad de Pereira. En ese período de diez años produjo la tesis de Maestría en Comunicación Educativa, dirigida por Omar Rincón y basada en dicha experiencia de aula, con el título *Videoexpresión. Una invención de sí mismo*⁵.

Después de recibir la distinción de tesis laureada, me propuse difundir los resultados de la investigación. Así, publiqué artículos de revista y capítulos de libro resultados de la indagación⁶; asistí como profesor invitado a congresos y seminarios en algunas universidades de Centroamérica y de Latinoamérica, y visité instituciones donde difundí los resultados del estudio. Luego fundé el grupo y semillero de investigación Edumedia-3 en el año 2013, con el que desde entonces desarrollo una línea de investigación en Autobiografía, Medios y Educación⁷, además de otras dos líneas, una en Educación Mediada, Mediática y Mediatizada, y otra en Alfabetización Mediática e Informativa.

Un capítulo especial en esta trayectoria profesional lo constituye el contacto con la comunidad científica internacional de la Asociación BIOGraph y del Congreso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, CIPA, al que fui invitado en los años 2014, 2016 y 2018 para difundir y publicar mis investigaciones. Finalmente, en el año 2016 ingresé al doctorado en Comunicación y Periodismo de la Universidad Autónoma de Barcelona para llevar a cabo la investigación que me condujo a la presente tesis.

⁴ Este es uno de los proyectos de grado realizado por Juliana Arias Carmona: Metodología educativa para la realización de los videos autobiográficos de las madres de familia de la comunidad Las colonias en la ciudad de Pereira (participantes de los procesos formativos de la Corporación Crisol) para contribuir en la construcción de identidad. <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/5646>

⁵ La tesis fue laureada y publicada (Marín Ossa, 2010), en un número limitado de ejemplares que se distribuyeron en universidades de Argentina, Brasil, Guatemala, San Salvador y Colombia.

⁶ El primer artículo que se publicó en el año 2009 fue *Materiales para investigar la videoexpresión como una invención de sí mismo* (Ossa, 2009); luego, *El video autobiográfico como medio de interpretación de la vida de los estudiantes* (Marín Ossa, 2011); después conocí a los organizadores del Congreso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, CIPA, que desde el año 2004 han realizado este encuentro y con ellos publiqué los capítulos de libro *Posibilidades educativas e investigativas del video autobiográfico* (2014); *Autobiografía, imágenes y pantallas: El aprendizaje del autoconocimiento por experiencia mediatizada* (2016); *El video autobiográfico como proyecto de aula centrado en la investigación-creación en la formación de licenciados en Comunicación e Informática Educativa* (2018), y el artículo de investigación *Coordenadas del video autobiográfico. El relato de la experiencia de vida mediada, mediática y mediatizada* (2018), en un dossier latinoamericano de la Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica.

⁷ Aquí se encuentra un resumen de las líneas de investigación, entre ellas, la que menciono en este documento: <https://edumedia3.co/lineas-de-investigacion/>

1.1. Justificación de la investigación

Es muy posible (...) que ni la mano ni la mente por sí solas puedan hacer mucho y que precisen instrumentos y elementos auxiliares que las perfeccionen. Yo sólo quiero plantear, ampliando esta importante verdad, que para salir adelante uno necesita una buena teoría y que las teorías por lo general, deben comenzar internamente. La más importante es una teoría acerca de uno mismo.

Jerome Bruner & Susan Weisser
La invención del yo: la autobiografía y sus formas

Desde que comencé mi labor docente en la educación superior, cada vez que iniciaba un curso de medios me planteaba una serie de cuestionamientos relacionados con el objeto de estudio, los contenidos, las prácticas, la evaluación y los estudiantes; conmigo mismo y con las metodologías que debía utilizar, pero, sobre todo, relacionados con la experiencia que obtendría como educador y la valoración que los estudiantes le darían a los aprendizajes, al hecho de descubrir y aprender algo nuevo, realmente valioso y útil para sus vidas. Entonces, me propuse compartirles saberes que pudieran mejorar y usar en los diferentes escenarios de su profesión, cuando fueran educadores e investigadores de medios y tecnologías de la comunicación y de la información.

Mis preguntas iban de la mano con la búsqueda incesante de respuestas y de soluciones que hace cerca de un siglo comenzaron a plantear investigadores y docentes de la comunicación en diferentes partes del planeta, quienes abogaron por paradigmas más completos y complejos sin separar el pensamiento crítico de la creatividad; el desarrollo teórico de las prácticas; los sujetos cognoscentes de los objetos de conocimiento; los procesos de producción textual, discursiva y mediática de los productos audiovisuales, de los discursos y de los textos; los relatos de los contextos. Donde fuera posible integrar la vida académica con la vida cotidiana.

Estos cuestionamientos propiciaron visiones renovadas de las prácticas que, en los últimos cincuenta años, permitieron el desarrollo de métodos y de

metodologías educativas e investigativas de carácter abierto, relacional, dialógico y participativo (Pérez Tornero & Tejedor, 2016). En ellas, los docentes y los estudiantes son una fuente valiosa de información y sus vidas, de cuyos relatos emergen diversos aprendizajes y son una fuente valiosa de conocimiento (Abrahão & Bolívar, 2014), para centrarnos en nuestra experiencia de vida y en nuestra manera de ver y de relatar el mundo, sin necesidad de recurrir a “la dictadura de clases”, a la imitación de tendencias que aparecen como una moda o como parte del fenómeno *mainstream*, y tampoco a la demagogia del prosumidor como expresión del sujeto neoliberal.

De otra parte, durante la década comprendida entre los años 2006 y 2016, constaté de manera empírica que, al asumir la vida como objeto de investigación en el que los sujetos del conocimiento estamos inmersos en todo momento, los observadores modificamos en diversos sentidos el objeto de observación, no solo por las motivaciones y los intereses que nos mueven, también por el punto de vista que asumimos, los instrumentos que usamos, los conceptos que tenemos más o menos claros e, incluso, por los prejuicios que albergamos de manera discreta y que con frecuencia hacemos evidentes. Y verifiqué que es esa relación dinámica y dialéctica la que también modifica nuestra mirada.

En consecuencia, las continuas revisiones bibliográficas que emprendí desde el año 2016 sobre el estado de la cuestión, sumadas a la experiencia acumulada durante quince años de trabajo continuo en esta línea de investigación, agudizaron mi interés por explorar los puntos de vista con los estudiantes y por descubrir las maneras de educar la mirada con los medios. La búsqueda permanente por desarrollar su conciencia reflexiva, me llevó a comprender que, en la aproximación metodológica de los paradigmas del relato autobiográfico y de la competencia mediática, este es uno de los posibles caminos investigativos y educativos que podemos apropiarnos y utilizar.

Ahora bien, quienes llegamos al año 2020 fuimos testigos de uno de los efectos más preocupantes de la crisis de la pandemia generada por el Covid-19, cuando de nuevo se evidenció la necesidad de una Alfabetización Mediática e Informativa que supere lo instrumental o lo funcional, de manera que la

población adquiera las herramientas suficientes para acceder a los medios y a la información, aprenda a seleccionarla, interpretarla, utilizarla de manera responsable y creativa, como una de las respuestas que se le puede dar a fenómenos como la desinformación⁸.

En ese contexto, los estudiantes, los padres de familia, los docentes y las instituciones educativas se vieron en la necesidad de acudir al sistema mediático y comunicacional⁹ de su localidad, de su región y de su país, así fuera precario¹⁰, pues la situación exigió adaptarse a gran velocidad para evitar la suspensión de los procesos educativos que agravarían el escenario. Según la UNESCO, a comienzos de julio de 2020, la pandemia obstaculizó la continuidad de sus estudios a más de 1,067,590,512 estudiantes, cerca del 62% de la población estudiantil matriculada en 112 países del mundo¹¹.

Sin embargo, la cuestión no es solo darle respuesta a lo que vamos a hacer con la ayuda de los medios y de las TIC para enfrentar esta situación desde ya y en los próximos años, asunto que de por sí entraña innumerables retos, también cabe reflexionar, como lo han hecho otros investigadores en años recientes (Pérez Tornero & Tejedor, 2016), “¿qué sentido tiene forzar la adquisición de conocimientos que ya no son funcionales en la actualidad?, ¿qué

⁸ En el caso de The UNESCO Media and Information Literacy Alliance, las organizaciones asociadas produjimos foros, conferencias, materiales educativos y una agenda permanente de actividades: <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion-mediatica-e-informacional/gapmil/covid19>

⁹ Más de 620 miembros de la Red del Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO (RedPEA) de más de 80 países se reunieron para intercambiar sus experiencias sobre el aprendizaje y la vida durante el confinamiento, con motivo de un webinar organizado el 12 de mayo de 2020 en colaboración con el Instituto de la UNESCO para la Utilización de las Tecnologías de la Información en la Educación (ITIE) <https://es.unesco.org/news/alumnos-docentes-y-padres-escuelas-asociadas-unesco-comparten-sus-experiencias-covid-19>. En el caso de los países de América Latina y el Caribe, los gobiernos compartieron en un repositorio de la UNESCO las respuestas educativas que dieron a la crisis:

<https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/covid-19-education-alc/respuestas>

¹⁰ El BID (2020) produjo un informe en el que refiere que, desde antes de la pandemia, muy pocos países de América Latina y el Caribe contaban con conectividad o con herramientas digitales para apoyar los procesos de enseñanza en el contexto escolar (p.10).

<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latina-y-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf>

¹¹ La pandemia de COVID-19 obligó a las escuelas y universidades a cerrar sus puertas, impactando a un número sin precedente de estudiantes en todo el mundo:

<https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>

sentido tiene insistir en modalidades pedagógicas que ya no se corresponden con las estrategias cognitivas que utilizamos en nuestra vida cotidiana?” (p. 25).

Es probable que las respuestas a estas cuestiones dependan de los contextos y de los entornos en los que actuemos, bien sea como aprendices, maestros, padres de familia o como ciudadanos, por lo que a cada uno corresponderá utilizar los métodos, metodologías y herramientas que considere pertinentes y adecuadas dentro de sus preferencias y posibilidades. Hay que tener en cuenta que la experiencia personal con los medios y con las TIC a través de la vida, influye en la toma de dichas decisiones, pues la apropiación que tengamos de ellos guardan relación con las ideas de progreso, de desarrollo, de crecimiento y de evolución, así como con nuestras visiones o concepciones del mundo y de la vida (Dilthey, 2015a), con las realidades subjetivas que construimos y albergamos en nuestros relatos de vida y con los hechos históricos objetivados y objetivables que acontecen en el devenir de las sociedades y de cada país.

En ese sentido, si bien es cierto que es necesario renovar los métodos, no toda innovación es un cambio y no todos los cambios son innovadores, pues lo innovador consiste en acercarse al futuro en lugar de reproducir el pasado con nuevas formas, y en aportar con fundamento soluciones a problemas reales. De lo contrario, solo se replicaría una moda que, al fin y al cabo, será pasajera. También es importante considerar que hay cambios que se dan hacia atrás, como ocurre con las posiciones de los movimientos neoconservadores y neoliberales que rechazan toda intervención del Estado y de los educadores, pues asumen que solo la educación en familia es válida, sin el contraste cultural ni el contexto social que es “donde fluyen los intercambios materiales y simbólicos que se dan en la ciudad abierta de hoy” (Pérez Tornero & Tejedor, 2016, pp. 26-27).

Algo similar ocurre con los tecnófobos, quienes rechazan los medios y las TIC sin tomarse el trabajo de conocerlos, y promueven una educación sin tecnologías modernas; y con los deterministas tecnológicos quienes, en el otro extremo, consideran que los aparatos educan por sí solos sin la mediación de

los padres de familia ni de los educadores. Pero también hacen parte de este fenómeno aquellos que cuestionan los métodos de instrucción y de memorización de contenidos, con lo cual, en lugar de dar un salto educativo, privan a quienes educan de los marcos de referencia y de orientación que constituyen sistemas de sentido y dotan a la memoria de estructuras organizadas.

De ahí que un sistema educativo holístico deba considerar todos los métodos posibles o, al menos, lo mejor de cada uno de ellos, e ir más allá de las modas y de los prejuicios, así como disponer de herramientas que permitan reconocer los problemas para diseñar, experimentar, evaluar y orientar la validez y eficacia de las innovaciones realizadas (Pérez Tornero & Tejedor, 2016). También, valdría reflexionar si en el contexto de la educación superior nos enfrentamos a cuestiones que, quizá en el pasado, suscitaron debates a las puertas de un mundo incierto y que tienen que ver con los docentes e investigadores en formación e, incluso, con nosotros mismos.

De lo anterior dan cuenta la vida y las obras heredadas de los maestros de la comunicación, los medios y la educación, entre los cuales se destaca el proceso alfabetizador de la Educación Popular que generó Célestin Freinet¹², al extender el aula a la vida cotidiana de los niños y de la comunidad campesina en las montañas francesas, con los diversos usos que dio a los medios de comunicación en la escuela, comenzando por la imprenta.

Asimismo, sobresale el proceso alfabetizador de Literacidad Crítica que gestó Paulo Freire¹³, al propiciar una educación liberadora de los oprimidos brasileños basada en la comunicación y en el diálogo, con el fin de generar

¹² Célestin Freinet (1896-1966), una reseña de su vida y obra fue escrita por Louis Legrand y publicada en el año 1993 y 1999 por la UNESCO:

<http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/freinets.pdf>. Un amplio repositorio de su obra se encuentra en l'Institut Cooperatif de l'Ecole Moderne - Pedagogie Freinet – France:

<https://www.icem-pedagogie-freinet.org/archives-recherche-guidee>

¹³ Paulo Freire (1921-1997), una reseña de su vida y obra fue escrita por Heinz-Peter Gerhardt y publicada en el año 1993 y 1999 por la UNESCO:

<http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/freires.pdf>. Un amplio repositorio de su obra se encuentra en O Instituto Paulo Freire:

<https://web.archive.org/web/20170322021905/http://www.paulofreire.org/o-instituto-paulo-freire>

conciencia a partir de la acción, la reflexión y la pregunta, en busca de la felicidad y de la autonomía a través de la palabra. Esta posición de Freire se enfrenta a la “educación bancaria” de los opresores basada en el traspaso de información como una manera de prolongar las desigualdades.

En este mismo sentido, se destaca el proceso alfabetizador de la Pedagogía de la Comunicación Dialógica que concibió Mario Kaplún¹⁴ en Latinoamérica, con medios como el teatro y la radio, inspirado en el concepto de Educomunicación proveniente de los maestros brasileños y con la idea de EMIREC, del canadiense Jean Cloutier, quien argumentó las capacidades emisoras y receptoras de cada uno de nosotros en la era de los automedios o *self-média*¹⁵.

Una de las cuestiones que cabe plantear ahora, es si los docentes y los estudiantes de comunicación, medios y educación del siglo XXI, vemos en ese acervo una oportunidad para la transformación de los modos de aprender, de investigar y de educar, más allá de las tendencias y de las modas; si con ello y la experiencia adquirida en el camino desarrollamos un método propio, y si en la labor cotidiana utilizamos metodologías educativas e investigativas que permitan ponernos en situación con respecto a los puntos de vista de otras personas. Esto, para enfrentar juntos las mutaciones que se dan en todas las dimensiones de la vida, que lleven a explicar fenómenos comunicativos como la *alfabetización icónica*, aunque se nos presenten dificultades a la hora de hacer observaciones (Luhmann, 2005) y modificaciones sobre nuestros objetos de estudio para poner en práctica lo que teorizamos.

En el contexto de la formación superior (1), las evidencias muestran que se requieren investigadores y docentes de comunicación, medios y educación (2), que apropien métodos para que introduzcan a la población (3) en el desarrollo de habilidades reflexivas y expresivas de la competencia mediática,

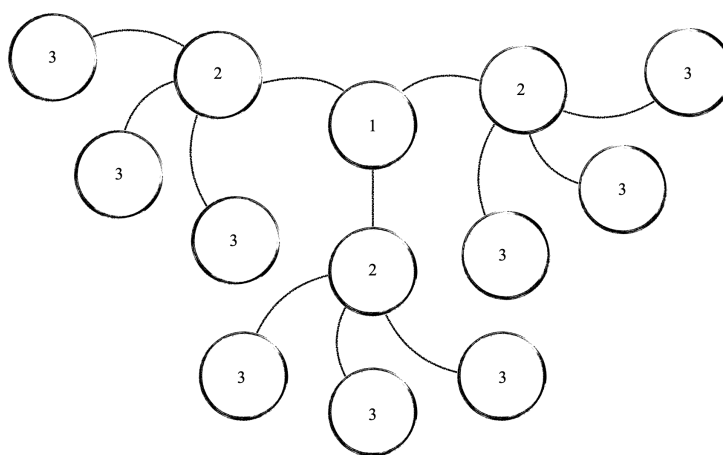
¹⁴ Mario Kaplún (1923-1998), una reseña de su vida y obra fue escrita por Virginia Silva Pintos en: https://www.infoamerica.org/documentos_word/Mario%20Kapl%FAn.htm. Uno de sus libros más conocidos es *Una pedagogía de la comunicación*.

¹⁵ La obra de Jean Cloutier (1973) titulada *La communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self-média ou l'ère d'Emerec*, es de gran importancia.

en relación con su experiencia de vida y su punto de vista sobre la realidad. Señalan además las evidencias, que necesitamos apropiarnos las metodologías de autorreflexión que posibiliten el pensamiento crítico, autónomo y la creatividad (Aguaded et al., 2018), de manera que, a partir del *autoexamen*, se puedan innovar los currículos y microcurrículos en el contexto de la educación abierta, y a partir de la confluencia entre “la lectura crítica y la práctica productiva, como una nueva oportunidad para la creatividad” (Pérez, 2012, p. 12).

Figura 1

Intención multiplicadora en la formación superior de docentes e investigadores de la comunicación, los medios y la educación.



Nota: Rizoma o racimo que ilustra la intención multiplicadora en la formación superior de docentes e investigadores de la comunicación, los medios y la educación.
Fuente: elaboración propia.

A partir de las consideraciones anteriores, surge el deseo de brindar un aporte metodológico y conceptual a los comunicadores, docentes, investigadores y estudiantes que trabajan día a día en diferentes instituciones, organizaciones y medios de comunicación del mundo, para que mejoren y adapten los resultados de este estudio orientado a la “alfabetización mediática de la mirada desde el punto de vista (auto)biográfico”, a partir de una versión personal que tengo del relato autobiográfico como método y como metodología, para introducir a los estudiantes de educación, comunicación y educomunicación, en el desarrollo de habilidades (auto)reflexivas y

(auto)expresivas de la competencia mediática, basados en su experiencia de vida con los medios.

En tal sentido espero que, al adaptar el paradigma y los principios epistemológicos y metodológicos de la Investigación (Auto)biográfica en Educación, a los procesos de la Educación Mediática y a los resultados de la Alfabetización Mediática e Informativa, se pueda contar con herramientas adicionales a las existentes que permitan la (auto)observación, la (auto)crítica y la (auto)invención de nuestras prácticas, modelos, formas de ver, de aprender y de enseñar los medios y las TIC.

En concordancia con los anteriores planteamientos, decidí experimentar y buscar respuestas con tres grupos de estudiantes de la UTP, de la USP y de la UAB, por varias razones: *primero*, porque el problema de esta investigación emergió en la educación superior y en especial, en la formación de docentes e investigadores de medios, comunicación y educación, es decir, en relación con los futuros profesionales que más adelante implementarían con otros estudiantes los procesos de Educación Mediática y de Alfabetización Mediática e Informativa en el mundo.

Segundo, porque en España, Brasil y Colombia existen procesos académicos e investigativos a los que estoy vinculado como integrante de la comunidad científica internacional, relacionados con la Investigación (Auto)biográfica en Educación, con la Educación Mediática y con la Alfabetización Mediática e Informativa, de ahí que este es un aporte para esos contextos investigativos; y *tercero*, porque desde hace varias décadas las experiencias, prácticas, teorías y publicaciones surgidas de la USP y de la UAB han influido de manera definitiva en los programas académicos y en los procesos investigativos que llevamos a cabo con el grupo Edumedia-3 en la UTP, por lo que el proceso de formación doctoral constituyó una experiencia extraordinaria para continuar con las investigaciones y aprendizajes en esa vía.

1.2. Tema de la investigación

Al finalizar el segundo semestre del año 2016, inicié el proceso de formación doctoral con la tutoría y dirección del maestro José Manuel Pérez Tornero. Al año siguiente, en el 2017, luego de explorar varias posibilidades investigativas, acordamos que el tema de la investigación fuera **el relato autobiográfico como método para introducir a los estudiantes en el desarrollo de habilidades reflexivas y expresivas de la competencia mediática.**

La definición del tema tuvo dos intenciones: en primer lugar, continuar con el proceso de investigación que llevo desde hace unos años en Colombia (Marín Ossa, 2003; 2006; 2009; 2010; 2011; 2014; 2016), y con colegas *pesquisadores* de todo el mundo reunidos cada dos años en el Congreso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, CIPA, en Brasil, con quienes seguí publicando artículos sobre el tema durante el proceso de esta investigación predoctoral (2018a, 2018b). La segunda intención fue la de articular aquella experiencia acumulada durante ese tiempo, con la línea de investigación del doctorado en la que me interesaba realizar el proyecto (Marín Ossa, 2018c; 2019; 2021), es decir, con la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI).

La respuesta a las intenciones derivadas de la definición del tema, exigieron experimentar para observar la aproximación metodológica del relato autobiográfico como método para el desarrollo de habilidades de la competencia mediática, lo que me llevó a indagar y a reflexionar sobre: ¿qué aspectos comparten o de qué manera se relacionan ambos asuntos?; a partir de allí ¿qué relaciones podía establecer entre el problema de esta investigación y las cuestiones que desde años atrás experimentaba e indagaba dentro y fuera del aula?; finalmente, según la ontología de los dos paradigmas, ¿cómo adaptar los principios metodológicos y epistemológicos de la Investigación (Auto)biográfica en Educación a los fines y propósitos de la Educación Mediática y de la Alfabetización Mediática e Informativa?

1.3. Planteamiento del problema de investigación

Y de la actual proliferación de imágenes, sin parangón con otras épocas del pasado, deriva por tanto el ineludible imperativo social de instituir una educación o alfabetización icónica, en los diferentes niveles pedagógicos, para hacer del niño y luego del ciudadano adulto en la *civilización de la imagen* un sujeto plenamente capacitado para la comunicación audiovisual, tanto en su condición de destinatario selectivo, lúcido y crítico de los mensajes que configuran su iconosfera, como en su condición de productor o de emisor inteligente y técnicamente competente de los textos audiovisuales que protagonizan la comunicación contemporánea en las sociedades posindustriales.

Román Gubern
La mirada opulenta

La pregunta o problema que me propuse resolver durante la investigación que dio origen a esta tesis doctoral, se planteó así: ¿De qué manera se puede adaptar el relato audiovisual (auto)biográfico como método y como metodología para introducir a los estudiantes de medios, educación, comunicación y educomunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), de la Universidad de São Paulo (USP) y de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP) en el desarrollo de habilidades (auto)reflexivas y (auto)expresivas de la competencia mediática?

Para una persona “desprevenida”, a simple vista se trataba de un asunto sencillo: “el relato del pasado les permitiría a los estudiantes hacerse más conscientes de sus limitaciones y de sus posibilidades para pensar los medios de comunicación de manera crítica y para producir contenidos de forma creativa”, y ya está, las habilidades mediáticas emergerían de manera intuitiva y espontánea. Sin embargo, las reflexiones que me acompañaban desde el año 2006 cuando comencé a implementar el video (auto)biográfico en el aula de clases, las investigaciones que a raíz de ello venía realizando desde hacía un tiempo, la búsqueda bibliográfica y la lectura de la literatura científica que hasta

el año 2016 existía al respecto, me mostraron un panorama amplio, rico y diverso, por lo que la cuestión implicó acotar el problema en varios sentidos.

Por una parte, tenía claro que el modo en que abordaba mi labor docente correspondía a una comunicación y a una educación *dialógicas* (Freire, 2005; Kaplún, 2010), en las que incluía las perspectivas de los estudiantes, de los medios de comunicación y de los líderes de opinión que provenían de diferentes escenarios de la vida pública. También consideraba los fenómenos sociales, culturales y mediáticos como producto de la vida en diversas esferas, entornos y contextos, que los hacía complejos y a veces lejanos a los intereses y valoraciones de los estudiantes, por lo que era necesario aproximarlos a su mundo vital y a su vida cotidiana para dimensionar su magnitud e influencia en la manera de comprender y de asumir el mundo. De ahí que concebía la educación como un proceso *relacional* (Gutiérrez & Prieto, 2007), en todos los sentidos, dentro y fuera del currículo, del aula de clases y de los medios.

De igual manera, era muy importante enseñar y aprender las teorías de la comunicación, de los medios y de la educación a partir de casos y ejemplos concretos para que los estudiantes pudieran ver, comprobar, inferir, deducir, observar, argumentar y anticipar problemas a partir de la “práctica productiva”, con el fin de bajar de la esfera abstracta en la que habitan las teorías, aquellos conceptos que permitían aplicar el conocimiento en situaciones prácticas de “la vida corriente”. Por lo tanto, cualificar la participación en clase, la opinión y las interpretaciones que hacía con ellos resultaba fundamental, y en ese sentido eran tan importantes sus habilidades, sus talentos, sus dificultades, sus sentimientos, sus emociones y sus razones, como las evidencias y los hechos.

Entonces encontré que, si quería continuar con esa manera de entender la investigación y la educación *en, con y para* los medios, como un asunto que va más allá de las concepciones binarias desde las cuales se aborda con frecuencia la teoría separada de la práctica; los textos separados de los contextos; los productos separados de los procesos; la lectura crítica separada de la práctica productiva, como dice Pérez Tornero (2012); la reflexión separada de la expresión y la vida separada de la profesión, yo podría articular tres

propósitos de la Investigación (Auto)biográfica en Educación (Bolívar & Domingo, 2019): el seminario temático como proceso de investigación, creación y producción a partir de la reflexividad y de la expresividad; los estudiantes y los docentes como fuentes de información, y sus vidas como fuentes de conocimiento.

Dicha articulación con los objetivos de la Educación Mediática (Buckingham, 2005), y de la Alfabetización Mediática e Informativa (Pérez Tornero & Varis, 2012), la podría conseguir a partir de tres concepciones fundamentales de la Educación Abierta (Pérez Tornero & Tejedor, 2016): la enseñanza reflexiva; el aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*), y el aprendizaje en la práctica, aprendizaje en la acción o el aprender haciendo (*learning by doing*).

De manera que, durante el proceso de producción audiovisual, me propuse observar con los estudiantes la configuración de sus *puntos de vista* sobre la realidad, a partir de su experiencia con los medios de comunicación a lo largo de sus vidas, como parte de los aprendizajes que emergen cuando se aplican estos enfoques y paradigmas educativos e investigativos en dicho contexto predeterminado, con la intención de introducir a los futuros comunicadores, educadores y educomunicadores en el desarrollo de habilidades (auto)reflexivas y (auto)expresivas de la competencia mediática.

De hecho, uno de los textos que valoré en esa búsqueda y reflexión fue la primera edición del Currículo de Alfabetización Mediática e Informativa, AMI, para profesores, de la UNESCO (Wilson et al., 2011), en el que los autores plantean la Enseñanza Reflexiva como uno de los “enfoques pedagógicos” en los que se basaron para diseñar las estrategias que les recomendaron a los profesores de todo el mundo, para el uso de los Módulos del Currículo AMI en diversos contextos educativos.

Asimismo, en el documento identificaron como uno de los resultados de la Competencia 4 referente a la evaluación crítica de la información y de las fuentes de información, la habilidad que deberían adquirir los profesores para

utilizar un rango de estrategias útiles para interpretar los textos de los medios, como por ejemplo: sacar conclusiones, generalizar, elaborar una síntesis de los materiales revisados, referirse a imágenes o información en los medios visuales que apoyen un punto de vista, analizar un texto para determinar los prejuicios subyacentes y decodificar el subtexto (Wilson et al., 2011).

En la Unidad 3 del Módulo 2, *Lo que genera noticias – Explorando los criterios*, los autores propusieron un análisis de contexto a partir de las anotaciones de los profesores sobre la cobertura informativa, tanto de CNN como de *Al Jazeera* o de otras organizaciones de medios, teniendo en cuenta la elección y la relevancia que tuvieran en relación con un tema en particular en un día específico. Esto, con el fin de comparar y contrastar los puntos de vista, es decir, la presentación de una perspectiva en particular, así como el tratamiento, o sea, la información que se provee, las fuentes citadas, las entrevistas dadas y cualquier apoyo visual de las dos o más coberturas periodísticas (Wilson et al., 2011).

En la Unidad 2 del Módulo 5, *Anuncios de bien público o ABP*, incluyeron dentro de los elementos textuales para analizar, el mensaje general de la campaña comunicativa vinculado con los objetivos y con la estrategia creativa, es decir, con la información clave que se incluye en el anuncio, el punto de vista, la trama, las imágenes de hombres y mujeres, el lenguaje, las costumbres y el comportamiento de los personajes, además del uso de afirmaciones específicas o de recursos emocionales (Wilson et al., 2011).

También recomendaron, como parte de las actividades de la Unidad 3 en el Módulo 8 que corresponde a la *Alfabetización Informacional Digital*, que los profesores hablen, teniendo en cuenta el punto de vista de los estudiantes, acerca de: ¿qué información digital debería ser preservada?, ¿cuáles son los principales criterios de selección?, ¿cuáles son las soluciones técnicas disponibles?, ¿cómo se puede asegurar su sostenibilidad?, y ¿qué otros aspectos son relevantes en el tema de preservación de la información? (Wilson et al., 2011).

Finalmente, para la Unidad 4 del Módulo 11 en la que se aborda el nacimiento de los medios alternativos, recomiendan una visita de los profesores con los estudiantes, que permita la inmersión en la organización y en la comunidad para identificar los ángulos desde los cuales el medio observa la realidad, es decir, el marco referencial desde el que promueve ese punto de vista concreto y el tratamiento, reporte o manipulación de las historias, como una de las actividades que se realizan en el estudio de un medio de comunicación alternativa (Wilson et al., 2011).

En efecto, la primera acotación que consideré fue metodológica y surgió de la doble condición (auto)biográfica de la investigación expresada entre paréntesis que, según diversos investigadores (Bolívar & Segovia, 2019; de Sousa, 2014; Nóvoa & Finger, 2014), es una síntesis disyuntiva y correlativa que enfatiza y simplifica el doble sentido del método como movimiento de investigación y de formación en las Ciencias Sociales y en las Humanidades.

A partir de ahí tuve claro que el seminario temático, a manera de experimento, me permitiría enfocar mi observación en la aplicación de los principios epistemológicos y metodológicos de la Investigación (Auto)biográfica en un entorno o ambiente de enseñanza y de aprendizaje apropiado para la Educación Mediática; enfocar la (auto)observación de los estudiantes en la producción de sus relatos audiovisuales (auto)biográficos sobre sus experiencias con los medios de comunicación a lo largo de sus vidas; recopilar la información de la investigación durante el desarrollo del seminario temático y por medio de la producción de los relatos audiovisuales (auto)biográficos; enseñarles a los estudiantes el proceso de (auto)producción de sus relatos audiovisuales (auto)biográficos como método de investigación cualitativa y como metodología educativa activa, participativa y relacional; propiciar en los estudiantes la reflexión sobre cómo se configuraron sus miradas y sus puntos de vista sobre la realidad al relatar las experiencias que tuvieron con los medios a lo largo de sus vidas.

Pero, en sí, ¿qué era lo que yo pretendía al adaptar el relato (auto)biográfico como método para introducir a los estudiantes de medios,

educación, comunicación y educomunicación en el desarrollo de habilidades reflexivas y expresivas de la competencia mediática? Tenía claro que abordaría mi objeto de estudio desde los puntos de vista educativo, mediático y comunicacional, y que pretendía introducir a los estudiantes en la *alfabetización audiovisual* a partir de la mirada autobiográfica surgida de reflexionar, de expresar las experiencias y las relaciones existentes entre la educación y los medios de comunicación.

Dicho de otra manera: quería introducir a los estudiantes en la (auto)reflexión, la (auto)observación, la (auto)evaluación, la (auto)crítica, la (auto)expresión, la (auto)formación y el (auto)aprendizaje como habilidades para la educación mediática al indagar con ellos su historia personal de la mirada y de los medios a través de un *método de investigación* o “camino” en el que pudiera aplicar una *metodología educativa e investigativa* que le diera forma a ese recorrido.

Buscaba hacer (audio)visible la perspectiva de los estudiantes y de los docentes como sujetos de conocimiento; como receptores y emisores de sus ideas y de sus sentimientos; como espectadores y protagonistas de sus vidas y de sus propios relatos en el conocimiento social, cultural y científico de la realidad, a través de sus experiencias personales y de su formación profesional, para luego tomar esos hallazgos como un aspecto importante que influye en el desarrollo de las visiones o concepciones de mundo y de la vida que de alguna manera poseemos todos.

En el fondo, mis preocupaciones como ser humano, comunicador, docente, investigador y como ciudadano, iban orientadas a mejorar la formación humana y profesional de los futuros comunicadores, educadores y educomunicadores que llegarían con sus experiencias, conocimientos y enseñanzas a estudiantes, comunidades y audiencias por los diversos escenarios y modalidades de la educación formal, no-formal e informal. Esto implicaba estimular en ellos la empatía y aportarles al menos una herramienta útil y valiosa para combatir la indiferencia, la ignorancia y la injusticia desde

diversos puntos de vista, en procesos formativos de la Alfabetización Mediática e Informativa.

Además, sabía que la búsqueda sería insuficiente si me conformaba con el análisis textual, discursivo y de contenido, porque eso limitaría la reflexión a los puntos de vista ópticos, narrativos e ideológicos como formas de representación observables en los relatos audiovisuales (auto)biográficos, pues para mí era necesario, como lo ha sido para otros investigadores desde hace algunas décadas, pensar sobre los medios de comunicación en relación con los contextos sociales prácticos donde los individuos producen y reciben las formas simbólicas mediáticas y además, “considerar de manera sistemática y detallada las condiciones bajo las que fueron producidos y recibidos” (Thompson, 2010, p. 60).

Esa pesquisa también era exigua si me limitaba a observar las implicaciones del fenómeno (auto)biográfico en relación con la identidad y con la memoria como formas de escritura del yo y de la subjetividad, puesto que ya existen prominentes estudios al respecto y no quería redundar en ese sentido. Sin embargo, sabía que en algún momento de la investigación emergerían de manera coyuntural y tangencial, los aspectos básicos del lenguaje y del discurso audiovisual, como también algunas de las implicaciones más relevantes relacionadas con la identidad mediática y con la memoria autobiográfica. A pesar de ello, lo que llamaba la atención no era tanto las modificaciones del yo, lo que quería observar era la manera como se configuraban los puntos de vista a partir de la experiencia de vida y la experiencia mediática, y viceversa.

Entonces, la segunda acotación fue de naturaleza epistemológica, ya que la ambigüedad de las expresiones “puntos de vista” y “punto de vista” (*point of view*), remitía a la idea de ponerse en el lugar de otro y se refería a enunciados retóricos como a mi modo de ver, o desde mi perspectiva, equiparables con palabras como opinar, pensar, sentir, creer, entender, interpretar y actuar, verbos utilizados por los hablantes al reflexionar sobre los fenómenos del mundo, considerándolos o imaginándolos, y al evaluarlos o ponderarlos para tomar una posición desde la política, la religión, la ciencia, la sociedad, la cultura, las artes,

los medios, la comunicación o la educación, por citar algunos ejemplos. Dicha ambigüedad también remitía a la ubicación del observador ofrecida por los anteojos, los telescopios, los microscopios, las montañas, las ventanas, las azoteas, las alcantarillas, las fisuras, las grietas, los medios de transporte o las cámaras de fotografía, cine, televisión, video, ordenadores y dispositivos móviles (Vázquez & Liz, 2015).

De ahí que las múltiples nociones de punto de vista utilizadas en la literatura, el teatro, la pintura, los medios de comunicación, la arquitectura y el diseño, estuvieran determinadas por una persona o un grupo de personas; por los usos y características de un artefacto; por una idea, una forma, e incluso por un sentimiento; y también por las necesidades, preferencias, gustos e intereses de las personas de manera individual o colectiva. Además, determinadas también por las representaciones del tiempo interno, externo y físico que ya existía en los relatos y en las obras de arte. Estas son concepciones influenciadas por el “escepticismo, el relativismo y el perspectivismo” (Vázquez & Liz, 2015, p. 4), tres posiciones filosóficas muy importantes que implicaban la diversidad de nociones que tenemos sobre los puntos de vista.

A esto se sumó el desplazamiento de la perspectiva del hecho a la ficción en los estudios autobiográficos de las últimas décadas, que ven la autobiografía como un arte imaginativo, con énfasis especial en sus ficciones, aunque enfrentan la crítica post-estructuralista basada en la supuesta fidelidad del autobiógrafo con relación a la verdad referencial del yo (Eakin, 1994), y que se resume en estas creencias:

1) el yo es una plenitud completamente constituida que preexiste al lenguaje y que puede ser expresada por él; 2) el lenguaje es un medio transparente de expresión, el cual permite un acceso inmediato al mundo de la referencia que se encuentra más allá del texto; y 3) un relato autobiográfico organizado cronológicamente es la forma “natural” de una autobiografía” (p. 41).

En tal sentido, Eakin (1994) observó que “la autobiografía es necesariamente un arte referencial; pero es también, y siempre, un tipo de ficción” (p. 41), en la cual la experiencia es mediatizada por el lenguaje escrito (y

hablado), por lo que el yo es “una metáfora de la realidad subjetiva de la consciencia” (pp. 129-130). Cabe recordar aquí la investigación de Bruner & Weisser (2013, como se citó en García, 2015), donde los autores distinguen el “sujeto que relata” del “sujeto relatado” (p. 207), lo que muestra la capacidad que todos tenemos para mirar retrospectivamente y seleccionar la forma y el contenido del relato de acuerdo con nuestra posición social actual y según sea nuestra potencial audiencia. Cada uno apela a la *verdad subjetiva* y al punto de vista como autor, pues el relato en primera persona, antes que una confesión, es una autoficción y, en este caso, para el presente estudio, es una autoinvención de la mirada.

Dicho de otra manera, esto no es una autobiografía, es un relato audiovisual (auto)biográfico, con lo cual apropio y amplío la sentencia de Magritte (1926, 1929), “*Ceci n'est pas une pipe*”, que acompaña al objeto de su obra “*La traición de las imágenes*”, que sirvió a Foucault (2021) para elaborar su célebre ensayo sobre la paradoja de la referencialidad que surge con el lenguaje y con la interpretación, y que se expresa en la contradicción entre representante y representado, entre modelo, imagen y objeto real.

Lo anterior me llevó a considerar los relatos audiovisuales (auto)biográficos a partir de unas coordenadas que sirvieran para tener en cuenta las posibilidades y limitaciones epistemológicas del método abordado y de la metodología elegida: la “verdad subjetiva” entendida a partir de la persona que experimentó unas vivencias en su vida, que de alguna manera era diferente a la que recordaba y distinta a la que finalmente relataría. El relato personal de las vivencias recordadas, producido como “una versión” *actualizada* del yo entre muchas otras posibles, focalizada y determinada por el eje temático del seminario; al autobiógrafo y la autobiógrafa, entendidos desde el plano operativo como la expresión formal y funcional de una “simbiosis” que borraba las fronteras *actanciales* entre autor, narrador y personaje protagonista.

Dentro de estas coordenadas contemplé la distinción entre hecho, vivencia, episodio y acontecimiento a partir de la identificación, valoración y selección de aquellas experiencias a las que los estudiantes les asignarían

mayor sentido en función del tema que focalizaría la producción de los relatos; y, finalmente, la producción del relato audiovisual (auto)biográfico que para cada autobiógrafo y autobiógrafa comenzó desde la niñez con el *autorrelato* o relato mental autobiográfico, como resultado de la interiorización del mundo exterior a través de la interacción social, y gracias a la mediación del lenguaje y del “monólogo interno” que cada uno lleva dentro. Luego, con la oralización en el seminario temático; después con la “activación” de la “memoria episódica” y de la “memoria semántica” con el fin de recordar las vivencias personales en función del relato autobiográfico; después, con la organización de acontecimientos y episodios para la representación y diseño gráfico de la línea de tiempo y del guion; por último, con la narración, actuación y/o escenificación de los recuerdos evocados durante la producción y posproducción del videoclip (auto)biográfico.

Para terminar, necesitaba un mecanismo detonador y catalizador del proceso que me llevara a activar y dinamizar todos los elementos que acabo de exponer. De ahí que la tercera acotación fue de naturaleza ontológica, ya que la historia de vida, el relato de vida y el relato audiovisual (auto)biográfico compartían las dimensiones reflexivas y expresivas del sujeto, que me permitirían abordar la investigación/producción/formación, gracias a la mediación del lenguaje y de sus funciones *metalingüística* y *poética* (Jakobson, 1981). Esto sería posible a través del seminario temático, para que emergiera la hipótesis (abducción) de producción de los relatos, con la aplicación de los instrumentos de investigación (inducción), como la entrevista semiestructurada y otras herramientas complementarias, a partir del principio de reflexividad (deducción), que posibilita el “aprendizaje a lo largo de la vida” (*lifelong learning*), y es uno de los factores comunes que emergen de la intersección entre Educación Mediática e Investigación (Auto)biográfica en Educación.

1.4. Objeto de estudio

El objeto de estudio de esta investigación fue **el proceso de mediación (auto)biográfica** generado al adaptar el relato audiovisual (auto)biográfico como método y como metodología, para introducir a tres grupos de estudiantes de

medios, educación, comunicación y educomunicación de la UAB, la USP y la UTP, en el desarrollo de habilidades (auto)reflexivas y (auto)expresivas de la competencia mediática durante el proceso de producción de sus relatos basados en la (auto)observación de sus puntos de vista sobre las experiencias mediáticas que tuvieron a lo largo de la vida.

1.5. Preguntas de investigación

1.5.1. Preguntas generales

PG1: ¿De qué manera se puede adaptar el relato audiovisual (auto)biográfico como método y como metodología para introducir a los estudiantes de medios, educación, comunicación y educomunicación en el desarrollo de habilidades (auto)reflexivas y (auto)expresivas de la competencia mediática?

PG2: ¿Cómo se da el proceso de mediación (auto)biográfica de las vivencias que recuerdan y relatan los estudiantes, así como el proceso de reflexión y de expresión en la producción de sus relatos audiovisuales (auto)biográficos a partir de la experiencia de vida que tuvieron con los medios de comunicación?

1.5.2. Preguntas específicas

PE1: ¿Cómo implementar un seminario de relato audiovisual (auto)biográfico y competencia mediática a manera de experimento a partir de la metodología de la Investigación (Auto)biográfica en Educación, con estudiantes de medios, educación, comunicación y educomunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), de la Universidad de São Paulo (USP) y de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP)?

PE2: ¿De qué manera elaboran los puntos de vista sobre la experiencia que tuvieron con los medios a lo largo de la vida, aquellos estudiantes que hagan parte de la muestra obtenida a partir de la producción de sus relatos audiovisuales (auto)biográficos en el desarrollo del seminario temático?

PE3: ¿Qué posibilidades educativas se pueden identificar en el documento AMI, currículo para profesores propuesto por la UNESCO, en relación con las conclusiones de la investigación?

1.6. Objetivos

1.6.1. Objetivos generales

OG1: Indagar de qué manera se puede adaptar el relato audiovisual (auto)biográfico como método y como metodología para introducir a los estudiantes de medios, educación, comunicación y educomunicación en el desarrollo de habilidades (auto)reflexivas y (auto)expresivas de la competencia mediática.

OG2: Explicar cómo se da el proceso de mediación (auto)biográfica de las vivencias que recuerdan y que relatan los estudiantes, así como el proceso de reflexión y de expresión en la producción de sus relatos audiovisuales (auto)biográficos a partir de la experiencia de vida que tuvieron con los medios de comunicación.

1.6.2. Objetivos específicos

OE1: Implementar un seminario de relato audiovisual (auto)biográfico y competencia mediática a manera de experimento a partir de la metodología de la Investigación (Auto)biográfica en Educación, con estudiantes de medios, educación, comunicación y educomunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), de la Universidad de São Paulo (USP) y de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP).

OE2: Analizar de qué manera elaboran los puntos de vista sobre la experiencia que tuvieron con los medios a lo largo de la vida, aquellos estudiantes que hagan

parte de la muestra obtenida a partir de la producción de sus relatos audiovisuales (auto)biográficos en el desarrollo del seminario temático.

OE3: Reflexionar las posibilidades educativas que se pueden identificar en el documento AMI, currículo para profesores propuesto por la UNESCO, con relación a las conclusiones de la investigación.

1.6.3. *Subjetivo particular*

SP: Producir un relato audiovisual (auto)biográfico sobre mi experiencia de vida en relación con el objeto de estudio que dio origen a mi tesis de doctorado y sobre la trayectoria de una línea de investigación en (Auto)biografía, Medios y Educación desarrollada entre los años 2003 y 2021.

1.7. Hipótesis

El relato audiovisual (auto)biográfico es un “método o camino” a la vez que una “metodología o forma de hacer ese camino” adaptable a la Educación Mediática y a la Alfabetización Mediática e Informativa de los individuos y de la sociedad. Con la aplicación de los principios ontológicos, epistemológicos y metodológicos de la Investigación (Auto)biográfica en Educación, que permite introducir a los estudiantes de medios, educación, comunicación y educomunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), de la Universidad de Saõ Paulo (USP) y de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), en el desarrollo de habilidades (auto)reflexivas y (auto)expresivas de la competencia mediática, a través de un proceso de mediación en el que ellos producen la reflexión de su experiencia de vida con los medios de comunicación, y la expresan a través del videoclip (auto)biográfico como síntesis de los puntos de vista que emergen en el relato de los recuerdos que tienen de sus vivencias.

1.8. Metodología

Los buenos fines, como he señalado con frecuencia, sólo se pueden lograr mediante el empleo de medios apropiados. El fin no puede justificar los medios, por la sencilla y obvia razón de que los medios empleados determinan la naturaleza de los fines producidos.

Aldous Huxley
El fin y los medios

En este estudio adapté los principios ontológicos, epistemológicos y metodológicos de la Investigación (Auto)biográfica en Educación (Abrahão & Bolívar, 2014; Bolívar & Segovia, 2019), a la Educación Mediática y a la Alfabetización Mediática e Informativa a través de un *seminario temático* en el que realicé la observación y la recopilación de la información durante el proceso de producción de relatos audiovisuales (auto)biográficos realizados por los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa (2017), de la Universidad Tecnológica de Pereira, en Colombia; los estudiantes de la Licenciatura en Educomunicación (2018), de la Universidad de São Paulo, en Brasil; y los estudiantes del Máster en Comunicación y Educación (2019), de la Universidad Autónoma de Barcelona en la Comunidad Autónoma de Catalunya, España, y a partir de dicha información llevé a cabo el estudio de tres casos.

1.8.1. Tipo de investigación

La presente Investigación (Auto)biográfica adaptada a la Educación Mediática y a la Alfabetización Mediática e Informativa, tuvo un enfoque *cualitativo* desde el momento en el que puse el énfasis en la reflexividad y en la expresividad como cualidades humanas de los estudiantes. Fue *experiencial*, pues pude observar cómo se dio el proceso de mediación de las vivencias recordadas y relatadas por ellos, así como el proceso de reflexión y de expresión en la producción de sus relatos audiovisuales (auto)biográficos, a partir de la experiencia de vida que tuvieron con los medios de comunicación desde la niñez

hasta la actualidad, representada en sus puntos de vista sobre la realidad visible; y fue *explicativa* puesto que estructuré una argumentación para explicar la manera en que se puede usar el relato (auto)biográfico como método y como metodología para introducir a los estudiantes de medios, educación, comunicación y educomunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), de la Universidad de São Paulo (USP) y de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), en el desarrollo de habilidades (auto)reflexivas y (auto)expresivas de la competencia mediática.

1.8.2. El estudio de caso

Según Bolívar & Segovia (2019), el estudio de caso le ofrece al investigador la posibilidad de sumergirse en la profundidad del objeto de investigación, “concentrándose en los procesos y dimensiones *in situ* de la vida, buscando una comprensión “densa” del sentido que les otorgan los participantes a las experiencias y contextos en que están inmersos” (p. 92), a partir de análisis verticales, horizontales y transversales, por temáticas, hitos, momentos o *leitmotiv* que puedan ser comunes o emergentes en un contexto determinado.

Por esta razón, según los autores, se requiere de *buenos casos e informantes clave*, en el sentido de que estos tengan algo importante que decir sobre las temáticas, que hagan aportes relevantes y que conserven un grado de compromiso con el proceso investigativo al participar en la construcción de sentido. Ahora bien, hay que tener en cuenta que la investigación (auto)biográfica se focaliza en casos ejemplares o singulares, así como en los relatos alternativos o discrepantes (Bolívar & Segovia, 2019).

En este sentido, Orozco & González (2015) afirman que el estudio de caso “es el esfuerzo por tratar de integrar en un objeto de investigación toda la información constitutiva de ese objeto y no sólo parte de esa información” (pp. 156-157), para tomarlo como un ejemplo de contraste y así proporcionar un conocimiento profundo del objeto investigado.

En ese orden de ideas, a partir de dichos criterios se abordaron los casos que emergieron durante el desarrollo del seminario temático, con la muestra obtenida del grupo focal que se conformó en la UTP, en la USP y en la UAB.

1.8.3. El seminario temático

El paradigma de la Investigación (Auto)biográfica en Educación se nutrió desde comienzos del siglo XX de la sociología, de la antropología, de las teorías y estudios de la narrativa autobiográfica, así como de las teorías del relato (Abrahão & Bolívar, 2014). Luego emergió renovado en los años 80 y 90 del siglo pasado, en el contexto del *giro hermenéutico* de las ciencias sociales (Bolívar & Segovia, 2019), y en ese momento redefinió varios aspectos de las técnicas usadas en la investigación educativa y en la investigación social, relacionados con los usos que se le daba a la historia de vida (*life history*) y al relato de vida (*life story*).

El paradigma de la Investigación (Auto)biográfica en Educación también replanteó el rol de los docentes y de los estudiantes en el desarrollo del currículo y del microcurrículo, el carácter formativo de la investigación y el carácter investigativo de la educación en contextos académicos y extracadémicos, en los que cada ser humano es capaz de dar cuenta del aprendizaje que ha experimentado a lo largo de la vida (*lifelong learning*), a través de las experiencias personales que relata, de las vivencias que hacen parte de su “espacio biográfico” (Arfuch, 2007), y de su “yo autobiográfico” (Bruner & Weisser, 2013), en el desarrollo y mutabilidad de su consciencia (Damasio, 2011; Llinás, 2017).

Además, este tipo de investigación educativa se centró en la observación participante y no-participante para explorar los modelos pedagógicos y las estrategias didácticas a partir de metodologías activas como el aprendizaje basado en la práctica, también conocido como aprender haciendo (*learning by doing*), y en modelos educativos de carácter participativo, dialógico y relacional, congruentes con este método que va más allá de medir el desempeño de los docentes y de los estudiantes, de resolver problemas de aprendizaje y de

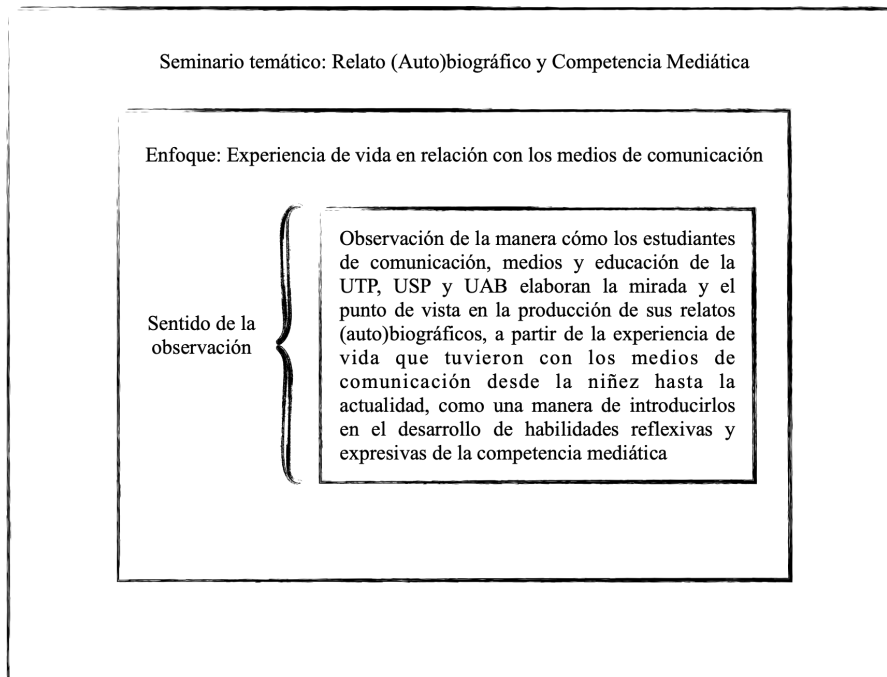
renovación curricular y microcurricular, de la eficiencia y de la eficacia del sistema educativo; más allá de la adaptación y de la adecuación de los individuos a la sociedad, para indagar las dimensiones culturales y humanas que tienen los estudiantes y los docentes como personas que se desenvuelven en contextos históricos y sociales que los afectan y los determinan como sujetos.

Una de las maneras, considerada como ideal para adaptar los principios metodológicos y epistemológicos de la Investigación (Auto)biográfica en Educación (Abrahão & Bolívar, 2014; Bolívar & Segovia, 2019), a la Educación Mediática y a la Alfabetización Mediática e Informativa, es el *seminario temático*. Así lo advirtieron hace algunos años Bolívar (2012) y González-Monteagudo (2010), y hace poco lo confirmaron Delory-Momberger et al. (2018); Sabariego et al. (2018); y Serrano et al. (2018). En ese orden de ideas, el enfoque del seminario debe ser el tema que se investiga, lo que permite al investigador centrar su actividad experimental en los propósitos específicos de su estudio, además de focalizar la observación en la recopilación, análisis e interpretación de la información con un objetivo autobiográfico determinado y compartido por todos durante el proceso.

Para la presente investigación, el *tema* del seminario de investigación y creación fue *El relato audiovisual (auto)biográfico y la competencia mediática*, con lo cual, desde un comienzo, se definieron los propósitos educativos, investigativos, productivos y creativos del proceso. El *enfoque* temático fue “la experiencia de vida en relación con los medios de comunicación a lo largo de la vida relatada desde sus puntos de vista”, lo que centró la atención de todas las personas que nos involucramos en el proceso y nos ayudó a recordar, identificar, valorar, seleccionar y filtrar las vivencias recordadas que íbamos a relatar, para abordar la experiencia personal de vida desde diversos ángulos relacionados con el objeto de estudio; pero, además, porque durante la producción de los relatos, el relato de esas vivencias pasaría de las esferas íntima y privada a la esfera pública en la divulgación y difusión de la investigación, lo que implicaba tomar decisiones éticas y estéticas.

Figura 2

Enfoque y sentido de la observación que tuvo el seminario temático.



Fuente: elaboración propia.

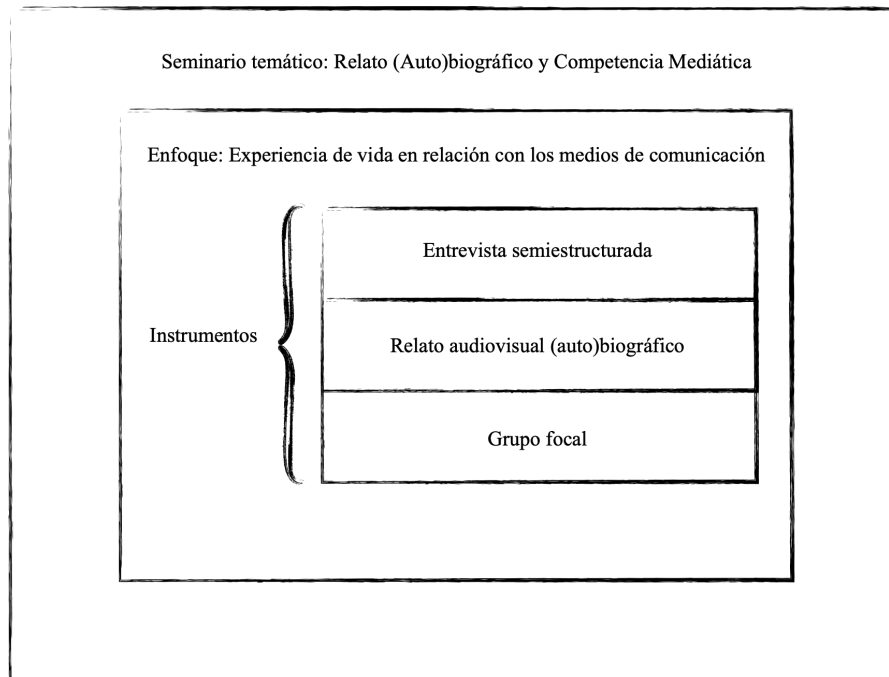
Para el estudio de los casos que emergieron en las tres universidades participantes, *enfoqué* la observación en *los puntos de vista* de los estudiantes durante el proceso de producción de los relatos elaborados por ellos, en los que relataron las experiencias de vida que tuvieron con los medios de comunicación a partir de los recuerdos que evocaron sobre las vivencias acontecidas desde su niñez hasta la actualidad.

1.8.4. Los instrumentos de investigación

Los instrumentos de investigación que diseñé y utilicé durante el desarrollo del seminario temático fueron: la entrevista semiestructurada, el relato audiovisual (auto)biográfico y el grupo focal; y los utilicé con el fin de recopilar, analizar e interpretar la información obtenida a partir de la muestra conformada para el estudio de los tres casos.

Figura 3.

Instrumentos utilizados en la investigación.



Fuente: elaboración propia.

Para Abrahão & Bolívar (2014), la entrevista abierta o semiestructurada es insustituible por cualquiera de los diversos medios que se utilizan en la Investigación (Auto)biográfica en Educación, pues esta incita a los participantes del seminario a autotematizar sus relatos con episodios significativos y a formular los juicios propios sobre las situaciones de hecho, al reconstruir de manera retrospectiva las diversas vivencias, acciones o experiencias acontecidas en determinados contextos sociales, personales o profesionales, e incluso, los lleva a plantear expectativas y perspectivas futuras.

Por su parte, Carles Feixa (2018) considera que la entrevista no es neutral, pues plantea una interacción entre el investigador y el entrevistado que posibilita la praxis interactiva como dialéctica relacional, en la que intervienen la comunicación, la reciprocidad y la afectividad.

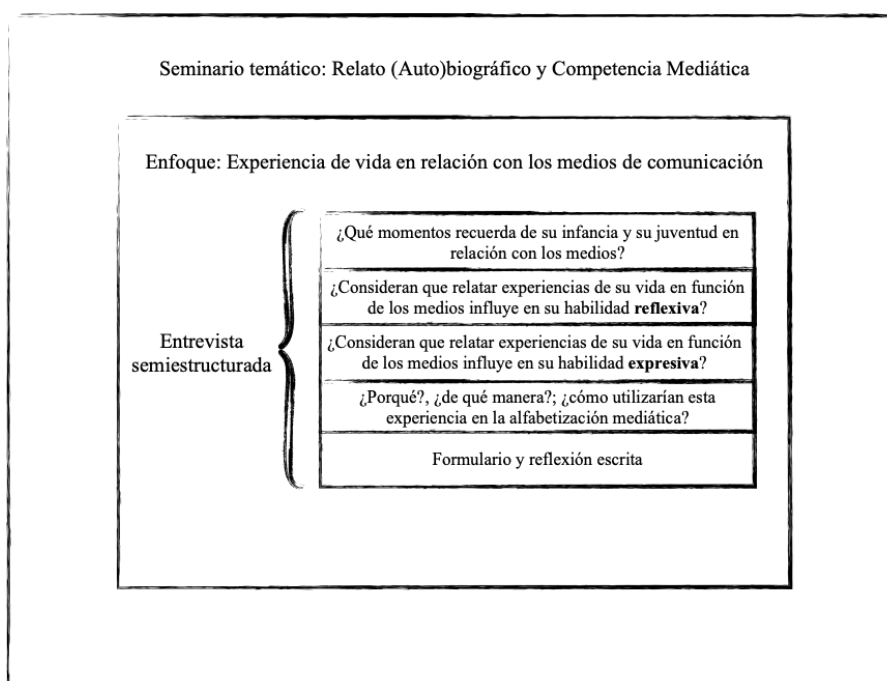
Para Orozco & González (2015), las múltiples entrevistas y observaciones permiten ir y venir varias veces con el sujeto para entender su historia y para

saber “por qué está actuando como lo hace, en función de lo que ha sido y dónde están los cambios de visión entre el principio y el fin”, puesto que “lo que uno es ahora está conectado con lo que fue antes” (p. 155); dicen además, que la entrevista es una guía prediseñada que va cambiando según surgen datos importantes a lo largo de la investigación.

En la siguiente figura se registran las preguntas que se formularon para la entrevista semiestructurada.

Figura 4

Preguntas que hicieron parte de la entrevista semiestructurada.



Fuente: elaboración propia.

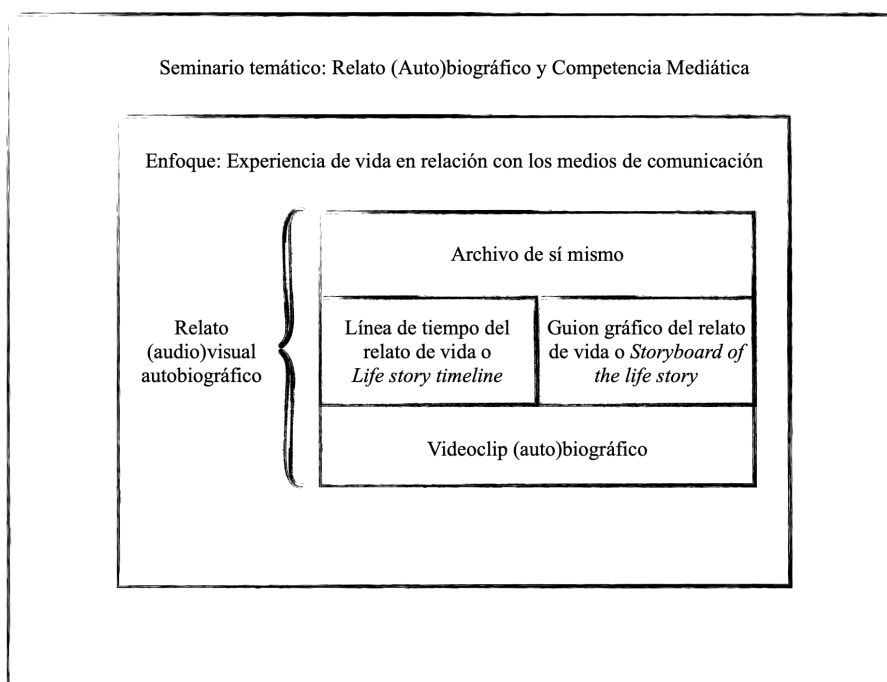
En cuanto al relato audiovisual (auto)biográfico, hace más de diez años planteé que el video (Marín Ossa, 2010) es el medio que ofrece mayores posibilidades educativas e investigativas en el contexto de los medios de comunicación en la educación y la educación en los medios (Marín Ossa, 2014), por varias razones, entre ellas, debido al acceso que tenemos a este medio hoy en día a través de diversos dispositivos. Además, porque permite la integración de todas las pantallas, las de la fotografía, la historieta, el cine, la televisión, el

ordenador y los dispositivos móviles, para expresarse a través de relatos híbridos hechos a partir de diversos lenguajes, soportes y formas de narrarse y de representarse a sí mismo (Marín Ossa, 2016). Pero también, porque desde hace décadas que les permite a los investigadores sociales documentar procesos y, por eso, se utiliza para recopilar, analizar y archivar información, a la vez que posibilita la obtención de los relatos como parte de los resultados o de los productos de la investigación (Marín Ossa, 2018).

En la siguiente figura aparecen enunciados los pasos y herramientas utilizadas en la producción de los relatos.

Figura 5

Proceso de producción del relato audiovisual (auto)biográfico.



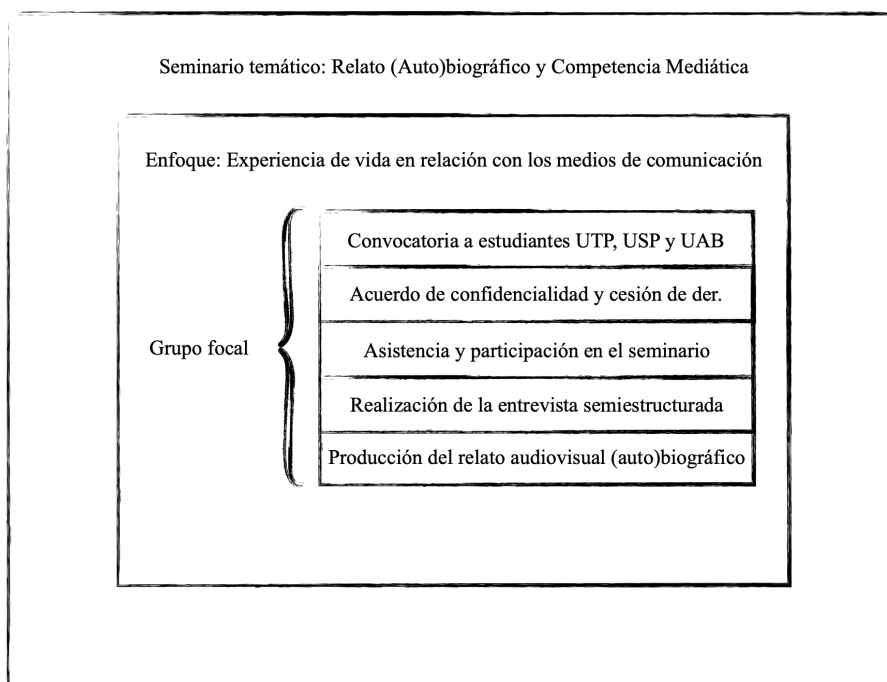
Fuente: elaboración propia.

Finalmente, según Bolívar (2012), el grupo focal conduce a indagar las representaciones sociales que tienen las personas sobre el tema que es objeto de discusión, y al investigador le posibilita buscar los marcos sociales de interpretación a partir de los cuales le dan sentido a un conjunto de experiencias. Por esta razón, el *focus group* es especialmente adecuado cuando se buscan

los itinerarios y recorridos colectivos, más que los individuales, y sus conexiones con el grupo y con el fenómeno social que se estudia. En la siguiente figura se muestran los pasos que seguí para la conformación del grupo focal.

Figura 6

Pasos seguidos para la conformación del grupo focal.



Fuente: elaboración propia.

A continuación, explico los recursos que diseñé para recopilar, organizar y analizar la información de la investigación a partir de la articulación de la entrevista semiestructurada con la producción de los relatos audiovisuales (auto)biográficos, y el procedimiento que llevé a cabo para tomar la muestra del grupo focal que emergió durante el proceso del seminario temático, con el fin de hacer el estudio de los tres casos.

1.8.5. Recursos diseñados para el tratamiento de la información

Diseñé una tabla (ver los anexos) con el fin de organizar y analizar la información recopilada según las respuestas que dieran los estudiantes a la

primera parte de la entrevista semiestructurada. En ella registré el nombre de la universidad; el programa académico en el que estuvieron matriculados; la clave ABG (autobiógrafo/autobiógrafa) asignada a cada uno de ellos al finalizar el seminario temático, y el *medio* al que hicieron referencia en relación con los momentos recordados en cada etapa de su vida: entre los 0 y los 5 años; los 5 y los 10 años; los 10 y los 15 años; los 15 y los 20 años y desde los 20 años de edad en adelante. La información allegada hizo parte de un período de tiempo transcurrido entre la fecha de nacimiento del ABG de mayor edad y el año de realización del seminario.

Tabla 1

Formato de tabla para organizar y analizar la información obtenida con la primera parte de la entrevista semiestructurada.

Universidad _____		
Programa académico _____		
Pregunta 1	¿Qué momentos de su infancia y de su juventud recuerda en relación con los medios?	
Respuesta: ABG __U__ en relación con el período de tiempo que va del año ____ al año ____		
Etapa por años	Momento recordado	Medio
0 – 5		
5 – 10		
10 – 15		
15 – 20		
Desde los 20		
Síntesis de las respuestas		

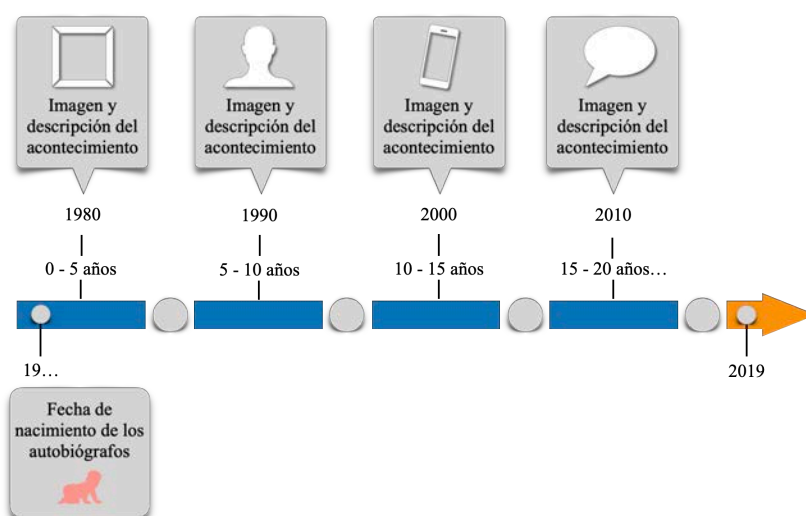
Fuente: elaboración propia.

Para organizar y analizar la información recopilada a partir del *primer paso en la producción de los relatos audiovisuales (auto)biográficos*, diseñé un organizador gráfico estándar, una línea cronológica del tiempo en el relato de vida, en la cual los estudiantes ubicaron de manera cronológica y secuenciada, algunos de los acontecimientos que a partir de la reflexión y de la observación, identificaron, seleccionaron y valoraron como los más relevantes, relacionados

con las vivencias que tuvieron con los medios de comunicación desde su niñez hasta la edad actual. En la diagramación incluyeron la fecha del suceso, una palabra o frase con la que asociaran el hecho y una imagen ilustrativa de lo recordado.

Figura 7

Ejemplo de la línea cronológica del tiempo en el relato de vida.



Fuente: elaboración propia.

También diseñé un formato estándar para el *segundo paso en la producción de los relatos audiovisuales (auto)biográficos*, en el que los estudiantes hicieron una síntesis del guion gráfico del relato audiovisual (auto)biográfico. Allí registraron su nombre completo y apellidos; el título que le dieron al relato; el nombre de cada una de las escenas que imaginaron antes de producirlas; el número de cada secuencia; y una imagen con la que ilustraron cada uno de los episodios que relatarían en el videoclip (auto)biográfico, teniendo en cuenta los acontecimientos que ubicaron en la línea cronológica del tiempo en el relato de vida.

Los estudiantes tuvieron la libertad de darle una estructura propia por escenas o en una sola secuencia, y de utilizar todos los elementos expresivos a

su alcance, tanto en el momento de la grabación (narración, performance, puesta en escena entre otros), como en el de la edición (música, efectos visuales y sonoros, voz en off, entre otros).

Figura 8

Síntesis del guion gráfico del relato audiovisual (auto)biográfico.

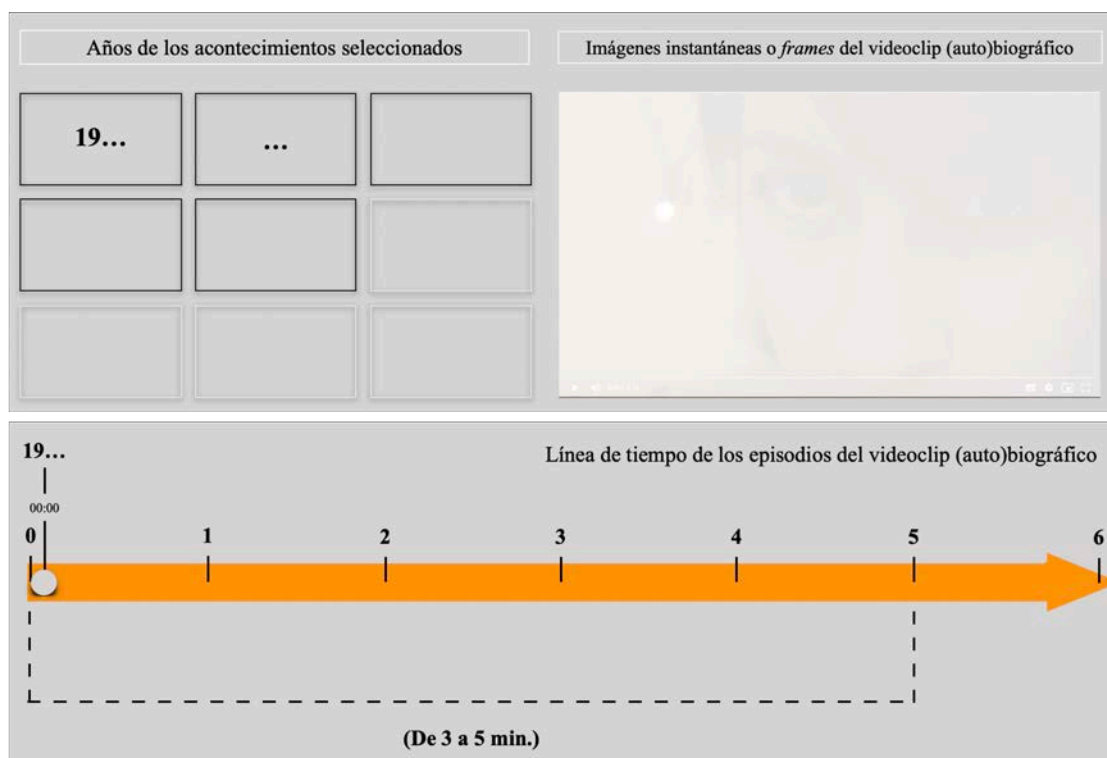
Nombre del relato:	Nombre del estudiante:	Clave ABG:
Escena # - Nombre	Escena # - Nombre	Escena # - Nombre
<i>Imagen que ilustra la escena</i>	<i>Imagen que ilustra la escena</i>	<i>Imagen que ilustra la escena</i>
Descripción de la escena	Descripción de la escena	Descripción de la escena
Escena # - Nombre	Escena # - Nombre	Escena # - Nombre
<i>Imagen que ilustra la escena</i>	<i>Imagen que ilustra la escena</i>	<i>Imagen que ilustra la escena</i>
Descripción de la escena	Descripción de la escena	Descripción de la escena

Fuente: elaboración propia.

Asimismo, para el *tercer paso en la producción de los relatos audiovisuales (auto)biográficos*, en el que se incluyeron la producción y posproducción, diseñé un gráfico con algunos elementos formales de la interfaz de edición de video, que llamé línea de tiempo del videoclip (auto)biográfico, y la usé para organizar y analizar la información observada en el videoclip (auto)biográfico, en relación con los años de los acontecimientos seleccionados por los estudiantes, y tratados como episodios en sus relatos; los recursos expresivos utilizados por ellos y observados a través de las imágenes instantáneas o *frames* que obtuve de sus relatos audiovisuales; y las estructuras narrativas, performativas y de puesta en escena que utilizaron y observaron a través de la línea de tiempo de los videoclips (auto)biográficos que produjeron.

Figura 9

Línea de tiempo del videoclip (auto)biográfico.



Fuente: elaboración propia.

Para organizar y analizar la información que obtuve con la línea cronológica del tiempo en el relato de vida, con el guion gráfico del relato audiovisual (auto)biográfico y con el videoclip (auto)biográfico producido y editado por cada estudiante, diseñé una tabla (ver los anexos) en la que registré el nombre de la universidad y el programa académico en el que estuvieron matriculados; la clave ABG que le asigné a cada uno de ellos; los *acontecimientos* relevantes que destacaron en cada una de las etapas de su vida: entre los 0 y los 5 años, los 5 y los 10 años, los 10 y los 15 años, los 15 y los 20 años y desde los 20 años de edad en adelante, y la descripción de los *episodios* que tomaron forma de *secuencia* en los relatos audiovisuales (auto)biográficos de su producción.

Tabla 2

Formato de tabla para organizar y analizar la información obtenida con el proceso de producción del relato audiovisual (auto)biográfico.

Universidad _____		
Programa académico _____		
ABG__U__	Momentos recordados (vivencias), agrupados en acontecimientos (lo vivido y que es relevante), que marcaron su infancia y su juventud en relación con los medios, y forma que toman en los episodios (lo que recuerdan y toma forma de secuencia). Período ____ a ____	
Etapa	Acontecimiento	Episodio
0-5		
5-10		
10-15		
15-20		
20...		
Síntesis de la observación elaborada por el investigador		

Fuente: elaboración propia.

Una vez concluida la producción de los relatos audiovisuales (auto)biográficos y realizada la visualización grupal de dichas producciones, diseñé dos tablas (ver los anexos) para utilizarlas en ese momento de la investigación, con el fin de organizar y analizar la información recopilada a partir de las respuestas que dieron los estudiantes a las preguntas de la *segunda y tercera parte de la entrevista semiestructurada*. En la siguiente tabla organicé la información relacionada con la pregunta sobre las *habilidades reflexivas*.

Tabla 3

Formato de tabla para organizar y analizar la información obtenida con la segunda parte de la entrevista semiestructurada sobre las habilidades reflexivas.

Universidad _____										
Programa académico _____										
¿Consideran que relatar experiencias de su vida en función de los medios de comunicación influye en su habilidad reflexiva ?										
ABG	1		2		3		4		...	
Opciones	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
Respuesta										
¿porqué?										
¿de qué manera?										
¿Cómo utilizarían esa experiencia en la alfabetización mediática?										
Síntesis de la observación elaborada por el investigador										

Fuente: elaboración propia.

En otra tabla conservé los mismos elementos de la anterior, pero esta vez la pregunta se orientó a las *habilidades expresivas* con relación a la producción del relato audiovisual (auto)biográfico y con la participación de los estudiantes en el seminario temático.

Tabla 4

Tabla para organizar y analizar la información obtenida con la tercera parte de la entrevista semiestructurada sobre las habilidades expresivas.

Universidad _____										
Programa académico _____										
¿Consideran que relatar experiencias de su vida en función de los medios de comunicación influye en su habilidad expresiva?										
ABG	1		2		3		4		...	
Opciones	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
Respuesta										
¿porqué?										
¿de qué manera?										
¿Cómo utilizarían esa experiencia en la alfabetización mediática?										
Síntesis de la observación elaborada por el investigador										

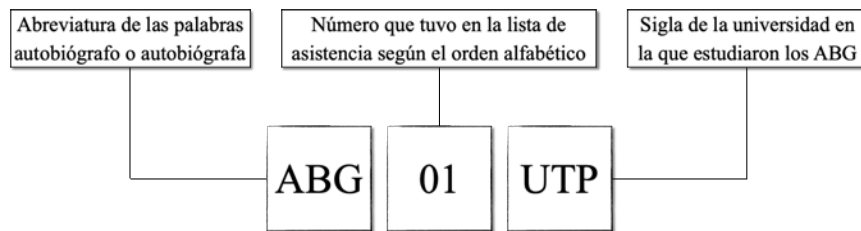
Fuente: elaboración propia

La argumentación que dieron los estudiantes con relación a las dos preguntas, la recopilé de manera resumida a través de un formulario que diligenciaron al finalizar el seminario temático. Para concluir la recolección de la información, ellos me entregaron por escrito una reflexión final del proceso, luego de comentar en grupo los resultados de todos los relatos.

Por último, la clave que diseñé para asignarle dicho código a cada estudiante del grupo focal (focus group), estuvo compuesta por la abreviatura de las palabras autobiografía y autobiógrafo o autobiógrafa (ABG), seguida del número que le correspondió a cada uno en el orden alfabético de la lista de asistencia al seminario (01...) y, finalmente, con la abreviatura de la institución en la que estuvieron matriculados (UTP, USP o UAB).

Figura 10

Clave diseñada para asignarle a los estudiantes del grupo focal (*focus group*) conformado en la UTP, la USP y la UAB



Fuente: elaboración propia.

La clave facilitó el procesamiento de la información y el análisis de los datos que emergieron durante el proceso, permitió la conservación del anonimato de cada uno de los participantes, y agilizó la redacción del informe al relacionar la clave en lugar de sus nombres y apellidos en cada mención que se hizo de sus producciones.

1.8.6. Diseño de la muestra o corpus de la investigación

Desde un comienzo, con el diseño de la investigación, tuve previsto que tomaría una muestra de 9 a 15 relatos audiovisuales (auto)biográficos del grupo focal (*focus group*), conformado con los estudiantes del Máster de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), de la Licenciatura en Educomunicación de la Universidad de Sao Paulo (USP), y de la Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), para realizar el estudio de los casos emergentes durante el seminario temático.

Tabla 5

Muestra prevista que se tomaría del grupo focal (focus group).

Número de ABG seleccionados para el análisis de la muestra	Número de relatos audiovisuales (auto)biográficos seleccionados	Número de entrevistas semiestructuradas seleccionadas
UAB – 3-5	3-5	3-5
USP – 3-5	3-5	3-5
UTP – 3-5	3-5	3-5
Entre 9 y 15	Entre 9 y 15	Entre 9 y 15

Fuente: elaboración propia.

Concluí que, para realizar dicha selección, tendría como criterios tres aspectos que me permitieran obtener una perspectiva polifónica (Bolívar & Domingo, 2019), en el análisis vertical o por casos, y otro análisis horizontal o transversal por temáticas, hitos, momentos o leitmotiv comunes y emergentes: *primero*, las posibilidades que presentaran los relatos audiovisuales (auto)biográficos para dar cuenta del objeto de estudio; *segundo*, el compromiso adquirido con la investigación por parte de los estudiantes durante el proceso; y *tercero*, el cumplimiento del 100% de actividades educativas, creativas e investigativas que realizaríamos durante el seminario temático. La información de la muestra tomada quedaría registrada en la siguiente Tabla.

Tabla 6

Muestra de relatos tomada del grupo focal conformado en la UTP, USP y UAB.

Clave ABG	Título del relato	Duración	Fecha de producción
ABG...	Día/Mes/Año

Fuente: elaboración propia.

También consideré que, en dicho nivel de formación superior, los participantes tendrían entre 18 y 30 años de edad, es decir, que su nacimiento debió darse a finales de los años 80 del siglo pasado o en la primera década del siglo XXI, lo cual resultaba de importancia debido a la serie de transiciones que se dieron en esa época. Para establecer dicha información diseñé la siguiente tabla.

Tabla 7

Muestra de estudiantes tomada del grupo focal (focus group), conformado en la UTP, USP y UAB.

Clave ABG	Nombres	Año de nacimiento ABG	Edad ABG
ABG...
...			

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de este análisis los explicaré en el capítulo 3., dedicado a presentar el estudio de los casos que emergieron durante la investigación.

A continuación, expongo las etapas de la investigación realizada: el desarrollo del seminario temático que incluye el diseño, la implementación y la evaluación; el tratamiento de la información con el uso de los instrumentos de la investigación que contiene la recolección, la organización y el análisis; el procedimiento para obtener la muestra de la conformación del grupo focal (*focus group*); y los casos que emergieron con la producción de los relatos audiovisuales (auto)biográficos durante el desarrollo del seminario temático.

1.9. Las etapas de la investigación

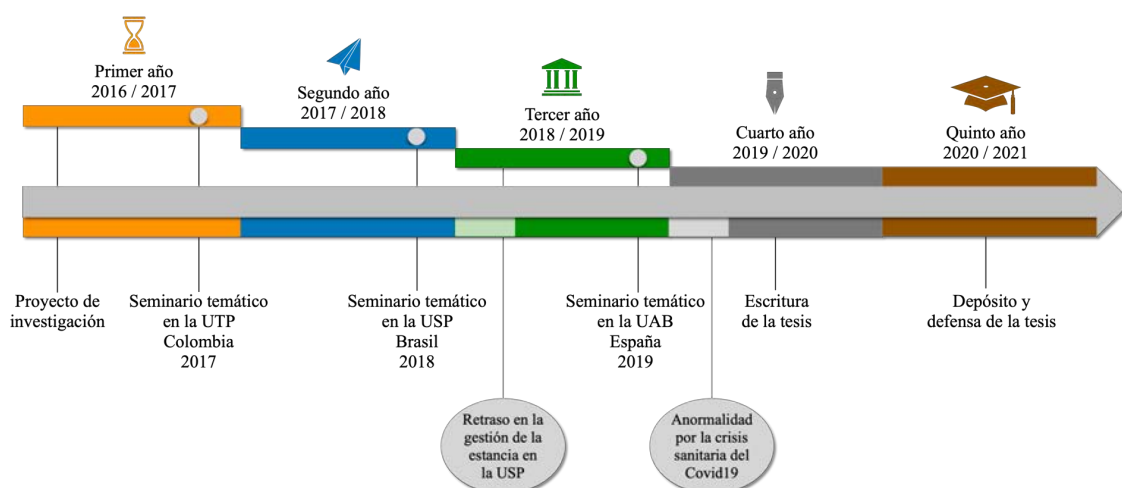
La **etapa uno** correspondió a la *elaboración del proyecto de investigación*, y la desarrollé desde mi llegada a Barcelona hasta la aprobación del plan de actividades por parte del Tribunal del Doctorado; esto ocurrió entre octubre del año 2016 y julio del año 2017.

La **etapa dos** correspondió al *desarrollo de la investigación a partir del seminario temático* que diseñé e implementé en cada una de las universidades participantes: la UTP; la USP y la UAB, lo que implicó desplazarme de manera periódica entre Colombia, Brasil y España, durante los años 2017-2019.

La **etapa tres** correspondió a la *escritura del informe de la investigación y de la tesis de doctorado*, lo cual me tomó dos años que van desde el 2019 hasta el 2021, en medio de la crisis sanitaria ocasionada en el mundo por el Covid-19. A continuación, en la Figura 11, registro cada una de las etapas.

Figura 11

Línea cronológica del proceso de investigación y de la tesis doctoral.



Fuente: elaboración propia.

En los siguientes apartados describo de manera detallada cada una de las etapas de la investigación.

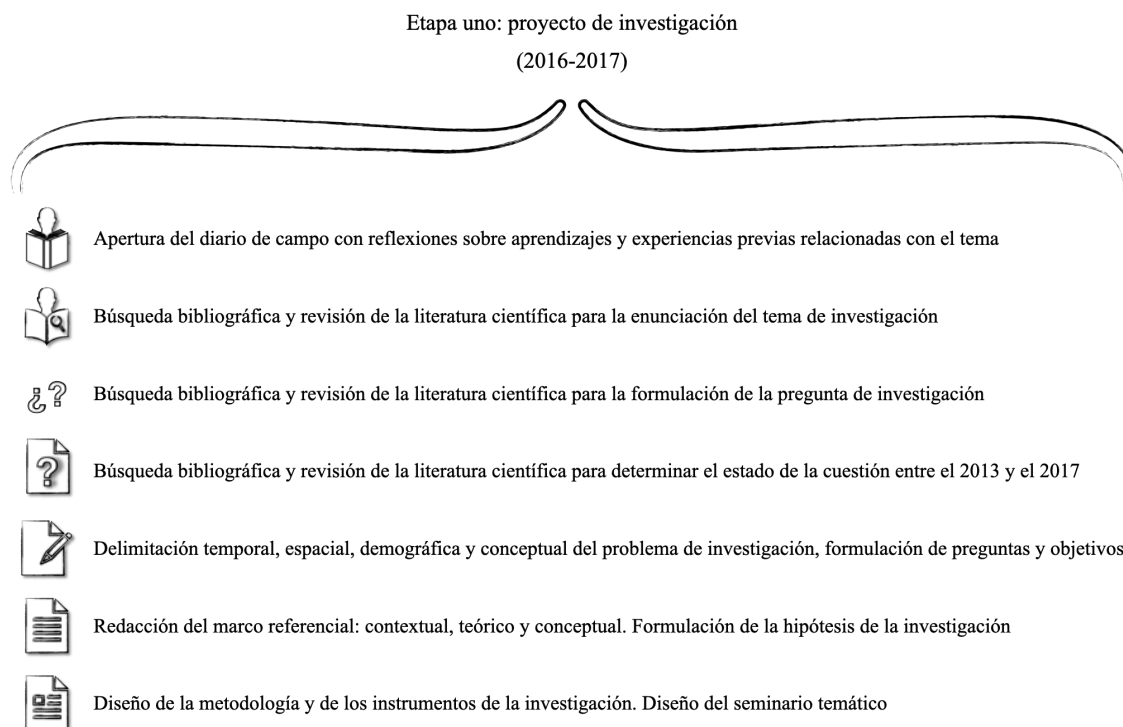
1.9.1. Etapa uno: el proyecto de investigación

En la **etapa uno** di apertura a mi *diario de campo*, del cual llevo diez cuadernos con anotaciones sobre el proceso de investigación; en ellos consigné las primeras ideas y borradores del proyecto sobre las cuestiones que traía de años atrás, cuando comencé a abordar este objeto de estudio, y un archivo audiovisual en *Instagram* con imágenes y clips de mis vivencias cotidianas durante el proceso de investigación doctoral. A partir de la reflexión sobre los saberes y experiencias previas adquiridas durante los trece años que acumulé, en ese momento con la experimentación y lectura de textos acerca de la investigación autobiográfica, los medios y la educación, definí el tema de investigación junto con el director de tesis, e iniciamos el proceso de asesoría y acompañamiento.

En esta fase revisé la literatura científica publicada en bases de datos y repositorios sobre el objeto de estudio elegido, y redacté el proyecto de investigación. De manera paralela, asistí a las actividades académicas y científicas del doctorado, del Gabinete de Comunicación y Educación, como también a los cursos y seminarios que ofrece la universidad como parte de las actividades opcionales y obligatorias.

Figura 12

Etapa 1 del proyecto de investigación.



Fuente: elaboración propia.

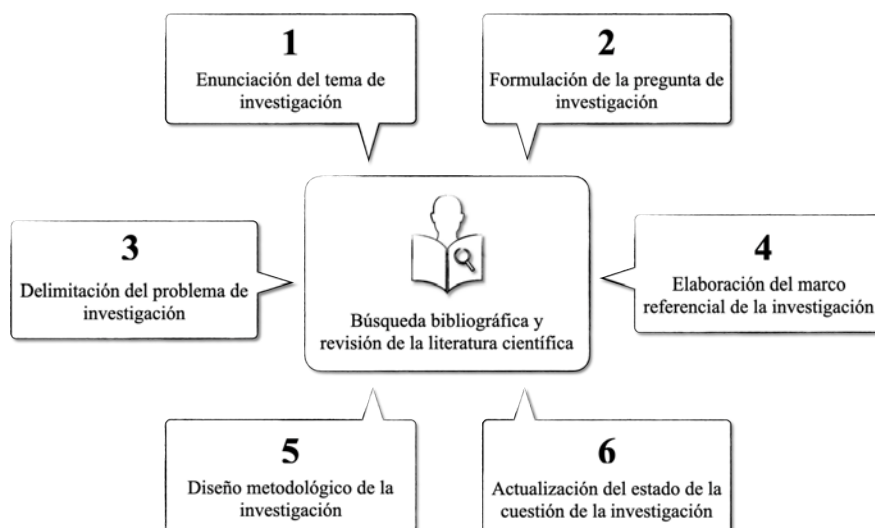
Desde el año 2016 comencé la búsqueda bibliográfica y la revisión de la literatura científica en varios momentos, durante la elaboración del proyecto y el desarrollo de la investigación, con estos propósitos: primero, para analizar de qué manera se relacionaban el relato (auto)biográfico y la competencia mediática de modo que pudiera enunciar con claridad y brevedad el tema de investigación; segundo, para analizar qué investigaciones se hicieron entre el 2013 y el 2017 en relación con el tema de investigación, de manera que pudiera formular la pregunta de investigación en función de los objetivos y del marco referencia

El tercer propósito, para seleccionar de las bases de datos los libros y artículos de investigación publicados en revistas especializadas, que sirvieran para delimitar el problema de investigación de manera temporal, espacial, demográfica y conceptual; cuarto, para redactar el marco referencial de la investigación de modo que pudiera sustentar las teorías y conceptos actuales

más relevantes relacionados con el objeto de estudio; quinto, para analizar las etapas y los instrumentos de investigación utilizados en este tipo de estudios, y los diversos usos que les dan los investigadores, con el fin de diseñar la metodología de mi investigación; y sexto, para monitorear las publicaciones que aparecieran cada año en relación con el tema, la pregunta y el problema de investigación, de tal forma que pudiera controlar el grado de autenticidad del proceso de investigación y actualizar el estado de la cuestión hasta donde fuera necesario.

Figura 13

Los usos de la búsqueda bibliográfica en los diferentes momentos de la investigación.



Fuente: elaboración propia.

Las bases de datos y repositorios especializados que consulté durante los diversos momentos de la búsqueda bibliográfica, fueron las publicaciones del Gabinete de Comunicación y Educación; el *Trobador* o metabuscador de recursos y las bibliotecas de Comunicación y Humanidades de la UAB; las publicaciones del Congreso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica CIPA y de la *Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph)* a través de sus colecciones bibliográficas y de su revista; la revista *a/b: Auto/Biography Studies* publicada por *Taylor&Francis Group*; las publicaciones de la *IABA - International AutoBiography Association*; la Biblioteca de la Escuela de

Comunicaciones y Artes de la Universidad de São Paulo; la Biblioteca de la Universidad Tecnológica de Pereira; Scopus y mis publicaciones realizadas desde el año 2009 en Colombia y en Brasil sobre el tema.

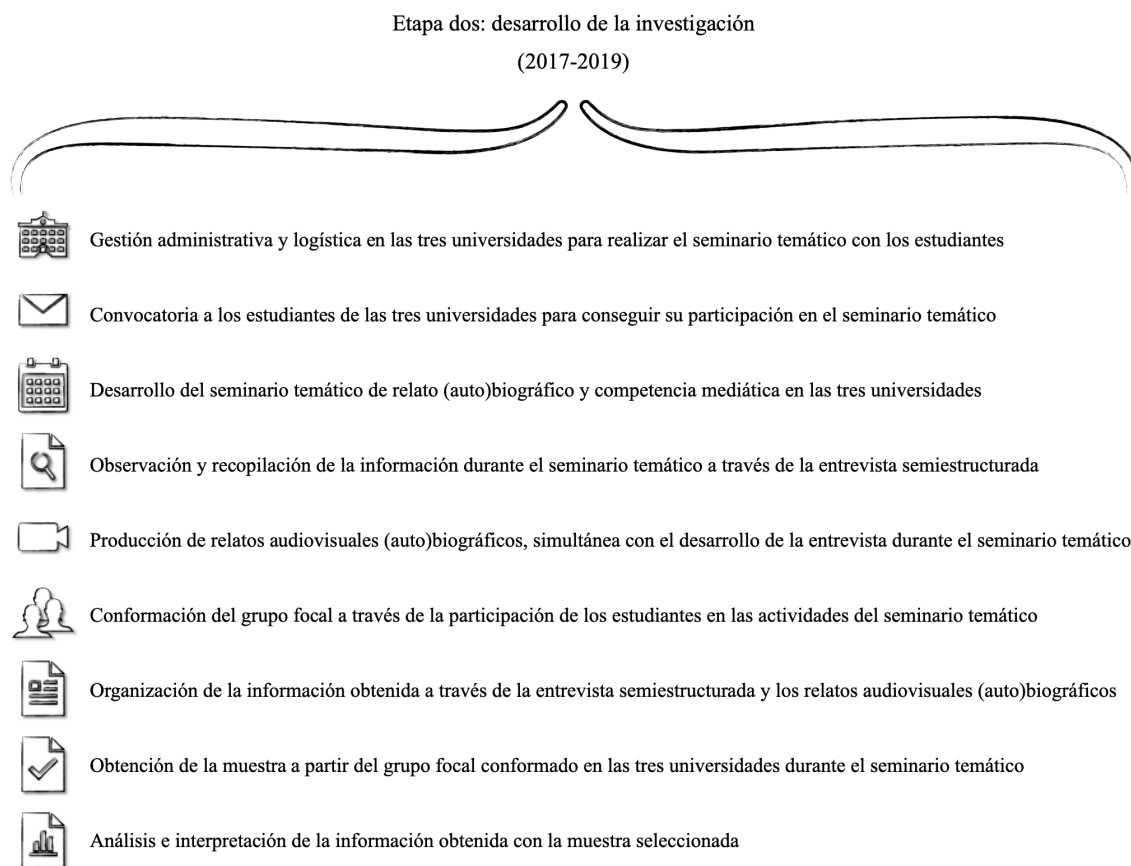
1.9.2. Etapa dos: el desarrollo de la investigación

En la **etapa dos** llevé a cabo la gestión administrativa y logística en las tres universidades participantes para la realización del seminario, de acuerdo con los requisitos de cada institución; hice la convocatoria a los estudiantes que participaron en el proceso y desarrollé el seminario temático, lo cual incluyó: la observación y recopilación de la información a través de la entrevista semiestructurada; la producción de relatos (auto)biográficos y la conformación del grupo focal. A partir de ahí organicé la información recopilada, obtuve la muestra requerida e hice el análisis e interpretación de la información. De manera simultánea, participé en eventos científicos a los que fui invitado por universidades de España, Brasil y Colombia, en los que abordaron temas relacionados con la autobiografía, los medios y la educación.

En esta fase también produje varios artículos y capítulos de libro en español y en inglés, ofrecí conferencias, seminarios y asesorías en universidades de Latinoamérica y de Europa relacionadas con el objeto de estudio de esta investigación.

Figura 14

Etapa 2: desarrollo de la investigación.



Fuente: elaboración propia.

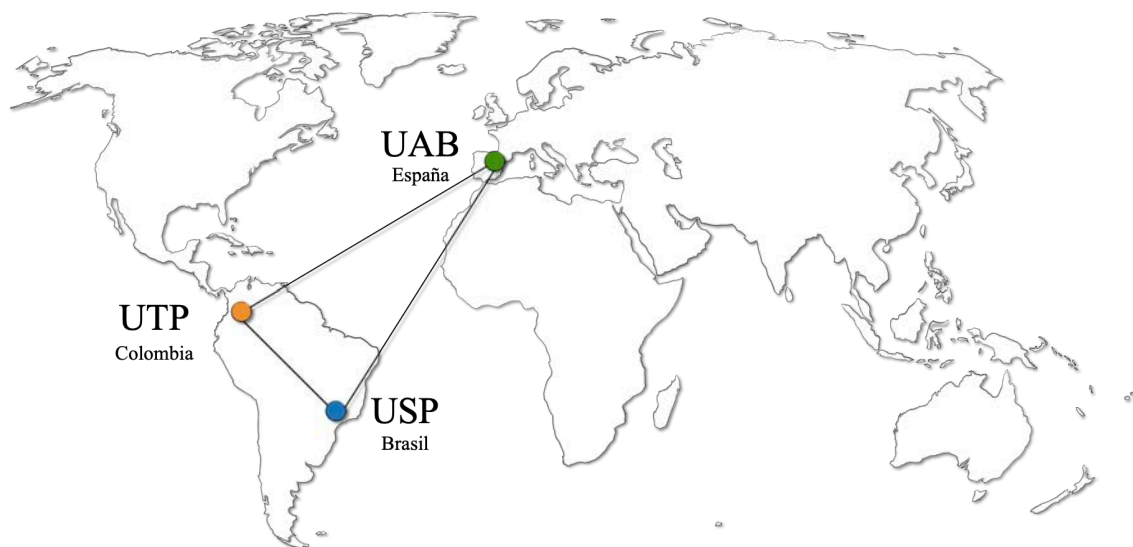
En esta etapa, con la ayuda de las personas que coordinan los programas académicos de cada institución vinculada, realicé la convocatoria a los estudiantes de medios, educación y comunicación de la Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa (2017), de la Universidad Tecnológica de Pereira en la región del Eje Cafetero de Colombia; a los estudiantes de la Licenciatura en Educomunicación (2018), de la Universidad de São Paulo en Brasil; y a los estudiantes del Máster en Comunicación y Educación (2019), de la Universidad Autónoma de Barcelona en la Comunidad Autónoma de Catalunya, España.

Para ello, envié por correo electrónico y redes sociales un mensaje motivador junto con el formulario de inscripción, dirigidos a toda la población

estudiantil de dichos programas, con el fin de contar con la participación de estudiantes interesados en el tema que le aportaran información a la investigación y que permanecieran en el seminario de manera libre y voluntaria. Con la convocatoria se inscribieron 21 estudiantes de la UTP; 16 de la USP y 8 de la UAB.

Figura 15

Geolocalización de los tres casos.



Fuente: elaboración propia.

En el proceso de investigación, durante el seminario temático, desarrollé de manera simultánea la aplicación de la entrevista semiestructurada con la producción de relatos audiovisuales (auto)biográficos, y la configuración del grupo focal. Luego de conformar el grupo focal obtuve la muestra que quedó conformada por 9 relatos, entrevistas y reflexiones en total, como lo había previsto en el diseño de la investigación: 3 de la UTP; 3 de la USP y 3 de la UAB. De ahí obtuve la información y los datos para el estudio de los casos que emergieron en Colombia, en Brasil y en España.

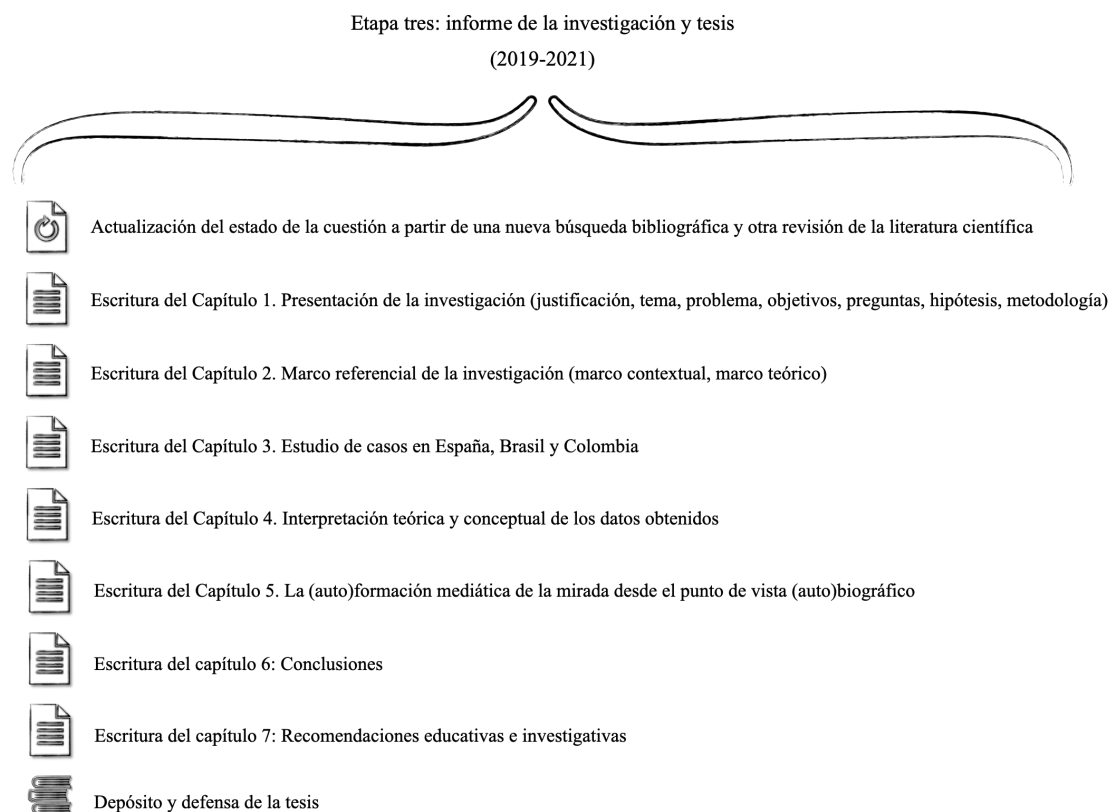
1.9.3. Etapa tres: el informe de la investigación y la tesis

En la **etapa tres** me dediqué a la escritura del informe de investigación y de la tesis, para lo cual actualicé el estado de la cuestión realizando una nueva búsqueda bibliográfica y otra revisión de la literatura científica publicada en las bases de datos y repositorios institucionales.

Luego escribí el primer capítulo en el que hice una presentación general de la investigación que incluye la justificación, el tema, el planteamiento del problema, los objetivos, las preguntas, la hipótesis y la metodología. Después escribí el segundo capítulo en el que expliqué el marco referencial de la investigación, integrado por el marco contextual en el que se dio la investigación y el marco teórico y conceptual en el que me basé para realizar el estudio. En el tercer capítulo expuse los casos que emergieron en el desarrollo del seminario temático; en el cuarto capítulo dispuse la interpretación teórica y conceptual de los datos obtenidos; en el capítulo cinco expuse la (auto)formación mediática de la mirada desde el punto de vista (auto)biográfico; en el capítulo seis desarrollé las conclusiones, y en el capítulo siete planteé las recomendaciones educativas e investigativas a partir de los hallazgos. Finalmente, deposité la tesis para proceder a defenderla ante el tribunal de doctorado.

Figura 16

Etapa 3. Informe de investigación y tesis.



Fuente: elaboración propia.

La crisis sanitaria ocasionada por el Covid19 afectó de alguna manera el desarrollo de esta etapa, sin embargo, logré concluir la escritura y defensa de la tesis dentro de los 5 años destinados al proceso.

Capítulo 2.

Marco referencial de la investigación

La ciencia natural construye la materia con pequeñas partículas elementales, incapaces ya de existencia independiente, solo pensables todavía como partes constitutivas de las moléculas; las unidades que actúan unas sobre otras en el complejo, prodigiosamente enmarañado, de la historia y de la sociedad son individuos, totalidades psicofísicas, cada una de las cuales es distinta de cualquier otra, cada una de las cuales es un mundo. Y el mundo no existe en ninguna parte más que en la representación de uno de estos individuos.

Wilhelm Dilthey
Introducción a las Ciencias del Espíritu

En las tres últimas décadas del siglo pasado ascendió el *sujeto neoliberal* en gran parte del mundo (Escalante, 2016; Harvey, 2007; Laval & Dardot, 2018), como el producto más elaborado de la economía de mercado, mientras que, en el contexto iberoamericano, emergió la democracia en España luego de la dictadura que culminó con la muerte de Francisco Franco en 1975. Además, en el año 1985, Brasil salió de la dictadura militar después de la victoria electoral del Movimiento Democrático Brasileño y, en Colombia, una vez concluido el pacto del Frente Nacional, el país finalizó el siglo XX con una población sumida en los desastres naturales, el conflicto armado protagonizado por agentes del Estado, guerrillas y organizaciones paramilitares, la corrupción, el terrorismo y el narcotráfico. En general, Latinoamérica padeció las secuelas de la Guerra Fría y del Plan Cóndor diseñado por el Departamento de Defensa de los Estados Unidos de Norte América (EE.UU.), con el fin de contener a toda costa el avance del comunismo en la región.

Hacia finales del siglo XX, mientras se derrumbaron los muros del mundo bipolar al ritmo del rock¹⁶, en Occidente se generó un *boom* al interior de las

¹⁶ Roger Waters (1990). The Wall: Live in Berlin.

Ciencias Sociales y Humanas basado en “el giro hermenéutico” (Gadamer, 1998) que, entre otras cosas, desembocó en el retorno al sujeto y a su vida cotidiana (Delory-Momberger, 2015), para situar esos dos fenómenos como objetos de estudio y de creación, pero también como fuentes de información y de conocimiento. De paso, se evidenció la necesidad de abordar la educación y los medios de otra manera, más allá de lo funcional e instrumental, así como también renovó las formas de hacer investigación cualitativa en las Ciencias de la Comunicación y en las Ciencias de la Educación.

La crisis de la escuela, de los grandes relatos o narrativas cohesionadoras de la modernidad que en 1979 advirtió Jean-François Lyotard, y la consolidación del sistema mediático a nivel global concentrado en oligopolios, fueron algunos de los rasgos más evidentes de aquel mundo cambiante, mutable y en transición que nos situó en el siglo XXI como espectadores, protagonistas y relatores de nuestra vida cotidiana. Una vida escenificada en las pantallas con las imágenes espectaculares y especulares producidas en la sociedad de la información (Castells, 2004), como expresión de la cultura visual (Mirzoeff, 2016) y de la civilización de la imagen (Gubern, 2007; 1994) que modificaron nuestra mirada y engendraron la “guerra de los puntos de vista”.

Desde entonces y de manera paradójica, esta guerra, a veces, se proclama a favor de la libertad de pensamiento y de expresión, y otras veces en detrimento de las visiones de mundo (Dilthey, 2015a), fundamento de las Ciencias Sociales y de las Humanidades en la Modernidad, y como parte de los avatares y mutaciones que ha vivido la especie durante más de quinientos años transcurridos entre *La Galaxia Gutemberg* (McLuhan, 1996), y *La Galaxia Internet* (Castells, 2001).

En esa nueva Torre de Babel, en esa guerra de discursos y de narrativas que cada uno trata de imponer en las redes sociales a partir de una verdad subjetiva como si tuviera mayor validez que las razones, motivaciones, deseos, preferencias y gustos de otras personas, en realidad todo, por sólido que parezca, se desvanece en el aire (Berman, 2013). En parte, debido a la crisis de la razón como institución Occidental, a la crisis de representatividad heredada

de la democracia liberal, la crisis del modelo económico Neoliberal que agoniza, la crisis del Estado de Derecho que se enfrenta al Estado de Opinión, demagógico por definición y, en definitiva, la crisis de una sociedad y de los individuos sometidos a la precariedad humana, material y simbólica de la economía de mercado.

Es una economía que impulsa los proyectos emprendidos por los megamillonarios y emplazada sobre la desigualdad a escala planetaria; a la vez que EEUU y China trasladan la nueva Guerra Fría para Marte, se aproxima la era de la singularidad gracias a las tecnologías omnipresentes, a la inteligencia artificial, a los nuevos descubrimientos de la física cuántica, al desarrollo de la cibernética y de las llamadas humanidades digitales, que ponen de manifiesto la necesidad urgente de una Educación Mediática y de una multialfabetización de la sociedad con relación a los nuevos entornos y contextos humanos.

2.1. Marco contextual

En esa transición del cambio de siglo llamada Globalización, los investigadores y educadores partieron del acervo práctico y experimental de años atrás, de las intersecciones y el diálogo interdisciplinar entre comunicación, medios y educación, para propiciar una mirada renovada de la realidad mediática a partir de los fundamentos de la “Educomunicación, la Comunicación Educativa y la Tecnología Educativa”, con el fin de abordar el fenómeno de las múltiples alfabetizaciones desde un campo de estudio amplio conocido como Educación Mediática y Alfabetización Mediática e Informativa.¹⁷

De manera simultánea y por la misma época, hubo educadores e investigadores que protagonizaron un giro en la manera de hacer Investigación Educativa desde los estudios de la narrativa, la autobiografía, la historia de vida

¹⁷ La historia de vida de las instituciones vinculadas a la investigación permite conocer su protagonismo en ese contexto. Departamento de Ciencias de la Comunicación UAB: <https://www.uab.cat/web/conoce-la-facultad/historia-de-la-facultad-1345717364275.html>
Licenciatura en Educomunicación: <http://www.cca.eca.usp.br/educom>
Licenciatura en Tecnología con énfasis en Comunicación e Informática Educativa: <https://educacion.utp.edu.co/licenciatura-en-tecnologia/historia.html>

y el relato de vida, para observar entre otras cosas, los múltiples aprendizajes contruidos a lo largo de la vida por los docentes y estudiantes, basados en su experiencia singular, particular y subjetiva, relatada en primera persona como forma de autorreflexión, de autodescubrimiento, de autoconocimiento y de autoaprendizaje, prácticas todas estas, sustentadas en la autoexpresión.

Sin embargo, fue a partir de los años 70 y 80 cuando la autobiografía llegó a la educación como fenómeno contemporáneo a manera de método formativo e investigativo (Delory-Momberger, 2015; Abrahão & Bolívar, 2014; Bolívar & Segovia, 2019), hecho que coincidió con el auge de la Alfabetización Mediática (*Media Literacy*), (Aparici & García, 2016; Oliveira, 2014; Pérez Tornero, 2012), se nutrió de los Estudios Literarios y de los Estudios Culturales de comienzos del siglo XX, y lo hizo por medio de la autoformación y de la historia de vida.

A finales de los años 70, Lyotard (1979, 2004) expuso ante el *Conseil des universités du Québec* su informe *Les problèmes du savoir dans les sociétés industrielles les plus développées*, en el que abordó la crisis de las instituciones de la modernidad representadas en grandes relatos integradores de la sociedad que le daban sentido a la individualidad, publicado a manera de libro con el título *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*.

Años más tarde, el autor dijo sobre este tema que: “Por metarrelato o gran relato, entiendo precisamente las narraciones que tienen función legitimante o legitimatoria. Su decadencia no impide que existan millares de historias, pequeñas o no tan pequeñas, que continúen tramando el tejido de la vida cotidiana” (Lyotard, 2012, p. 31).

Pero fue en los años 90 con el giro narrativo, que la crisis de las grandes Historias, con H de *History*, y el protagonismo de las historias pequeñas basadas en el relato o *story*, trajo una nueva versión del individualismo occidental y la Investigación (Auto)biográfica tomó nuevos rumbos y denominaciones, tales como enfoque biográfico-narrativo, autobiografía educativa e historia de vida en formación (Pineau & Le Grand, 2007).

También, la Educación Mediática o *Media Education* (Buckingham, 2005) emergió en esa década, fruto del giro mediático y tecnológico de la Aldea Global (McLuhan & Powers, 2011), como un nuevo paradigma que trascendió la dicotomía de la educación en medios y la educación con los medios (Pérez Tornero, 2012).

Asimismo, en las tres últimas décadas del siglo XX irrumpieron las teorías del *Emerrec* (Cloutier, 2001; 1973), y del prosumidor (Toffler, 1980); la primera, a partir del fenómeno de comunicación individual, como uno de los episodios en la historia y evolución de los emisores/receptores contemporáneos nacidos en la “revolución audiovisual”, que fue posterior a la comunicación de masas, a la de élites, a la interpersonal y dio origen a los *self-média*, para imbricarse en los lenguajes *audio-scripto-visuales* o hipertextuales. La segunda, a partir de la idea de *la tercera ola* en la historia de la evolución del mercado, cuya base tecnológica generó una profunda transformación en la sociedad como sucesora de la revolución industrial, o *segunda ola*, y de la revolución agrícola, o primera ola, en un proceso de progresiva desmasificación e individualismo.

Ambas fueron en sí mismas, pero a su manera, teorías prospectivas del individuo, de la individualidad y del individualismo, que pusieron en evidencia la naturaleza de la sociedad del siglo XXI, fundamentada en la teoría del prosumo y del prosumidor como parte de la evolución de la sociedad que supera etapas, y de sus relaciones de producción y consumo con una base tecnológica.

De otra parte, la teoría del *Emerrec* se basó en las relaciones de emisión y recepción de los individuos, desde un punto de vista mediático, a partir de las características evolutivas de la comunicación en la sociedad que yuxtaponen y acumulan elementos de etapas anteriores, para explicar el valor de los auto-medios o medios individuales, más allá de las nociones funcionalistas que ven a los receptores y a los estudiantes como sujetos pasivos. Cabe decir que, a veces, las dos teorías se han abordado como si una fuera consecuencia de la otra, y otras veces como si se tratara de dos fenómenos opuestos, reduciéndolas a una lógica binaria cuando en realidad han acontecido de manera simultánea.

2.1.1. La intersección entre investigación, autobiografía y educación

La onda expansiva del *boom* interpretativo y narrativo que se produjo en los años 90 también provocó una reflexión sobre la educación, la autobiografía y la investigación, que llegó hasta nuestros días (Abrahão & Bolívar, 2014; Bertaux, 2016; Bolívar & Segovia, 2019; Goodson, 2020; Passeggi, 2011) para ayudarnos a comprender cómo se dio la transición entre un paradigma investigativo “positivo”, orientado a dar una explicación funcional y estructural de los hechos sociales, hacia otro “interpretativo”, orientado a discernir los sentidos y los significados construidos por los individuos al relatar su experiencia de vida. Y cómo de ahí emergió la Investigación (Auto)biográfica¹⁸ en Educación, heredera de los principios metodológicos y epistemológicos de la historia de vida y del relato de vida¹⁹, junto al relato autobiográfico²⁰, las *tecnoautobiografías* y otras formas de relato personal que resultan de las grafías, de las representaciones y escrituras del yo²¹ en contextos filosóficos, literarios, psicológicos, sociológicos, antropológicos, comunicológicos y educativos:

El espacio de la investigación autobiográfica y narrativa, al no contar con fronteras rígidamente definidas, evidencia una amplitud de enfoques, perspectivas, intersecciones disciplinarias. La narrativa personal, la «puesta en relato de sí», como dicen los autores franceses, ha tenido un amplio desarrollo

¹⁸ Sin embargo, también se utilizan los nombres de enfoque biográfico-narrativo de investigación, (auto)biografía en formación, autobiografía educativa, entre otros. La investigación narrativa (*Narrative Inquiry*) en la que se destacan los trabajos de Michael Connelly y Jean Clandinin (1990, 1999), influyen en estos enfoques; en ese sentido el investigador, el sujeto investigado y el docente se consideran narradores (*storytellers*), y el relato del docente, el relato de vida, la historia de vida y el informe de investigación son narraciones (*narratives*) subjetivas del conocimiento.

¹⁹ Historia de vida en inglés es *life history*, en francés *histoire de vie*, en portugués *história de vida*; relato de vida en inglés *life story*, en francés *récit de vie*. En la hermenéutica no son simples distinciones lexicográficas, poseen implicaciones semánticas, pragmáticas e incluso ontológicas.

²⁰ En inglés autobiographical story, en francés *récit autobiographique*.

²¹ Dice Jesús Camarero (2011) que desde el punto de vista teórico – crítico y durante el sorprendente desarrollo de la autobiografía moderna, después de 1782, el concepto de autobiografía ha conocido no pocos términos, cuya profusión viene a significar el éxito del fenómeno y la riqueza y profusión del género: confesión (San Agustín, Rousseau), egotismo (Stendhal), conexión de una vida o *Zusammenhang des Lebens* (Dilthey), gnosis del yo (Gusdorf), autobiografema (Barthes), ipseidad (Sartre, Ricoeur, Mattiussi), pacto autobiográfico (Lejeune), autotexto (Mangé), egología (De Monticelli), autografía (Bellim-Nöel, Derrida), escritura de sí mismo (Foucault), escrituras del yo (Gusdorf), autoficción (Dobrovsky), autorreflexión (Castilla del Pino), líneas de vida (Gusdorf), signos de vida (Lejeune), novela de la memoria (Caballero Bonald) y, más allá incluso, autoconciencia (Hegel), autognosis o *Selbstbesinnung* (Dilthey), ontogénesis (Lacan), identidad narrativa (Ricoeur), razón acolucética (Scharlemann) u ontopraxis (Fullat) (p. 11).

en este final de la modernidad. Bajo el imperativo de la individualización y el incentivo de convertirse en el «empresario de la propia existencia», ha florecido, a nivel popular incluido, como en ningún otro momento, el interés por las vidas. La literatura sobre el tema se extiende en todos los países, como un campo ya consagrado: en los países anglosajones (Narrative, Biographical Research, Life history), en Alemania (Biographieforschung), Francia (Recherche biographique en education, Histoires de vie) o en Brasil-Portugal (Pesquisa (auto)biografica, histórias de vida) (Bolívar & Segovia, 2019, p. 16).

Con el giro hermenéutico, los investigadores se propusieron dejar atrás un paradigma de la investigación cualitativa centrado en la racionalidad instrumental, que evitaba la experiencia subjetiva y, por lo tanto, pretendía separar al máximo los objetos de estudio de los sujetos para así alcanzar el mayor grado de cientificidad, e instaurar otro basado en las relaciones, la subjetividad, la participación y el diálogo, en el que la vida como relato les permite a los estudiantes y a los docentes vislumbrar los contextos sociales y culturales educativos en un marco de referencia histórico (Bolívar, 2012).

Figura 17

IAE como campo de intersección entre la investigación, la autobiografía y la educación.



Fuente: elaboración propia.

Al respecto, Elizeu Clementino de Souza (2014) plantea que la adecuación de los principios epistemológicos y metodológicos de este tipo de investigación a otra lógica de formación, permiten la revelación de los aprendizajes construidos a lo largo de la vida como una “metacognición o metarreflexión” del conocimiento de sí en relación con los diferentes campos educacionales que incluyen el currículo, las prácticas docentes y las culturas escolares, entre otras cosas.²² De ahí que este método sea considerado por los investigadores como un metaparadigma (Abrahão & Bolívar, 2014) que surgió en un contexto específico, pues tras la crisis del positivismo y el giro hermenéutico en ciencias sociales, la investigación (auto)biográfica “se ha constituido en una perspectiva específica de investigación con su propia credibilidad, que reclama un modo distintivo dentro del paradigma cualitativo convencional” (Bolívar, 2014, p. 712):

De la instancia positivista se pasa a una perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. Se entenderán los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como “textos”, cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central (2002, p. 218).

El enfoque metodológico que hace parte de la investigación cualitativa (Abrahão & Bolívar, 2014), le da protagonismo a las voces de los sujetos a través de los relatos de vida que ellos producen en un itinerario de reflexión y de expresión de sí mismos, para lo cual toman sus propias vivencias y su experiencia personal como fuentes subjetivas del conocimiento humano, mientras están inmersos en un proceso educativo e investigativo en el que se observan a sí mismos como particularidades socioculturales que fundamentan y constituyen el fenómeno observado. Bolívar y Segovia (2019) explican que esta perspectiva teórico-metodológica puso especial atención en la formación de la persona, “entendida como proceso permanente a lo largo de la vida” (Abrahão & Bolívar, 2014, p. 12).

²² Indagación (Auto)biográfica: contar experiencias, escritura narrativa y formación. En: Abrahão & Bolívar (2014). *La investigación (Auto)biográfica en Educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España*.

2.1.2. La intersección entre comunicación, medios y educación

El *boom* mediático y tecnológico de los años 90, cuya onda expansiva provocó una reflexión sobre la comunicación, los medios y la educación a finales del siglo pasado, llegó hasta nuestros días (Aparici & García, 2016; Buckingham, 2019; de Oliveira Soares, 2019; Mateus, Andrada & Quiroz, 2019), para ayudarnos a comprender cómo se dio la transición entre un paradigma²³ que separaba la educación en medios de la educación con los medios, y a partir de ahí emergieron la Educación Mediática²⁴, la Alfabetización Mediática e Informativa²⁵, la competencia mediática o digital y las múltiples alfabetizaciones con sus diversas modalidades:²⁶

Numerosos autores de los cinco continentes han ido actualizando el concepto de educación en materia de comunicación a lo largo de las últimas cuatro décadas. En estos momentos, el concepto anglosajón de *Media literacy*, textualmente “alfabetización mediática”, englobaría el mundo del audiovisual pero también el del hipermedia, multimedia y transmedia. Existe una amplia bibliografía especialmente desarrollada en Europa, América Latina y, en menor medida, en Estados Unidos (Buitrago et al., 2015, p. 22).

El antiguo paradigma centrado en el análisis formal y, casi de manera exclusiva, en la discusión crítica, tuvo como efecto paradójico reducir la educación en medios a una práctica meramente tecnológica o técnica, al punto que disminuyó la alfabetización a un asunto funcional o instrumental. Además,

²³ Pérez Tornero describe este proceso en su artículo *Un nuevo horizonte para la educación en medios*.

²⁴ En ese sentido, el texto de Fedorov (2011), es un documento valioso para tener en cuenta.

²⁵ En inglés *Media Education* y *Media and Information Literacy MIL* así como de *Multiliteracy* y *Transliteracy*, en portugués se habla de *Educomunicação*, *Educação Midiática* y de *Literacia*, en francés se habla de la *Éducation aux Médias* y de la *Littérature Médiatique*. Cada una con perspectivas particulares según los contextos de cada país y con variaciones metodológicas, pero en sí, todas giran en torno al desarrollo del pensamiento crítico y de las habilidades y actitudes para buscar, seleccionar, valorar, interpretar, producir e intercambiar información y conocimiento con los medios y con las TIC.

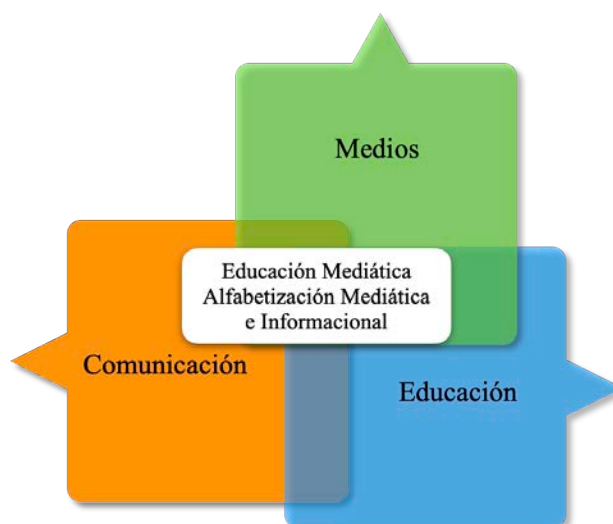
²⁶ Desde el punto de vista expresivo, la dimensión multimodal de las alfabetizaciones tiene relación con el lenguaje como facultad del ser humano para simbolizar y comunicar un mensaje, es decir, que con ello se resalta el papel mediador de los signos percibidos por los sentidos en cuanto a lo orgánico y lo semiótico, de ahí que el texto y el discurso se estudian como fenómenos que adquieren la modalidad oral, escrita, visual, sonora, audiovisual, digital, entre otras, pero que van más allá de lo formal.

el *texto-centrismo* fue dominante hasta hace unos años, al igual que la separación entre la lectura crítica y la práctica productiva, a pesar de que “la educación en medios fue más allá del texto clásico, se preocupó por la imagen, el vídeo, el cine y por semióticas sincréticas” (Pérez Tornero, 2012, p. 7).

Cabe recordar que, durante mucho tiempo, “racional” ha significado para Occidente lo uniforme, continuo y secuencial, como diría McLuhan (1996; 1964): “Dicho de otro modo, hemos confundido la razón con el saber leer, y el racionalismo con una sola tecnología. Así, en la edad eléctrica, el hombre parece volverse irracional para el Occidente convencional” (p. 36).

Figura 18

EM y AMI como campo de intersección entre la comunicación, los medios y la educación.



Fuente: elaboración propia

El nuevo paradigma se dio en medio de la convergencia entre las tecnologías educativas y las prácticas comunicativas masivas, la confluencia entre la lectura crítica y la práctica productiva, el reconocimiento de la lectura plural, el énfasis en la competencia (saber hacer), y la conexión con el sistema productivo con un enfoque contextual y holístico orientado a la alfabetización mediática de la ciudadanía activa para la participación democrática (Pérez Tornero, 2012):

La educación en medios se mueve entre un antiguo paradigma focalizado en el texto y reducido, en la práctica, a los sistemas educativos y otro nuevo caracterizado por ser contextual – es decir, prestar atención al texto y al contexto – por ser holístico, es decir, aceptar la multidimensionalidad de los medios – que están conformados por tecnologías y lenguajes diversos – y por orientarse hacia la alfabetización mediática (p. 5).

La promesa de la alfabetización hoy en día expresa que puede reubicar al usuario de los medios de comunicación desde una posición de sujeto pasivo a una posición de sujeto activo; de ser receptor a ser participante; de consumidor a ciudadano, como planteó hace unos años Sonia Livingstone (2011). En consecuencia, tanto la alfabetización informativa como la alfabetización mediática, han prestado más atención al estudio de la creación de contenidos y de quién los crea; aun así, “faltaría mucho por conocer los fines, las condiciones, las habilidades y aptitudes de las personas con relación a ambos tipos de alfabetización” (p. 29).

2.1.3. Relato autobiográfico y competencia mediática

El relato autobiográfico (sin paréntesis) es una herramienta valiosa y útil para las múltiples alfabetizaciones en la Educación Mediática, como demuestran los trabajos de Buckingham (2005) y de otros colegas suyos, al explorar con estudiantes diversas identidades por medio de “autorretratos y relatos contruidos a base de fotos” (p. 204), con el fin de observar cómo está representado el sí mismo o el yo a través de distintos géneros mediáticos.

Las fotografías constituyen un documento importante en la autobiografía educativa (González-Monteagudo & Ochoa-Palomo, 2014); o las autobiografías mediáticas utilizadas por los profesores para investigar los gustos e intereses de los estudiantes, como audiencia y como punto de partida en los cursos sobre medios (Buckingham, 2005), ya que, como dice Pérez Tornero (2012), una persona “que ha podido hacer vídeos o fotografías adquiere un conocimiento intuitivo y práctico del lenguaje audiovisual que permite adquirir con más facilidad el sentido de la lectura crítica” (p. 12).

De igual manera, la Educación Mediática, la Alfabetización Mediática e Informativa y la Investigación (Auto)biográfica, comparten una auténtica preocupación por los fenómenos contemporáneos, como lo demuestra una serie de recientes publicaciones en las que se abordan los Derechos Humanos, las representaciones del Islam, el futuro digital, las narraciones de mujeres en el siglo XIX, los relatos neoliberales, los cómics y la justicia, las nuevas formas de escritura autobiográfica propiciadas por los nuevos medios y la cultura visual: blogs, memes, *selfies* y video (Breiter et al., 2015).

También abordan las publicaciones recientes problemas ontológicos, epistemológicos y metodológicos como los orígenes y límites de la autobiografía, la construcción de la verdad, las cuestiones de género, la auto-glorificación, la memoria y la post-memoria, la identidad textual, la identidad digital, la autoficción, la autonarración, la vida de un bloguero, el cómic y la fotografía, la genética y la historia de vida, el pos-humanismo (Chansky & Hipchen, 2016); la investigación biográfica y autobiográfica en América Latina: sus modos de producción y las relaciones con la educación, los aspectos metodológicos, la experiencia escolar como objeto de estudio que atraviesa variados programas de formación, investigación y extensión (Serrano & Murillo, 2018); la historia de la investigación biográfica en Alemania, Reino Unido, Francia, Portugal y Grecia, la investigación (auto)biográfica y narrativa en España y los principales ámbitos en la educación, la teoría de la complejidad en las teorías del aprendizaje, la investigación-acción como auto-narrativa, los objetos en contextos culturales y educativos (Delory-Momberger et al., 2018).

Tal diversidad de estudios se aborda desde múltiples enfoques: la investigación sobre el cerebro y la neurociencia, los estudios culturales, la deconstrucción, el análisis del discurso, los estudios de género, la hermenéutica, la historia, la historia del arte, los estudios de medios, la narratología, la filosofía, las ciencias políticas, el postcolonialismo, el psicoanálisis, los estudios religiosos, la retórica, la historia social, la sociología, el estructuralismo y la teología (Wagner-Egelhaaf, 2019). Estas evidencias dan lugar a la pregunta sobre si los estudios autobiográficos son, entre otras cosas, una forma reflexiva de lectura

crítica del mundo y de sus problemas más urgentes, expresados en la práctica creativa y productiva, entendida desde el punto de vista mediático y comunicacional.

De ahí que es muy probable que, en el proceso de producción de sus relatos autobiográficos, la actividad reflexiva y expresiva de los estudiantes cumpla con un papel mediador crucial para los propósitos educativos e investigativos de la Alfabetización Mediática e Informacional, como muestran desde diversos ángulos los trabajos de Fedorov (2016); Koponen (2020); Marfil-Carmona & Sedeño-Valdellós (2016); Rust & Ballard (2016); y Yang (2015).

En el estudio de Fedorov (2016), por ejemplo, el investigador realizó un análisis comparativo de las experiencias de vida de las personas con las experiencias de vida de los personajes mediáticos, en el *Anton Chekhov Taganrog Institute*, a partir de *flashes of memory* como estimulantes de la memoria asociativa y orientados a que la audiencia estudiantil comprendiera el impacto de la cultura mediática en el desarrollo de la personalidad. Para ello, se basó en seis conceptos de la alfabetización mediática: agencia, categoría, idioma, tecnología, audiencia y representación, para concluir que, a partir de esta metodología, los estudiantes pueden desarrollar significativamente la competencia mediática, el pensamiento crítico y la percepción.

De otra parte, Koponen (2020) partió de la pregunta: ¿El estudio de la vida mediática (*Media Life Study*) puede funcionar como un método pedagógico que permita el aprendizaje de competencias mediáticas transculturales?, y si es así, ¿cómo?, para desarrollar una investigación orientada a mejorar el aprendizaje sobre la alfabetización mediática transcultural de los estudiantes internacionales de máster durante la primavera del año 2016, como parte del *Erasmus+ project (e-Mel.org)*, en el curso de *Transcultural Perspectives in Media Education* de la Universidad de Tampere, en Finlandia.

Para conseguirlo, la investigadora se basó en el *Media Life Study* que articula la mediación, la enseñanza y el aprendizaje con las narrativas de vida (*life narratives*), producidas por dieciocho estudiantes sobre su mundo vital y su

comunidad, desde la infancia hasta el presente, y obtuvo la información empírica de las narraciones individuales (*individual narrative*), el grupo de producción (*group production*), las video-noticias (*video news*), y el diario de aprendizaje (*learning diary*).

Por su parte, Marfil-Carmona & Sedeño-Valdellós (2016) estudiaron la acción docente a través de las narrativas autobiográficas de profesores universitarios, quienes contaron sus experiencias en la implementación de 10 ejercicios prácticos: 2 de fotografía, 4 spots publicitarios, 1 cortometraje y 3 fragmentos de series televisivas, utilizados en la enseñanza de la creatividad y el estudio de la comunicación audiovisual, de la asignatura Fundamentos de la Comunicación Audiovisual y en el Grado en Comunicación de la Escuela Superior de Comunicación y Marketing de Granada, durante un período de tiempo comprendido entre los años 2001 y 2014. Los casos fueron valorados por los investigadores desde la perspectiva interdisciplinar de la Educación Mediática y de la Educación Artística.

En cuanto al trabajo de Rust & Ballard (2016), estos asumieron su experiencia investigativa como si se tratara de un viaje que hicieron juntas durante un semestre en compañía de los estudiantes de inglés en la secundaria *Smith High School*, y con estudiantes de nuevos medios en *Millsaps College*, a través de las plataformas y prácticas de transliteracidad (*transliteracies theory*), del relato multimodal en relación con los estereotipos y la identidad. Primero pidieron a sus discípulos que escribieran una narración personal en el papel (*art on the page*), después tradujeron la narrativa a un relato digital (*art on the screen*), como el video y, finalmente, escenificaron los temas más importantes a través de sus cuerpos para culminar en un evento de Imagen Teatral o *Image Theater event (art on the body)*, en un proceso de transalfabetización.

Finalmente, Yang (2015), con la ayuda de un grupo conformado por ocho co-investigadores, analizó las experiencias educativas de antiguos estudiantes del *Odyssey Project*, que le brinda a los adultos de escasos recursos económicos en el sur, norte y oeste de Chicago, EE. UU., cursos universitarios gratuitos de un año de duración en humanidades. A partir de las bajas tasas de graduación

como tema central, cada investigador entrevistó y grabó en video exalumnos del proyecto y luego durante un período de 3 meses, tuvieron 11 sesiones grupales de 3 horas, cada una para analizar y discutir la información obtenida a través de las entrevistas biográficas.

Aunque en el estudio de Yang no está explícita la Alfabetización Mediática ni el desarrollo de habilidades de la competencia mediática, en el proceso se usó un medio para recoger la información y analizar datos; además, el investigador resalta la importancia de la autorreflexión (*self-reflection*) y de la reflexividad participante (*participant reflexivity*), que le permitió junto a sus pares el análisis de datos y la discusión grupal a través de la combinatoria de instrumentos de investigación como la entrevista reflexiva, el análisis dialógico narrativo y la video etnografía.

Desde el punto de vista metodológico, en estos cinco estudios el relato autobiográfico (Fedorov, 2016; Marfil-Carmona & Sedeño-Valdellós, 2016); las narrativas individuales (Koponen, 2020); el relato multimodal (Rust & Ballard, 2016); y el relato biográfico (Yang, 2015), se utilizaron como un instrumento de investigación que facilita la observación, tanto en el momento de recopilar la información como a la hora de analizar los datos.

En uno de estos estudios los relatos fueron complementados con el material audiovisual de archivo constituido por fotografías, cortometrajes, spots publicitarios y fragmentos de series televisivas, para que los profesores que usaron estos medios les ofrecieran a los investigadores un testimonio personal de sus prácticas educativas (Marfil-Carmona & Sedeño-Valdellós, 2016). En otra investigación, el archivo se utilizó para el análisis de la vida mediática de personajes en relación con la vida de los estudiantes (Fedorov, 2016); en el estudio de Koponen (2020), el material audiovisual se produjo en el contexto de la investigación y se utilizó para que los estudiantes generaran una reflexión con distintos medios que los llevaran al aprendizaje (Rust & Ballard, 2016); en el último de estos estudios, se utilizó un medio para propiciar la reflexión participante que facilitara la observación y el análisis de datos por parte de los investigadores (Yang, 2015).

A partir de la información que entregan estos trabajos, puedo inferir que estas son variables de la observación participante, la observación no participante, la entrevista semiestructurada y la investigación basada en la práctica y en el aprendizaje reflexivo. En ese sentido, los medios audiovisuales jugaron un papel fundamental como mediadores de la investigación (Fedorov, 2016; Marfil-Carmona & Sedeño-Valdellós, 2016), y de manera particular, el video se utilizó como informe (Koponen, 2020); como interfaz de convergencia multimodal y del relato transmedia (Rust & Ballard, 2016); y como recurso etnográfico (Yang, 2015).

Desde el punto de vista epistemológico, en uno de estos estudios el relato autobiográfico sirvió para mediar la enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización y de la competencia mediática (Fedorov, 2016), desde la reflexión sobre la influencia de la cultura mediática en relación con el desarrollo de la personalidad. En el estudio de Koponen (2020), el relato fue mediador del aprendizaje de las competencias mediáticas transversales a partir de la reflexión sobre el mundo vital de los estudiantes, desde su infancia y en relación con la transculturalidad; en otro estudio se utilizó el relato para generar reflexión sobre las prácticas docentes en la enseñanza de la creatividad y de la comunicación audiovisual (Marfil-Carmona & Sedeño-Valdellós, 2016); y en el trabajo de Rust & Ballard (2016) se utilizó para generar la transalfabetización desde una perspectiva interdisciplinar.

En los cinco estudios mencionados aquí, el relato biográfico, autobiográfico y las narrativas personales se utilizaron como métodos y metodologías transversales para la investigación y la educación, adaptadas al curso de Alfabetización Mediática (Fedorov, 2016), con estudiantes de educación superior; al curso de Educación Mediática (Koponen, 2020), con estudiantes internacionales de máster; al curso de Comunicación Audiovisual y Marketing (Marfil-Carmona & Sedeño-Valdellós, 2016), con estudiantes de grado y profesores de Educación Mediática y de Educación Artística; a los cursos de Inglés y Nuevos Medios (Rust & Ballard, 2016), con estudiantes de secundaria; y a la observación de la Educación No-formal en los cursos ofrecidos a los adultos que por alguna razón no ingresan a la universidad (Yang, 2015).

2.2. Marco teórico

De la intersección entre medios, comunicación y educación surgieron las teorías de la Educación Mediática y de la Alfabetización Mediática e Informativa enmarcadas en las Ciencias Sociales, las Ciencias de la Comunicación y las Ciencias de la Educación. Uno de los enfoques utilizados para su implementación y desarrollo dentro del currículo, tanto en los procesos investigativos como en los educativos, es la Enseñanza Reflexiva, una perspectiva que se puede orientar a la alfabetización audiovisual e icónica de la mirada y de los puntos de vista en relación con las experiencias de los estudiantes con los medios de comunicación a lo largo de sus vidas, razón por la cual el relato (auto)biográfico sería útil como método y como metodología para introducirlos en el desarrollo de habilidades (auto)reflexivas y (auto)expresivas de la competencia mediática. A continuación, expondré los aspectos más relevantes de dichas teorías, relacionados con los propósitos de la investigación que dio origen a esta tesis.

2.2.1. Educación Mediática y Alfabetización Mediática e Informativa

Roberto Aparici y David García (2018a) hace poco afirmaron que fue a partir de la publicación del libro *La educación en materia de comunicación* (Morsy, 1984), que se institucionalizó la educomunicación fundada por Paulo Freire y Mario Kaplún, como dos precursores de este campo de conocimiento. Aunque desde la segunda mitad del siglo XX, de manera casi simultánea y sin conexión alguna entre sí, comenzó a desarrollarse este nuevo campo de estudios en diferentes contextos: en Estados Unidos con el nombre de *Media Literacy* con *The National Telemedia Council* (NTC), *Strategies for Media Literacy*, y el *Center for Media Literacy*; en Canadá con la *Association for Media Literacy*; en el Reino Unido, *Media Education* con el *British Film Institute* y el Instituto de Educación de la Universidad de Londres; en Finlandia, Educación Liberal Popular Audiovisual con la Fundación Finlandesa para la Promoción de la Tecnología, TES, y la Liga *Mennerheim*.

En el contexto Iberoamericano surgieron propuestas como las del Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina, CIESPAL, en Ecuador; Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, ILCE, en México; el Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística, CENECA, en Chile, y se extendió a España y Portugal con programas académicos, grupos de investigación y publicaciones en diversas universidades.

También se registra la influencia de una larga tradición de reflexiones, discusiones, aportes y encuentros realizados en diferentes etapas durante las últimas cuatro décadas en todo el mundo (UNESCO, 2019)²⁷:

La Declaración de Grünwald sobre la Comprensión Crítica de los Ciudadanos de los Fenómenos de la Comunicación (1982), la Declaración de Praga "Hacia una Sociedad de Alfabetización Informacional" (2003), la Proclamación de Alejandría sobre Alfabetización Informacional y Aprendizaje Permanente – Faros de la Sociedad de la Información (2005), la Agenda de París o las 12 recomendaciones para la educación en medios (2007), la Declaración de Fez sobre Alfabetización Mediática e Informacional (2011), la Declaración de Moscú sobre Alfabetización Mediática e Informacional (2012), el Marco y Plan de Acción para la Alianza para las Asociaciones en Alfabetización Mediática e Informacional [GAPMIL] (2013), la Declaración de París sobre Alfabetización Mediática e Informacional en la era digital (2014), las Recomendaciones de Riga sobre Alfabetización Mediática e Informacional en un panorama cambiante de medios e información (2016), la Declaración de la Juventud sobre Alfabetización Mediática e Informacional (2016), la Declaración de Khanty-Mansiysk "Alfabetización Mediática e Informacional para Construir una Cultura de Gobierno Abierto" (2016), el Marco para las ciudades AMI (2018) y la Carta Abierta de Jóvenes sobre Alfabetización Mediática e Informacional a Jefes de Organizaciones de Desarrollo Internacional y Jefes de Estado (2019) (p. 16).

La UNESCO, como organización multilateral que se relaciona con docentes, investigadores e instituciones educativas del mundo con el fin de dar respuesta a diversas necesidades, propuso hace unos años el texto titulado la Alfabetización Mediática e Informacional: Curriculum para Profesores (UNESCO, 2011), cuya segunda edición se publicó este año 2021, como resultado de los

²⁷ Recomendaciones de Belgrado sobre el Borrador de Normas Globales para las Pautas del Plan de Estudios de Alfabetización Mediática e Informacional, previo a la segunda edición del Currículo AMI para profesores que se publicó en el primer semestre del año 2021. A comienzos del año 2020 participé en la reunión de expertos de América Latina y el Caribe, como consultor invitado por la UNESCO para trabajar en las propuestas del currículo a partir de este borrador.

aportes y recomendaciones que desde el año 2019 recogió la organización entre los grupos de expertos de todo el mundo y en diversas reuniones regionales.

Precisamente, el mismo año de publicación del currículo AMI para profesores, Alexander Fedorov (2011) identificó una serie de etapas de la Alfabetización Mediática en Francia, Inglaterra y Rusia que, según el autor, tuvieron comienzo entre 1920 y 1940. Luego, con el dominio del concepto estético en los años 50 y 60; después, los usos educativos de la prensa y el cine a los usos de los medios en general, en las décadas de 1970 y 1980; llegó hasta la búsqueda de nuevos puntos de referencia, que se da entre 1990 y los primeros años del siglo XXI. El autor resaltó el papel de la UNESCO que desde mediados de los años setenta “incluyó la educación mediática en su lista de directrices prioritarias de actuación para las siguientes décadas” (p. 13), y desde América Latina y el Caribe generó encuentros con representantes de los países miembros, entre otros fines, para especificar acciones en cuanto al uso de los medios de comunicación en las escuelas (de Oliveira, 2014).

Lo anterior llevó a que, a partir de ese momento, los especialistas pusieran su mirada en Inglaterra, Australia y Canadá como referentes de la Educación Mediática, por la “originalidad de sus programas y por el apoyo que podrían recibir de los gobiernos” (de Oliveira, 2014, p. 20). Incluso, al separar la educación en medios de la educación con medios, se buscaba ofrecer una especificidad de la nueva disciplina que algunos llamaron educomunicación, y que debía centrarse en la discusión crítica de los medios de comunicación (Pérez Tornero, 2012).

Este nuevo paradigma de educación y medios recibió influencias de la Comunicación para el Desarrollo, la Comunicación Alternativa, la Educación Popular y otros enfoques que dieron cuerpo a las Teorías de la Comunicación Educativa, a la Educomunicación y a la Tecnología Educativa, hasta llegar a lo que ahora se conoce como Educación Mediática.

Pero, ¿qué ha ocurrido con la educación en medios y comunicación en los últimos 35 años que nos ayude a pensar el futuro? Hace unos años, Roberto

Aparici y Agustín García Matilla (2016) realizaron una síntesis prospectiva desde el pasado, con relación a los protagonistas de este cambio en diferentes lugares del mundo, que incluyó el despliegue de procesos formativos, publicaciones y propuestas para enlazar el ayer con las primeras décadas del siglo XXI.

Uno de los teóricos es David Buckingham (2005), quien afirma que la Educación Mediática se entiende como el proceso de enseñar y aprender acerca de los medios de comunicación, y la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) se explica como el resultado de las habilidades que adquieren los estudiantes con relación a los medios, así como el conocimiento obtenido como fruto de dicho proceso de aprendizaje. Lo anterior requiere de parte de los individuos una serie de actitudes, entre ellas, que tengan la voluntad y el compromiso para desarrollar el pensamiento crítico y la creatividad, así como las destrezas necesarias para interactuar de manera consciente, responsable y participativa en los diversos contextos del sistema mediático contemporáneo (Pérez Tornero & Varis, 2012), en la vida personal, familiar, académica y profesional.

La alfabetización implica una formación básica sobre la cual se edifican todos los saberes, requiere además la adquisición de habilidades de lectura y escritura, o destrezas para leer, escribir, escuchar y hablar y, en muchos casos, también se considera que de este proceso hace parte el desarrollo de habilidades matemáticas básicas.

Para Pérez Tornero & Varis (2012), hoy en día este proceso va más allá de la escritura, pues implica la adquisición de cualquier tipo de código que facilite y potencie la comunicación. En ese sentido, los autores entienden la alfabetización mediática como el resultado y como el proceso de asimilación y uso de los códigos y los valores involucrados en el sistema mediático contemporáneo, así como la capacidad operativa necesaria que se adquiere para usar adecuadamente los sistemas técnicos en que se sostienen los códigos. En ese orden de ideas, la alfabetización mediática debe entenderse como el desarrollo actual de una filogénesis que se inició hace miles de años, y que prosigue en esta época con quienes vivimos en este tiempo, pero que,

además, hace parte de la ontogénesis o desarrollo de cada ser humano en la sociedad contemporánea.

Plantean los autores que, en la filogénesis de la alfabetización, se pueden identificar al menos cuatro etapas: la primera es la alfabetización clásica que viene de la historia antigua hasta nuestros días y corresponde al proceso de alfabetización de lectura y escritura; la segunda es la alfabetización audiovisual, propia de los medios electrónicos como el cine y la televisión, que se ha desarrollado a partir de la hegemonía de las imágenes, aunque integra lenguajes de la oralidad y la gestualidad; la tercera es la alfabetización digital ligada a los nuevos medios digitales y de la informática; y la cuarta es la alfabetización informativa y mediática, que incluye los medios analógicos, digitales y las nuevas plataformas multimedia para abarcar así a todas las alfabetizaciones anteriores (Pérez Tornero & Varis, 2012).

Para investigadores como Gutiérrez & Tyner (2012), las alfabetizaciones o multialfabetizaciones poseen diferentes características o dimensiones que son complementarias entre sí, con relación a la alfabetización múltiple y global que las abarca a todas, por lo que resulta más conveniente hablar de nuevas dimensiones de la alfabetización en el siglo XXI, que se caracteriza por ser *mediática*, dada la importancia de los medios hoy en día; digital, ya que la mayor parte de la información que se maneja está digitalizada, y multimodal, por la convergencia de texto, sonido, imagen, vídeo, animación y otros lenguajes.

De otra parte, la UNESCO (2013) entiende la Alfabetización Mediática e Informativa como un conjunto de competencias que faculta a los ciudadanos para acceder, recuperar, comprender, evaluar, utilizar, crear y compartir la información y el contenido multimedia en todos los formatos, utilizando diversas herramientas de manera crítica, ética y efectiva, con el fin de participar en actividades personales, profesionales, culturales y sociales en el sistema mediático global.

2.2.2. Enseñanza Reflexiva y Alfabetización Mediática e Informativa

En la propuesta del currículo AMI para profesores, una de las perspectivas que recomiendan los expertos de la UNESCO para el desarrollo de habilidades de la competencia mediática, es el enfoque de la enseñanza reflexiva centrado en el estudiante, que enfatiza en temas relacionados con la alfabetización mediática e informativa de la sociedad contemporánea. Los autores consideran que la “producción y el uso de los medios deberían fomentar una pedagogía centrada en el alumno que incentive la investigación” (Wilson et al., 2011, p. 28), para que ellos utilicen el pensamiento reflexivo:

La enseñanza reflexiva es un método centrado en el alumno donde el enfoque de la indagación se halla en temas relacionados con la alfabetización mediática e informativa en la sociedad contemporánea. Incorpora muchos de los aspectos asociados con el aprendizaje reflexivo, resolución de problemas y toma de decisiones, donde los estudiantes adquieren nuevos conocimientos y destrezas a través de las siguientes etapas de reflexión o indagación: identificación del tema; reconocimiento de las actitudes y creencias subyacentes; aclaración de los hechos y principios del tema: localizar, organizar y analizar la evidencia; interpretación y resolución del tema, tomar acciones y evaluar las consecuencias y los resultados de cada fase. Es un método apropiado para enseñar AMI a los estudiantes ya que les da la oportunidad de explorar los temas en mayor profundidad (p. 36).

Al respecto, José Manuel Pérez Tornero y Tapio Varis (2012) afirman que el principio de reflexividad es necesario para que el nuevo currículo de la Alfabetización Mediática se haga “metaconocimiento y metalenguaje”, con la capacidad de volverse sobre sí mismo y autoanalizarse por medio de una doble vertiente de la crítica mediática, que por una parte es reflexión sobre sí misma en relación con sus métodos, objetivos, sistemas y lenguajes, y por la otra parte es reflexión sobre su propio objeto, es decir, sobre la cultura de los medios, para que finalmente pueda autoevaluarse y autocorregirse.

Además, los autores afirman que es preciso asumir una reflexividad vertical, entendida como aquella que se vuelve hacia sí misma como alfabetización, y otra denominada reflexividad horizontal, es decir, aquella que surge del diálogo con otras alfabetizaciones y con otras culturas entre las que se

encuentran las humanidades, que ellos suponen desconectadas hoy en día de las ciencias y de los medios de comunicación, en concordancia con lo que piensa Edgar Morin (1990) a cerca de la ciencia con conciencia.

La noción de reflexividad de la que parten Pérez Tornero y Varis (2012) para plantear su propuesta, como ellos mismos afirman, es tomada de Anthony Giddens (1997), quien dice que “la mayoría de los aspectos de la actividad social y de las relaciones materiales con la naturaleza están sometidos a revisión continua a la luz de nuevas informaciones o conocimientos” (p. 33), como parte de una reflexividad generalizada que dinamiza las instituciones modernas, pero que es necesario diferenciar del control reflejo de la acción inherente a cualquier actividad humana.

En una sociedad que conmina al individuo a una permanente reflexividad del yo, en busca de una seguridad ontológica y en medio de sus angustias existenciales surge como pregunta, si es que estamos condenados a la reflexividad (Piovani & Muñiz, 2018). Si la mediación de la experiencia a través de la socialización y del lenguaje, y la mediatización de la experiencia “secuestrada” por las formas de comunicación institucionales (Giddens, 1997) han “confiscado” nuestra vida cotidiana en coordenadas espacio-temporales (Thompson, 2010), y nos enclaustraron en un proceso de formación del “yo reflexivo” e indefinido, que se nutre de materiales simbólicos mediáticos de manera progresiva en forma de “narrativa autobiográfica”, para proveer al individuo de un sentido de identidad propio. Esta visión trae a la memoria el autorretrato cinematográfico JLG/JLG de Jean-Luc Godard (1995), la película autobiográfica Persépolis de Marjane Satrapi (2007, 2008), y la tragicomedia existencial de la película de metaficción cinematográfica *Synecdoche, New York*, de Charlie Kaufman (2008).

Aun así, la idea de reflexividad para Christine Delory-Momberger (2015) resulta paradójica, pues si bien es cierto que esta le permite a los individuos realizarse sobre sí mismos como sujetos capaces de dar forma personal a sus inscripciones sociales y al curso de su existencia, basados en su actividad reflexiva e interpretativa, lo que la autora denomina individualismo reflexivo o

cualitativo; también es cierto que dicha reflexividad genera el individualismo normativo que transforma las aspiraciones individuales en esquemas y modelos instituidos a partir de exigencias que provienen del exterior.

Tales exigencias dan lugar a la gestión de sí en busca de la empleabilidad y del éxito profesional, una especie de empresa-Yo alentada por el nuevo espíritu del capitalismo que constituye la fuerza de la venta del manager de sí mismo, con la capacidad de adaptarse, modificar su acción y transformarse personalmente a fin de ajustarse a las dificultades del sistema económico y del mercado laboral, en un proceso de auto-cosificación y en medio de la precariedad y la exclusión (Delory-Momberger, 2015). Una época singular en la que el lenguaje de la creatividad lo absorbió el capitalismo, por lo que ser creativo hoy significa ver el mundo que te rodea como un recurso para alimentar y darle forma a tu yo emprendedor (Mould, 2019).

Un ejemplo de estos planteamientos son los profesionales del *coaching* que, según Christian Laval (2015), utilizan las técnicas de la programación neurolingüística (PNL), y del análisis transaccional, para privilegiar el lazo entre el trabajo sobre sí mismo, la performance individual y la performance empresarial, con el objetivo de propiciar una especie de auto-objetivación, una auto evaluación de las performances y del auto-control de la conducta²⁸, producto del mercado neoliberal ofrecido sin reparo por telenoticieros y programas matutinos de la televisión mundial. Pero que, además, da pie para pensar en el hábito de exhibir la intimidad como espectáculo (Sibilia, 2013) creado a través de *blogs*, *fotologs*, *webcam*, *YouTube*, *Facebook*, *Instagram*, como parte de la puesta en escena de la vida *online* (Arfuch, 2013), y del fenómeno del *Big Brother* de 1984 (Orwell, 2018), que inspiró los *reality-shows* y los *talk-shows* en una época de profundas mutaciones de la subjetividad.

²⁸ A partir de la traducción hecha por Lorena Hojman en la presentación de Christian Laval durante el seminario «*Pensar con la Antropología*», Laboratorio Sophiapol, realizada el lunes, 30 de marzo de 2015 en la Universidad Paris Oeste, Nanterre La Défense.
<http://lalibertaddepluma.org/christian-laval-antropologia/>

En tal sentido, vale recordar la búsqueda que emprendió Michel Foucault (1990) para la comprensión y explicación de la “hermenéutica del sujeto” con relación a diversas formas de la biopolítica, como las tecnologías del yo:

1) tecnologías de producción, que nos permiten producir, transformar o manipular cosas; 2) tecnologías de sistemas de signos, que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones; 3) tecnologías de poder, que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto; 4) tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (p. 48).

Cuatro tipos de tecnologías que, según el autor, casi nunca funcionan de modo separado, aunque cada una de ellas esté asociada con algún tipo particular de dominación, e implique formas de aprendizaje y de modificación de los individuos, no solo en el sentido más evidente de adquisición de determinadas habilidades, sino también en el sentido de adquisición de ciertas actitudes. Se trata, por lo tanto, de un contacto entre tecnologías de dominación de los demás y las referidas a uno mismo que el autor llamó gobernabilidad (Foucault, 1990), a partir de una reflexión que para él surgió desde la Antigüedad griega, en la que se le reclamaba a cada uno de los individuos el autoconocimiento o el conocerse a sí mismo, a la vez que el autogobierno o el hacerse cargo de sí mismo.

2.2.3. Puntos de vista (auto)biográficos, miradas y visiones de mundo

Vázquez & Liz (2015) afirman que no podemos tener acceso a la realidad y a nosotros mismos, excepto adoptando un punto de vista, entendido como entidades relacionales con un carácter modal bastante fuerte, bien sea a través de actitudes proposicionales o de la localización y acceso, razón por la cual decimos que la belleza está en el ojo del espectador, o que hay muchas perspectivas morales y culturales; o afirmamos que “podemos adoptar marcos conceptuales distintos con respecto a un tema determinado” (pp. 1-2).

Sin embargo, dicen los autores, las diversas nociones de punto de vista permiten determinar que estas hacen parte de una vida mental de los sujetos con carácter personal, además, que ofrecen posibilidades de acceso al mundo, modos de ver las cosas, oír las, tocarlas, posibilidades de pensar en ellas considerándolas e imaginándolas, y posibilidades de valorarlas evaluándolas y ponderándolas.

Asimismo, el punto de vista utilizado en las ciencias sociales y en las humanidades, en la literatura, el teatro, la pintura, la fotografía, el cine, la arquitectura y el diseño, permite distinguir “entre una gran variedad de puntos de vista: el del autor del texto, el del narrador, el del público de la narración, el del protagonista y los de otros personajes de la narración” (Vázquez & Liz, 2015, p. 4); y en las representaciones, tanto en el teatro como en las bellas artes, los *performances* hacen explícita la tensión existente entre los puntos de vista del artista y los puntos de vista del público.

De ahí que, desde la perspectiva narratológica, existen tanto en la literatura como en el cine, múltiples consideraciones al abordar el *point of view* o P.O.V. del relato, relacionadas con la focalización interna o del narrador autobiográfico (Genette, 2011), y con la “simbiosis” entre personaje protagónico o “héroe”, narrador y autor del relato autodiegético. Fenómenos expresados en lo “visible” y en lo “audible” por medio del lenguaje audiovisual, de las estructuras narrativas y del montaje, tanto en el plano de la imagen con los ángulos, encuadres y movimientos de cámara, como en el plano de las acciones, los ambientes, los objetos y lenguajes corporales, y en el plano sonoro con la voz, la música, los efectos y los silencios (Bal, 2014).

Finalmente, no hay que olvidar que los puntos de vista metodológicos son prácticos, pues en ese caso el objetivo es ofrecer maneras de preservar y comunicar conocimientos y habilidades sobre un determinado campo que involucra la comprensión, la interpretación, la racionalidad, la empatía y el compromiso, sobre todo cuando existe “la necesidad de integrar algunos puntos de vista subjetivos y personales” (Vázquez & Liz, 2015, p. 6).

En esta dirección, es importante señalar que, para Bertaux (2005), todo relato de vida lleva consigo la marca de la subjetividad de su autor y por eso representa el punto de vista de su época y de su grupo social, pues el autobiógrafo conoce su vida desde el interior y la considera retrospectivamente desde un punto de vista subjetivo. Para relatar se basa en la rememoración de los principales acontecimientos tal y como los vivió, los memorizó y los totalizó, sometidos a la selección, a la interpretación y a la organización del relato en busca de sentido.

De ahí que las diferentes versiones de la misma historia real sitúan en perspectiva los principales acontecimientos “de forma notablemente distinta en función del punto de vista adoptado” (Bertaux, 2005, p. 79), y cada vez que se relatan desde diversas perspectivas, otorgan un significado distinto. Así, el punto de vista (auto)biográfico ofrece diversas versiones personales sobre la realidad, dependiendo del ángulo de visión desde el cual se relata y, a la vez, se modifica la mirada de sí mismo con relación a otras personas y al mundo.

Ahora bien, la distinción entre “ver” y “mirar” es necesaria, y en ese sentido la mediación de las imágenes, de las pantallas y de los medios de comunicación, ha sido determinante a lo largo de la historia de la especie, como también lo ha sido en la historia personal de cada individuo.

Michel Melot (2010) asegura que a partir de un momento en el pasado remoto se articularon gestos, sonidos, palabras e imágenes como conjuntos coherentes, unidos por relatos fabulosos, donde la estructura del soporte rupestre desempeñó el papel de hilo conductor, como una extensa leyenda pegada a un mapa. Sin embargo, el origen de la imagen no hay que buscarlo en los siglos. Está siempre en nosotros. Una forma deviene imagen en cuanto es observada, haciendo surgir de inmediato asociaciones de la memoria, por lo cual los pedagogos “confirman que el aprendizaje de la representación de las figuras va ligado al de las palabras que permiten nombrarlas: la imagen mental precede a la lengua, pero la lengua precede a su materialización, que entonces es una especie de ideograma” (pp. 22-23).

De otro lado, Román Gubern (2007) plantea que el apetito visual humano o la “pulsión icónica”, revela la “tendencia natural del “hombre” a imponer orden y sentido a sus percepciones mediante proyecciones imaginarias” (p. 11), que expresan la particularidad de los sujetos al apreciar las cosas desde su contexto según la historia personal que se halla tras cada mirada. De acuerdo con Vásquez (1992), el ver es natural, inmediato, indeterminado, sin intención, mientras que el mirar es cultural, mediato, determinado, intencional. Considera el autor que con el ver se nace (o no), pero el mirar hay que aprenderlo, dicho de otro modo, el ver depende del ángulo de visión de nuestros ojos, mientras que el mirar “está en directa relación con nuestra forma de socialización, con la calidad de nuestros imaginarios, con todas las posibilidades de nuestra memoria” (p. 32).

Las consideraciones anteriores llevan a pensar que cada uno de nosotros alimenta sus puntos de vista a partir de una cultura visual (Mirzoeff, 2016), que ensambla nuestra visión de mundo con lo que sabemos y hemos experimentado, e “incluye las cosas que vemos, el modelo mental de visión que todos tenemos y lo que podemos hacer en consecuencia” (p. 19). Abarca lo invisible y lo que se oculta a la vista, va más allá de las imágenes como producciones y de las pantallas como interfaces, pues involucra todo nuestro ser y la experiencia que podamos adquirir a través de él, por lo que, en definitiva, la visión es un sistema de retroalimentación sensorial que se vale de todo el cuerpo y de la mente, no solo de los ojos.

Al respecto, McLuhan (2011) hace un tiempo se refirió a la autobiografía de Jacques Lusseyran al contar que, después de perder la vista en un accidente, se vio obligado a reorganizar toda su vida sensorial, situación que lo condujo a aumentar la actividad de sus otros sentidos y al desarrollo de una visión interior. Quizá por eso y por mucho más, Melot (2010) afirma que la imagen “no es tanto una reproducción del mundo exterior como una modelización del mundo interior” (p. 22).

De igual manera, Roman Gubern (2007) consideró que, así como los niños de nuestras sociedades se ven frente al espejo, el gesto primigenio del

homínido en épocas remotas generó su primera imagen al mirarse en la superficie líquida y en calma del lago, lo que representó para este el descubrimiento de su identidad óptica nacida de la interacción sorprendente entre sujeto e imagen reflejada, en un acto que fundía apariencia y consciencia. Por esta razón, el hecho de situarse ante el espejo o de autoencuadrarse establece el factor de creatividad o de coproducción de las imágenes autogeneradas que constituyen la base de los *self-media* propuestos por Abraham Moles en los años setenta.

De ahí que el acto de mirarse en el espejo no es ni neutral ni inocente, pues se expresó simbólicamente en la vieja mitología a través del destino trágico de Narciso, quien, enamorado de su “imagen especular” se ahogó en el agua, se sumergió en su reflejo (Gubern, 2007). Aquí cabe citar a McLuhan & Powers (2011) cuando dicen que Narciso se enamoró del rostro de un aparente extraño, cuando el espejo le devolvió el reflejo de alguien parecido a él que era tan diferente como para ser fascinante, ya que la imagen no era una réplica sino una re-presentación.

En consecuencia, las imágenes de sí mismo, tanto las autogeneradas como las exógenas (Gubern, 2007), vienen de una tradición que vincula la invención de la consciencia de sí con los puntos de vista desde los cuales miramos el cosmos, de manera que las imágenes hace tiempo que median nuestra vida con la visión que tenemos del mundo.

Según Dilthey (2015a), las visiones o concepciones de mundo y de la vida (*weltanschauung*) se manifiestan a través del arte, la religión y la filosofía. En el arte se expresan desde las formas más sencillas que emergieron hace tiempo entre los pueblos primitivos, vinculadas a la persona como expresión de la vida interior, en una variabilidad constante y en una diversidad sin límites. Su proceso de desarrollo es “la selección, la reflexión sostenida, que supera lo inconstante, emancipación del sujeto, creciente solidez de la forma” (Dilthey, 2015, p. 41), de manera tal que el canto cambia a cada nuevo momento, la melodía cambia también sin cesar, el baile y la pantomima se engendran momentáneamente.

En la religión emergen las representaciones primitivas, donde la vida religiosa tiene como correlato suyo la visión de las fuerzas divinas y “el yo no existe sino trabado con el objeto o el mundo” (Dilthey, 2015a, p. 42). De allí surge la dialéctica interna del proceso dogmático dentro de toda religión, que se eleva a la objetividad de una verdadera imagen del mundo, de donde nacen el tradicionalismo y la mística como medios fundamentales en la relación entre las vivencias religiosas y las representaciones religiosas.

En los sistemas filosóficos, las concepciones se basan no en el pensamiento conceptual, sino en la vida de las personas que las producen, en tanto se consideren histórico-evolutivamente puesto que en la forma del pensamiento filosófico cobra expresión una determinada actitud afectiva y “cuanto más nos consideremos como entregados a la objetividad, con tanta mayor facilidad superamos los obstáculos implicados por nuestra situación particular y tanto más se ensancha nuestro sentimiento vital” (Dilthey, 2015a, p. 45). Así como también se amplían los aprendizajes y las experiencias que obtenemos a través de nuestras vidas.

De acuerdo con Dilthey (2015a), las concepciones que construimos del mundo surgen de aquellas actitudes que consideramos vitales, de las experiencias que adquirimos en la vida y de la forma como se estructura nuestra psiquis. Es un proceso desarrollado a través de la historia de la humanidad que ha venido aportando para que, de manera individual y colectiva, adquiramos conciencia del conocimiento del mundo:

Este principio fundamental de la teoría de las concepciones del mundo se confirma cuando contemplamos la marcha de la historia en su totalidad, y mediante esta marcha se corrobora también una consecuencia importante de nuestro principio [...]: La formación de las concepciones del mundo se halla determinada por la voluntad de obtener la solidez de la imagen del mundo, de la apreciación de la vida, de la acción de la voluntad, según el rasgo fundamental de las etapas del desarrollo psíquico señalado por nosotros. Lo mismo la religión que la filosofía buscan solidez, fuerza actuante, señorío, validez universal. Pero la humanidad no ha avanzado ni un paso por este camino. La lucha de las concepciones del mundo entre sí no ha llegado a una decisión en ningún punto importante. La historia realiza una selección entre ellas, pero sus grandes tipos se mantienen unos junto a otros todopoderosos, indemostrables e

indestructibles. No deben su origen a ninguna demostración, ya que no pueden ser destruidas tampoco por ninguna. Pueden ser rebatidas las etapas singulares y las formaciones especiales de un tipo, pero sus raíces vivas persisten y producen a su tiempo nuevas formaciones (Dilthey, 2015a, pp. 131-132).

Al respecto, Thompson (2010) observó que la experiencia de vida se ve afectada de múltiples maneras por las experiencias mediáticas, en primer lugar, al darse conexiones esporádicas entre acontecimientos experimentados a través de los *media* y los contextos habituales de la propia vida cotidiana, lo que implica que se entre en contacto con muchos intermediarios en relaciones tan amplias que resultan imperceptibles. En segundo lugar, porque la experiencia de acontecimientos que transcurren en lugares lejanos se reincorpora por medio de la recepción y de “la apropiación de productos mediáticos, en contextos rutinarios de la vida cotidiana” (p. 294). Según el autor, es por estas razones que nos orientamos hacia aquellas experiencias que forman parte del proyecto del yo en términos de prioridades, desde el punto de vista del individuo y en términos de su relevancia respecto al yo:

[...] utilizaré el término «experiencia vivida» (*Erlebnis* en términos de Dilthey) para referirme a la experiencia tal y como la vivimos en el transcurso de nuestras vidas cotidianas. Se trata de la experiencia que adquirimos en el transcurso temporal de nuestras vidas diarias; es inmediata, continua y, en cierta medida, pre-reflexiva, en el sentido de que por lo general precede a cualquier acto explícito de reflexión. La experiencia vivida, tal y como la concibo aquí, también supone una experiencia situacional, en el sentido de que la adquirimos en los contextos habituales de nuestras vidas cotidianas (p. 293).

De acuerdo con Thompson (2010), la experiencia mediática, discontinua por naturaleza, es aprovechada por los individuos e incorporada reflexivamente al proyecto del yo cuando la enlazan selectivamente con la experiencia vivida para formar el tejido conectivo de sus vidas diarias. En ese momento adquiere una profunda y permanente relevancia.

La creciente disponibilidad de la experiencia mediática, plantea Thompson (2010), crea nuevas oportunidades, opciones y arenas para la auto-experimentación. Un individuo que lee una novela o mira una telenovela no está simplemente consumiendo una fantasía; él o ella exploran posibilidades,

imaginan alternativas, experimentan con su proyecto del yo. Sin embargo, en la medida en que nuestras biografías se amplían por la experiencia mediática, también nos encontramos relacionándonos con cuestiones y relaciones sociales que se extienden más allá de los lugares de nuestra vida cotidiana.

Nos descubrimos a nosotros mismos no solo observando acontecimientos y a los otros no-presenciales, sino también, en cierta medida, implicados con ellos. Nos libramos de los lugares de nuestras vidas cotidianas para introducirnos en un mundo de una complejidad incomprensible. Recurrimos a una forma de ver, adoptamos una postura, incluso, asumimos cierta responsabilidad con situaciones y acontecimientos que tienen lugar en recónditos lugares de un mundo cada vez más interconectado (Thompson, 2010).

De otro lado, para Giddens (1997), los medios de comunicación impresos, electrónicos (y ahora digitales), desempeñan un papel primordial en la influencia que tienen los acontecimientos distantes sobre los sucesos próximos, la intimidad del yo y la organización básica de las relaciones sociales. Por tanto, el grado en que un medio modifica las relaciones espaciotemporales no depende primordialmente del contenido de los mensajes que transmite, sino de su forma y sus modos de reproducción, así como el desarrollo y la expansión de las instituciones modernas van directamente ligados al enorme incremento de la mediatización de la experiencia que implican estas formas de comunicación.

En síntesis, los medios no reflejan realidades, sino que desde un punto de vista comunicacional las configuran (Giddens, 1997), pero además, tampoco generan experiencias e identidades fijas e invariables, ni modifican de manera absoluta las miradas ni los puntos de vista sobre la realidad visible, aunque asumen un protagonismo definitivo en los modos de ser, pensar, sentir, de expresar y de actuar de los individuos y de la sociedad en épocas y circunstancias culturales y sociohistóricas determinadas.

2.3. Marco conceptual

El punto de partida para este marco conceptual fue una serie de cuestiones y de reflexiones orientadas a identificar las palabras clave que usaría en los buscadores, en las bases de datos y en la bibliografía que conocía hasta ese momento. El filtro inicial implicó indagar artículos científicos publicados en revistas especializadas, y hacerlo en un lapso de tiempo de al menos 5 años para la formulación del proyecto (publicaciones hechas entre los años 2013 y 2017 que luego, en la escritura de la tesis, se amplió a los artículos publicados entre los años 2015 y 2020).

A finales del año 2016 comencé por enunciar de la manera más sencilla posible, una síntesis de las ideas que tenía en relación con las palabras clave que conformaron el tema de investigación, sin la intención de plantear definiciones, ni de limitar los conceptos que existían para cada palabra, entendidas como categorías de investigación. El resultado fue el siguiente:

Relato. En sentido amplio, me refiero al relato como conocimiento y representación del mundo y, en este caso, el relato autobiográfico o el relato de sí mismo en las diferentes formas textuales y discursivas, lo que incluye como mínimo las formas de la narrativa (*storytelling*), de la puesta en escena (*staging*), y de la actuación (*performance*), así como el relato comunicado por diversos medios y lenguajes, ya sea porque se elija uno o se mezclen varios, como ocurre con frecuencia en el videoclip (auto)biográfico.

Autobiográfico. El relato autobiográfico implica que dicha palabra es un adjetivo, lo que quiere decir que lo “autobiográfico” es una cualidad del relato en sentido amplio, por lo cual se incluyen en ese fenómeno los textos escritos y otras formas de relatar que pueden ser orales, visuales o audiovisuales. Es importante decir que, al hablar de relato autobiográfico, se asume que este lo realiza el autobiógrafo en primera persona.

Método. El método en la investigación basada en el relato autobiográfico implica que el relator o autobiógrafo se observa a sí mismo, su vida misma es el objeto

de estudio y en el proceso de creación e indagación reflexiona el desarrollo de muchos asuntos y aprendizajes, entre ellos está la observación que puede hacer sobre el estado y el desarrollo de sus habilidades reflexivas y expresivas relacionadas con la competencia mediática.

Metodología. El relato autobiográfico como metodología educativa activa implica el aprendizaje del método para la investigación en educación, a la vez que durante el proceso de producción del relato audiovisual (auto)biográfico emergen aprendizajes a partir de la reflexión inducida. Algunas metodologías que se pueden articular en ese proceso son aquellas basadas en la acción o *learning by doing* y, en general, todas aquellas en las que se tiene en cuenta el aprendizaje a lo largo de la vida o *lifelong learning*. En ese sentido, el método es el camino y la metodología es la forma de hacer el camino.

Habilidades reflexivas. Me refiero a las habilidades de la competencia mediática que le permiten a alguien hacerse consciente del uso de los medios y de las TIC, comprender la forma como se representan diversos asuntos en el mundo a través de los contenidos mediáticos, con la capacidad de valorar y hacerse responsable de su interacción con otras personas e instituciones sociales.

Habilidades expresivas. Aludo a las habilidades de la competencia mediática que le permiten a alguien expresarse y crear, así como producir contenidos e intercambiarlos para hacerse partícipe de la sociedad del conocimiento como ciudadano mediático y global.

Competencia mediática. Entiendo la competencia mediática como la posibilidad y la capacidad de descubrir y de desarrollar habilidades con los medios de comunicación, asunto en el que juega un papel protagónico el lenguaje en sentido amplio, los signos y los códigos. En esa perspectiva, la competencia mediática es heredera de la competencia lingüística, de la competencia comunicativa y de la competencia audiovisual. Resalto que, en diversos estudios y prácticas, la competencia mediática se articula con la competencia digital y con otras competencias.

Estas reflexiones e ideas iniciales sobre el relato (auto)biográfico y la competencia mediática, implicaron una búsqueda, lectura y escritura constante a partir de la bibliografía, que permitiera rastrear las fuentes informativas más relevantes a fin de elaborar un mapa, un marco de referencia conceptual pertinente para utilizarlo en el proceso de investigación con las tres categorías que me propuse abordar desde que redacté el proyecto: la mediación (auto)biográfica, el relato audiovisual (auto)biográfico y las habilidades (auto)reflexivas y (auto)expresivas de la competencia mediática.

2.3.1. La mediación (auto)biográfica

Para Pineau & Le Grand (2007), durante el proceso de producción autobiográfica se construye un espacio que podría llamarse comunicante y que asume la función de mediador, que no se puede reducir a un texto o a un enunciado. Su valor reside en las nuevas relaciones que establece el autor con su texto como el elemento mediador entre el sujeto y su vida, entre el sujeto y los otros, entre sí mismo y el lenguaje, por medio de un compromiso que implica un espacio de conocimiento y de reconocimiento social que permite que el sujeto se actualice. En dicho espacio se condensa una serie de mediaciones anteriores que requieren ser representadas, revividas, para compararlas, conocerlas y reconocerlas, de manera que ese es un lugar privilegiado para identificar y estudiar las principales mediaciones por las cuales un individuo se socializa y una sociedad se individualiza.

Al respecto, Franco Ferrarotti (2014) dice que debemos establecer una jerarquía de esos espacios de mediación, definir sus funciones y sus modalidades de intervención en los individuos de los que hacen parte, así como debemos leer esos espacios desde otro ángulo, es decir, partir de la perspectiva del individuo quien los sintetiza de manera horizontal en su contexto inmediato, y de manera vertical en la sucesión cronológica de su impacto con otros espacios de mediación como la familia, la escuela, los grupos sociales de los que hace parte.

Por su parte, Carles Feixa (2018) parte del planteamiento de Ferrarotti para afirmar que las mediaciones son estructuras sociales representadas en la singularidad de una persona, para interpretarla de una manera más sencilla. Se trata de formas con las que una persona dialoga con su colectividad, absorbe valores y toma posición ante ellos, con relación a las normas sociales, las formas de conducta y frente a otras cuestiones, bien sea que se trate de instituciones o de grupos sociales.

Ahora bien, desde el punto de vista comunicacional, hace varias décadas que las mediaciones son objeto de estudio, y tanto el giro hermenéutico como el giro mediático a finales del siglo pasado y a comienzos del actual, generaron una necesidad más evidente que reclama de los investigadores acciones concretas para comprender el fenómeno. Hace unos años, Anna Poletti (2017) se preguntó ¿qué sería lo próximo que vendría con los estudios autobiográficos y los estudios de los medios de comunicación?, y observó a partir de Raymond Williams (1983), que los futuros estudios deberían prestar atención al hecho de que los actos de mediación son, a su vez, actos autobiográficos. Hay en ellos una acción directa y necesaria entre diferentes tipos de actividad y conciencia que, según el contexto mediático y el propósito, se entienden como parte de un proceso en el que unos agentes específicos intermedian entre la realidad y la conciencia social, bien sea para evitar su comprensión o para propiciar un proceso político de negociación.

Pero, ¿cuál es el origen del concepto de mediación desde el punto de vista comunicacional?

Originalmente el concepto de mediación en el ámbito de la comunicación social fue inaugurado como propiedad exclusiva de los medios (Martín Serrano, 1982). En inglés o francés es más sencillo ver esta derivación de media a “mediation”. Posteriormente, Martín-Barbero (1987) usa el concepto con otra intencionalidad y para significar el descentramiento de la comunicación de los medios, lo que él llamó el mediacentrismo en este campo de estudios. La cultura, entonces, vino a ser asumida como la mediación principal o “mediación con mayúsculas” y posteriormente derivó en diversas mediaciones más específicas.

Entender el proceso de comunicación, entonces, supone como punto de partida abandonar la idea de que las mediaciones proceden sólo de los medios y que estas, en cierta manera, son una extensión. Las mediaciones a las que me refiero

son procesos estructurantes que provienen de diversas fuentes, que inciden en los procesos de comunicación y que conforman las interacciones comunicativas de los actores sociales (Orozco, 2007, p. 107).

Al respecto, Orozco y González (2015) dicen que la mediación es un concepto que en los estudios de la comunicación se alejó de su interpretación primitiva para pasar de ser aquello que está entre una cosa y otra, a ser el centro de atención que vincula las distintas y complejas relaciones de afectación que se suceden en el proceso comunicativo. Según los autores, el concepto tomó más densidad desde el momento en que Martín Serrano (2008, 1977) habló de dos grandes mediaciones sociales: la cognitiva y la estructural.

Más adelante, con Jesús Martín Barbero (2010, 1987) el concepto se complejizó aún más cuando describió un desplazamiento del objeto de estudio de la comunicación que iba de los medios a las mediaciones y permitía ver la cultura como la gran mediación, con el fin de observar lo que hacían las audiencias con los medios, además de ver lo que hacían los medios con las audiencias.

Luego, el modelo de la múltiple mediación de Guillermo Orozco (2001) ubicó el proceso comunicativo en el contexto investigativo con el fin de darle a las mediaciones la categoría conceptual necesaria para el análisis y así ayudar a la comprensión de todas las mediaciones que intervienen en la interacción. Estas proceden de los sujetos, del lenguaje, del contexto, de la clase social, de la raza, de la edad, de la conformación individual, del momento histórico, de la política, de la economía, de la educación y, en general, de la situación que cada uno vive. Por su parte, con Carlos Scolari (2008) se introdujeron las hipermediaciones con las nuevas tecnologías, dispositivos e interfaces como fenómenos contemporáneos a los que es necesario prestarles atención.

Tampoco podría obviar la mediación pedagógica que viene de la educación a distancia con la propuesta de Gutiérrez & Prieto (2007, 1992), pertinente en la actualidad dadas las circunstancias de distanciamiento en las que nos sitúan los diversos usos que se les dan a los medios y a las TIC, en relación con los diferentes modelos, tipos, grados, modalidades y escenarios

educativos. Dicen los autores que la mediación pedagógica es el tratamiento de los contenidos y de las formas de expresión de los temas, con el fin de hacer posible el acto educativo, a partir de la participación, la creatividad, la expresividad y la relacionalidad, y de saber mediar entre las áreas del conocimiento y de la práctica con respecto a quienes están en situación de aprender algo de ellas.

Gutiérrez & Prieto (2007) dicen, además, que la mediación pedagógica comienza desde el contenido, pasa por la fase de tratamiento desde el tema; luego desde el aprendizaje y, por último, el tratamiento desde la forma, todas estas etapas en función del autoaprendizaje.

2.3.2. El relato audiovisual (auto)biográfico

La autobiografía (*autobiography, autobiographie*), en sentido estricto y en el contexto de los estudios literarios, se entiende, según Lejeune (1973, 1991, 2016), como el “relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis en su vida individual y, en particular, en la historia de su personalidad” (1991, p. 48). Añade que es necesario que coincidan la identidad del autor, del narrador y del personaje, puesto que se trata de un texto narrativo y discursivo que admite secciones de autorretrato y construcciones temporales muy complejas, en las que se desarrolla la vida individual y la génesis de la personalidad, aunque también tienen en ella lugar el diario, la crónica, las memorias, el ensayo y la historia social y política. Dos obras reconocidas entre los márgenes de esta concepción son las *Confesiones* de San Agustín en el Siglo IV, d. C., y las *Confesiones* de Rousseau en 1782.

Para Lejeune (1991) es muy importante la verdad, razón por la cual propone un pacto autobiográfico entre el autor y el lector, algo así como un contrato explícito o tácito que garantice la confesión, que afirme en el texto la identidad del escritor e, incluso, remita a su nombre en la portada. El autor prefiere catalogar como novela autobiográfica a las obras donde el lector sospeche de la identidad entre autor y personaje, por lo que esta posición podría calificarse de extremismo literario.

En otras obras que completan sus estudios en este campo de conocimiento, como *L'Autobiographie en France* (Lejeune, 1971); *Je est un autre: l'autobiographie de la littérature aux médias* (Lejeune, 1980); y *Signes de vie (Le pacte autobiographique, 2)* (Lejeune, 2005), explica de qué manera algunas personas que participan en la producción audiovisual contribuyen a la elaboración del yo autobiográfico y explora esta hipótesis en el testimonio, la entrevista y en medios como el cine y la televisión.

Por su parte, para Olney (2014) son relevantes otras consideraciones como, por ejemplo, las distinciones entre el sustantivo 'autobiografía' y el adjetivo 'autobiográfico', en la medida en que una obra se puede considerar autobiográfica sin que sea una autobiografía, como ocurre con *Retrato de artista* de Joyce, o *David Copperfield* de Dickens. Asimismo, una obra se puede considerar una autobiografía sin que por eso sea autobiográfica, por lo que el autor se sumerge en una discusión en relación con el yo autorreferencial y las diversas implicaciones que se desprenden de ello. Considera igual de relevante decir que la autobiografía y el relato autobiográfico son manifestaciones de la consciencia de alguien que es consciente, que se expresa por medio de una narración histórica como podría ocurrir en una novela, a través de una imagen de sí mismo a la manera del autorretrato literario, o en la ensoñación de un eterno presente, como puede ocurrir en la poesía.

En cuanto a la expresión historia de vida (*life history, histoire de vie*), la utilizan en un principio "psicólogos, antropólogos y sociólogos en el contexto de los Estudios Culturales" (Abrahão & Bolívar, 2014, p. 224), con el fin de aplicar una metodología para recoger información y datos que le permitieran al investigador darle la voz a los individuos, grupos sociales, etnias y comunidades ubicados en la génesis de su contexto social e histórico; que dé cuenta de su "identidad, su experiencia personal, sus trayectorias y sentido de la vida" (Goodson, 2004, p. 32).

Obras emblemáticas de este paradigma son *El queso y los gusanos: el cosmos de un molinero del siglo XVI* publicada en 1976 (Ginzburg, 1994); *Hacer*

la América: Autobiografía de un inmigrante español en la Argentina publicada a comienzos de los años 70 (Marsal, 1969); *Los hijos de Sánchez* publicada en 1961 (Lewis, 2012); *El campesino polaco en Europa y en América* publicada en 1918 (Thomas & Znaniecki, 2004).

Pero la crisis del positivismo y el giro hermenéutico en las ciencias sociales, “hacen que la historia de vida se extienda a otras disciplinas con nuevos retos y alcances” (Bolívar, 2014, p. 712). Por ejemplo, en la educación, la formación y la autoformación, su uso implica que el investigador comprenda el contexto histórico en el que emergen el aprendizaje y el relato de sí primero, como historia de vida del individuo; segundo, como la historia y las trayectorias de las instituciones que ofrecen oportunidades de aprendizaje formal y, tercero, como las historias de las comunidades y de los lugares en los que tiene lugar el aprendizaje informal (Goodson, 2017, p. 39).

De ahí que los *récits de vie* como narrativa de vida se deben complementar con el análisis contextual de la *histoire de vie* como una genealogía del texto en el contexto, para establecer las relaciones de la vida individual con la historia social en que se inscribe, es decir que “si la life-story individualiza y personaliza, la life-history contextualiza y politiza” como plantea Goodson (2017, p. 39). Por tanto, se deben complementar con otras” narraciones del mismo sujeto, en otros espacios y tiempos, y con otros medios que ayuden a comprender el contexto donde toman un sentido más amplio” (Bolívar, 2012, p. 7).

Para Ferrarotti (2011), en la historia de vida el hombre actúa de forma creativa en su mundo cotidiano, por lo que no es un dato sino un proceso en el que lo social implica una historicidad. De ahí la importancia de vincular el texto al contexto, reconocer su sentido evocativo y recreativo que le posibilita la autopercepción como individuo y sujeto que vincula su experiencia a la investigación, y que tiene la capacidad de expresar y formular las vivencias cotidianas en el marco de las estructuras sociales, formales e informales.

Por consiguiente, para esta investigación tuve en cuenta que el relato autobiográfico en ocasiones es de naturaleza narrativa y cronológica, pero en otros casos no lo es, por lo que se aproxima más al relato de vida (*récit de vie*), (Bertaux, 2005) que a los otros fenómenos que enuncié antes, ya que admite la ficción, la invención y la imaginación de una manera más decidida y el individuo lo elabora empleando diferentes medios, lenguajes y una relativa autonomía, pues en él interesa más la representación y el objeto representado. Este fenómeno de autoficción y de autoinvención se expande cada día más, al igual que lo hacen la historia de vida y la autobiografía, y atraviesa e impregna otras áreas, disciplinas y esferas del conocimiento, entre ellas la comunicación.

De otro lado, la Historia (*History*) no es la antípoda de las historias (*stories*), y aunque a veces sean antagónicas, por lo general se complementan. Es importante recordar que, a partir de la separación del mito y del logos en la antigüedad europea (Gaviria, 2017; Páramo, 1999), la Historia, o más ilustrativo, la palabra *history* que la representa, se asoció con los hechos incontrovertibles (lo fáctico), con evidencias que son medibles y verificables, que se registran y se conservan gracias a la naturaleza documental de los diferentes medios de los que disponemos. Su propósito es que sean relatados por periodistas, profesores, historiadores y divulgadores de la ciencia y de la filosofía, lo que de alguna manera contribuyó a que nos convenciéramos de la ilusión de la objetividad en los procesos de observación, selección y difusión de los hechos. Esto llevó a que la Historia, con mayúscula, a veces se asocie con la verdad absoluta en el pensamiento positivista, cuando no es desvirtuada, manipulada y tergiversada por las mismas causas.

Mientras que la historia a la que se refiere la palabra *story*, denota los hechos protagonizados en la vida cotidiana por personas del común, o que no son notables. También designa los hechos imaginados (lo ficticio) que, aunque aludan a la verdad de manera directa o indirecta, hacen parte de una realidad subjetiva o inventada en la que es más importante la verosimilitud que la exactitud. Esta realidad la interpretan y relatan sacerdotes, narradores orales, cuenteros, cronistas, fabuladores, juglares, culebreros, novelistas, actores en las artes escénicas, guionistas y directores en el cine, productores televisivos y

realizadores de video, periodistas, educadores, divulgadores de la filosofía y de la ciencia, y todo tipo de oradores, por lo que el mismo pensamiento positivista le quita valor cuando la asocia con mentira, falsedad, y con un tipo de pseudoconocimiento.

Aquí también cabe considerar la perspectiva de la psicología cognitiva y, de manera particular, los aportes de Bruner & Weisser (2013), para quienes la autobiografía es una representación de la memoria como uno de los tres modos en que se puede transmitir el pasado, además de los genes y las “instrucciones que estos transmiten, y la cultura con su cuerpo de conocimientos simbolizados y con procedimientos a los que tienen acceso las personas cuando dominan su sistema semiótico” (p. 183).

A su vez, Bruner & Weisser (2013) consideran que la memoria se sirve de tres sistemas de transmisión: el primero está constituido por los hábitos relacionados con la adquisición de destrezas y el aprendizaje, son heredados de generaciones anteriores para preservar las adaptaciones efectuadas en encuentros pasados con el mundo. El segundo lo constituye la memoria episódica que es un sistema inestable y selectivo, aun cuando a veces se alimenta de los recuerdos fotográficos. Se rige por intereses y actitudes, y a través de este hábito se adquieren, almacenan y recuperan hechos e impresiones del pasado, en especial, pormenores de la vida como reconocer amigos y parientes, recordar números telefónicos o tener imágenes del rostro de un guía, de manera tal que así nos permite acceder a los hechos que conforman los *anales* de nuestras autobiografías.

La memoria semántica corresponde al tercer hábito. Es un sistema basado en el significado y en la generalización, pues cumple una función esquematizadora capaz de seleccionar grandes cantidades de material almacenado y organizarlo en patrones significativos, e incluso, de darle la vuelta a esquemas ya formados y reorganizarlos según las intenciones y actitudes que estén en juego. Así, la memoria suministra *anales* que se convierten en crónicas (*chroniques*), e historias (*histoires*), gracias a un sistema flexible incorporado en ella, que permite encuadrar los *anales* en las crónicas e

historias. De ahí que Bruner & Weisser (2013) entienden el proceso de elaborar una autobiografía, como “el acto sutil de poner una muestra de recuerdos episódicos en una densa matriz de recuerdos semánticos organizados y culturalmente esquematizados” (pp. 184 - 185).

A lo anterior, Bruner & Weisser (2013) suman que, desde temprana edad, desarrollamos rasgos estilísticos contenidos en nuestros soliloquios que le dan forma al autorrelato del yo en nuestra mente. Entre ellos, la secuencia desarrollada a través de sucesiones lineales marcadas por el uso de conjunciones de ordenamiento temporal (sucedío esto y luego lo otro), después, con términos de mayor precisión (antes, después), y luego con términos causales (porque). Además, la canonicidad que permite la estabilidad, predicción y adecuación de una secuencia de hechos que fue referida, y se manifiesta en marcadores de frecuencia-recurrencia (una vez, a veces, otra vez), marcadores de variabilidad (o y pero), marcadores de necesidad (tener que, hay que), y marcadores de obligación moral (deber) (Bruner & Weisser, 2013).

Otro rasgo que destacan Bruner & Weisser (2013) es el perspectivismo, o la posición afectiva y epistémica que se manifiesta por medio de la duda, la certeza, la preferencia, el énfasis y las demás actitudes que tomamos para “ponernos a sí mismos en el mundo de los acontecimientos, o para limitarnos a tomar posiciones” (Bruner & Weisser, 2013, p. 189). Así pues, la tarea del autorrelato se inicia con el comienzo mismo del lenguaje, y la mente se forma en gran medida por el acto de inventar el yo:

[...] en los prolongados y repetitivos actos de autoinvención, definimos el mundo, el alcance de nuestra acción con respecto a él y la índole de la epistemología que gobierna el modo en el que el yo debe conocer el mundo y, por cierto, conocerse a sí mismo reflexivamente (Bruner & Weisser, 2013, p. 199).

Finalmente, el relato audiovisual (auto)biográfico se puede comprender, explicar y aplicar de una mejor manera en la Educación Mediática, si apelamos a la idea de *Graphē* planteada inicialmente por Olney (2015), y luego por Gusdorf (1991b), al decir que el *autos* es la identidad, el yo consciente de sí mismo y

principio de una existencia autónoma. Mientras el *bios* afirma la continuidad vital de esa identidad y su desarrollo histórico.

Entre el *autos* y el *bios* se establece el diálogo entre lo uno y lo múltiple, es la dialéctica de la expresión que se sustenta en la fidelidad y en las divergencias que se presentan en el centro de las vivencias cotidianas, cuya individualidad da forma al desafío arriesgado del día a día a lo largo de la vida, con su fortuna y sus infortunios. El *graphē* o la *grafía*, introduce “el medio técnico propio de las escrituras del yo” (Gusdorf, 1991b, p. 10), y la vida personal simplemente vivida, el *bios* de un *autos*, se beneficia de “un nuevo nacimiento por la mediación de la *grafía*” (p. 10).

Desde el punto de vista comunicativo, la idea de *Graphē* para Cloutier (2001; 1973) está constituida por los medios y lenguajes en sentido amplio, en una doble dimensión de lo gráfico (los lenguajes), por ejemplo, el foto-gráfico, el cinemato-gráfico y el video-gráfico; y de la *grafía* (los medios y sus escrituras), de la foto-*grafía*, la cinemato-*grafía* y la video-*grafía*, entre otras formas que hacen parte del fenómeno *audio-scripto-visual*, o de la revolución audiovisual en la comunicación individual propiciada desde los años 70 con el surgimiento del video y de los *self-mèdia* (Cloutier, 2001; 1973).

De hecho, aunque Elizabeth W. Bruss (2014, 1980) expresó hace algunas décadas sus inquietudes sobre la naturaleza del cine autobiográfico y el papel de los medios audiovisuales, incluido el video, en relación con la escritura del yo, las relaciones entre gráfico y *grafía* no son de oposición como ella lo planteó, sino de complementariedad y de mutabilidad. Así lo explicó Bellour (2009, pp. 287-293) en su disertación sobre el autorretrato en la imagen del video, entre otras cosas, porque en los medios de comunicación audiovisual, tanto la oralidad como la escritura, se abordan de diferente manera, en diversas instancias y momentos de la producción y de la recepción, como lo mostró Ong (2016) al desarrollar su tesis sobre las tecnologías de la palabra.

2.3.3. Las habilidades (auto)reflexivas y (auto)expresivas de la competencia mediática

Tanto la educación como proceso y la alfabetización como resultado habilitan, facultan y desarrollan la competencia mediática en los individuos. Aunque algunos investigadores piensan que esta idea viene del mundo laboral y se integró al mundo académico (López & Aguaded, 2015), es preciso recordar que dichas habilidades posibilitan el desempeño mediático de todo ser humano en diversos contextos y desde diferentes puntos de vista, concepción heredada de la reflexión que hace años se generó sobre la competencia en la comunicación audiovisual (Ferrés, 2007), la competencia comunicativa (Hymes, 1996), la competencia lingüística (Chomsky, 2014), las competencias interculturales y ciudadanas, y en general, con la reflexión sobre lo digital, lo audiovisual y lo mediático (Pérez-Rodríguez & Delgado-Ponce, 2012).

En Pérez-Rodríguez & Delgado-Ponce (2012), la competencia digital y la competencia audiovisual permanecieron separadas a través de la historia de la alfabetización. Así, mientras la competencia audiovisual se centraba en los conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con los medios de comunicación de masas y el lenguaje audiovisual, la competencia digital abordaba la capacidad de búsqueda, procesamiento, comunicación, creación y difusión por medio de las tecnologías. La situación cambió de manera progresiva en los últimos años a causa de la convergencia mediática y de la aparición de nuevos medios, entre otros sucesos, como el paso de lo análogo a lo digital.

La propuesta de Ferrés & Piscitelli (2012) sobre la competencia mediática sigue vigente como uno de los referentes más importantes, útiles y operativos que existen en la actualidad a disposición de docentes e investigadores, entendida como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas para un determinado contexto.

Para comprender mejor esta competencia mediática, Ferrés & Piscitelli (2012) plantean seis dimensiones: la primera corresponde al lenguaje, al conocimiento de los códigos, es la capacidad para utilizarlos y para analizar

mensajes escritos y audiovisuales desde la perspectiva del sentido y el significado, de las estructuras narrativas y de las categorías y géneros; la segunda corresponde a la tecnología, al conocimiento y capacidad de utilización de las herramientas que hacen posible la comunicación escrita y audiovisual para entender cómo se elaboran los mensajes, así como la comprensión del papel que desempeñan las TIC en la sociedad.

La tercera dimensión de la competencia mediática se refiere a los procesos de interacción, a la capacidad de valorar, seleccionar, revisar y autoevaluar la propia dieta de consumo mediática, así como la capacidad de valorar críticamente los elementos cognitivos, racionales, emocionales y contextuales que intervienen en la recepción; la cuarta dimensión alude a los procesos de producción y difusión, el conocimiento de las funciones y tareas de los agentes de la producción, las fases de los procesos de producción y difusión y los códigos de regulación, así como la capacidad para elaborar, seleccionar, compartir y disseminar mensajes mediáticos.

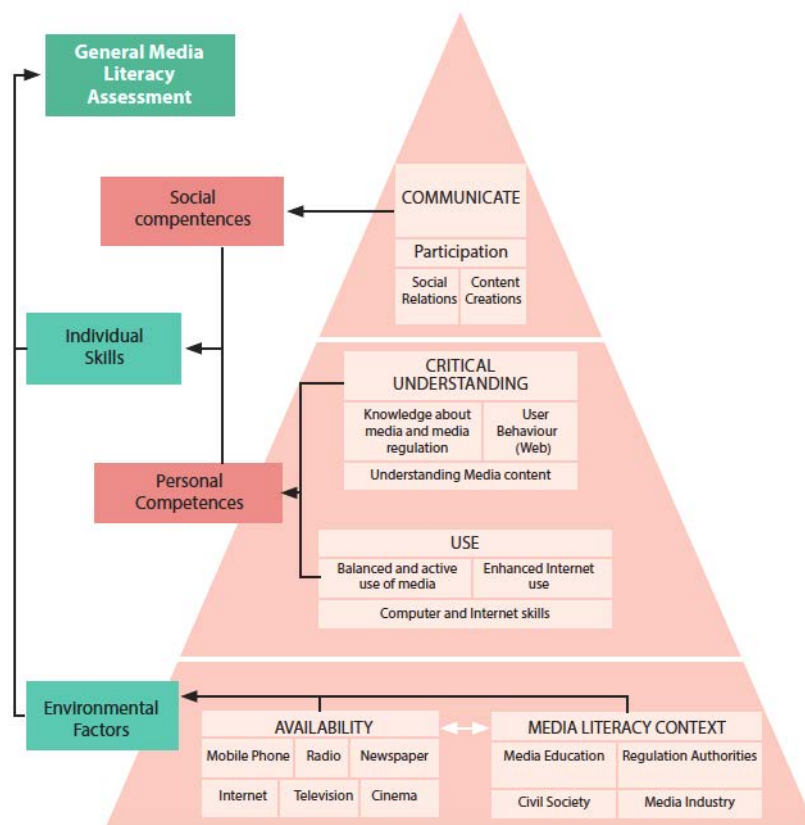
En la quinta dimensión se encuentran la ideología y los valores, la capacidad de lectura comprensiva y crítica, de análisis crítico y la actitud en la selección de los mensajes mediáticos, en cuanto representaciones de la realidad; y la sexta corresponde a la estética, a la capacidad de analizar y de valorar los mensajes audiovisuales desde el punto de vista de la innovación formal y temática, así como la educación del sentido estético, según se encuentra en López-Romero & Aguaded-Gómez (2015).

En ese sentido, Pérez Tornero & Pi (2013) identificaron en las dimensiones contextuales y sociales de la alfabetización mediática, que las habilidades individuales comienzan con el uso, un requisito secundario que surge en la intersección entre la disponibilidad y las habilidades operativas (habilidades prácticas con un bajo grado de consciencia de sí mismo); luego siguen con la comprensión crítica, que es el conocimiento, el comportamiento y la comprensión del contexto y del contenido de los medios, lo cual se manifiesta en la conducta. En ese nivel, el usuario requiere de un metaconocimiento que le permita evaluar los diferentes aspectos de los medios a partir de la

comparación de los tipos y fuentes de información, de manera que pueda llegar a conclusiones sobre su veracidad e idoneidad y tomar decisiones informadas.

Figura 19

Structure of the Media Literacy Assessment Criteria.



Fuente: Structure of the Media Literacy Assessment Criteria (Pérez Tornero & Pi, 2013).

En el vértice de la pirámide están las habilidades comunicativas que posibilitan la participación con grupos sociales a través de los medios de comunicación, además de la creación de contenidos. Estas destrezas son la manifestación de todos los niveles de alfabetización mediática, cuya calidad se basa en el éxito o fracaso de los niveles inferiores, y constituyen el grado más alto de alfabetización mediática. En síntesis, la alfabetización mediática es el resultado de “procesos dinámicos entre la base (disponibilidad y contexto) y el ápice (habilidades comunicativas), y la ruta desde la base hasta el ápice es el

desarrollo de la competencia mediática individual (uso de los medios y comprensión crítica)” (Pérez Tornero & Pi, 2013, pp. 338-339).

En medio de este debate sobre la alfabetización mediática y la competencia mediática, surge el documento sobre Alfabetización mediática e informacional. Currículum para profesores (*Media and information literacy. Curriculum for teachers*), producido hace ya casi una década, a raíz de un trabajo global propiciado por la UNESCO (Wilson et al., 2011), que hace poco se alimentó de nuevo con los aportes de expertos de todo el mundo, con el fin de producir una segunda edición actualizada (2020, 2021).

Tabla 8

Competencias generales, particulares e indicadores del currículum para profesores propuestas por la UNESCO.

Competencia general 1	Entendiendo el papel de los medios y de la información en la democracia
Competencia particular	Interpreta y describe la relación entre alfabetización mediática e informacional, ciudadanía y democracia
Competencia general 2	Comprensión del contenido de los medios y sus usos
Competencia particular	Interpreta y hace conexiones entre los textos de los medios, el contexto y los valores que se proyectan a través de los medios.
Competencia general 3	Acceso a la información de una manera eficaz y eficiente
Competencia particular	Selecciona eficaz y eficientemente los enfoques para acceder a la información que él/ella requiere para propósitos de investigación y recolección de información.
Competencia general 4	Evaluación crítica de la información y las fuentes de información
Competencia particular	Reconoce los contextos culturales, sociales y otros dentro de los cuales la información fue creada y comprender el impacto del contexto al interpretar la información.
Competencia general 5	Aplicando los formatos nuevos y tradicionales en los medios
Competencia particular	Utiliza una amplia gama de “textos” de los medios para poder expresar sus propias ideas a través de varias formas de medios (por. ej. impresión tradicional, electrónica, digital, etc.).
Competencia general 6	Situando el contexto sociocultural del contenido de los medios
Competencia particular	Entiende cómo la edición da forma al significado en los medios visuales y sus mensajes (por ej. omisión de perspectivas alternativas, puntos de vista filtrados o implícitos, énfasis en ideas específicas, etc.).
Competencia general 7	Promover AMI entre los estudiantes y manejo de los cambios requeridos
Competencia particular	Entiende cómo los diferentes estudiantes interpretan y aplican los productos de los medios y eventos en sus propias vidas.

Fuente: adaptación hecha a partir del documento AMI. Currículum para profesores de la UNESCO (2011).

Esta es una propuesta dirigida a los docentes que usan la AMI en sus cursos y en las instituciones donde laboran, diseñada con el fin de ofrecerles siete grupos de competencias con indicadores, enfoques de enseñanza y

orientaciones didácticas enmarcadas en una estructura temática, que incluye el conocimiento y entendimiento de los medios y de la información para los discursos democráticos y la participación social; la evaluación de los textos mediáticos y las fuentes de información; la producción y el uso de los medios y de la información.

Capítulo 3.

Estudio de casos en España, Brasil y Colombia

El verdadero significado de la leyenda de Narciso es que no se enamoró de la imagen de sí mismo sino de un rostro de un aparente extraño. Zeus lo hizo mirar al espejo de agua que le devolvió el reflejo de alguien *parecido* a él pero lo suficientemente diferente como para ser fascinante. No era una réplica sino una re-presentación. Esto es precisamente lo que sucede cuando proyectamos nuestras funciones físicas y psicológicas hacia el mundo exterior. Las “amputamos” porque no podemos observar por mucho tiempo una reproducción realista de nosotros mismos.

Marshall McLuhan
La aldea global

En España, Brasil y Colombia existen programas académicos que incluyen entre sus propósitos educativos y ocupacionales, la formación de profesionales dedicados a la Educomunicación, a la Educación Mediática y a la Alfabetización Mediática e Informativa, entre los cuales se destacan el Máster en Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, la Licenciatura en Educomunicación de la Universidad de São Paulo y la Licenciatura en Tecnología con énfasis en Comunicación e Informática Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira.²⁹

Los docentes de dichos programas académicos nos proponemos educar profesionales con espíritu crítico y creativo, con la capacidad de reflexionar, investigar y transformar la realidad, así como de construir conocimiento a partir

²⁹ El Máster en Comunicación y Educación de la UAB tiene más de 25 años de existencia. La Licenciatura en Educomunicación de la USP fue creada en el año 2011, luego de un largo proceso de desarrollos educocomunicativos que datan de la década de los 90 en cuanto a prácticas, experiencias, teorías y políticas públicas. La Licenciatura en Tecnología con énfasis en Comunicación e Informática Educativa de la UTP fue creada en el año 2002, la Maestría en Comunicación Educativa desde el año 1986 y el Doctorado en Ciencias de la Educación en el área de Pensamiento Educativo y Comunicación en asocio con RUDECOLOMBIA desde el año 2005.

de la apropiación de los medios, las tecnologías de la comunicación y la informática educativa³⁰, de manera tal que dispongan de la habilidad para gestionar conflictos y de la creatividad para encontrar soluciones que mejoren los procesos educativos.³¹

El propósito se genera en una época que exige de nuestra parte apropiarse junto a nuestros estudiantes y futuros educadores, los métodos de investigación y las metodologías educativas necesarias con el fin de posicionarlos como egresados en los diversos escenarios de la educación formal, no-formal e informal, y en las distintas modalidades de educación remota, presencial, semipresencial, a distancia, virtual, asistida por TIC, sincrónica y asincrónica. En esta formación deben contar con la capacidad de innovación en cuanto a teorías, prácticas, experimentos, actividades, maneras de desarrollar los contenidos y las evaluaciones, así como de mejorar y adecuar sus currículos y microcurrículos a los cambios que consideren pertinentes y necesarios, en medio de las constantes transformaciones que influyen de manera permanente en los sistemas educativos a nivel global.³²

Los profesionales egresados de estos tres programas académicos están en la capacidad de diseñar, implementar y evaluar procesos y proyectos educativos e investigativos en comunicación, medios, TIC y educación en instituciones educativas, IE, en organizaciones ORG y ONG, en medios de comunicación educativa y cultural y en diversos escenarios en los que su quehacer se requiera. De igual modo, poseen las capacidades para trabajar junto a los docentes de otras áreas del conocimiento, sus estudiantes, padres de familia y con la ciudadanía en general.

³⁰ <https://educacion.utp.edu.co/licenciatura-en-tecnologia/objetivos.html>

³¹ <http://www.cca.eca.usp.br/educom>. Una de las ideas que se reiteran en la página de Educom o Educomunicação es el propósito de formar educadores que tengan la “habilidad para gestionar conflictos e a criatividade para encontrar soluções que melhorem os processos educativos”.

³² <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/es/publicaciones/ideas-para-aprender-aprender>. Este es uno de los textos producidos, tanto en el contexto del Máster como en el del Gabinete de Comunicación y Educación.

Pero, ¿dónde se originó la motivación que me condujo a realizar este estudio de casos? En la región del Eje Cafetero en Colombia, ubicada en el suroccidente del país y conformada por tres departamentos (lo que para Brasil serían Estados y para España Comunidades Autónomas, conservando las diferencias). Cada uno de los departamentos de la región que antes se llamó el Viejo Caldas, tiene una ciudad capital, y Pereira es la capital de Risaralda, fundada en 1863 por familias de colonos, fue emplazada en la Cordillera Central de la geografía colombiana.

Pereira se ubica en medio de un espacio que se denomina el Triángulo de Oro conformado por las ciudades más importantes del país: Bogotá, Medellín y Cali. Hoy en día, la ciudad hace parte de un proceso que, en 200 kilómetros a la redonda, concentra más de la mitad de la población total que habita el país. En esta pequeña ciudad intermedia que tiene cerca de medio millón de habitantes, se encuentra la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), una institución pública fundada en 1960 que alberga más de 18.000 estudiantes en la actualidad.

Dentro de esta universidad se reconoce la Facultad de Ciencias de la Educación, con más de 50 años de existencia, y, dentro de ella, la Escuela de Español y Comunicación Audiovisual con dos programas académicos, uno de ellos, la Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa, LCIE. Este programa se creó en el año 2002 a partir de una reforma curricular y, en el año 2016, luego de una reforma nacional de los programas académicos de formación docente, tomó el nombre de Licenciatura en Tecnología con énfasis en Comunicación e Informática Educativa, LT.

Dicho grado o pregrado se orienta a la formación de educadores capacitados para trabajar en el nivel de Básica Secundaria y Media Vocacional, en el área de Tecnología y de Informática, bien sea en instituciones educativas (IE) públicas o privadas, como docentes de apoyo que transversalicen el uso de los medios y de las TIC en diversas áreas fundamentales de la formación secundaria, diseñadores de materiales educativos, y gestores de proyectos

educativos en ONG, ORG y en medios de comunicación pública, educativa y cultural.

En el quinto y sexto semestre de cada uno de los planes de estudio o currículos vigentes, es decir, del anterior a la reforma que está en transición y del nuevo currículo, los docentes en formación cursan la asignatura de Video, entre otras. En el desarrollo de dicho microcurrículo, los estudiantes realizan su video autobiográfico durante seis semanas aproximadamente, con el propósito de que apropien el lenguaje videográfico y exploren su manera personal de mirar el mundo a partir de su experiencia de vida, así como la forma de representar su punto de vista sobre la realidad.

De esta práctica en la que llevaba varios años desde el 2006 y del proyecto de aula, surgió la idea de investigar dicho proceso, lo que dio origen a mi tesis de maestría en Comunicación Educativa titulada *Videoexpresión. Una invención de sí mismo*, dirigida por Omar Rincón y laureada (*Cum Laude*) por la UTP en el año 2009. De este proceso, en el año 2010, surgió un libro impreso, una edición de pocos ejemplares que se distribuyeron en algunas universidades de San Salvador, Guatemala, Argentina y Brasil, cuando fui profesor invitado por instituciones de estos países para compartir con otros investigadores, comunicadores y docentes los resultados del proceso. En el año 2020, el Grupo de Investigación Edumedia-3 publicó el libro en versión digital, en conmemoración de sus siete años de existencia, para su distribución gratuita por Internet.

Después, en el otoño del año 2016, cuando el maestro José Manuel Pérez Tornero conoció mi tesis de maestría, me propuso darle continuidad a dicha búsqueda, pero en el contexto de la Alfabetización Mediática e Informativa, AMI, ya que esa es una de las líneas de investigación del Gabinete de Comunicación y Educación en el Doctorado en Comunicación y Periodismo de la Universidad Autónoma de Barcelona. Estuve de acuerdo con la propuesta, pues es en dicha universidad donde se produce gran parte del conocimiento que adquirí cuando estudié el pregrado, cuyas publicaciones leo y cuyas teorías le enseño a los futuros educadores e investigadores de medios y TIC en la

universidad donde trabajo. Entonces, decidimos que una parte de la investigación la haría con estudiantes del Máster en Comunicación y Educación de la UAB.

Adicional a esto, tuve la oportunidad de realizar el seminario temático a manera de experimento en otro país, y elegí Brasil, ya que allí fui acogido desde el año 2014 por la asociación BIOGraph que me invitó en varias ocasiones al Congreso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, CIPA, y desde ese momento publicó mis investigaciones en libros y revistas. Son textos que han tenido acogida entre investigadores del tema, docentes y estudiantes de posgrado. Además, porque deseaba participar de una estancia doctoral en la Escuela de Comunicaciones y Artes de la Universidad de Sao Paulo, donde existe la Licenciatura en Educomunicación, de la que también emerge un conocimiento que apropiamos con los estudiantes en la universidad donde investigo y enseño.

Ante la posibilidad de generar relaciones académicas e investigativas aún más estrechas entre las tres universidades, también llevé a cabo el seminario temático con un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa en la Universidad Tecnológica de Pereira.

De esta manera, emprendí el proceso de formación doctoral y el proyecto de investigación en el que articulé los conocimientos que existen sobre la Educación Mediática, la Alfabetización Mediática e Informativa, la Competencia Mediática y la Investigación (Auto)biográfica en Educación.

3.1. El desarrollo del seminario temático

A partir del año 2017 desarrollé el seminario temático en las tres universidades participantes, con lo que pude articular mi rol como docente-investigador en tres dimensiones: la dimensión educativa en la que aporté las bases teóricas y prácticas de la competencia mediática y del relato (auto)biográfico con un propósito multiplicador, de manera tal que los estudiantes

apropiaran el método y la metodología, los pudieran mejorar y aplicar con sus estudiantes en diversos entornos de enseñanza y de aprendizaje.

La dimensión investigativa vinculada a la dimensión creativa y productiva, en la que desarrollé de manera paralela, la entrevista semiestructurada vinculada a la producción de los relatos (auto)biográficos y a la conformación del grupo focal; esto se complementa con la tercera dimensión, el uso de medios audiovisuales con el fin de recopilar, analizar e interpretar la información requerida durante el proceso de observación participante y no-participante.

Los pasos para desarrollar el seminario temático a manera de experimento, fueron tres: primero el diseño, en el que articulé los contenidos, las actividades y la evaluación del proceso; el segundo fue la implementación, durante el cual recopilé la información con el uso de los instrumentos de la investigación; y el tercero fue la evaluación del proceso, en la que se (auto)configuró el grupo focal y obtuve la muestra que utilicé para el análisis de datos. A continuación, describo cada uno de los pasos.

3.1.1. *Diseño del seminario temático*

Antes de comenzar el seminario elaboré tres documentos (ver anexos), que los estudiantes conocieron y firmaron en el primer encuentro, cuando les presenté del proceso investigativo que pretendía llevar a cabo.

El primer documento fue un acuerdo de confidencialidad en el que todos los participantes de las tres universidades se comprometieron a no divulgar la investigación ni en parte ni de manera total, hasta que se terminara y se publicaran los resultados, dándole prioridad a la UAB. El segundo documento fue una autorización y cesión de derechos de la información, relatos y actividades que ellos aportaron, para utilizarla con fines académicos e investigativos y con el compromiso de otorgarles el crédito respectivo en la investigación. Finalmente, el tercer documento fue la lista de asistencia que firmaron en cada sesión de trabajo.

Seleccioné las lecturas básicas y las compartí con los estudiantes, lo cual les permitió hacerse un marco de referencia común relacionado con el tema y con los propósitos del seminario, algunas de las cuales hicieron parte del marco teórico de esta investigación. Además, utilicé artículos y capítulos de libros de mi producción investigativa publicados en años recientes sobre autobiografía, medios y educación.

De igual modo, diseñé los contenidos y la metodología del seminario (ver anexos). En esta parte tuve en cuenta como actividades dirigidas: las exposiciones magistrales de los contenidos y de algunos ejemplos de relatos autobiográficos, los debates grupales, la presentación de los avances del relato, la muestra final de los videos autobiográficos y los informes orales de las lecturas.

Dentro de las actividades supervisadas contemplé la elaboración del archivo de sí mismo, la línea cronológica del tiempo del relato de vida, el autorretrato, el guion gráfico del relato audiovisual (auto)biográfico, la voz en off, la idea autobiográfica y la entrevista individual, es decir, todo lo que constituyó el proyecto de relato audiovisual (auto)biográfico. Y en las actividades autónomas consideré las lecturas, participación en clase, reflexión escrita, video comentario, toma de apuntes y la presentación del video autobiográfico realizado por cada estudiante ante el grupo de compañeros y el profesor.

Para terminar y a partir de la distinción entre evaluación y calificación, le asigné el 80% de valoración al proceso y entrega del relato audiovisual (auto)biográfico, a la reflexión escrita y a la entrevista semiestructurada; y el 20% a la participación en las actividades del seminario, es decir, a la elaboración y exposición oral de la línea cronológica del tiempo del relato de vida y a la exposición oral del guion gráfico del relato audiovisual (auto)biográfico.

3.1.2. Implementación del seminario temático

En la primera sesión expuse la forma como se desarrollaría el seminario temático a manera de experimento, expliqué los objetivos del proceso, los temas,

la metodología, las lecturas, la forma de evaluar la participación, los requisitos de certificación, las instituciones vinculadas, resolví dudas y le entregué a cada uno de los estudiantes una carpeta con un documento en el que se detalló todo el proceso anterior (ver anexos).

De igual manera, aclaré que los participantes tenían la opción de firmar dos documentos antes de iniciar el proceso, o abstenerse de hacerlo: el acuerdo de confidencialidad y la cesión de derechos, ambos basados en la ley vigente relacionada con el tratamiento de la información personal, los derechos de autor y el código de buenas prácticas de la Universidad Autónoma de Barcelona (ver anexos).

Al comenzar, propuse a los estudiantes el logro de cinco objetivos durante el desarrollo del seminario, con el fin de que se enfocaran en ellos: reflexionar sobre la experiencia que cada uno tenía con los medios de comunicación en su vida y cómo eso influyó en ellos para el desarrollo de la competencia mediática; producir un video autobiográfico en el que cada uno relatara la experiencia con los medios de comunicación en su vida; producir una reflexión escrita sobre el seminario a partir de las notas de clase, las lecturas y el proyecto de video autobiográfico; introducirse en el desarrollo de habilidades reflexivas y expresivas de la competencia mediática; apropiarse del método del relato autobiográfico para que luego lo usaran en otros procesos de Educación Mediática y de Alfabetización Mediática e Informacional.

Asimismo, en la UTP y en la USP creamos un grupo de WhatsApp para enviar mensajes de recordación de los compromisos adquiridos, o cualquier novedad relacionada con el lugar de encuentro, los horarios y la entrega de avances. En la UAB la coordinación del Máster de Comunicación y Educación no autorizó el uso de este medio.

Durante las primeras sesiones abordamos la experiencia personal con los medios de comunicación. Para el efecto, pedí a los estudiantes que abrieran un archivo de sí mismos con memorias, fotografías, videos caseros, objetos y todo lo que los representara; luego reflexionamos sobre la naturaleza de la

autobiografía y de lo autobiográfico (sus orígenes y usos); hicimos una introducción a la Educación Mediática, a la Alfabetización Mediática e Informativa y a las dimensiones de la Competencia Mediática. A continuación, elaboramos la línea cronológica del tiempo del relato de vida en la que ubicaron las fechas de sus vivencias recordadas, los acontecimientos y episodios más relevantes con relación a la experiencia de vida que tuvieron con los medios de comunicación desde la niñez hasta el momento presente.

En los siguientes encuentros afrontamos la reflexión a partir de la mirada de sí mismo y el relato mediático en primera persona, en relación con el autorretrato y las posibilidades de narrar y actuar en el relato autobiográfico; hicimos distinciones entre ver y mirar, planteamos aspectos relacionados con los puntos de vista óptico, narrativo e ideológico; elaboramos el guion gráfico o *storyboard* y la voz *off* en primera persona. También dimos los primeros pasos hacia el relato autobiográfico de cada uno de los estudiantes y les mostré algunos videos autobiográficos con el fin de aclarar dudas, aportar soluciones y estimular la generación de ideas para sus producciones.

En las últimas sesiones nos dedicamos a reflexionar la Educación Mediática y la Alfabetización Mediática de sí mismo para el siglo XXI, actividad que realizamos a partir de la idea autobiográfica que cada uno desarrolló durante el seminario. También les pregunté qué iban a relatar y cómo lo harían en el contexto de la libertad de expresión y del derecho a la intimidad, como parte de la reflexión que hizo parte del proceso.

Para finalizar, llevé a cabo la entrevista individual y expuse algunas ideas relacionadas con las posibilidades educativas e investigativas del relato autobiográfico y con la mediación autobiográfica en la Educación Mediática.

El último día del seminario se expuso la muestra de videos autobiográficos³³ producidos por cada grupo, espacio que generó una

³³ Más adelante (La obtención de la muestra), encontrará un código QR para escanear e ingresar al canal de YouTube donde los puede apreciar o los encuentra en la carpeta de anexos que acompaña la tesis.

conversación sobre el tema. Para terminar, entregué los certificados de participación a los estudiantes de la UTP y de la USP como una manera de reconocer sus aportes, adicional al conocimiento que obtuvieron durante el proceso. En la UAB el seminario fue parte del proceso académico de los estudiantes del Máster en Comunicación y Educación, por lo cual no se entregó certificación en ese momento.

El desarrollo del seminario en la UTP tuvo una duración de 30 horas teórico prácticas, entre el 22 de septiembre y el 24 de noviembre del año 2017, y se realizó en la ciudad de Pereira, Colombia. En la USP tuvo una duración de 30 horas teórico prácticas entre el 12 y el 27 de octubre del año 2018, y se realizó en la ciudad de São Paulo, Brasil. En la UAB tuvo una duración de 18 horas teórico prácticas entre el 11 de abril y el 2 de mayo del año 2019, y se realizó en Bellaterra, provincia de Barcelona, comunidad autónoma de Catalunya, España.

3.1.3. Evaluación del seminario temático

En el transcurso del seminario temático articulé dos tipos de evaluación: la evaluación formativa, que consistió en el acompañamiento de los estudiantes durante la generación y profundización de su reflexión sobre la experiencia que vivieron con los medios de comunicación desde su niñez hasta la actualidad, y en la asesoría paso a paso para la producción de sus relatos audiovisuales (auto)biográficos, para que lo apropiaran como método y como metodología de la investigación mediática y educativa.

Con el fin de que se diera la dimensión formativa de este tipo de evaluación, en diversos momentos del proceso establecí un diálogo permanente con los estudiantes, tanto a nivel grupal como individual. De esa manera pude escucharlos, observar su manera de abordar el objeto de estudio, preguntarles por aquellos detalles que quizá no tenían en cuenta para generarles ideas; también, para hacer recomendaciones e inducirlos a una observación más detallada y compleja del proceso.

De otra parte, con la evaluación sumativa conseguí un nivel de (auto)exigencia y de compromiso por parte de los estudiantes, ya que establecí porcentajes para cada una de las actividades de la producción de los relatos audiovisuales (auto)biográficos y de la entrevista semiestructurada, de manera tal que, al finalizar, se decantara el proceso y quedara conformado el grupo focal con aquellos estudiantes que habían participado en todas las actividades investigativas y productivas, y que habían entregado los trabajos que solicité durante el proceso.

Cabe aclarar que, aunque hubo evaluación del proceso no hubo calificación de mi parte, pues tanto en la UTP como en la USP la participación de los estudiantes en el seminario fue voluntaria, como parte de su formación integral en dicha actividad extracurricular; en la UAB, la coordinación del Máster en Comunicación y Educación se encargó de asignar la calificación como parte de los seminarios que recibieron durante el semestre.

Al finalizar el seminario temático revisé la asistencia, participación en las actividades y entrega de trabajos en una lista de chequeo, aún sin asignarles una clave (ABG); así obtuve los porcentajes de los estudiantes que conformaron el grupo focal. En ella observé que 5 estudiantes de la UTP, 4 de la USP y 3 de la UAB cumplieron con la totalidad de los compromisos.

Tabla 9

Convenciones para comprender la información de la lista de cotejo.

Convenciones para interpretar las listas de chequeo:	
√	Inscripción y firma de documentos: √ o X
1	Línea de tiempo del relato de vida: si o no
2	Guion gráfico del relato audiovisual (auto)biográfico: si o no
3	Relato audiovisual (auto)biográfico: si o no
4	Reflexión escrita: si o no
5	Entrevista y formulario: si o no
%	Porcentaje

Fuente: elaboración propia.

Tabla 10

Lista de cotejo para los estudiantes que completaron el seminario en la UTP.

#	Nombres y apellidos de los estudiantes	√	1 (10%)	2 (10%)	3 (30%)	4 (30%)	5 (20%)	%
1	C. M. V	√	Si	Si	Si	Si	Si	100
2	E. G. E.	√	Si	Si	Si	Si	Si	100
3	I. S. G. G.	√	Si	Si	Si	-	Si	70
4	J. J. P. M.	√	Si	Si	Si	-	Si	70
5	J. M. V.	√	Si	Si	Si	Si	Si	100
6	K. D. G. R. Z.	√	Si	Si	Si	Si	Si	100
7	L. M. C. A.	√	Si	Si	Si	Si	Si	100

Fuente: elaboración propia.

Tabla 11

Lista de cotejo para los estudiantes que completaron el seminario en la USP.

#	Nombres y apellidos de los estudiantes	√	1 (10%)	2 (10%)	3 (30%)	4 (30%)	5 (20%)	%
1	A. C. B. C.	√	Si	Si	Si	Si	Si	100
2	A. C. T. R.	√	Si	Si	Si	SI	Si	100
3	C. J. S.	√	Si	Si	-	-	-	20
4	E. H. V. M. L.	√	Si	-	-	-	-	10
5	G. D. V.	√	Si	Si	Si	Si	Si	100
6	M. G. M. S. F.	√	Si	Si	Si	-	-	50
7	M. A. B. S. C.	√	Si	-	-	Si	Si	60
8	R. T. T.	√	Si	Si	Si	Si	Si	100
9	T. F. B.	√	Si	-	-	-	-	10

Fuente: elaboración propia.

Tabla 12

Lista de cotejo para los estudiantes que completaron el seminario en la UAB.

#	Nombres y apellidos de los estudiantes	√	1 (10%)	2 (10%)	3 (30%)	4 (30%)	5 (20%)*	%
1	A. B. V.	√	Si	-	Si	-	-	40
2	B. C. H.	√	Si	Si	Si	Si	Si	100
3	D. T. O.	√	Si	-	Si	Si	-	70
4	J. M. G.	√	Si	Si	Si	Si	Si	100
5	N. C. M.	√	Si	-	Si	Si	Si	90
6	R. A. M. G.	√	Si	Si	Si	Si	Si	100
7	S. P. LL.	√	Si	Si	Si	-	-	50
8	V. Z. M. **	X	-	-	Si	-	-	30

*Nota: *Solo tuve en cuenta las entrevistas cuyas respuestas estaban completas.*

**La estudiante no firmó los documentos que autorizan el uso de la información para la investigación, pero envió su relato audiovisual (auto)biográfico y participó en algunas sesiones del seminario temático.

Fuente: elaboración propia.

De 20 personas que comenzaron el seminario en la UTP, hubo una deserción progresiva de 13 estudiantes y quedaron 7 hasta finalizar el proceso, pero solo 5 entregaron el total, o 100%, de las actividades solicitadas. De 16 personas que comenzaron el seminario en la USP hubo una deserción progresiva de 7 estudiantes, y quedaron 9 hasta finalizar el proceso, pero solo 4 entregaron el total de las actividades propuestas. Y de 8 personas que hicieron el seminario en la UAB, solo 3 entregaron el total de las actividades que permitieron la toma de la muestra y la obtención de la información requerida para la investigación. Esto me permitió asignarle la clave a cada uno de los estudiantes que conformaron el grupo focal para proceder a la organización y el análisis de la información, y a la obtención de la muestra con la que desarrollé el estudio de los casos emergentes.

Tabla 13

Lista de estudiantes de la UTP, USP y UAB que conformaron el grupo focal.

#	Clave ABG	Nombres y apellidos	Institución Educativa
1	ABG-01-UTP	C. M. V.	Universidad Tecnológica de Pereira
2	ABG-02-UTP	E. G. E.	Universidad Tecnológica de Pereira
3	ABG-03-UTP	J. M. V.	Universidad Tecnológica de Pereira
4	ABG-04-UTP	K. D. G. R. Z.	Universidad Tecnológica de Pereira
5	ABG-05-UTP	L. M. C. A.	Universidad Tecnológica de Pereira
6	ABG-06-USP	A. C. B. C.	Universidad de Sao Paulo
7	ABG-07-USP	A. C. T. R.	Universidad de Sao Paulo
8	ABG-08-USP	G. D. V.	Universidad de Sao Paulo
9	ABG-09-USP	R. T. T.	Universidad de Sao Paulo
10	ABG-10-UAB	B. C. H.	Universidad Autónoma de Barcelona
11	ABG-11-UAB	J. M. G.	Universidad Autónoma de Barcelona
12	ABG-12-UAB	R. A. M. G.	Universidad Autónoma de Barcelona

Fuente: elaboración propia.

El grupo focal de la investigación quedó conformado por 5 estudiantes de la Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira, 4 mujeres y 1 hombre entre los 21 y los 26 años de edad, y nacieron entre 1991 y 1996; 4 de ellos en Colombia y 1 en México. Por 4 estudiantes de la Licenciatura en Educomunicación de la Universidad de São Paulo, 3 mujeres y 1 hombre entre los 20 y los 29 años de edad, y nacieron entre 1989 y 1998, todos en Brasil. Por 3 estudiantes del Máster en Comunicación y

Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, 3 mujeres entre los 23 y los 34 años de edad, y nacieron entre 1985 y 1996, 1 en México y 2 en España.

3.2. La obtención de la muestra

Como expresé en páginas anteriores al exponer la metodología del proyecto de investigación, para la obtención de la muestra tuve en cuenta tres criterios que me permitieran obtener una perspectiva polifónica (Bolívar & Domingo, 2019) en el análisis vertical o por casos, y otro análisis horizontal o transversal por temáticas, hitos, momentos o *leitmotiv* comunes y emergentes (p. 93): primero, las posibilidades que observé en los relatos audiovisuales (auto)biográficos para dar cuenta del objeto de estudio; segundo, el compromiso que observé en los estudiantes con el proceso de investigación; y tercero, la verificación que hice de quienes cumplieron con el 100% en la participación, desarrollo y entrega de trabajos y de las actividades educativas, creativas e investigativas que realizaríamos durante el seminario temático. De ahí que la lista de estudiantes quedó conformada como lo muestro en la siguiente tabla.

Tabla 14

Muestra de estudiantes tomada del grupo focal conformado en la UTP, USP y UAB.

#	Clave ABG	Nombre	Año de nacimiento ABG	Edad ABG
1	ABG-01-UTP	Cristhian	1994	Entre 20 y 30 años
2	ABG-04-UTP	Karla	1995	Entre 20 y 30 años
3	ABG-05-UTP	Lina Marcela	1995	Entre 20 y 30 años
4	ABG-06-USP	Adda	1998	Entre 20 y 30 años
5	ABG-08-USP	Guilherme	1992	Entre 20 y 30 años
6	ABG-09-USP	Rafaela	1996	Entre 20 y 30 años
7	ABG-10-UAB	Beatriz	1996	Entre 20 y 30 años
8	ABG-11-UAB	Judit	1992	Entre 20 y 30 años
9	ABG-12-UAB	Rita	1985	Entre 30 y 40 años

Fuente: elaboración propia.

Por una parte, la muestra quedó conformada por 7 autobiógrafas y 2 autobiógrafos que nacieron entre los años 1985 y 1998; están entre los 20 y los 34 años de edad; 3 son de nacionalidad brasileña, 2 de nacionalidad española y

2 de nacionalidad colombiana, una de ellas es mexicana y otra colombio-mexicana.

Tabla 15

Muestra de relatos tomada del grupo focal conformado en la UTP, USP y UAB.

#	Clave ABG	Nombre	Título del relato	Duración	Fecha de producción
1	ABG-01-UTP	Cristhian	Cristhian con H	2:38	16/11/17
2	ABG-04-UTP	Karla	“Yo soy”	3:58	24/11/17
3	ABG-05-UTP	Lina Marcela	Lem	3:12	16/11/17
4	ABG-06-USP	Adda	O futbol	3:07	27/10/18
5	ABG-08-USP	Guilherme	Babel	5:04	01/11/18
6	ABG-09-USP	Rafaela	Autopsia	6:01	27/10/18
7	ABG-10-UAB	Beatriz	La flor del cerezo	4:19	15/05/19
8	ABG-11-UAB	Judit	Re-Cordis	2:18	28/05/19
9	ABG-12-UAB	Rita	El sonido y los medios	4:24	26/05/19

Fuente: elaboración propia.

La muestra quedó conformada por 9 relatos audiovisuales (auto)biográficos concluidos en el formato de videoclip, que están entre los 2 minutos con 18 segundos y los 6 minutos con 1 segundo; producidos entre el 16 de noviembre del año 2017 y el 28 de mayo del año 2019.

Figura 20

Código QR para acceder a la lista de reproducción de videoclips (auto)biográficos que hacen parte de la muestra.³⁴

(puede escanearlo para ver los videoclips (auto)biográficos)



Fuente: elaboración propia.

³⁴ En la Investigación (Auto)biográfica en Educación es importante restituir el derecho a la autoría de los participantes y más aún de los docentes y estudiantes como protagonistas del hecho investigativo, razón por la cual en los videoclips (auto)biográficos se hacen visibles los nombres, los rostros y las voces de los estudiantes que participaron en el proceso y que hacen parte de la muestra.

Figura 21

Estudiantes de la UTP, la USP y la UAB.



Fuente: archivo personal de la investigación.

Es necesario recordar que, antes de comenzar su participación en la investigación, los estudiantes asumieron su derecho a la intimidad y a la libertad de expresión, y eligieron las vivencias que relataron; como investigador, asumí

el compromiso con relación al respeto de sus derechos en el tratamiento de los datos personales, razón por la cual ellos firmaron la autorización y cesión de derechos para que el investigador pudiera utilizar la información que suministraron, y para publicarla con fines académicos en diversos medios y escenarios académicos de aquí en adelante.

3.3. Análisis de la información recopilada

Ahora explicaré de qué manera el análisis de la información recopilada en el proceso de conformación del grupo focal produjo datos emergentes que utilicé para analizar la muestra a través de las respuestas que dieron los estudiantes a la entrevista semiestructurada, y con la observación de la producción de los videoclips (auto)biográficos; y cómo los datos emergentes del análisis de muestra produjeron el estudio de los casos.

Es importante resaltar que la aplicación articulada de los instrumentos de investigación fue simultánea y que lo hice a través del seminario temático, como lo expliqué en la metodología de la investigación.

3.3.1. Datos que emergieron en el análisis de la información recopilada con la primera parte de la entrevista semiestructurada

En la síntesis de las respuestas que dieron los estudiantes del grupo focal a la primera parte de la entrevista semiestructurada (ver anexos), observé que los ABG de la UTP recordaron diversas situaciones relevantes entre los 0 y los 27 años relacionadas con el consumo de la radio desde su niñez (7 referencias). Al parecer, más adelante, esas situaciones de consumo se intensificaron en relación con la televisión (14 referencias). En la etapa del colegio y de la universidad se dieron en relación con el computador (5 referencias), el medio que les permitió una interacción como consumidores desde la recepción o desde el uso, pero también como *cuasi* productores y emisores de contenidos, puesto que en un comienzo lo utilizaban para realizar sus tareas o deberes, y luego, con la transición a la web 2.0, intercambiaron a través de las redes sociales esos y otros contenidos elaborados por ellos o por otras personas.

También la fotografía (4 referencias), los dispositivos móviles (4 referencias), y el video (3 referencias), hicieron parte de su proceso de interacción como consumidores, productores, receptores y emisores, en especial porque estos medios estuvieron relacionados con su vida cotidiana, sobre todo a partir de la adolescencia, lo que se expresa en el álbum fotográfico de la familia, en los videos caseros o domésticos, en la autoprogramación musical influenciada en gran parte por sus padres, y en el intercambio de mensajes y contenidos entre ellos, sus familias y sus amigos a través de dispositivos móviles.

En varias respuestas a la entrevista observé que la adquisición y posesión de artefactos como grabadoras de radio, televisores, video grabadoras, Walkman, celulares y dispositivos móviles fueron recordados por los estudiantes como el mejor regalo que recibieron en la niñez y en la adolescencia, al tratarse de un bien suntuoso que les permitió identificarse como parte de un 'club selecto', junto con otras personas de su generación que usaban las mismas tecnologías. Esta situación les generó la posibilidad de sentirse como parte de un grupo en el que compartieron intereses que se configuraron como gustos comunes en la permanencia de la conexión y en el intercambio constante con otros jóvenes.

Un aspecto llamativo fue el recuerdo de dos de los participantes con relación a la experiencia vivida en el colegio con el teatro como medio de expresión y de desarrollo de la creatividad, lo que más adelante les permitió experimentar en la universidad la producción de contenidos educativos a partir del performance, de la puesta en escena y de la mezcla de medios, lenguajes, géneros y formatos.

También me llamó la atención que la primera experiencia que tuvieron en una sala de cine la recordaron a través del nombre de la película que vieron en ese momento y de atributos según el tipo de tecnologías audiovisuales que usaron en el hogar para ver filmes, por ejemplo, el modelo y la marca del televisor, del VHS o del DVD.

Tabla 16

Número de referencias a los medios de comunicación en relación con los momentos recordados en su vida según los estudiantes del grupo focal de la UTP.

Medio	0 a 5	5 a 10	10 a 15	15 a 20	20 ...	Total
Televisión	5	7	1	-	1	14
Radio	6	1	-	-	-	7
Diversos medios	-	-	-	3	4	7
Computador	-	1	3	1	-	5
Fotografía	1	-	2	1	-	4
Dispositivos móviles	-	-	-	-	4	4
Video	-	1	1	-	1	3
Celular 2G	-	-	1	1	-	2
Teatro	-	-	1	1	-	2
Cine	-	1	-	-	-	1
Walkman	-	1	-	-	-	1
Mezcla de teatro, video y computador	-	-	-	1	-	1
BlackBerry	-	-	-	1	-	1
Cuerpo	-	-	-	-	1	1
Total	12	12	9	9	11	53

Fuente: elaboración propia.

Tabla 17

Número de referencias a tres situaciones de comunicación en relación con los momentos recordados según los estudiantes del grupo focal de la UTP.

Situación de comunicación	0 a 5	5 a 10	10 a 15	15 a 20	20...	Total
Consumo	12	12	3	3	1	31
Producción	-	-	6	3	2	11
Consumo/producción	-	-	-	3	8	11
Total	12	12	9	9	11	53

Fuente: elaboración propia.

De igual modo, observé que los ABG de la USP recordaron diversas situaciones relevantes entre los 0 y los 29 años, relacionadas con el consumo de la televisión desde que eran niños (12 referencias), aunque más adelante, casi en la adolescencia, la recepción, el consumo, la producción y la emisión de contenidos a través del computador (18 referencias) desplazaron a la televisión. Aun así, los usos de ese medio se mantuvieron constantes en algunas de sus actividades cotidianas, incluso hasta el presente. Asimismo, según este grupo de estudiantes, interactuaron desde la preadolescencia con el Smartphone (7 referencias), sobre todo debido al consumo y a la recepción de contenidos afines

a los intereses de los grupos de jóvenes con los que se relacionaban en ese momento, pero también debido a su participación frecuente en las redes sociales de las que hicieron parte.

El video (6 referencias) fue otro medio con el que tuvieron contacto desde niños, y me llamó la atención que algunos de ellos recordaron la exploración de la video cámara y del reproductor de video en VHS como parte de su experiencia con los medios, lo que dio paso a que más adelante consumieran videoclip musical y experimentaran la edición de video como parte de su proceso de situación como productores y emisores de contenidos mediáticos.

Si bien la fotografía análoga (4 referencias), para una de las participantes fue un medio con el que tuvo contacto desde niña, y el oficio del fotógrafo de la familia influyó en su gusto por este medio, otros autobiógrafos recordaron que fue el ingreso a la universidad el que incrementó su interés e influyó en su apreciación por este medio.

Ocurrió algo similar con el cine (4 referencias), pues una de las autobiógrafas lo reconoció como un medio que influyó en su adolescencia, en especial la recepción y consumo de las producciones de humor y de romance hechas en Hollywood; otro autobiógrafo lo recordó como un medio que aprendió a apreciar mejor desde su ingreso al programa académico de Educomunicación, cuyo gusto se reforzó por medio de dispositivos móviles, con la participación que ha tenido desde la adolescencia en redes sociales relacionadas con los filmes.

Algunos estudiantes recordaron los libros (3 referencias) como un medio que desde la preadolescencia influyó en ellos y que, con el ingreso a la universidad, los interpeló en relación con su visión de mundo, en especial desde el estudio de la filosofía y de la comunicación.

En último lugar, el iPad (1 referencia) y el Celular 2G (1 referencia), estuvieron en medio de las transiciones de lo análogo a la digital y de su situación de receptores y consumidores de medios, como también en su situación de productores y emisores de contenidos con los medios.

Tabla 18

Número de referencias a los medios de comunicación en relación con los momentos recordados en su vida según los estudiantes del grupo focal de la USP.

Medio	0 a 5	5 a 10	10 a 15	15 a 20	20 ...	Total
Computador	-	2	5	6	5	18
Televisión	4	5	3	-	-	12
Smartphone	-	-	1	4	2	7
Video	2	2	-	1	1	6
Cine	-	-	1	1	2	4
Fotografía	1	-	-	1	1	3
Libros	-	-	1	-	2	3
IPad	-	-	1	-	-	1
Celular 2G	-	-	1	-	-	1
Total	7	9	13	13	13	55

Fuente: elaboración propia.

Tabla 19

Número de referencias a tres situaciones de comunicación en relación con los momentos recordados según los estudiantes del grupo focal de la USP.

Situación de comunicación	0 a 5	5 a 10	10 a 15	15 a 20	20...	Total
Consumo (uso)	7	9	12	10	10	48
Producción	-	-	1	3	3	7
Consumo/producción	-	-	-	-	-	0
Total	7	9	13	13	13	55

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, observé que los ABG de la UAB recordaron diversas situaciones relevantes entre los 0 y los 35 años, relacionadas con el consumo de la televisión (17 referencias) en las diferentes etapas de sus vidas. Este medio fue consumido por ellos a través de los dispositivos móviles desde los 20 años en adelante, como también ocurrió con la radio (11 referencias) y el cine (10 referencias), pues la oferta de contenidos y utilidades que les ofrecieron las tecnologías de la información y de las comunicaciones, la actividad laboral, las necesidades de aprendizaje, el entretenimiento e información la tuvieron integrada desde ese momento en tecnologías como el computador (10 referencias), la *tablet* y el *Smartphone*.

Las etapas de los 5 a los 10 años (21 referencias) y de los 20 años en adelante (25 referencias), fueron épocas en las que tuvieron mayor acceso a los

medios y a las TIC como consumidoras y usuarias de artefactos novedosos; en la adolescencia tuvieron mayor grado de independencia y de autonomía en el uso y acceso, a diferencia de otras etapas de su desarrollo, pues de niñas vivieron dentro de un entorno en el que sus familias proporcionaron estos medios pero con acompañamiento, regulación y control. Luego, al comenzar su juventud, los entornos laboral y académico les proporcionaron los medios, a la vez que se ampliaron sus redes sociales, sus intereses y gustos mediáticos que ya estaban más definidos.

En general, en este grupo de estudiantes el número de referencias a la recepción y al consumo mediático fue alto, mientras que en relación con la producción y la emisión fue bajo. Los medios con los que asociaron estas situaciones de comunicación fueron la cámara fotográfica, la videocámara, el computador y la Internet en relación con la página web de un medio de comunicación, un blog y otros recursos.

También se destacaron las referencias a medios y tecnologías que recibieron como regalo o que compraron en algún momento de su vida, sobre todo en el caso de una de las ABG cuya familia consumía lo más novedoso que encontraba en el mercado.

Otros aspectos llamativos fueron los medios usados para ver películas, entre ellos, la sala de cine que recordaron como una experiencia relevante, el uso de reproductores Beta, VHS, DVD, el televisor y el computador; el alto consumo de música a través de la radio en la casa, en el automóvil, en el lugar de trabajo y en el móvil, además de la autoprogramación por medio de la grabación de casetes, o con el uso del Walkman, el Discman, el iPod y el computador en el que quemaban o grababan su música en CD, o en el que descargaban música, la escuchaban vía *Streaming* o creaban listas de reproducción. Finalmente, destacaron el tránsito del teléfono fijo que primero fue de disco o discado y luego de botones, al móvil y al Smartphone.

En este caso, mencionaron el libro, las revistas y el folleto como medios que algunas de ellas consumieron desde temprana edad, incluso mientras el acceso a la televisión, la radio y el teléfono fue restringido o controlado.

Tabla 20

Número de referencias a los medios de comunicación en relación con los momentos recordados en su vida según los estudiantes del grupo focal de la UAB.

Medio	0 a 5	5 a 10	10 a 15	15 a 20	20 ...	Total
Televisión	3	6	4	2	2	17
Dispositivos móviles (computador, tablet y teléfono móvil)	-	-	-	-	17	17
Radio	3	3	2	2	1	11
Cine	2	3	1	2	2	10
Computador (PC)	-	-	4	5	1	10
Teléfono (fijo)	2	2	1	-	-	5
Móvil (teléfono)	-	-	1	2	-	3
Fotografía	1	-	1	-	-	2
Videojuegos	-	2	-	-	-	2
Revistas	-	1	1	-	-	2
Periódico	-	-	-	1	1	2
Folletos	1	-	-	-	-	1
Libros	-	1	-	-	-	1
Walkman	-	1	-	-	-	1
Walkie talkie	-	1	-	-	-	1
Vídeo	-	1	-	-	-	1
Discman	-	-	1	-	-	1
Mínidisc	-	-	-	1	-	1
iPod y iPod touch	-	-	-	-	1	1
Total	12	21	16	15	25	89

Fuente: elaboración propia.

Tabla 21

Número de referencias a tres situaciones de comunicación en relación con los momentos recordados según los estudiantes del grupo focal de la UAB.

Situación de comunicación	0 a 5	5 a 10	10 a 15	15 a 20	20...	Total
Consumo	12	20	16	14	24	86
Producción	-	1	-	1	1	3
Consumo/producción	-	-	-	-	-	0
Total	12	21	16	15	25	89

Fuente: elaboración propia.

Al agrupar los datos del grupo focal de la UTP, la USP y la UAB en una tabla general, se infiere el posicionamiento de la televisión (43 referencias en total) en la memoria y en la vida cotidiana de los estudiantes, como el medio que más recordaron en las diversas situaciones comunicativas relacionadas con sus

vivencias desde la niñez hasta la actualidad; al igual que la importancia del computador personal (33 referencias), ya sea de escritorio o portátil; también destacan la radio (18 referencias), los dispositivos móviles (17 referencias), el cine (15 referencias), el video (10 referencias), la fotografía (9 referencias), entre otros medios de menor recordación y relevancia para ellos en las respuestas registradas.

Tabla 22

Número de referencias a los medios de comunicación en relación con los momentos recordados en su vida según los estudiantes del grupo focal de la UTP, la USP y la UAB.

Etapa Medio/ universidad	0 a 5			5 a 10			10 a 15			15 a 20			20...			Total
	UTP	USP	UAB	UTP	USP	UAB	UTP	USP	UAB	UTP	USP	UAB	UTP	USP	UAB	
Televisión	5	4	3	7	5	6	1	3	4	-	-	2	1	-	2	43
Computador	-	-	-	1	2	-	3	5	4	1	6	5	-	5	1	33
Radio	6	-	3	1	-	3	-	-	2	-	-	2	-	-	1	18
Dispositivos móviles	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	17	17
Cine	-	-	2	1	-	3	-	1	1	-	1	2	-	2	2	15
Video	-	2	-	1	2	1	1	-	-	-	1	-	1	1	-	10
Fotografía	1	1	1	-	-	-	2	-	1	1	1	-	-	1	-	9
Smartphone	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	4	-	-	2	-	7
Diversos medios	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	4	-	-	7
Teléfono fijo	-	-	2	-	-	2	-	-	1	-	-	-	-	-	-	5
Dispositivos móviles	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	4
Libros	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	2	-	4
Celular 2G	-	-	-	-	-	-	1	1	-	1	-	-	-	-	-	3
Móvil	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	2	-	-	-	3
Teatro	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	2
Walkman	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Videojuegos	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Revistas	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	2
Periódico	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	2
Mezcla de teatro, video y PC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
BlackBerry	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Cuerpo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
iPad	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Folletos	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Walkie Talkie	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Discman	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Minidisc	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
iPod y iPod touch	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Total	12	7	12	12	9	21	9	13	16	9	13	15	11	13	25	197
	31			42			38			37			49			

Fuente: elaboración propia.

También se infiere que las edades de mayor interacción e intercambios estuvieron ubicadas entre los 5 y los 10 años (42 referencias en esta etapa), y

de los 20 años en adelante (49 referencias en esta otra), ya fuera como receptores y consumidores (165 referencias en todas las etapas), o como productores y emisores (21 referencias en todas las etapas). Aunque las situaciones de consumo superan de manera considerable, casi ocho veces más, las situaciones de producción y, mucho más, las de consumo/producción que apenas alcanzan las 11 menciones.

Tabla 23

Número de referencias a tres situaciones de comunicación en relación con los momentos recordados según los estudiantes del grupo focal.

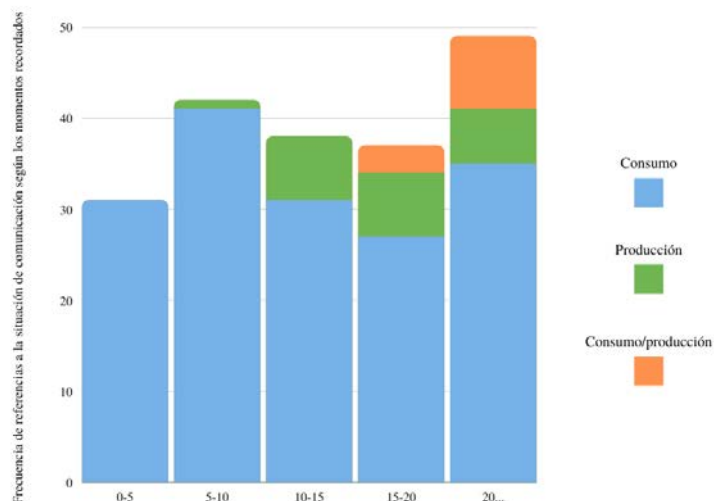
Etapa	0 a 5			5 a 10			10 a 15			15 a 20			20...			Total
	UTP	USP	UAB	UTP	USP	UAB	UTP	USP	UAB	UTP	USP	UAB	UTP	USP	UAB	
Consumo	12	7	12	12	9	20	3	12	16	3	10	14	1	10	24	165
Producción	-	-	-	-	-	1	6	1	-	3	3	1	2	3	1	21
Consumo/ producción	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	8	-	-	11
Total	12	7	12	12	9	21	9	13	16	9	13	15	11	13	25	197
	31			42			38			37			49			

Fuente: elaboración propia.

En una gráfica de barras se puede observar de forma discriminada y quizá más explícita, que los momentos recordados por los estudiantes tienen relación con su situación como receptores y consumidores, así: 31 referencias en la etapa de los 0 a los 5 años; 41 referencias en la etapa de los 5 a los 10 años; 31 referencias en la etapa de los 10 a los 15 años; 27 referencias en la etapa de los 15 a los 20 años, y 35 referencias en la etapa de los 20 años en adelante; que con su situación como productores y emisores mediáticos hacen 0 referencias en la etapa de los 0 a los 5 años; 1 referencia en la etapa de los 5 a los 10 años; 7 referencias en la etapa de los 10 a los 15 años; 7 referencias en la etapa de los 15 a los 20 años y 6 referencias en la etapa de los 20 años en adelante; y como consumidores/productores solo hacen referencia 3 veces a dicha situación en la etapa que va de los 15 a los 20 años y 8 veces en la etapa que comienza a los 20 años, con lo cual se puede inferir que en sus vidas se invirtió de manera progresiva la relación *consumidores-productores a productores-consumidores*, donde la producción es otra forma de consumo basada en los nuevos medios, las TIC, las redes sociales, las plataformas y los dispositivos digitales.

Figura 22

Tendencias en las situaciones de comunicación observadas según los momentos recordados por los estudiantes del grupo focal.



Fuente: elaboración propia.

Una observación más detallada de la información permite deducir que, aunque en algunos casos el libro y las revistas hicieron parte de su vida cotidiana y de sus situaciones de consumo, fueron la televisión, la radio y el computador los tres medios que los estudiantes y sus familias más utilizaron para el consumo colectivo y doméstico en el hogar, cuyo acceso y uso les fue regulado y controlado, según algunos de los testimonios que recogí, o al menos así fue hasta que entraron a la adolescencia y adquirieron mayor grado de independencia y de autonomía para su consumo.

Es una época en la que los nuevos medios y las TIC de última generación para varios de los estudiantes, fueron símbolos de estatus y de pertenencia a un grupo social determinado, al punto que los recuerdan como uno de los regalos más apreciados que recibieron o que se dieron a sí mismos. Esa fue una edad en la que, gracias a la existencia de las redes sociales, pudieron intercambiar intereses compartidos para la configuración de diversas identidades y del gusto

común con relación a diversos temas, entre los que estuvieron, desde luego, los medios y los contenidos mediáticos.

Luego, en la transición de la adolescencia a la juventud, tuvieron mayor acceso a los medios; con el ingreso a la universidad se aproximaron de otra manera al cine y a la fotografía al adquirir más criterios para su apreciación, y medios como el teatro y el video les brindaron la posibilidad de experimentar a partir de experiencias previas y de aprendizajes adquiridos en el colegio. Más tarde, cuando se presenta el ingreso al mundo laboral, diversificaron la recepción y el consumo mediático al generar la demanda de información, aprendizaje y entretenimiento, con la peculiaridad de que, a partir de esa etapa, accedieron a todo ello de manera integrada, gracias a los nuevos dispositivos y a las plataformas digitales emergentes en ese momento.

3.3.2. Datos que emergieron en el análisis de la información recopilada de los relatos audiovisuales (auto)biográficos

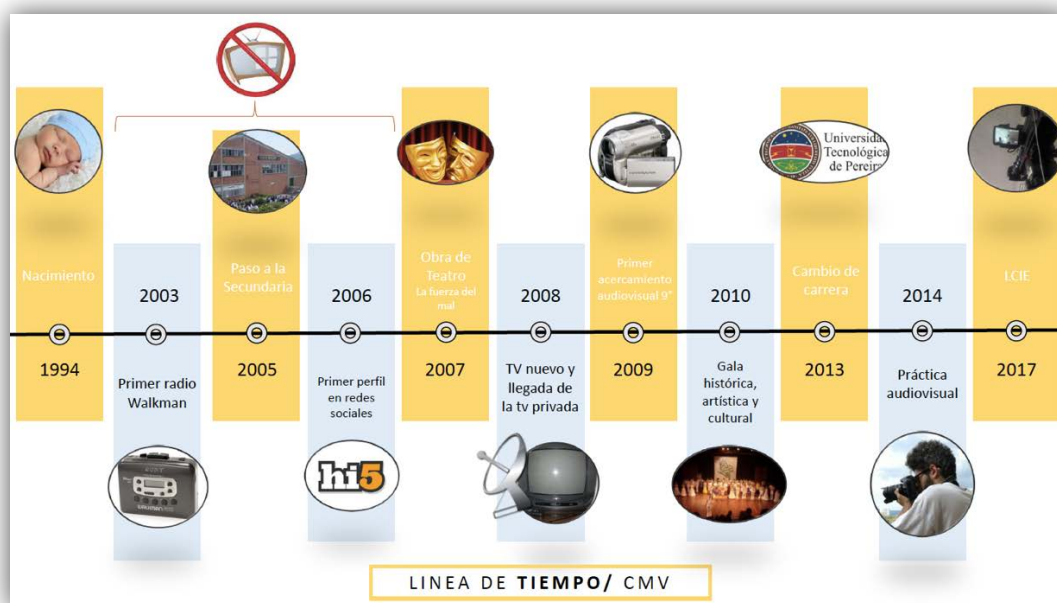
A continuación, describiré uno a uno, relato por relato, el análisis que hice de la información obtenida al observar los relatos audiovisuales (auto)biográficos como proceso y como productos, para realizar el análisis transversal de los casos, hasta llegar a la síntesis de los datos que emergieron en esa parte del estudio.

3.3.2.1. ABG-01-UTP “Cristhian con H”, 2:38 min

El ABG-01 nació en 1994 y para la producción de su relato audiovisual (auto)biográfico, seleccionó de la línea de tiempo del relato de vida (ver anexos), el hallazgo de la primera fotografía que le tomaron en los primeros años de su infancia, y dos acontecimientos más recientes: su ingreso como estudiante de la Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa (2013), donde produjo contenidos mediáticos con sus compañeros de estudio y con su pareja, mantuvo un contacto permanente con los medios de comunicación y adquirió experiencia mediática a través de su práctica audiovisual como monitor académico (2014).

Figura 23

Línea de tiempo del relato de vida del ABG-01-UTP.

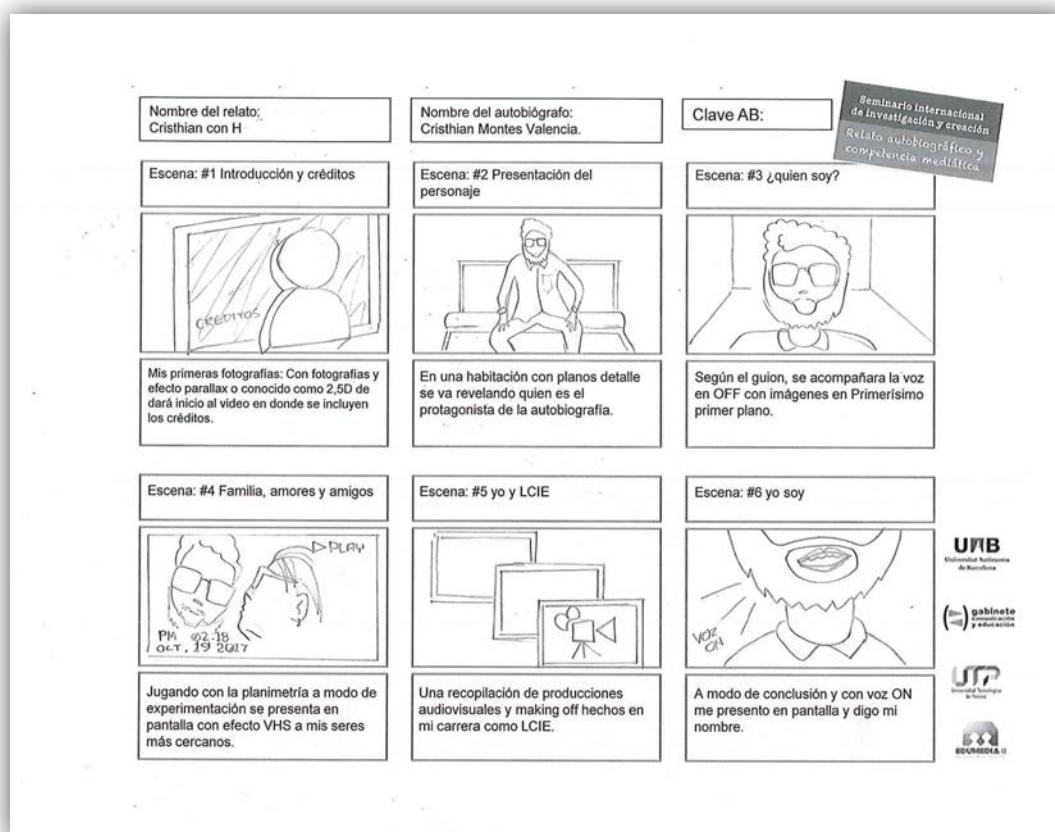


Fuente: elaboración del ABG-01-UTP.

En la síntesis del guión gráfico del relato audiovisual (auto)biográfico (ver anexos), el ABG-01 dibujó seis imágenes representativas de los episodios que conformarían la estructura de su videoclip y las tituló así: 1-Introducción; 2-Presentación del personaje; 3- ¿Quién soy?; 4-Familia, amores y amigos; 5-Yo y LCIE; 6-Yo soy.

Figura 24

Guión gráfico del relato audiovisual (auto)biográfico del ABG-01-UTP.

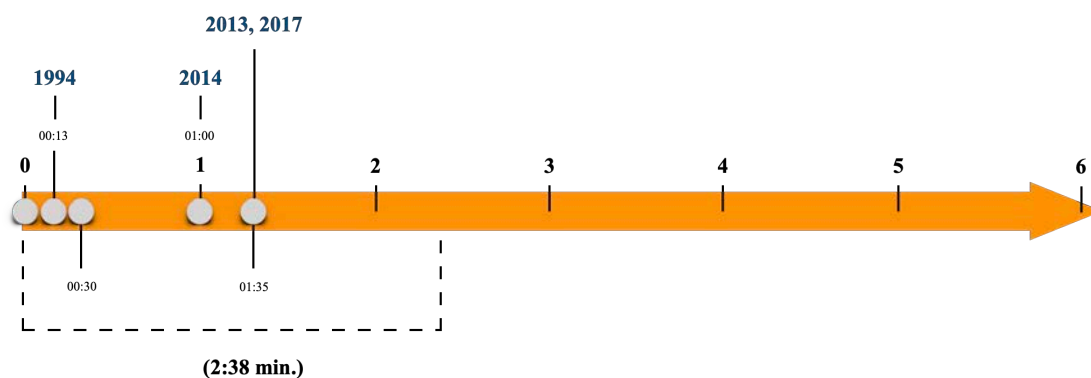


Fuente: elaboración del ABG-01-UTP.

Para la creación de su videoclip (auto)biográfico ([clic para ver el video](#)), grabó en su habitación con la ayuda de su pareja y recurrió al performance frente a un espejo y frente a la cámara para presentarse a sí mismo en la pantalla, un autorretrato en el que mezcló fotografías del álbum familiar (00:13), fragmentos de videos caseros cuyos protagonistas fueron sus amigos y su pareja, imágenes con su mascota y videos de trabajos hechos con sus compañeros de estudio en la universidad (01:35).

Figura 25

Línea de tiempo del relato audiovisual (auto)biográfico del ABG-01-UTP.

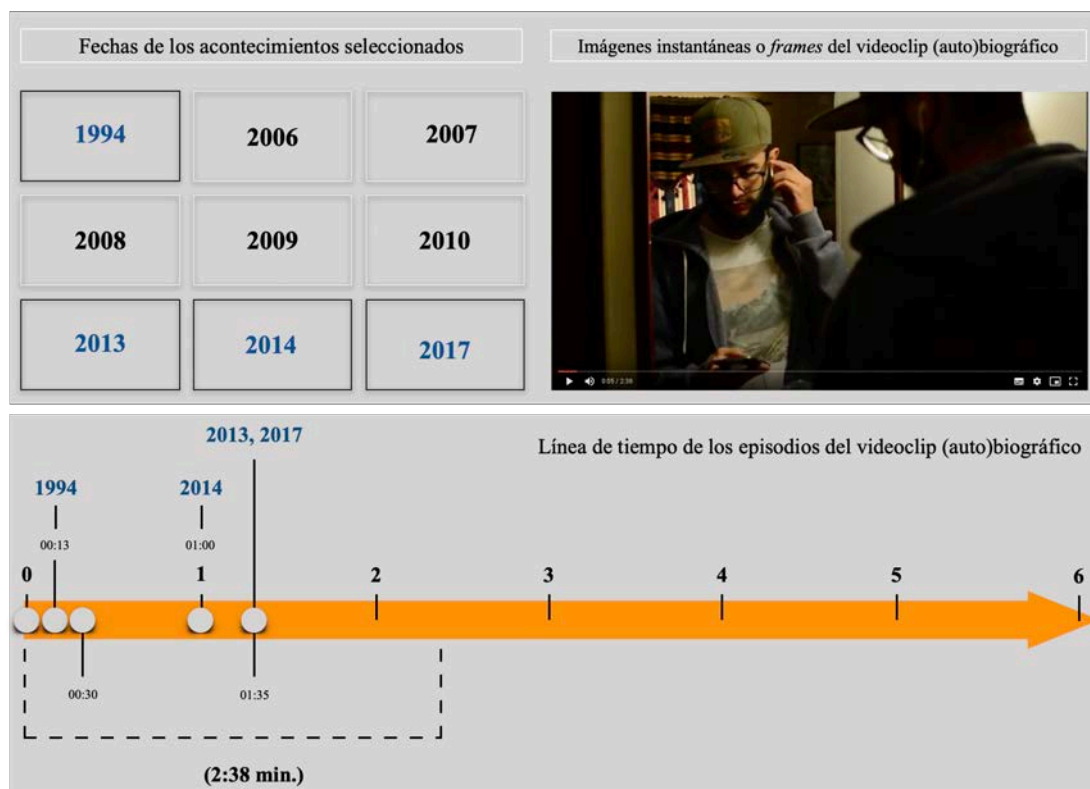


Fuente: elaboración propia.

En este relato, el autobiógrafo recurrió al lenguaje corporal, oral, escrito y audiovisual, usó imagen fija y en movimiento, el sonido ambiente, la música en *off*, la voz en *off* en la mayor parte del video, efectos *flash* para simular una descarga eléctrica y filtros de la imagen para las transiciones. En el videoclip dominaron los primeros planos y los planos medios, ángulos normales, cámara estática sobre trípode, disolvencias, edición encadenada y superposición de imágenes que utilizó para representar las diferentes aristas de su personalidad.

Figura 26

Imagen que ilustra los acontecimientos tratados como episodios en la línea de tiempo de los episodios del videoclip (auto)biográfico producido por el ABG-01-UTP.



Fuente: elaboración propia.

Este fue un relato en primera persona que el ABG-01 produjo con su actuación frente al espejo y a la cámara, como una representación de su reflexión introspectiva en la que prescindió de la narración para centrarse en la definición de sí mismo. Aunque tuvo en cuenta algunos aspectos de su pasado, el mayor énfasis se observa en el presente y en la manera como los medios de comunicación influyeron en su identidad como realizador audiovisual, algo evidente en la interacción que tuvo con su celular, al mirar la cámara de frente, al simular la grabación con la cámara de video y el registro de fotografías (01:00); luego, mientras organizaba su ropa, su reloj, y al hablar frente a la cámara.

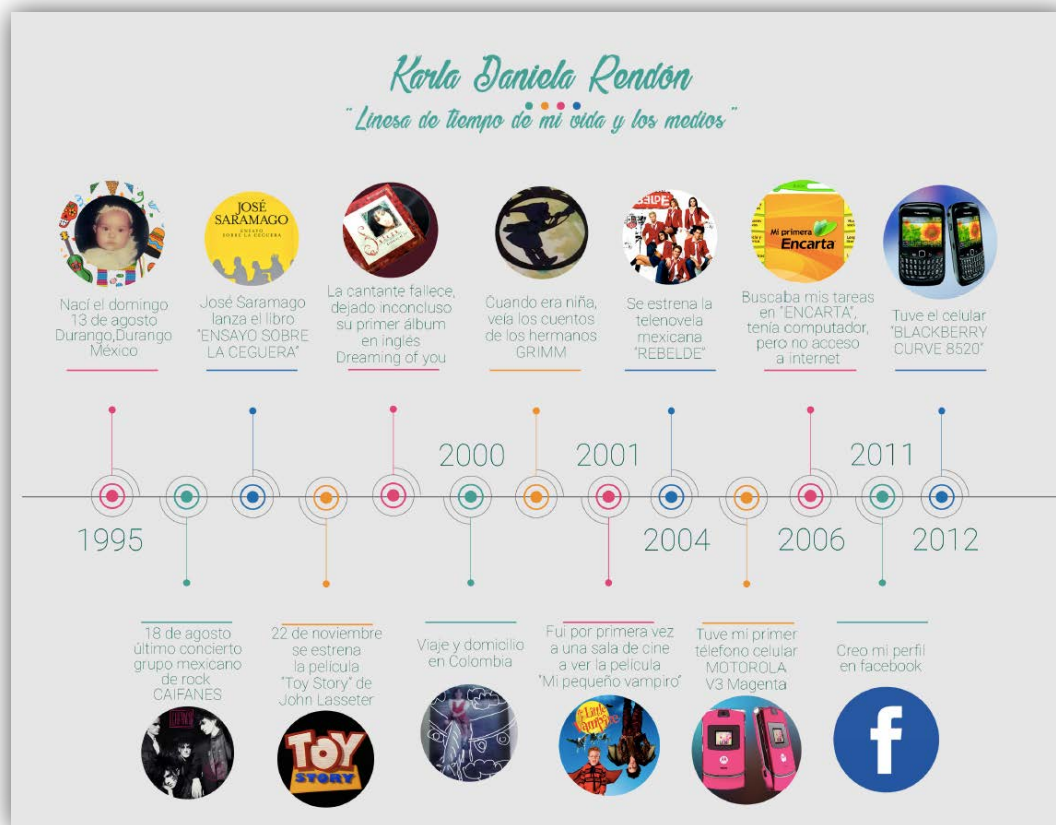
Con el discurso de la voz en *off* enfatizó durante su *performance* que el autorretrato fue producto de su reflexividad en relación con la identidad mediática que construyó durante esos años: “quién soy, equilibrios, desequilibrios, rayas, trazos, pasión, emociones fuertes y débiles, yo soy negro, pero también soy blanco, yo soy tristeza, fortaleza, vacíos, familia, amores, amigos, un respiro, soy todo eso que quiero ser, soy una construcción diaria, mi estilo, mi forma de hablar, mi forma de ser, yo soy...”.

3.3.2.2. ABG-04-UTP “Yo soy”, 3:58 min

La ABG-04 nació en 1995 y para la producción de su relato audiovisual (auto)biográfico seleccionó de la línea cronológica del tiempo del relato de vida (ver anexos), su viaje desde México a Colombia en el año 2000; el recuerdo de la serie de dibujos animados *Los cuentos de los hermanos Grimm*, y del estreno de la telenovela *Rebelde* o *RBD*, en 2004; la creación de su perfil en Facebook en el año 2011; y la interacción en otras redes sociales y dispositivos móviles que usó a partir de esa época. Otros hechos que no aparecían en la línea cronológica del tiempo del relato de vida ni en el guion gráfico del relato audiovisual (auto)biográfico, los agregó en el momento de la producción y de la edición.

Figura 27

Línea de tiempo del relato de vida de la ABG-04-UTP.

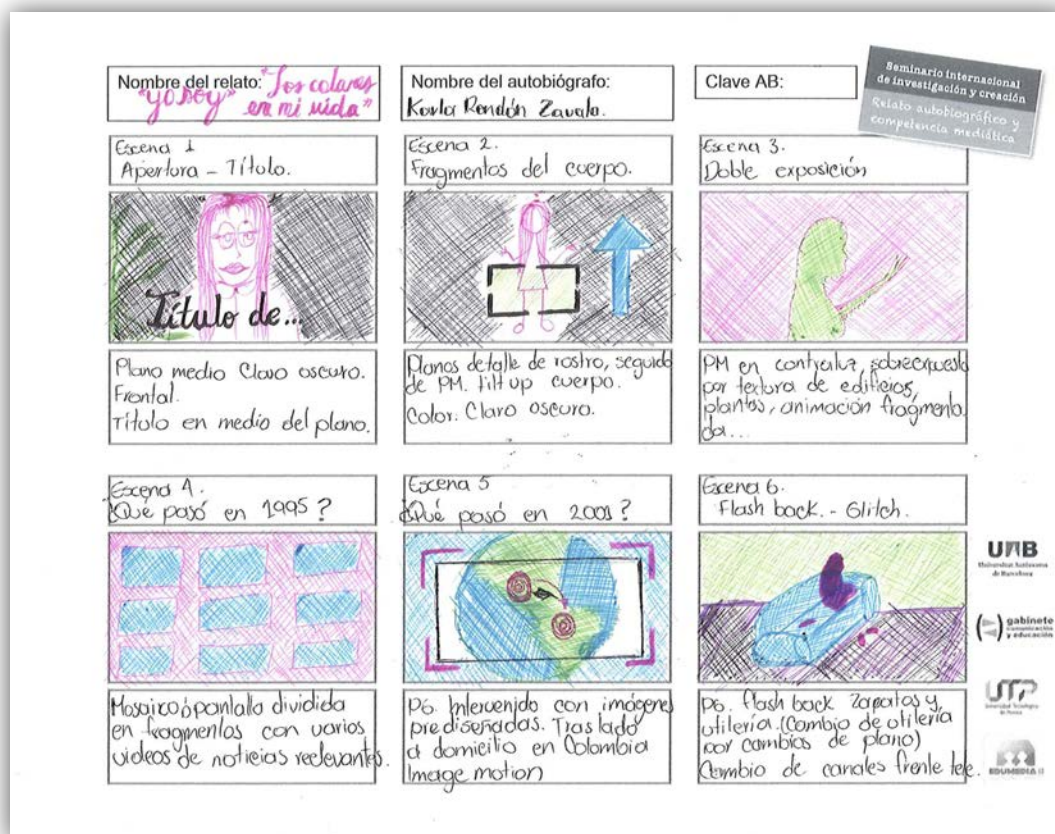


Fuente: elaboración de la ABG-04-UTP.

En la síntesis del guion gráfico del relato audiovisual (auto)biográfico (ver anexos), la ABG-04 dibujó seis imágenes representativas de los episodios que conformarían la estructura de su videoclip y las tituló así: 1-Apertura; 2-Fragmentos del cuerpo; 3-Doble exposición; 4- ¿Qué pasó en 1995?; 5- ¿Qué pasó en 2001?; 6-Flash back – glitch.

Figura 28

Guión gráfico del relato audiovisual (auto)biográfico de la ABG-04-UTP.

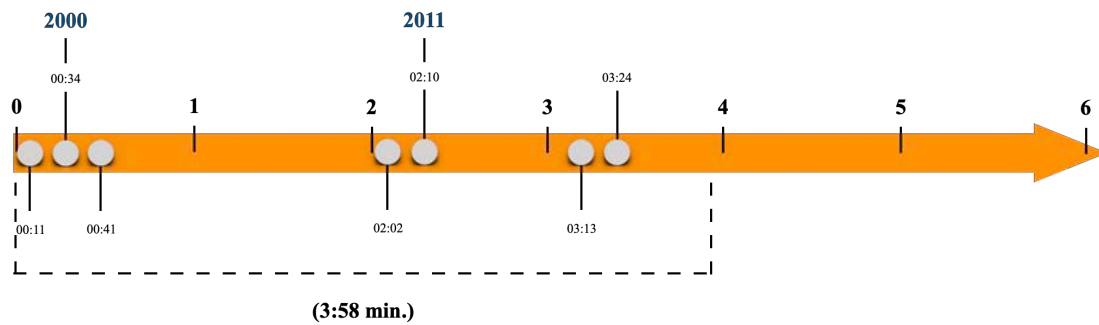


Fuente: elaboración de la ABG-04-UTP.

Para la creación de su videoclip (auto)biográfico ([clic para ver el video](#)), grabó en un lugar adaptado como estudio con la ayuda de compañeros de clase; allí hizo la puesta en escena de sus recuerdos, en un sofá donde simuló ver la televisión y, en otra parte de la producción, hizo un *performance* frente a la cámara en dos escenarios: su casa y un prado en exteriores.

Figura 29

Línea de tiempo del relato audiovisual (auto)biográfico de la ABG-04-UTP.

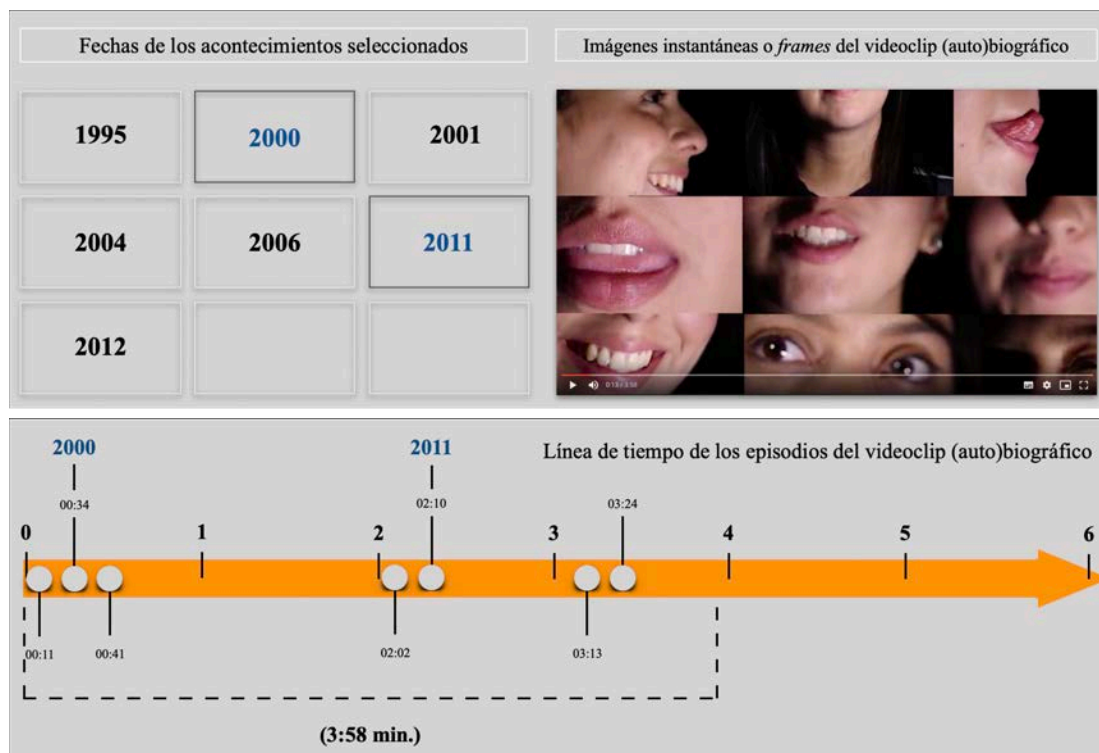


Fuente: elaboración propia.

En este relato la autobiógrafa recurrió al lenguaje corporal, escrito, audiovisual y gráfico, usó la imagen fija y en movimiento, sin sonido directo, música en *off*, sin voz, sin efectos sonoros pero con filtros en la imagen y fusión de imágenes por capas, con dominancia de planos detalle, planos medios y algunos planos generales, ángulos normal y contrapicado, paneos, *travelling* y cámara estática sobre trípode, disolvencias, edición encadenada y por corte, además de efectos PIP (*picture in picture*), *croma* y *stop motion*.

Figura 30

Imagen que ilustra los acontecimientos tratados como episodios en la línea de tiempo de los episodios del videoclip (auto)biográfico producido por la ABG-04-UTP.



Fuente: elaboración propia.

Es este un relato en primera persona en el que la ABG-04 prescindió de la narración, pero no de la secuencia de episodios para representar su reflexión retrospectiva, lo que se evidencia en las situaciones que escenificó durante su puesta en escena cuando simuló varias facetas de su vida en la sala de estar: sentada en un sofá frente al televisor, mostró las imágenes que ella veía de niña y de adolescente en la tele (00:44 y 01:00). Para lograrlo, superpuso las imágenes en edición con el uso del croma hecho sobre la pared de fondo del lugar donde grabaron, mientras que en la acción cambiaba de vestuario y de rol en cada cliqueo del telemando o control remoto, como si hiciera “zapping en su memoria”, a la vez que hablaba por teléfono o manejaba el computador portátil en la misma sala de estar, y cambiaba de rol según la etapa y la situación comunicativa que quería representar.

También representó en el relato su reflexión introspectiva a través del performance que hizo frente a la cámara con un recorrido por sus sentidos (00:11), mezclado con el trayecto de su viaje desde México hasta Colombia a través de un mapa animado (00:34); luego, acostada sobre publicaciones impresas dispuestas en el prado en alusión al consumo de revistas (01:55); después, tomando fotografías de paisajes en un espacio abierto (02:08), simulando el despertar en su habitación para tomarse una foto que subió a Instagram (02:11).

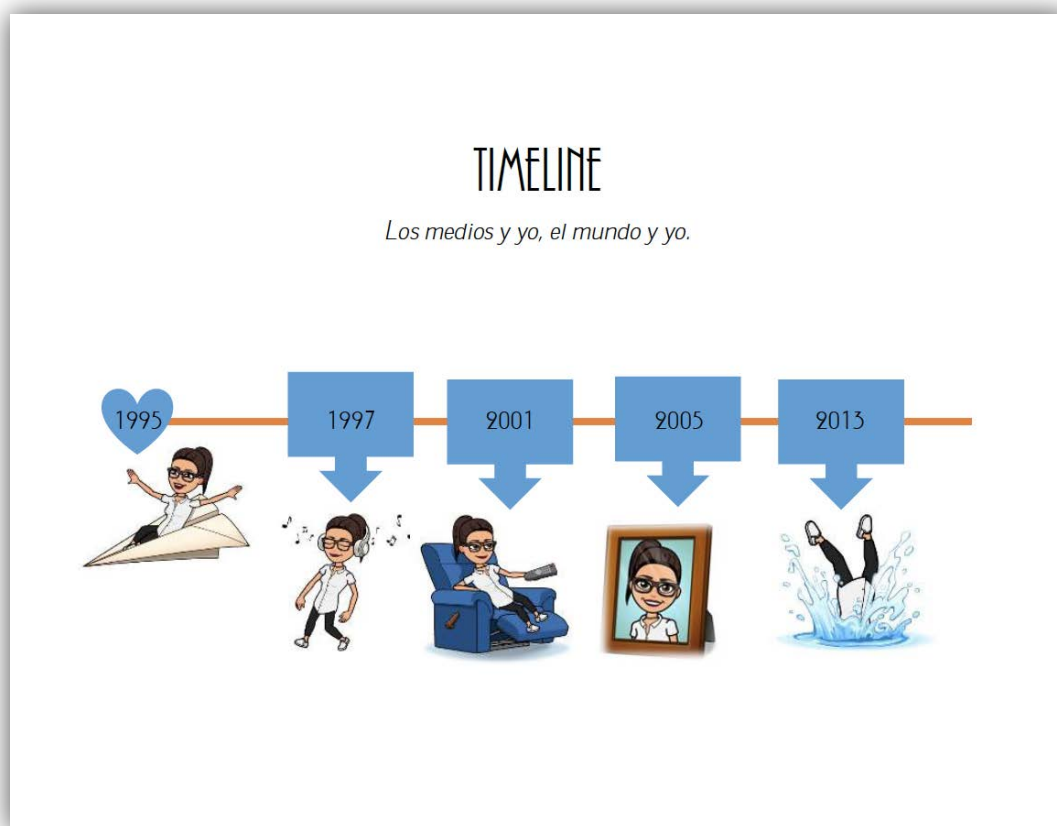
Finaliza el relato con la preparación de lo que nombró como licuado para el ego, preparado con los logos de las redes sociales en las que comparte contenidos; luego simuló leer frente a la cámara y se maquilló, a la vez que se veía la imagen de otra mujer en el fondo (03:24). En diferentes momentos del videoclip se leían palabras y frases que utilizó en su relato para enfatizar la multiplicidad de estados de su yo mediático: yo soy, yo opino, yo siento, yo creo mi historia, yo escucho, yo recuerdo, yo sueño, yo leo, yo descubro, yo veo.

3.3.2.3. ABG-05-UTP “Lmc”, 3:12 min

La ABG-04 nació en 1995 y para la producción de su relato audiovisual (auto)biográfico seleccionó de la línea cronológica del tiempo del relato de vida (ver anexos), su bautismo, con el nombre que se menciona en una canción que su papá escuchaba; la recepción televisiva del medio que ella tomaba como acompañante y estímulo para pensar (2001); su participación en la elaboración de los álbumes de fotos de la familia (2005); su ingreso a estudiar Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa (2013), donde produjo contenidos mediáticos con sus compañeros de estudio, con su pareja y donde mantuvo un contacto permanente con los medios de comunicación (2017).

Figura 31

Línea de tiempo del relato de vida de la ABG-05-UTP.



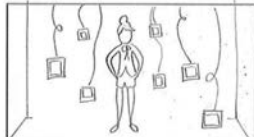







Fuente: elaboración de la ABG-05-UTP.

En la síntesis del guion gráfico del relato audiovisual (auto)biográfico (ver anexos), la ABG-05 dibujó seis imágenes representativas de los episodios que conformarían la estructura de su videoclip y las tituló así: 1-El inicio; 2-Los recuerdos; 3-Los sonidos; 4-El DVD; 5-La creación; 6-El presente.

Figura 32

Guión gráfico del relato audiovisual (auto)biográfico de la ABG-05-UTP.

<p>Lmc</p>	<p>Lina Marcela Cardona Agudelo</p>	<p>Clave AB:</p>	
<p>Escena 1 (El inicio)</p>	<p>Escena 2 (Los recuerdos)</p>	<p>Escena 3 (Los sonidos)</p>	
			
<p>En fondo negro se empieza a escuchar una voz en off de la infancia acompañada de la canción que dio resultado a mi nombre.</p>	<p>En una habitación con fotos colgantes aparecen algunos elementos representativos y yo, la cámara viaja a través de los recuerdos allí colgados.</p>	<p>Primer recuerdo visitado, mi familia y los sonidos, nos encontramos todos (papá, mamá, hermana y yo) en mi habitación explorando los diferentes formatos que han hecho parte de nuestros rituales familiares.</p>	
<p>Escena 4 (El DVD)</p>	<p>Escena 5 (La creación)</p>	<p>Escena 6 (El presente)</p>	
			
<p>Segundo recuerdo, aquí aparezco acompañada de mi pareja revisando películas mientras manipulamos un DVD.</p>	<p>Vuelvo a la habitación de los recuerdos, esta vez hay cámaras y álbumes fotográficos, soy yo quien cuelga las fotos, las cuales han hecho parte de mí o son producto mío, agarro una para colgar y es la siguiente escena.</p>	<p>Mientras aparezco en pantalla empiezan a cruzarse imágenes que terminan invadiendo las pantallas, estas imágenes son mis producciones en la LCIE.</p>	

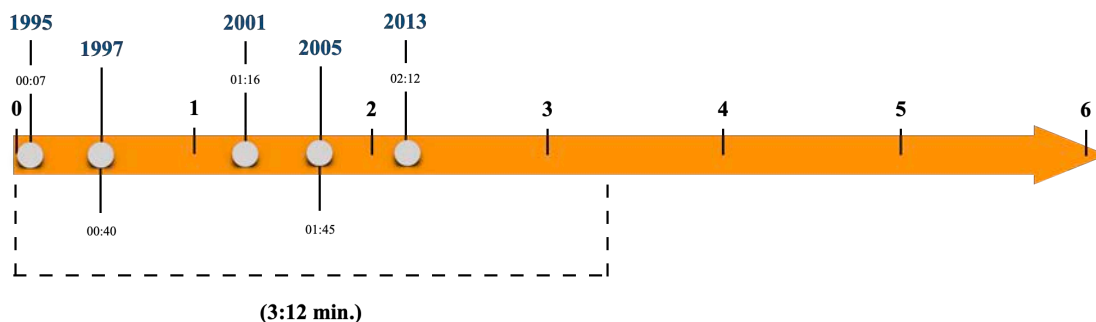


Fuente: elaboración de la ABG-05-UTP.

Para la creación de su videoclip (auto)biográfico ([clic para ver el video](#)), grabó en la casa de su familia con la ayuda de su pareja, recurrió a la narración por medio de la voz en off, a la puesta en escena para escenificar sus recuerdos en compañía de sus seres queridos, y al performance de actividades como el proceso de selección de las fotografías que utilizó en la producción como transición y punto de partida de los episodios, para darle secuencialidad y continuidad al relato videográfico.

Figura 33

Línea de tiempo del relato audiovisual (auto)biográfico de la ABG-05-UTP.



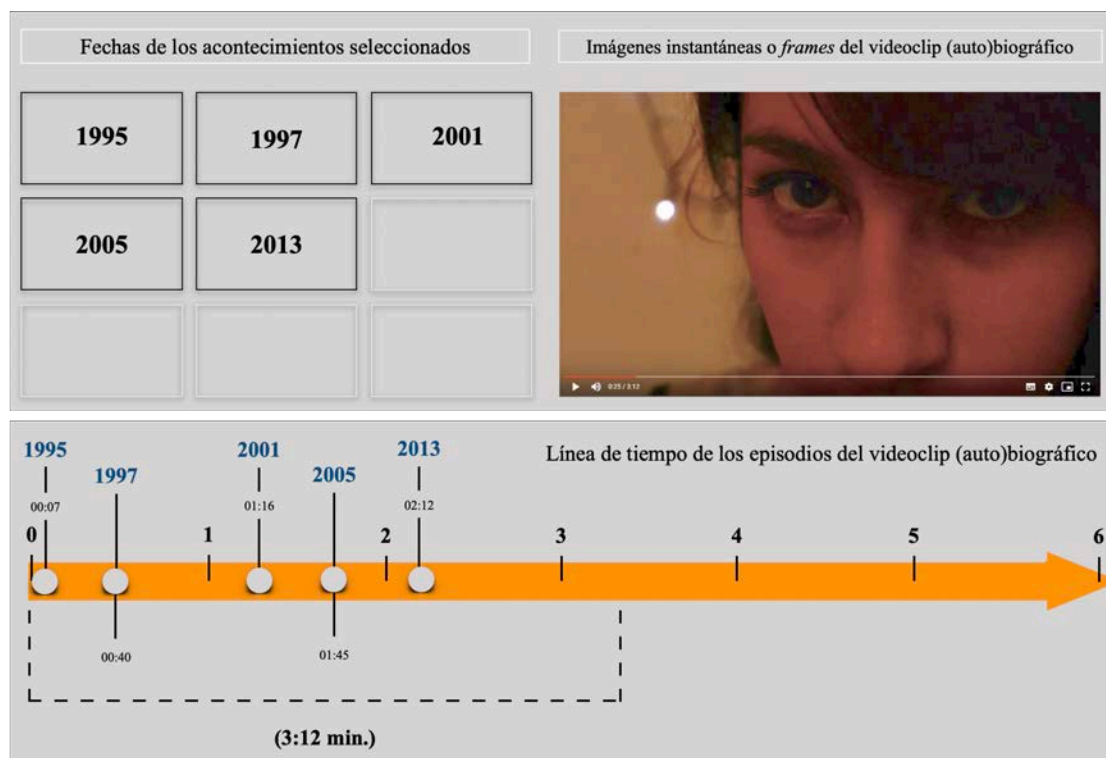
Fuente: elaboración propia.

En este relato la autobiógrafa recurrió al lenguaje corporal, oral, escrito y audiovisual, usó imagen fija y en movimiento, sin sonido directo, música en *off*, voz en *off*, sin efectos sonoros y sin filtros en la imagen, con enfoques y desenfoces de algunos planos para enfatizar la situación de evocación o recuerdo, con dominancia de planos detalle y planos medios, ángulos picado y normal, paneos y cámara estática sobre trípode, disolvencias, *zoom in* y *zoom out* como recurso de transición entre un episodio y otro, edición encadenada y superposición de imágenes.

En el relato, la ABG-05 representó su reflexión retrospectiva al poner en escena sus recuerdos, pero también al anclar el significado de las imágenes con palabras que hacen referencia al pasado; representó su reflexión introspectiva al reflexionar sobre su presente y reafirmarlo con imágenes donde se ve compartir los medios con su pareja y con su familia, y representó su reflexión prospectiva cuando aludió a un futuro próximo como parte de su desarrollo personal y profesional.

Figura 34

Imagen que ilustra los acontecimientos tratados como episodios en la línea de tiempo de los episodios del videoclip (auto)biográfico producido por la ABG-05-UTP.



Fuente: elaboración propia.

Es un relato en primera persona donde la ABG-05 utilizó una pantalla en negro mientras se escuchaba una grabación con su voz y la de su papá en un audio que le sirvió para representar el origen de su nombre (00:07). Luego colgó fotografías del álbum familiar en una habitación, y por una de las imágenes ingresó en *zoom in* a un episodio donde apareció reunida con su familia sobre una cama, en una situación de recepción de la música que escuchaban sus padres en discos de acetato (00:40), y que influyó en el gusto musical de ella y de su hermana.

Después salió de la escena con *zoom out* al dar clic a YouTube en la pantalla de su celular y, segundos después, mientras narraba con voz en *off*, ingresó a otro lugar con *zoom in* sobre otra fotografía. Allí se encontró con su pareja, y sentados en el suelo simulaban una conversación mientras se veían

imágenes superpuestas sobre sus rostros con fragmentos de las películas y de los programas que consumía cuando era niña y adolescente (01:16).

Siguió la narración con voz en *off* y mostró sus equipos de producción fotográfica y videográfica, las fotografías tomadas en la universidad y las del álbum familiar (01:45), e ingresó con *zoom in* por otra fotografía a vivencias más recientes (02:12), con su grupo de compañeros de estudio; insertó fragmentos de trabajos audiovisuales realizados en la universidad y terminó con un fragmento de su rostro mirando directamente a la cámara.

Durante el relato acompañó las imágenes con una serie de palabras y frases relacionadas con su identidad mediática, con su memoria audiovisual y con la mediación de sus recuerdos a través de sus afectos. Este fue el relato de su voz en *off*:

Despertar e interpretar el mundo, mirar, escuchar, sentir, crear, todo esto lo guardo en mis recuerdos y lo mantengo presente en mi camino, los sonidos del pasado que llegaron a mí (con su familia)... ser parte de ellos... vivirlos permanentemente, formatos que no mueren y reviven en nuestros encuentros (con su pareja), los cuales componen mi cotidianidad y mis visiones de un futuro no muy lejano, lo que ven mis ojos: espectáculos gratuitos del mundo, se posan ante mí y me permiten capturar mi modo de verlos, expresarme y compartir, pocas veces en la vida o muchas y no las vemos, todo sucede mejor de lo esperado, la vida no es solo academia, libros y preparación: son personas, puertas, experiencias, descubrimientos y pasión, comprender, resignificar, causar impacto.

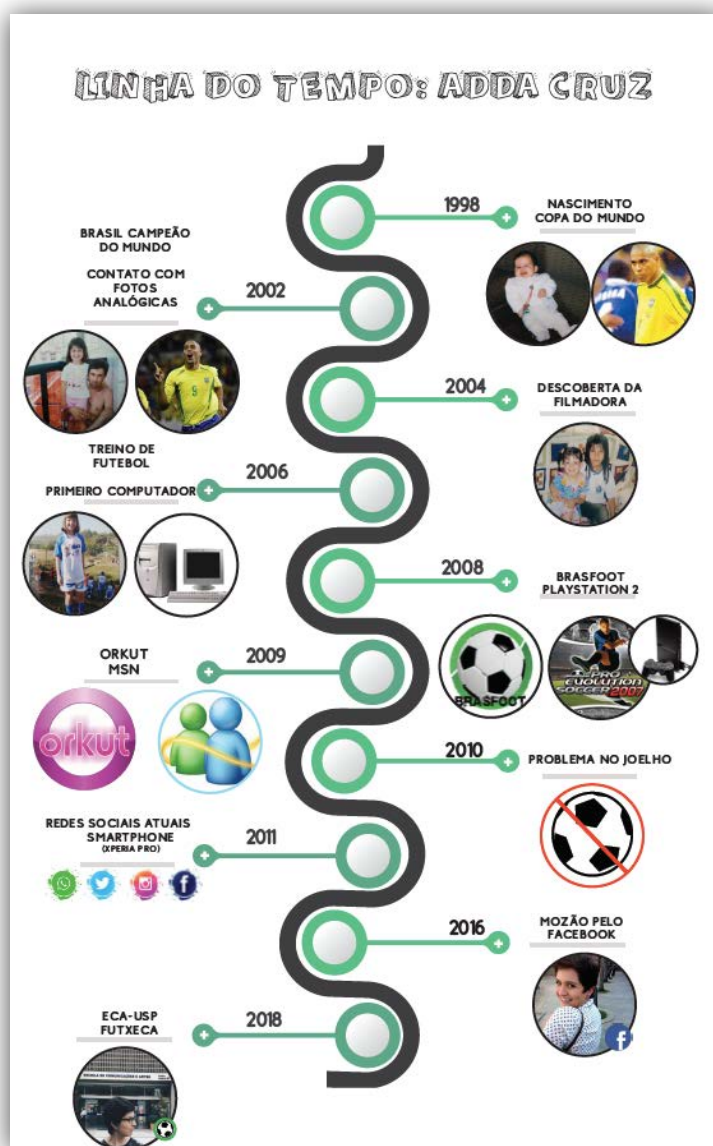
3.3.2.4. ABG-06-USP “O futbol”, 3:07 min

La ABG-06 nació en 1998 y para la producción de su relato audiovisual (auto)biográfico seleccionó de la línea cronológica del tiempo del relato de vida (ver anexos), el año en que nació y que coincidió con el mundial de fútbol; luego la fecha del siguiente mundial en el que Brasil se coronó pentacampeón (2002); también el primer computador que tuvo (2006) donde jugaba *Brasfoot* (2008), a la vez que iba a sus entrenamientos de fútbol. Después, cuando dejó los

videojuegos y comenzó su participación en redes sociales a través de su Smartphone (2009 y 2011); su noviazgo que inició a través de Facebook (2016); y su participación en el equipo de fútbol de la ECA-USP (2018).

Figura 35

Línea de tiempo del relato de vida de la ABG-06-USP.



Fuente: elaboración de la ABG-06-USP.

En la síntesis del guion gráfico del relato audiovisual (auto)biográfico (ver anexos), la ABG-06 dibujó siete imágenes representativas de los episodios que

conformarían la estructura de su videoclip y las tituló así: 1- Nascimento e Copa 98; 2- Brasil Campeão; 3- Começando a treinar futebol; 4- Ganho meu primeiro computador; 5- Deixo o videogame de lado e redes sociais; 6- Conheço minha namorada; 7- USP.

Figura 36

Guión gráfico del relato audiovisual (auto)biográfico de la ABG-06-USP.

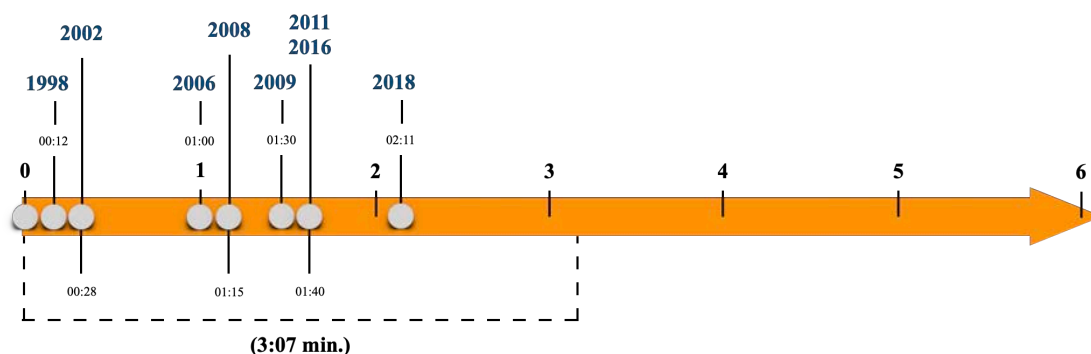
Nome de relato: O futebol e as mídias em minha vida	Nome do autobiógrafo: Adda Cruz	Clave AB:
Cena 01 - Nascimento e Copa 98	Cena 02 - Brasil Campeão	Cena 03 - Começando a treinar futebol
		
Nessa cena pretendo já mostrar a relação do futebol em minha vida, visto que nasci no ano da Copa (1998)	Chutando uma bola em direção a câmera, muda a cena e aparece um vídeo do Brasil campeão em 2002	Chuto a bola novamente e aparece eu indo treinar futebol
Cena 04 - Ganho meu primeiro computador	Cena 05 - Deixo o videogame de lado e redes sociais	Cena 06 - Conheço minha namorada
		
Chuto a bola e apareço mexendo em um computador antigo Com o jogo Brasfoot na tela	Chuto a bola e apareço deixando o videogame de lado e indo para as redes sociais aos poucos até chegar no Facebook	Chuto a bola e aparece eu conhecendo minha namorada pelo Facebook

Fuente: elaboración de la ABG-06-USP.

Para la creación de su videoclip (auto)biográfico ([clic para ver el video](#)), mezcló fragmentos de las transmisiones de los mundiales de fútbol del año 1998 (00:12), y del año 2002 (00:28), con fotografías de su niñez; grabó en el lugar donde entrena (01:00), también en su habitación (01:15), en espacios de la USP (01:30) y de la ECA (01:40), en los que hizo la puesta en escena de los acontecimientos que seleccionó; al final insertó imágenes de sus juegos (02:11), con el equipo *Futxeca* del que ella hacía parte.

Figura 37

Línea de tiempo del relato audiovisual (auto)biográfico de la ABG-06-USP.

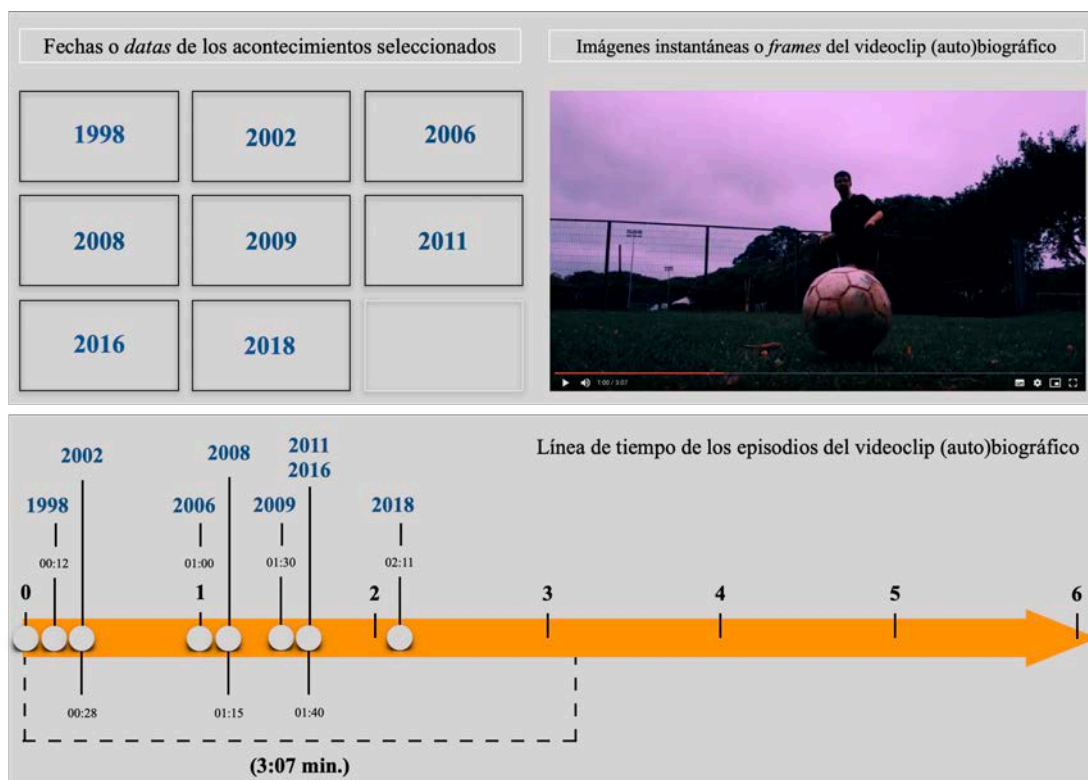


Fuente: elaboración propia.

En este relato la autobiógrafa recurrió al lenguaje corporal, escrito, audiovisual y gráfico, usó imagen fija y en movimiento, música en *off* de canciones con letra, le dio al relato el estilo del videoclip musical y usó filtros de color rosa en algunas imágenes, con dominancia de planos generales y planos medios, ángulos picado, contrapicados y normales, con paneos, *travelling* y *zoom*; usó edición encadenada y disolencias y barridos verticales con los que hizo las transiciones al simular una pelota que rueda hasta la cámara, con un movimiento de barrido vertical con un efecto *scroll* de la imagen como si la cámara fuera una subjetiva del balón que rodaba.

Figura 38

Imagen que ilustra los acontecimientos tratados como episodios en la línea de tiempo de los episodios del videoclip (auto)biográfico producido por la ABG-06- USP.



Fuente: elaboración propia.

En este relato en primera persona, la ABG-06 representó su reflexión retrospectiva con las fotografías de sus memorias personales y de los acontecimientos más relevantes de su vida en relación con los medios, pero de manera especial con el fútbol, las redes sociales y su relación amorosa. Utilizó la puesta en escena y el performance como recursos para estructurar el relato y usó los giros de la pelota cada vez que pateaba en dirección a la cámara, como transición entre un episodio y otro o como el significante recurrente con el que simbolizó algunos “giros que dio su vida”.

Es un relato en el que la ABG plantea la vida como un “*jogo de futebol*”, al metaforizar su cotidianidad con un hecho mediático y cultural de mucho arraigo en países como Brasil, un fenómeno casi religioso que late en el corazón de los brasileños; como expresión de la imaginación autobiográfica recurrió a su

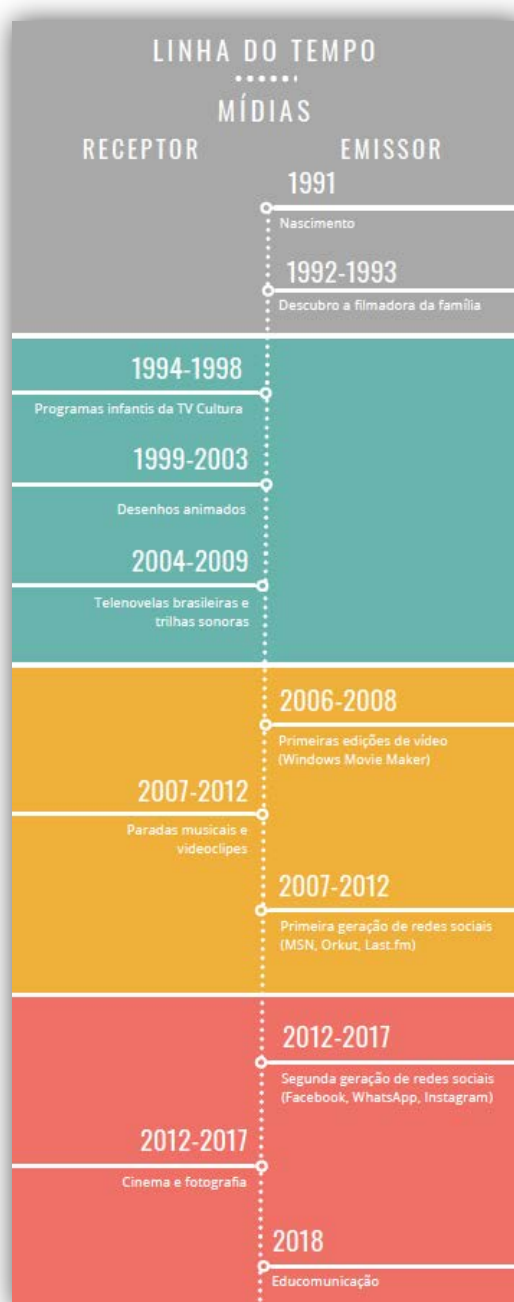
memoria audiovisual y a la mediación de sus afectos con relación a un aspecto particular de su experiencia de vida con los medios.

3.3.2.5. ABG-08-USP “Babel”, 5:04 min

El ABG-08 nació en 1991 y para la producción de su relato audiovisual (auto)biográfico seleccionó de la línea cronológica del tiempo del relato de vida (ver anexos), la exploración y descubrimiento de la video cámara cuando era niño (1992); la recepción de los programas infantiles de *Tv Cultura* (1994); la recepción de diversos relatos en diferentes medios (1999); la recepción de telenovelas del canal *O Globo* y de las bandas sonoras de su preferencia (2004); el consumo de listas de música y de videoclip musical; y su periodo formativo desde que ingresó a la universidad, hasta ese momento (2018).

Figura 39

Línea de tiempo del relato de vida del ABG-08-USP.








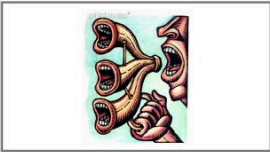
Fuente: elaboración del ABG-08-USP.

En la síntesis del guion gráfico del relato audiovisual (auto)biográfico (ver anexos), el ABG-08 dibujó cinco imágenes representativas de los episodios que

conformarían la estructura de su videoclip y las tituló así: 1- Introdução; 2- Infância; 3- Adolescência; 4- Juventude; 5- Fechamento.

Figura 40

Guión gráfico del relato audiovisual (auto)biográfico del ABG-08-USP.

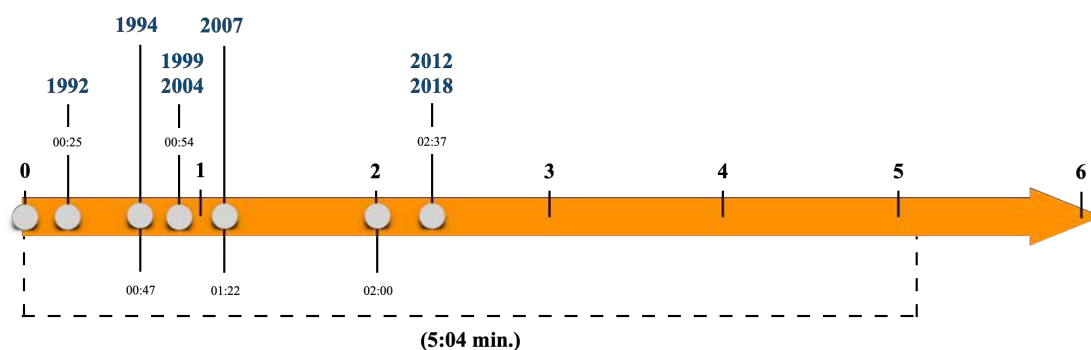
Nome de relato:	Nome do autobiógrafo: Guilherme Dantas Viana	Clave AB: 
Cena 1 - Introdução	Cena 2 - Infância	Cena 3 - Adolescência
		
Reflexão sobre narrativas.	Experimentação através dos sentidos.	Repressão através do vestuário.
Cena 4 - Juventude	Cena 5 - Fechamento	Cena (número e nome)
		Uma imagem que representa a cena
Busca através dos diferentes ambientes e atividades.	Confusão de vozes em diferentes idiomas.	Breve descrição do tema da cena (uma ou duas frases)

Fuente: elaboración del ABG-08-USP.

Para la creación de su videoclip (auto)biográfico ([clic para ver el video](#)), hizo un performance frente a la cámara y lo estructuró por medio de la voz en *off* de su narración y de su reflexión para darle secuencia a los episodios de su relato; simuló sus recuerdos con el uso de la cámara subjetiva (00:25 y 02:37); se centró en su experiencia de recepción y del descubrimiento de lenguajes, medios e historias desde la niñez (00:47, 00:54, 01:22), a la vez que reflexionó sobre sus identidades como sujeto, entre ellas, su identidad mediática (02:00), y sobre la manera de ver el mundo desde que ingresó a la universidad (02:37).

Figura 41

Imagen que ilustra los acontecimientos tratados como episodios en la línea de tiempo de los episodios del videoclip (auto)biográfico producido por la ABG-08-USP.

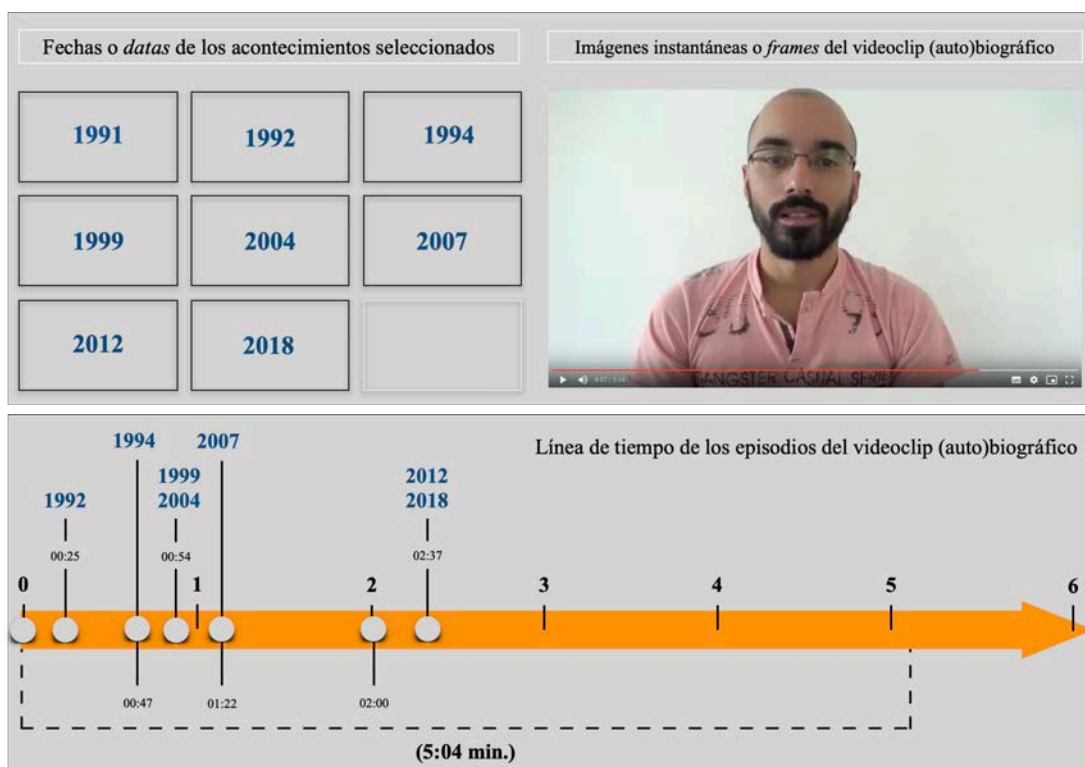


Fuente: elaboración propia.

En este relato el autobiógrafo recurrió al lenguaje corporal, oral, escrito, audiovisual y gráfico, usó imagen en movimiento, música en *off* con sonido ambiente al final, en la mayor parte del relato con voz *off* y en los últimos segundos del video con captura de voz en directo, sin efectos sonoros ni visuales, con dominancia de plano detalle, primer plano y plano medio, ángulos normal y picado, cámara subjetiva en dos momentos del relato, paneos, *travelling* y cámara en la mano; la edición fue por corte.

Figura 42

Línea de tiempo del relato audiovisual (auto)biográfico del ABG-08-USP.



Fuente: elaboración propia.

El ABG-08 representó en este relato en primera persona, su reflexión retrospectiva al relatar los acontecimientos de su niñez, su adolescencia y su juventud; permite vislumbrar la intención de una reflexión prospectiva al mencionar durante los últimos segundos del video la continuidad de su historia de vida y la reflexión introspectiva por medio de su reflexión y de su narración de la voz en off:

[...] pienso que las historias siempre me fascinaron, no sé exactamente porqué, el arte de contar historias siempre me fascinó mucho, mi familia decía que cuando era niño me gustaba jugar con una vieja video cámara...en mi infancia tuve la curiosidad de experimentar nuevas historias: ver, oír, tocar, sentir las historias y las narrativas siempre que podía, fue un aprendizaje que se dio junto con mi aprendizaje del mundo, yo estaba abierto...en mi adolescencia eso de alguna manera cambió, yo seguía acompañado de diferentes historias pero mi vida estaba tomando

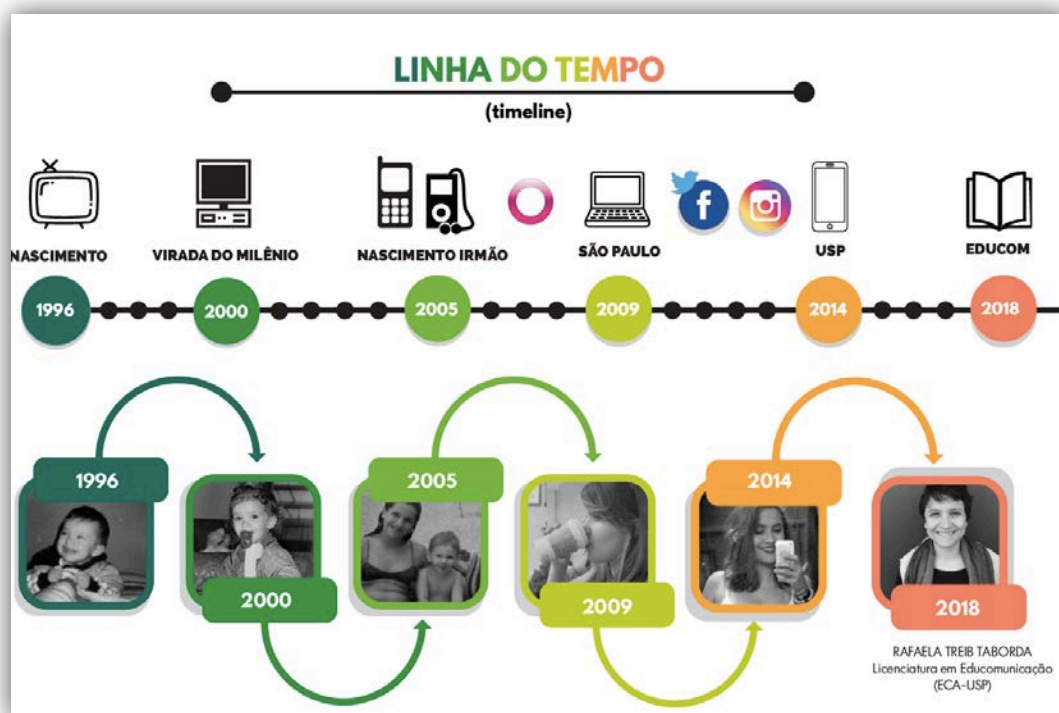
otro camino diferente a lo que yo veía...entonces mi pasión por las narrativas se convirtió en mi deseo de contar mi propia historia, yo estaba cerrado...la juventud fue un respiro de alivio, el sueño de mi familia aconteció, para ellos fue un suceso de retorno y de futuro, y para mí aquello significaba libertad, una búsqueda propia por mí mismo y por mi momento presente...yo quise aprender las diferentes maneras de contar...” [y finaliza así]: [...yo soy Guilherme Viana, tengo 26 años y soy brasilero de São Paulo...y continúo aprendiendo...yo soy Guilherme Viana, porque mi historia continúa...Damm it!.

3.3.2.6. ABG-09-USP “Autópsia”, 6:01 min

La ABG-09 nació en 1996 y para la producción de su relato audiovisual (auto)biográfico seleccionó de la línea cronológica del tiempo del relato de vida (ver anexos), las películas que vio cuando era niña (desde 1996), que influyeron en ella y que sirvieron en el relato para representar sus cambios y su identidad; su vida en São Paulo; el contacto con las grandes producciones de Hollywood (2009) y su ingreso a la universidad para estudiar comunicación e interpretar su existencia (2014).

Figura 43

Linha de tempo del relato de vida de la ABG-09-USP.


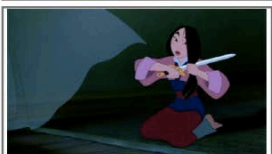
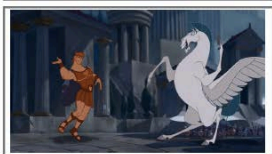


Fuente: elaboración de la ABG-09-USP.

En la síntesis del guion gráfico del relato audiovisual (auto)biográfico (ver anexos), la ABG-09 dispuso seis imágenes representativas de los episodios que conformarían la estructura de su videoclip y las tituló así: 1- Família de Leões; 2- Amores Românticos; 3- Moral restituída; 4- Autonomia; 5- Novos Amores; 6- Salvar o mundo e restaurar minha honra.

Figura 44

Guión gráfico del relato audiovisual (auto)biográfico de la ABG-09-USP.

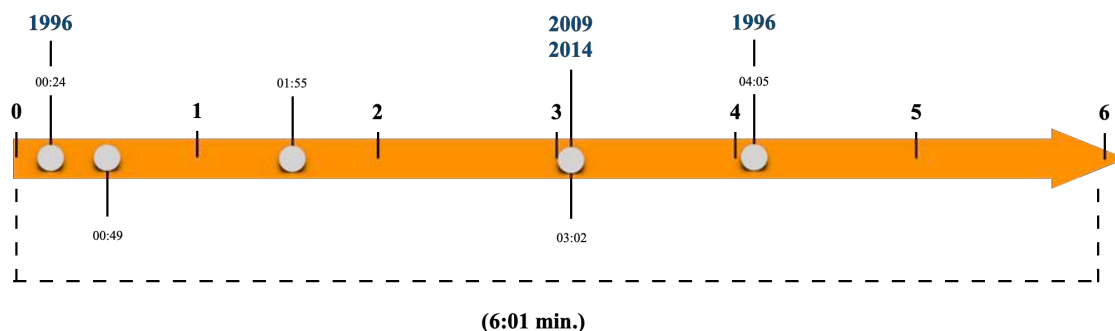
Nome de relato: Imaginário	Nome do autobiógrafo: Rafaela Treib Taborda	Clave AB:
Cena 1: Família de Leões	Cena 2: Amores Romanticos	Cena 3: Moral restituída
		
Cena de O Rei Leão (1994) Família e discurso reproduzido de Simba.	Cenas de romances de Tarzan (1999), A Pequena Sereia (1989), Cinderela (1950), Aristogatas (1970).	Cena de Robin Hood (1973) Roubar dos ricos para dar aos pobres.
Cena 4: Autonomia	Cena 5: Novos Amores	Cena 6: Salvar o mundo e restaurar minha honra
		
Cena de Mulan (1998) Mulan corta os cabelos e vai pra guerra	Cena de meninas <i>crushs</i> de Power Puff Girls (1998), Teen Titans (2003), Sailor Moon (1992), Avatar a Lenda de Aang (2005)	Cena de Hércules (1997) Salvando o mundo atrapalhado.

Fuente: elaboración de la ABG-09-USP.

Para la creación de su videoclip (auto)biográfico ([clic para ver el video](#)), ella utilizó fragmentos de películas que vio cuando era niña y que influyeron en la formación de su identidad, de ahí que recurrió a los personajes de Simba (El Rey León), Tarzán y Mulán (00:49), como parte de *su identidad mediática*, para referirse a aspectos de su vida y de su búsqueda constante. De manera que estableció relaciones de semejanza entre las escenas de las películas y las fotografías de su álbum familiar, en las que muestra cada una de sus transformaciones (01:55), hasta concluir con el descubrimiento de nuevos mundos (03:02), entre ellos, su ingreso a la universidad y su relación de noviazgo con una compañera de estudio.

Figura 45

Línea de tiempo del relato audiovisual (auto)biográfico de la ABG-09-USP.

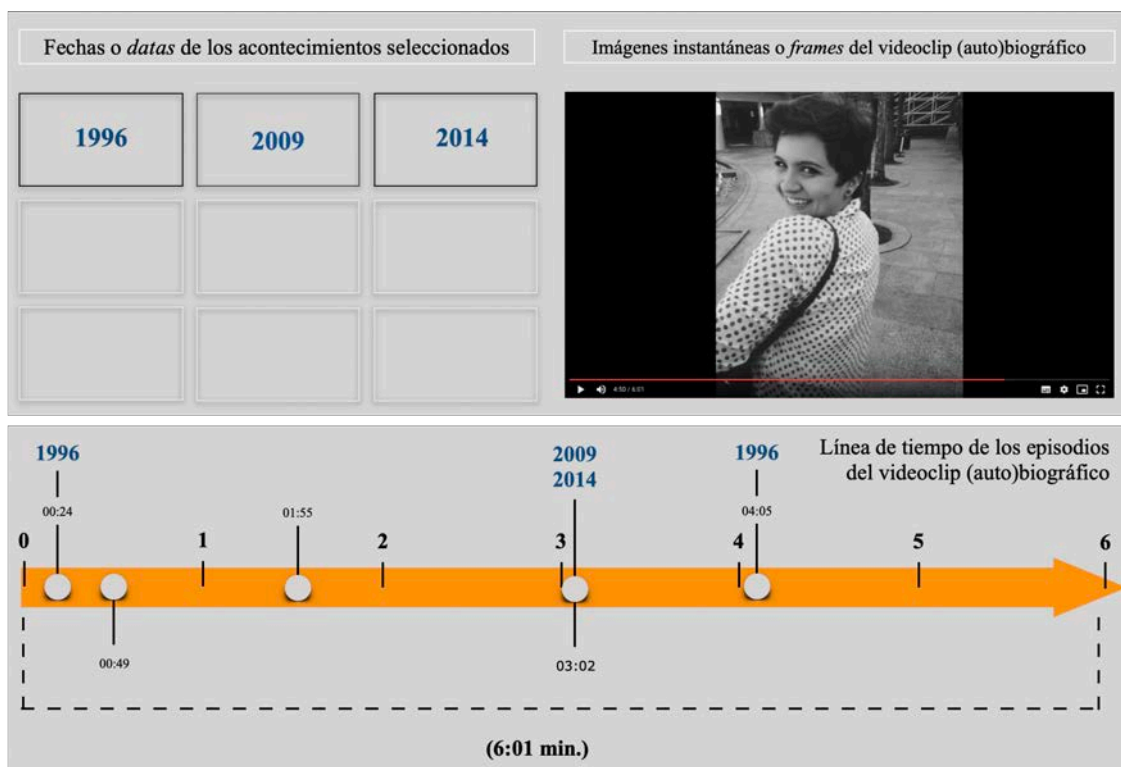


Fuente: elaboración propia.

La ABG-09, en este relato en primera persona, representa su reflexión retrospectiva y su reflexión introspectiva con algunos aspectos de su vida, en especial, la influencia del cine en su niñez y en su adolescencia, para elaborar en prospectiva un relato similar al videoclip musical y al *collage* por medio de una narración producto del ensamblaje de las canciones o bandas sonoras y de los fragmentos de cine “encadenados”, como si fueran la secuencia análoga de los episodios de su vida, para representar sus cambios y sus búsquedas como ser humano.

Figura 46

Imagen que ilustra los acontecimientos tratados como episodios en la línea de tiempo de los episodios del videoclip (auto)biográfico producido por la ABG-09-USP.



Fuente: elaboración propia.

En momentos puntuales ancló el sentido del relato por medio de frases que escuchamos en su voz off: “Esta soy yo, bueno, no exactamente...esta soy yo, pero al final yo soy todos ellos (Simba, Tarzán y Mulán) ...y ellos contarán mi historia...tuve que abandonar quien era yo...y descubrí nuevos mundos...y al final la respuesta estaba en frente de mi...”.

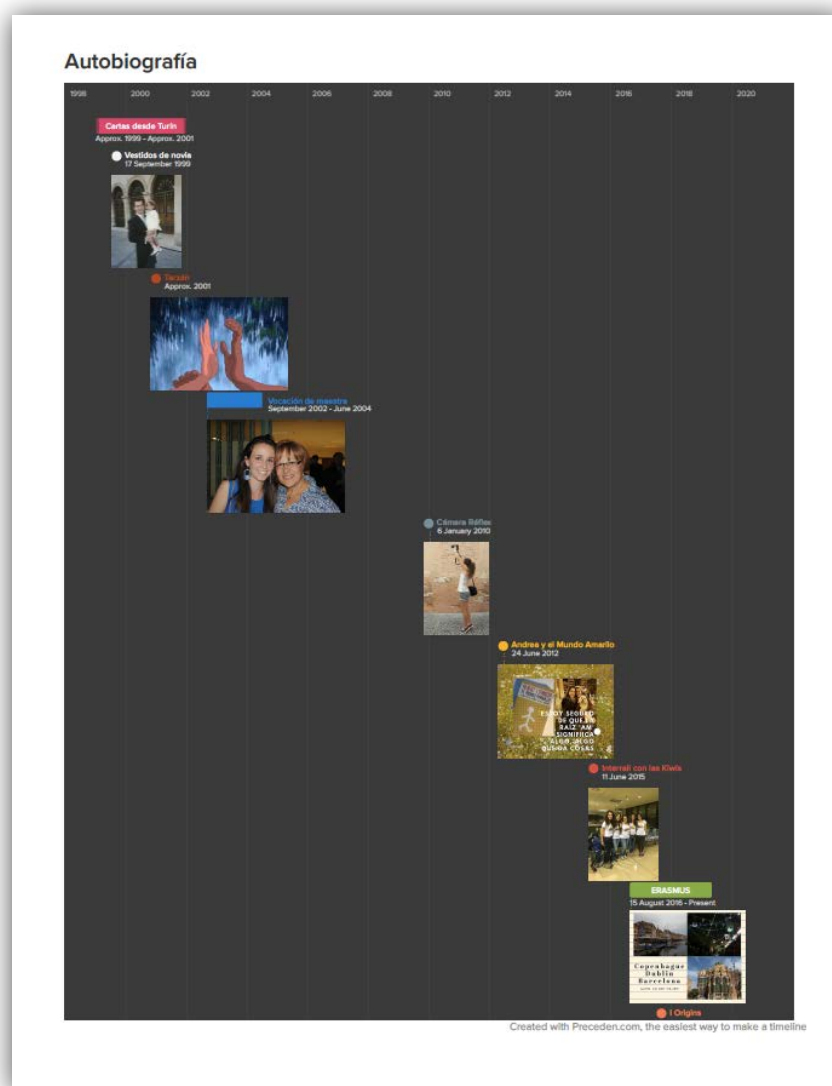
3.3.2.7. ABG-10-UAB “La flor del cerezo”, 4:19 min

La ABG-10 nació en 1996 y para la producción de su relato audiovisual (auto)biográfico seleccionó de la línea cronológica del tiempo del relato de vida (ver anexos), las cartas acompañadas de dibujos que le envió su tía desde Turín entre los años 1999 y 2001, en las que le contó sus experiencias cotidianas; la cámara fotográfica *réflex* que le regalaron en el año 2010; los viajes por Europa

desde el año 2015, algunos de los cuales compartió con sus amigas y con otras personas que conoció en el camino; la experiencia de vida en diferentes ciudades y su participación en la manifestación multitudinaria del 8 de marzo en el año 2018 durante el Día Internacional de la Mujer.

Figura 47

Línea de tiempo del relato de vida de la ABG-10-UAB.











Fuente: elaboración de la ABG-10-UAB.

En la síntesis del guion gráfico del relato audiovisual (auto)biográfico (ver anexos), la ABG-10 dispuso seis imágenes representativas de los episodios que

conformarían la estructura de su videoclip y las tituló así: 1- Cartas desde Turín; 2-Las raíces; 3-Nuevas miradas; 4-Viajando Europa; 5-Viviendo Europa; 6-El feminismo.

Figura 48

Guión gráfico del relato audiovisual (auto)biográfico de la ABG-10-UAB.

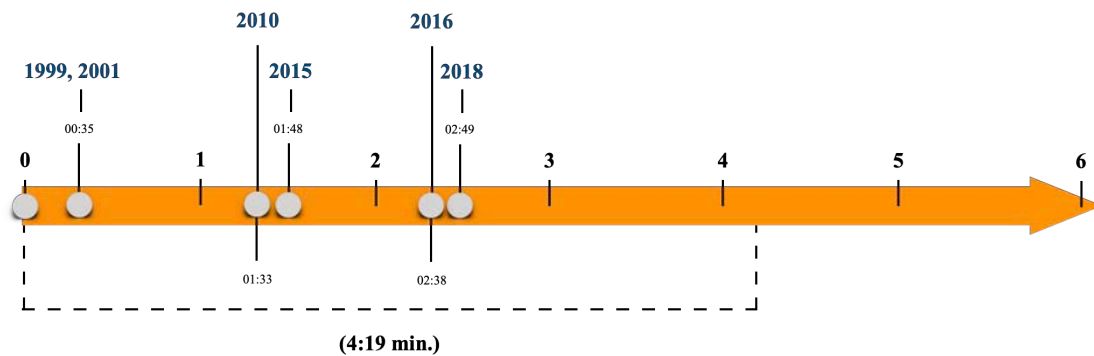
Nombre del relato: La flor del cerezo	Nombre del autobiógrafo: Beatriz del Campo de las Heras (Freda)	Clave AB:	
Escena 1: Cartas desde Turín	Escena 2: Las raíces	Escena 3: Nuevas miradas	
			
<p>Cuando era pequeña mi tía me mandaba cartas desde Turín. Desde entonces, me encanta escribir (cartas y no cartas) y me encanta regalar cosas personales y hechas a mano por mí a la gente a la que quiero. Aún conservo las cartas.</p>	<p>Es la primera peli que vi en el cine. Sigue significando para mí el hecho de sentirme diferente en muchos aspectos pero tener raíces muy fuertes con mi familia a pesar de ello. Además, también la relación con el amor a la naturaleza y la concienciación con el medio ambiente y los animales.</p>	<p>Desde que me regalaron la cámara de fotos, me encanta que me acompañe en todos mis viajes. Es un modo de prestar más atención a lo que me rodea y de guardar todos mis recuerdos. Soy miope así que valoro mucho las imágenes en general.</p>	
Escena 4: Viajando Europa	Escena 5: Viviendo Europa (muy relacionada con lo anterior)	Escena 6: El feminismo	
			
<p>Empezar la universidad supuso un cambio necesario e importante en mi vida. Tras el primer curso, me fui de viaje con las que ahora son mis mejores amigas y fue la semilla para querer irme de Erasmus. Además del video, también escribimos un diario del viaje.</p>	<p>Barcelona es la tercera ciudad en la que vivo en tres años. Cada destino ha sido un lugar de cambios, crecimiento y aprendizaje. Todos son muy importantes para mí. Tengo muchísimas fotografías y cuadernos de cada uno de los destinos.</p>	<p>Las redes sociales me han brindado mucho conocimiento e información sobre un tema que para mí ahora es primordial. Uno de los videos que más han logrado emocionarme es el de la concentración del 8M de 2018 en la ciudad de Bilbao.</p>	

Fuente: elaboración de la ABG-10-UAB.

Para la creación de su videoclip (auto)biográfico ([clic para ver el video](#)), grabó en el lugar donde vivía, recurrió al *performance* y a la instalación de fotografías en un lazo colgadas de ganchos de ropa, otras puestas en la ventana y otras grabadas de su álbum personal. Además, insertó fragmentos de un video casero de su infancia y otros de un videoclip que hizo con sus amigas en uno de sus viajes por Europa (01:48 y 02:38), en compañía de su cámara *réflex* (01:33).

Figura 49

Línea de tiempo del relato audiovisual (auto)biográfico de la ABG-10-UAB.

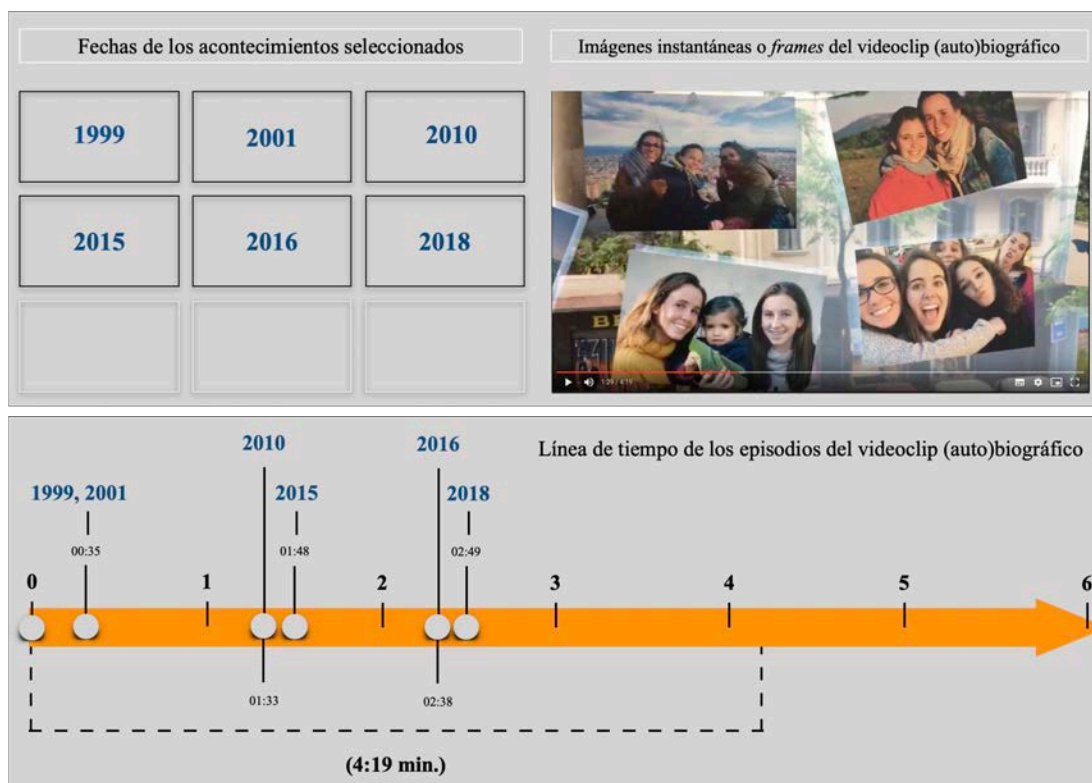


Fuente: elaboración propia.

La ABG recurrió al lenguaje oral, escrito, audiovisual y gráfico; utilizó imagen fija y en movimiento, la música y la voz en *off*, en el relato dominaron el plano detalle, plano medio y plano general, los ángulos normal y picado, los paneos, la cámara subjetiva y la cámara en la mano; utilizó disolvencias y edición encadenada.

Figura 50

Imagen que ilustra los acontecimientos tratados como episodios en la línea de tiempo de los episodios del videoclip (auto)biográfico producido por la ABG-10-UAB.



Fuente: elaboración propia.

En este relato en primera persona, la ABG-10 prescindió de la narración, hizo un recorrido con su cámara por las cartas que le escribió su tía (00:35), por su diario personal y por fotografías, tanto de su niñez como de vivencias más recientes; con el paneo sobre las imágenes representó su reflexión retrospectiva mientras reflexionó sobre algunos momentos de su vida, y representó su reflexión introspectiva por medio de su voz en off con frases dirigidas a las mujeres que contribuyeron en su vida, tanto a la formación de su identidad como a su mirada feminista. Su relato fue un homenaje autobiográfico a todas las mujeres que la habitan:

Esta es la historia de una mujer, dedicada a todas sus mujeres...mujeres que recuerda...mujeres que crean lazos...mujeres buscando perspectivas fuera de la norma...mujeres que salen a curiosear el mundo...mujeres que

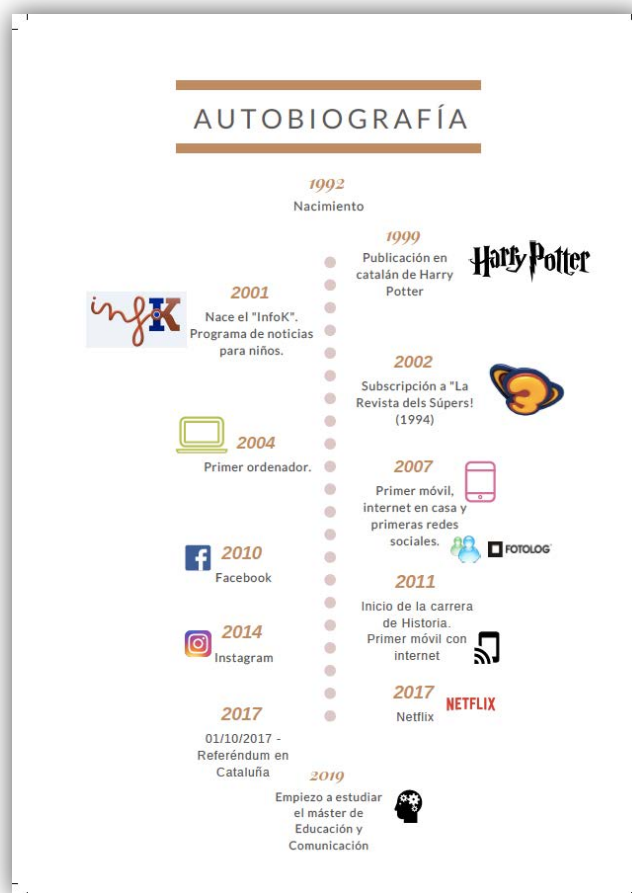
buscan su lugar...mujeres que construyen su hogar con pedazos de lugares y conexiones con personas...mujeres que creen, mujeres que quieren...A todas y cada una de las mujeres que formáis parte de mi historia. Os quiero y os admiro.

3.3.2.8. ABG-11-UAB “Re-Cordis”, 2:18 min

La ABG-11 nació en 1992 y para la producción de su relato audiovisual (auto)biográfico seleccionó de la línea cronológica del tiempo del relato de vida (ver anexos), fotografías de sus primeros años de vida; su iniciación a la lectura con textos como *Harry Potter* en Catalán desde el año 1999; su experiencia en la recepción de programas infantiles de la televisión catalana como *Súper 3* o el informativo *InfoK* desde los años 2001 y 2002; la adquisición de su primer computador y su primer teléfono móvil que le posibilitaron el acceso a internet y a las redes sociales desde los años 2004 y 2007; y la apertura de Facebook e Instagram, así como el uso de su móvil en el contexto universitario.

Figura 51

Línea de tiempo del relato de vida de la ABG-11-UAB.



Fuente: elaboración de la ABG-11-UAB.

En la síntesis del guion gráfico del relato audiovisual (auto)biográfico (ver anexos), la ABG-11 dispuso seis imágenes representativas de los episodios que conformarían la estructura de su videoclip y las tituló así: 1-Y así empezó todo; 2-La magia entró en mi vida; 3-Y la televisión; 4-La tecnología; 5-Las redes sociales; 6-El ahora.

Figura 52

Guión gráfico del relato audiovisual (auto)biográfico de la ABG-11-UAB.

Nombre del relato: Re-cordis	Nombre del autobiógrafo: Judit Moreno	Clave AB:	
Escena 1 – Y así empezó todo	Escena 2 – La magia entró en mi vida	Escena 3 – Y la televisión...	
			
Cómo dice el maestro Galeano, Re-cordis, será una historia de mis propios recuerdos ya desde bien pequeña.	El primer libro que me absorbió fue Harry Potter, y su magia hizo que nunca más dejara de leer.	No todo era leer y también miraba la televisión, concretamente el Súper 3 y el InfoK, un noticiero que me hacía de conexión con el mundo real.	
Escena 4 – La tecnología	Escena 5 – Las redes sociales	Escena 4 – El ahora	
			
Será cuando empiece la educación secundaria que las nuevas tecnologías empezarán a penetrar en mi vida cotidiana, aunque primero con restricciones. Y así empezaré a usar el ordenador, el móvil...	Junto con el primer móvil con internet llegan, y para quedarse, las redes sociales.	Las redes sociales y la tecnología siguen formando parte de mi día a día, aunque cada vez con más espíritu crítico. Ah, y nunca he abandonado la lectura y su magia.	

Fuente: elaboración de la ABG-11-UAB.

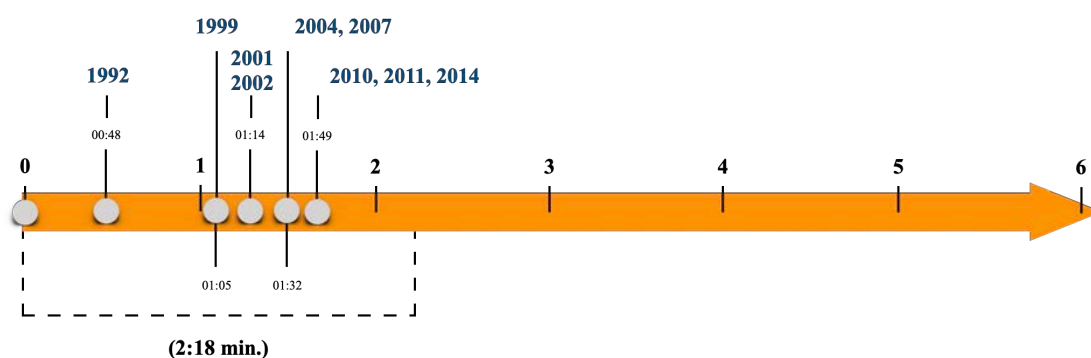
Para la creación de su videoclip (auto)biográfico ([clic para ver el video](#)), grabó en una habitación, recurrió al *performance* y a la instalación de fotografías que colgó con ganchos de ropa en una luz de navidad que atravesaba la pantalla de lado a lado, mientras escuchamos su narración en la voz *off*:

Como dice el maestro Eduardo Galeano “Recordar, del latín re-cordis, volver a pasar por el corazón” comienza aquí mi relato, una historia de mis propios recuerdos...todo comenzó un 23 de diciembre de 1992 en Terrassa, una ciudad próxima a Barcelona, mi ciudad, la ciudad que me vio crecer...los años fueron pasando y la magia de la lectura llegó a mi vida con Harry Potter, y ya no me abandonó jamás...pero no todo era lectura, también miraba la televisión, concretamente el canal para niños de la televisión de Catalunya, Súper 3 y también InfoK...un programa de noticias para niños y niñas que me conectaba con el mundo real...cuando

comencé la educación secundaria la tecnología comenzó a penetrar en mi vida...aunque con algunas restricciones comencé a usar el computador, el móvil...para ese momento ya no había marcha atrás...años más tarde y con mi primer móvil con internet, entraron a mi vida y para quedarse, las redes sociales...y aquí estoy yo, las redes sociales y la tecnología forman parte de mi día a día, aunque con una mirada más crítica...y nunca abandoné la lectura ni la magia....

Figura 51

Línea de tiempo del relato audiovisual (auto)biográfico de la ABG-11-UAB.

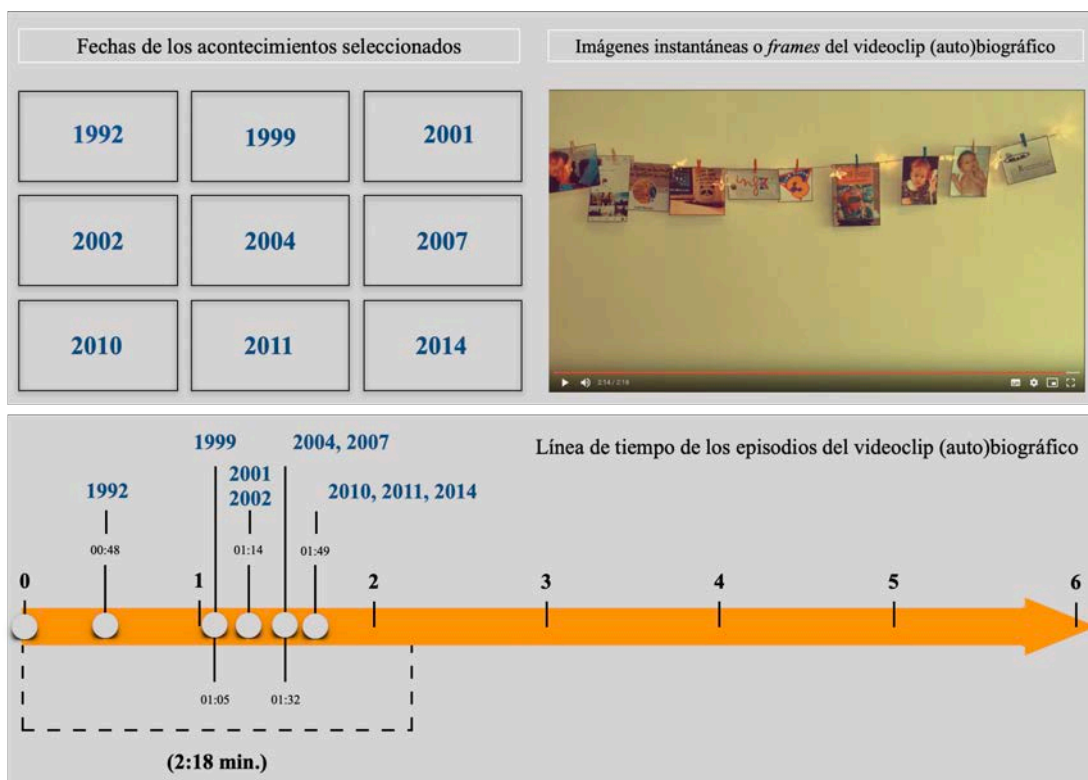


Fuente: elaboración propia.

En este relato en primera persona, la ABG-11 recurrió a la narración para representar su reflexión retrospectiva al hacer un recorrido por momentos relevantes de su vida en relación con los medios y con las TIC; además, hizo un *performance* y una instalación de imágenes de derecha a izquierda de la pantalla para representar su nacimiento (00:48), su iniciación en la lectura de libros (01:05), y en la recepción de la televisión infantil (01:14); para hablar de los primeros dispositivos móviles que adquirió (01:32), del acceso y uso de redes sociales e Internet en el contexto universitario (01:49).

Figura 52

Imagen que ilustra los acontecimientos tratados como episodios en la línea de tiempo de los episodios del videoclip (auto)biográfico producido por la ABG-11-UAB.



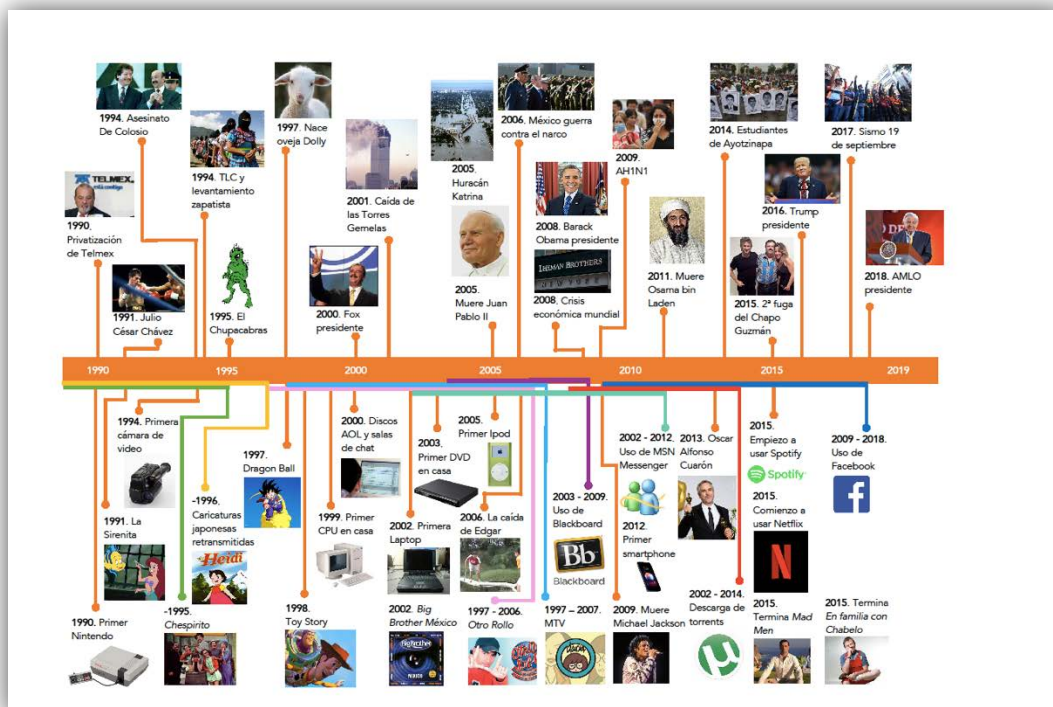
Fuente: elaboración propia.

3.3.2.9. ABG-12-UAB “El sonido y los medios”, 4:24 min

La ABG-12 nació en 1985 y para la producción de su relato audiovisual (auto)biográfico seleccionó de la línea cronológica del tiempo del relato de vida (ver anexos), el recuerdo de su primer acercamiento a los medios desde 1991 a través de la música y de la compra que hicieron sus padres de una videocámara en el año de 1994; la conexión a Internet que se conseguía por medio de la línea telefónica en 1997; la recepción de programas de música, video y otros contenidos en MTV a partir del año 1999; los usos del computador y del teléfono móvil desde que tuvo acceso a dichos dispositivos, en especial para comunicarse, informarse, entretenerse con música y películas, para trabajar y estudiar, y señala los años 2002, 2005, 2012 y 2015 como las fechas en las que recuerda esos aspectos.

Figura 55

Línea de tiempo del relato de vida de la ABG-12-UAB.


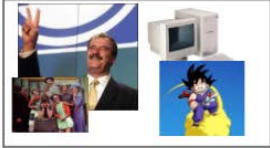


Fuente: elaboración de la ABG-12-UAB.

En la síntesis del guion gráfico del relato audiovisual (auto)biográfico (ver anexos), la ABG-12 dispuso seis imágenes representativas de los episodios que conformarían la estructura de su videoclip y las tituló así: 1-El primer acercamiento; 2-Del *cassette* a lo digital; 3-El CD y lo digital conviven; 4-Todo digital; 5-La vida laboral sin música no es vida; 6-Alejarme de todo.

Figura 56

Guión gráfico del relato audiovisual (auto)biográfico de la ABG-12-UAB.

Nombre del relato:	Nombre del autobiógrafo:	Clave AB:	
Escena 1 – El primer acercamiento	Escena 2 – Del cassette a lo digital	Escena 3 – El CD y lo digital conviven	
			
Es mi primer acercamiento a los medios y por lo tanto a la música. (Sopa de caracol, Chupacabras, Bajo del mar) (Ruido característico de radio al entrar a escena)	La manera en que mi hermano comenzó a influir en mi uso de la tecnología y la música. (Entrada Dragon Ball, El chavo) (Ruido de conexión a internet)	Cómo comencé a decidir qué escuchar y qué ver. (Películas, MTv, Backstreetboys, The Offspring, Moby, (Sonido de Messenger)	
Escena 4 – Todo digital	Escena 5 – La vida laboral sin música no es vida	Escena 6 – Alejarme de todo	
			
Me vuelco a la red. Youtube, Last FM, Cerati, incluir películas de la época (Ya güeeey)	Otras influencias musicales. Netflix, descarga de torrents	Cómo me emocioné con las redes y luego bajé mi entusiasmo	

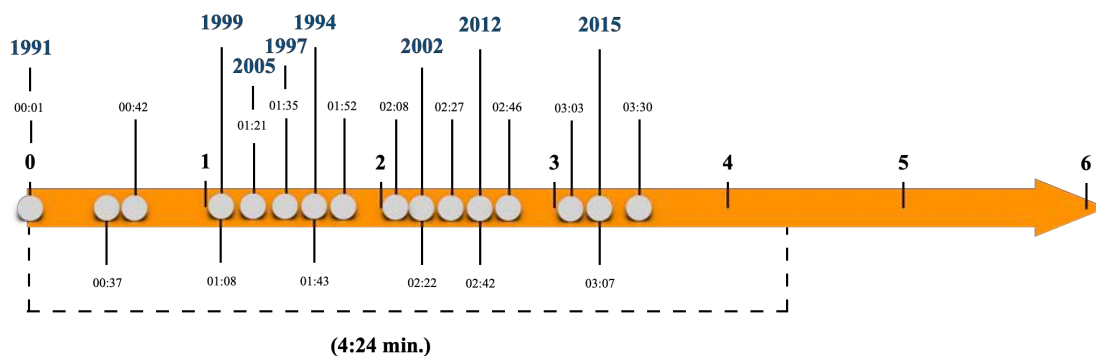


Fuente: elaboración de la ABG-12-UAB.

Para la creación de su videoclip (auto)biográfico ([clic para ver el video](#)), recurrió al *performance* y para ello grabó un recorrido desde el lugar donde vivía hasta la universidad donde estudia; en dicho trayecto pasó por diferentes puertas de entrada y de salida, y usó como elemento recurrente los sonidos de diferentes medios y TIC insertados en el transcurso del relato (sonido de disco en acetato, sonido de casete que se rebobina, sonido de conexión a internet vía línea telefónica, sonido de una llamada a celular, sonido de Messenger, MSN, sonido de Skype, sonido del inicio de la sesión en un Mac, sonido del inicio de *Netflix*). Paralelo a esto, insertó en el relato fotografías de su álbum familiar y de su archivo personal, fragmentos de video casero, de dos videoclips musicales, fragmentos de programas de televisión y de películas de su gusto para representar su reflexión retrospectiva.

Figura 53

Línea de tiempo del relato audiovisual (auto)biográfico de la ABG-12-UAB.

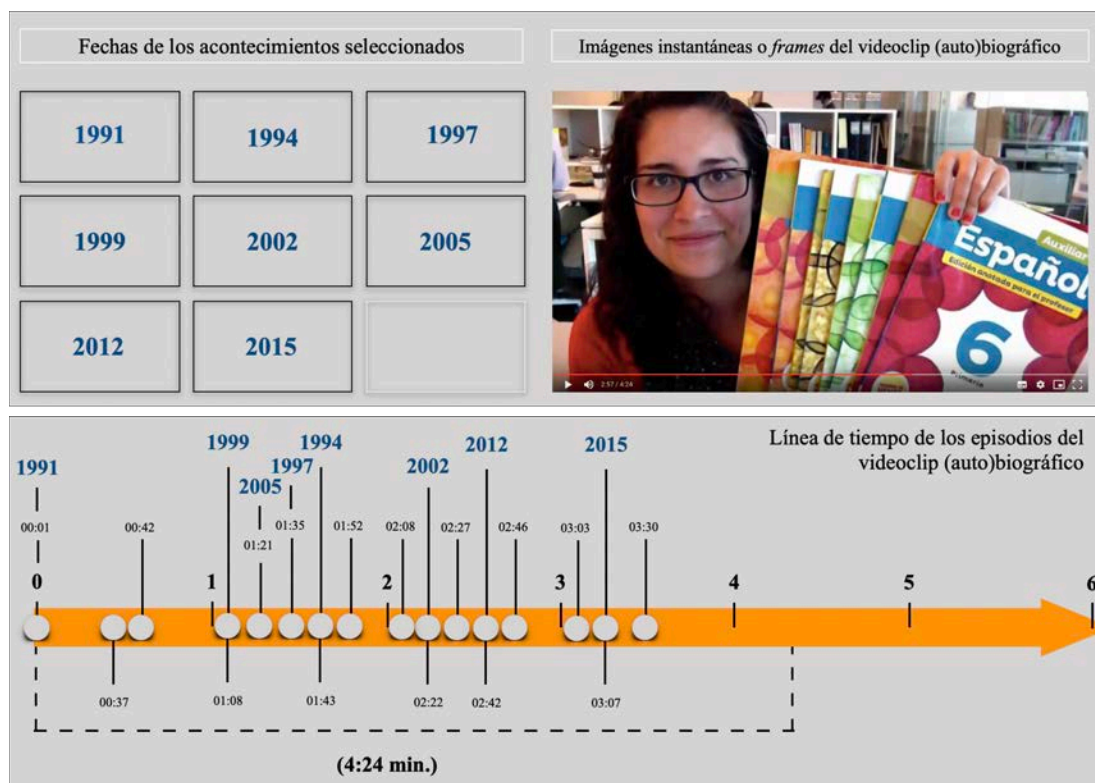


Fuente: elaboración propia.

En este relato, la autobiógrafa recurrió al lenguaje audiovisual, a la imagen fija y en movimiento, a la música en *off*, a efectos de sonido distintivos de los medios y de las TIC, al efecto *zoom* o *Ken Burns* sobre la foto fija, combinó todos los tipos de planos, usó ángulos normal y picado, cámara subjetiva, *travelling* y la cámara en la mano, disolvencias y edición encadenada.

Figura 54

Imagen que ilustra los acontecimientos tratados como episodios en la línea de tiempo de los episodios del videoclip (auto)biográfico producido por la ABG-12-UAB.



Fuente: elaboración propia.

En este relato en primera persona, la ABG-12 dispuso indicios sutiles relacionados con los acontecimientos que ubicó en la línea cronológica del tiempo del relato de vida, por ejemplo, algunas canciones que escuchó cuando era niña (00:01), la primera videocámara (01:43), los programas de MTV (01:35), el primer computador que tuvieron en su casa (01:08), el uso que hacía de Messenger MSN (02:42), su primer iPod (01:21), su primer Smartphone (02:42), el uso de plataformas OTT (03:07), entre otros.

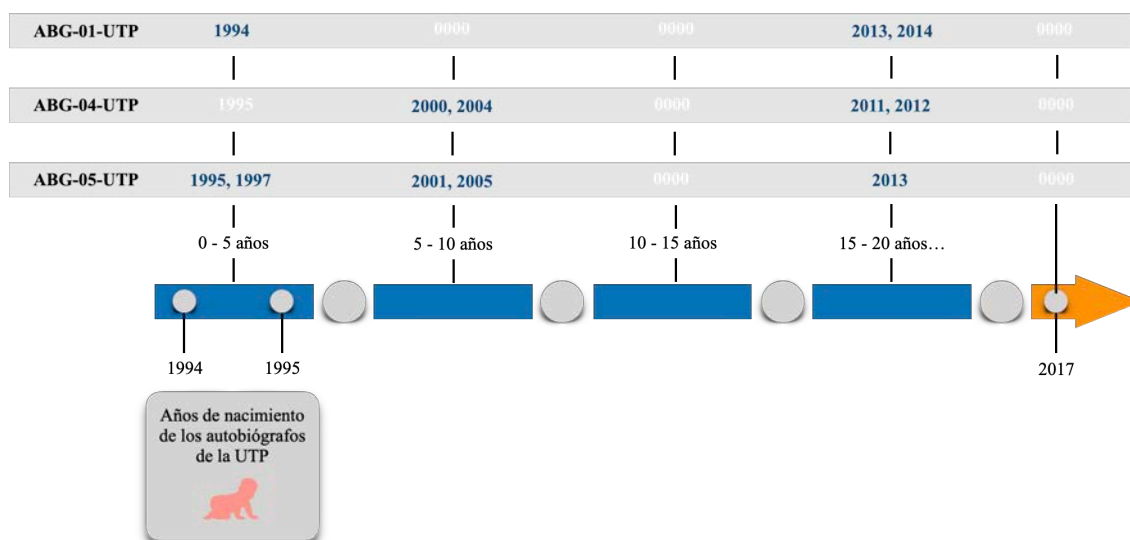
3.3.2.10. Datos que emergieron en el análisis transversal de los relatos audiovisuales (auto)biográficos

A continuación, describo la síntesis de los datos que emergieron luego del análisis que hice de manera transversal y que acabo de explicar de forma detallada con cada relato.

En las líneas de tiempo de los relatos de vida (ver anexos), elaboradas por los ABG de la UTP que hicieron parte de la muestra, observé que nacieron entre los años 1994 y 1995 y que registraron tres acontecimientos ubicados entre los 0 y los 5 años de edad; cuatro entre los 5 y los 10 años; ninguno entre los 10 y los 15 años; cinco entre los 15 y los 20 años y ninguno de los 20 años en adelante. Esta es la línea cronológica del tiempo con las fechas de sus relatos de vida.

Figura 55

Línea cronológica del tiempo del relato de vida, de los estudiantes de la UTP que hacen parte de la muestra.



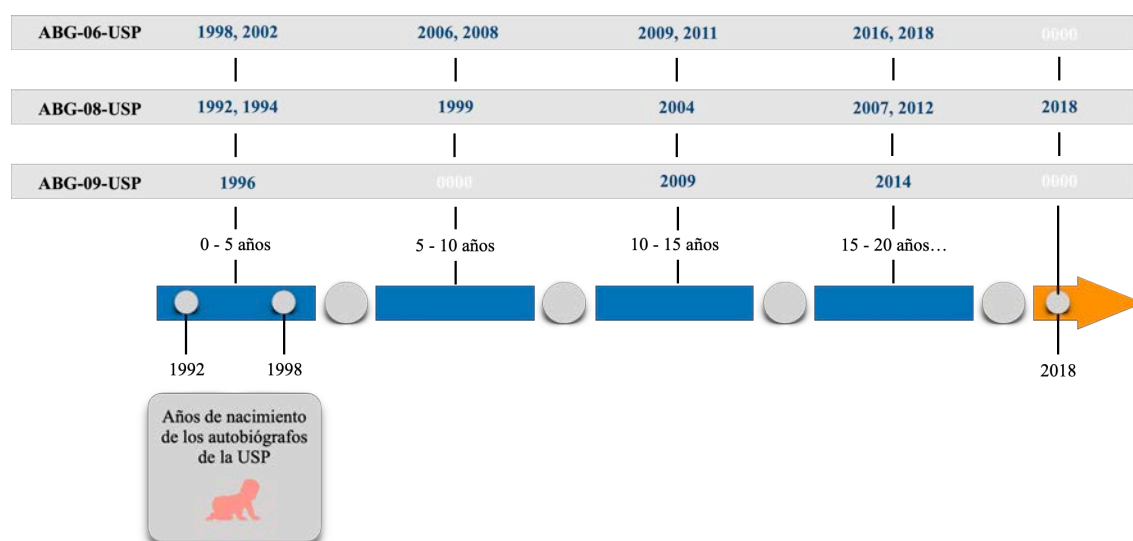
Fuente: elaboración propia.

También encontré que los ABG de la USP que hicieron parte de la muestra nacieron entre los años 1992 y 1998, y que cuando elaboraron las líneas de

tiempo de los relatos de vida (ver anexos), registraron cinco acontecimientos entre los 0 y los 5 años de edad; tres entre los 5 y los 10 años; cuatro entre los 10 y los 15 años; cinco entre los 15 y los 20 años y uno de los 20 años en adelante. Esta es la línea cronológica del tiempo con las fechas de sus relatos de vida.

Figura 56

Línea cronológica del tiempo del relato de vida, de los estudiantes de la USP que hacen parte de la muestra.

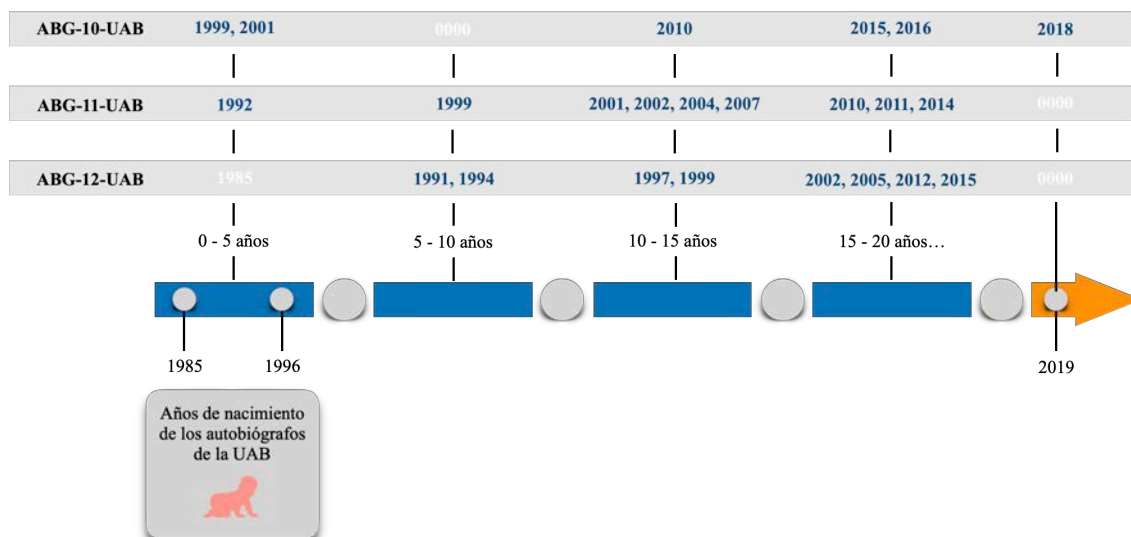


Fuente: elaboración propia.

Finalmente, hallé que las ABG de la UAB nacieron entre los años 1985 y 1996, y que cuando elaboraron las líneas de tiempo de los relatos de vida (ver anexos), registraron tres acontecimientos entre los 0 y los 5 años de edad; tres entre los 5 y los 10 años; siete entre los 10 y los 15 años; nueve entre los 15 y los 20 años y uno de los 20 años en adelante. Esta es la línea cronológica del tiempo con las fechas de sus relatos de vida.

Figura 57

Línea cronológica del tiempo del relato de vida, de los estudiantes de la UAB que hacen parte de la muestra.

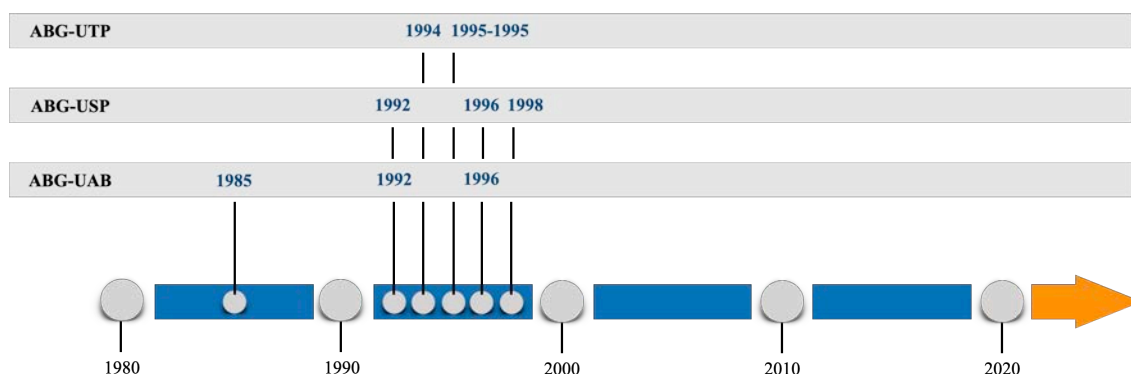


Fuente: elaboración propia.

Observé que, en la línea cronológica del tiempo de la historia de vida de los estudiantes de la UTP, la USP y la UAB que hicieron parte de la muestra, su nacimiento se dio entre las décadas de 1980 y 2000 (de 1985 a 1998), una de las ABG en 1985; dos en 1992; uno en 1994; dos en 1995; dos en 1996 y una en 1998.

Figura 58

Línea cronológica del tiempo de la historia de vida, de los estudiantes de la UTP, la USP y la UAB que hacen parte de la muestra.



Fuente: elaboración propia.

Al agrupar los datos en una tabla general, encontré que los ABG registraron doce acontecimientos en la etapa que va de los 0 a los 5 años de edad; once entre los 5 y los 10 años; doce entre los 10 y los 15 años; veintiuno entre los 15 y los 20 años y cuatro de los 20 años en adelante.

Tabla 24

Número de acontecimientos registrados por los ABG en la línea cronológica del tiempo del relato de vida, en relación con el período de años establecido.

Etapas	0 – 5	5 – 10	10 – 15	15 – 20	20...
ABG-01-UTP	1994	-	-	2013, 2014	-
ABG-04-UTP	-	2000, 2004	-	2011, 2012	-
ABG-05-UTP	1995, 1997	2001, 2005	-	2013	-
ABG-06-USP	1998, 2002	2006, 2008	2009, 2011	2016, 2018	-
ABG-08-USP	1992, 1994	1999	2004	2007, 2012	2018
ABG-09-USP	1996	-	2009	2014	-
ABG-10-UAB	1999, 2001	-	2010	2015, 2016	2018
ABG-11-UAB	1992	1999	2001, 2002, 2004, 2007	2010, 2011, 2014	-
ABG-12-UAB	-	1991, 1994	1997, 1999	2002, 2005, 2012, 2015	-
Número de acontecimientos registrados	11	10	11	19	2
Período de años establecido	1992 - 2002	1991 - 2008	1997 - 2011	2002 - 2018	2018
Número de años de diferencia entre una fecha y otra	10	17	14	16	0

Fuente: elaboración propia.

En una observación más detallada de las líneas de tiempo de los relatos de vida (ver anexos), encontré que los acontecimientos que registraron los estudiantes en la etapa que va de los 0 a los 5 años de edad, ocurrieron en un período de tiempo que transcurrió entre los años 1992 y 2002 (10 años de diferencia); los registrados entre los 5 y los 10 años, ocurrieron entre los años 1991 y 2008 (17 años de diferencia); los registrados entre los 10 y los 15 años, ocurrieron entre los años 1997 y 2011 (14 años de diferencia); los registrados entre los 15 y los 20 años, ocurrieron entre los años 2002 y 2018 (16 años de diferencia), y los registrados de los 20 años en adelante ocurrieron en el año 2018.

Asimismo, identifiqué que en la etapa que va de los 0 a los 5 años, uno de los ABG registró un acontecimiento en el año 1992, mientras que en la etapa que va de los 5 a los 10 años otro ABG registró un acontecimiento en el año 1991. Por otro lado, en la etapa que va de los 0 a los 5 años, uno de los ABG registró un acontecimiento en el año 2002, mientras que en la etapa que va de los 15 a los 20 años otro ABG registró un acontecimiento en el mismo año. Ocurrió algo similar con un ABG que registró un acontecimiento del año 2018 en la etapa que va de los 15 a los 20 años y otro que registró un acontecimiento en el mismo año, pero en la etapa que va de los 20 años en adelante.

Dicha manifestación asincrónica que se evidenció durante el análisis sincrónico y diacrónico de la muestra, posee diversas implicaciones que van más allá de las lógicas vertical y horizontal en la organización y análisis de la información, pues tienen que ver con la simultaneidad de procesos heterogéneos en los que a veces convergen y otras veces divergen las historias de vida de cada estudiante, aunque todos hagan parte de la misma generación.

Precisamente, en la síntesis del guion gráfico del relato audiovisual (auto)biográfico producido por cada uno de los estudiantes, a partir de los acontecimientos que registraron en las líneas de tiempo de los relatos de vida y de los episodios que produjeron en los videoclips (auto)biográficos (ver anexos), producidos por los ABG de la UTP que hicieron parte de la muestra, observé que sus puntos de vista sobre la relación que tuvieron con los medios a lo largo de

su vida, se generaron a partir de la “reflexividad introspectiva”. A su vez, en dos de ellos también se originaron a partir de lo que llamaré de aquí en adelante la “reflexividad retrospectiva”, y solo en una de las ABG, al mismo tiempo emergió de la “reflexividad prospectiva”. Además, los tres ABG representaron dichos puntos de vista a través de la expresividad performativa; dos de ellos por medio de la expresividad puesta en escena como correlato de la primera; y solo una de las ABG lo hizo a través de la expresividad narrativa.

Tabla 25

Dimensiones reflexivas y expresivas de los puntos de vista (auto)biográficos en los relatos de los ABG de la UTP que hicieron parte de la muestra.

Clave ABG	Dimensiones reflexivas de los puntos de vista (auto)biográficos			Dimensiones expresivas de los puntos de vista (auto)biográficos		
	Introspectiva	Retrospectiva	Prospectiva	Narrativa	Performativa	P. escena
ABG-01-UTP	√	-	-	-	√	-
ABG-04-UTP	√	√	-	-	√	√
ABG-05-UTP	√	√	√	√	√	√

Fuente: elaboración propia.

En los ABG de la USP que hicieron parte de la muestra que sus puntos de vista sobre la relación que tuvieron con los medios a lo largo de su vida, se generaron con mayor énfasis y perceptibilidad a partir de la “reflexividad retrospectiva”; a su vez, en dos de ellos se originaron a partir de la “reflexividad introspectiva” y de la “reflexividad prospectiva” como correlatos de la primera. Una de las ABG representó su punto de vista por medio de la expresividad performativa y la expresividad puesta en escena; el ABG lo hizo a través de la expresividad narrativa y de la expresividad performativa; y la otra ABG lo representó a través de la expresividad narrativa.

Tabla 26

Dimensiones reflexivas y expresivas de los puntos de vista (auto)biográficos en los relatos de los ABG de la USP que hicieron parte de la muestra.

Clave ABG	Dimensiones reflexivas de los puntos de vista (auto)biográficos			Dimensiones expresivas de los puntos de vista (auto)biográficos		
	Introspectiva	Retrospectiva	Prospectiva	Narrativa	Performativa	P. escena
ABG-06-USP	-	√	-	-	√	√
ABG-08-USP	√	√	√	√	√	-
ABG-09-USP	√	√	√	√	-	-

Fuente: elaboración propia.

Para terminar, observé en las ABG de la UAB que hicieron parte de la muestra, que sus puntos de vista sobre la relación que tuvieron con los medios a lo largo de su vida, se generaron con mayor énfasis y notoriedad a partir de la “reflexividad retrospectiva”; y solo en una de ellas se originó a partir de la “reflexividad introspectiva” con el correlato de la primera. Para representar sus puntos de vista, todas recurrieron a la expresividad performativa y, a su vez, solo una de ellas lo hizo, además, a través de la expresividad narrativa.

Tabla 27

Dimensiones reflexivas y expresivas de los puntos de vista (auto)biográficos en los relatos de las ABG de la UAB que hicieron parte de la muestra.

Clave ABG	Dimensiones reflexivas de los puntos de vista (auto)biográficos			Dimensiones expresivas de los puntos de vista (auto)biográficos		
	Introspectiva	Retrospectiva	Prospectiva	Narrativa	Performativa	P. escena
ABG-10-UAB	√	√	-	-	√	-
ABG-11-UAB	-	√	-	√	√	-
ABG-12-UAB	-	√	-	-	√	-

Fuente: elaboración propia.

Para cerrar esta parte, aunque la introspección se generó a lo largo del proceso debido a la dimensión reflexiva que se abrió durante la producción de los relatos, y se manifestó en los puntos de vista (auto)biográficos que se hicieron evidentes por medio de las diversas formas que tomó la dimensión expresiva, observé que solo seis ABG del grupo que hizo parte de la muestra en la UTP, la USP y la UAB, enfatizaron o hicieron evidente en la pantalla la “reflexividad introspectiva”, mientras que los otros tres optaron por asumir dicha reflexividad

en privado sin ponerla en evidencia, al hacer parte de su esfera íntima. A su vez, la mayoría de los ABG, ocho de ellos, con el autoexamen de su pasado recurrieron a la reflexividad retrospectiva como correlato de la introspección, mientras que solo uno de ellos optó por reservárselo, por no hablar de ello y prefirió ubicarse en el presente. Finalmente, solo tres de ellos se plantearon cuestiones sobre el futuro a partir del correlato de la “reflexividad prospectiva”.

Tabla 28

Dimensiones reflexivas y expresivas de los puntos de vista (auto)biográficos en los relatos de los ABG de la UTP, USP y UAB que hicieron parte de la muestra.

#	Clave ABG	Dimensiones reflexivas de los puntos de vista (auto)biográficos			Dimensiones expresivas de los puntos de vista (auto)biográficos		
		Introspectiva	Retrospectiva	Prospectiva	Narrativa	Performativa	P. escena
1	ABG-01-UTP	√	-	-	-	√	-
2	ABG-04-UTP	√	√	-	-	√	√
3	ABG-05-UTP	√	√	√	√	√	√
4	ABG-06-USP	-	√	-	-	√	√
5	ABG-08-USP	√	√	√	√	√	-
6	ABG-09-USP	√	√	√	√	-	-
7	ABG-10-UAB	√	√	-	-	√	-
8	ABG-11-UAB	-	√	-	√	√	-
9	ABG-12-UAB	-	√	-	-	√	-

Fuente: elaboración propia.

Adicional a lo anterior, ocho ABG recurrieron a la expresividad performativa para relatar sus puntos de vista (auto)biográficos, además, dos de ellos optaron por hacerlo a la vez a través de la expresividad narrativa como correlato; dos de ellos también recurrieron a la expresividad puesta en escena, y una de ellas combinó las tres expresividades; hubo una ABG que solo utilizó la expresividad narrativa.

3.3.3. Datos que emergieron en el análisis de la información recopilada con la segunda y tercera parte de la entrevista semiestructurada

En la segunda y en la tercera parte de la entrevista semiestructurada, los estudiantes reflexionaron sobre la influencia del seminario temático en el desarrollo de habilidades reflexivas y expresivas de la competencia mediática, y

sobre las posibilidades educativas e investigativas del relato (auto)biográfico como método y como metodología.

Frente a estas cuestiones, afirmaron que producir una reflexión sobre sus vidas y las relaciones que establecieron con los medios de comunicación desde la niñez, influyó en la manera de asumir su formación personal y profesional a partir de ese momento, pues desde un comienzo en el seminario temático abordamos diferentes aspectos de la Alfabetización Mediática e Informativa y de la Educación Mediática, lo cual estimuló en ellos la observación de manera más profunda y detallada con relación a dicha experiencia.

Los estudiantes destacaron que, a medida que relataron los recuerdos que tenían de sus vivencias con los medios, adquirieron más consciencia de las experiencias desde una visión crítica y reflexiva, pues relatar la vida les dio la posibilidad de entender de una forma más clara, varios aspectos de su experiencia vital, de hacerse una idea de la realidad y de lo que han sido para ellos, tanto la vida como el mundo mediático, en el que han vivido hasta ahora. Este aspecto implicó que identificaran los cambios, las transformaciones, la manera como los medios de comunicación y las TIC mediatizaron sus contextos sociales, sus contextos personales, la influencia que tuvieron en su forma de ser, de pensar y de desarrollarse, la manera como incidieron en la formación de su gusto por los contenidos que emergían en los mismos medios, a través de la interacción con el sistema mediático y de sentidos como la vista, el oído y el tacto.

El hecho de tratar con las imágenes autogeneradas acercó más a los estudiantes al mundo emocional, dado que, según ellos, al relatar la propia vida se viven emociones intensas, aunque mediadas por una razón específica que les permitió ordenar de manera clara y clara sus ideas y potenciar su capacidad de síntesis, apropiarse de modo implícito del discurso audiovisual y fomentar su autonomía crítica y creativa en torno a la sociedad de la información y con relación a los medios de comunicación.

Ahora bien, dicho proceso de introspección les exigió que se tomaran el tiempo necesario para generar el examen de lo íntimo de manera que pudieran abrir los ojos al interior y recurrir a la memoria audiovisual de su álbum familiar, de los videos caseros y de los contenidos que escuchaban en la radio, de manera que al relacionar los hechos, las situaciones y los acontecimientos con su experiencia de interacción mediática, pudieran representar su relación con los medios en una época determinada al relatar los momentos más significativos que vivieron desde la infancia.

Para ellos, la reflexión retrospectiva de sus vivencias generó una vista menos desprevenida al pasado, pues con su participación en el seminario temático, sumada a los aprendizajes obtenidos durante su vida universitaria, observaron los hechos, las situaciones y su entorno a partir de una consciencia crítica del presente.

De otro lado, recordar lo vivido inicialmente fue un ejercicio sin orden cronológico y sin secuencia de los hechos, pues para darle forma al relato fue necesario que rebobinaran la cinta o el hilo de la vida y que asumieran el desafío expresivo que implicó darle forma a las ideas e ir de la mente al papel, y de ahí a la pantalla.

Ese proceso les permitió observar que desde la infancia fueron ellos quienes en muchas ocasiones, utilizaron los medios para crear los recuerdos, al asociar un evento personal con un artefacto (un regalo de navidad), o con un contenido (una canción que dio origen a su nombre de pila) y que, en otras situaciones, el propio repertorio audiovisual que algunos consumieron desde niños, fue el que creó en su mente una realidad fantástica con la que se identificaron en su momento y en la que, de alguna manera, habitaron simbólicamente y cognitivamente (la identidad mediática configurada en el cine, que influyó en su identidad de género), al punto de mediar en la manera de pensar, sentir y actuar: *“entender los formatos y estéticas que influyeron en mi condición perceptiva del arte y de la vida me ayudó a producir el montaje de un filme que satisficiera lo que quería ver de mi misma en el relato”*, afirmó una de las

estudiantes en la última parte de la entrevista, luego de producir su videoclip (auto)biográfico.

De hecho, los estudiantes se hicieron conscientes de que la experiencia de producir audiovisuales, ya de por sí transforma lo visto, la manera de verlo y la idea de aquello que se ve, pues al hacer un inventario, al elegir imágenes y sonidos pudieron observar de qué está compuesta la información y cómo se hace, o de qué maneras se fabrican los mensajes mediáticos. Por eso, plantearon la necesidad de prestar atención a los indicios, y al respecto afirmaron: *“cuando estás en posición de elegir los detalles, entiendes la construcción de otras narrativas que rodean tu vida: las películas, las noticias de los periódicos, las campañas publicitarias”*, y señalaron que es precisamente *“a partir de ahí que la visión crítica comienza a desarrollarse”*.

En ese mismo sentido, también resaltaron la importancia de *“buscar siempre todos los lados de una historia, de un reportaje, de una noticia, antes de hacerse una opinión”*, pues al desarrollar mayor consciencia de que a través de los relatos (auto)biográficos fueron capaces de fabricar un recorte de la realidad para *“mostrar sólo un lado de su vida”*, y que los medios *“son capaces de hacerlo mismo”* pero con estrategias más sofisticadas, ya sea a través del *“lenguaje verbal o de los lenguajes audiovisuales”*.

Aun así, reconocieron la importancia de que los medios de comunicación *“son un canal de expresión y tanto su acceso como las posibilidades que ofrecen para la producción, se han democratizado con el paso del tiempo y con los avances tecnológicos”*. Resaltaron que *“una historia puede ser contada desde muchas miradas”* y que un relato de vida *“tiene muchas versiones”*; además, que cualquier mensaje tiene la posibilidad de *“verse en perspectiva”* con el fin de comprender la complejidad de las cosas, en la medida en que los emisores lo elaboren con ese propósito para establecer diversas relaciones entre los contenidos y sus contextos para entenderlos mejor.

Relatar la vida durante el seminario temático se constituyó en un reto para los estudiantes que, según ellos, les permitió adquirir *“nuevas habilidades y*

aprendizajes”, a la vez que *“afianzaron los que ya poseían”*, pues durante la producción se desplegó *“un repertorio amplio de estrategias con la finalidad de ampliar su mirada del mundo, generar conexiones, direccionar y fortalecer su proceso creativo”* entre otros aspectos de su formación.

También destacaron los estudiantes que participaron en el estudio, el uso de diversas herramientas expresivas para contar, recrear y transmitir su experiencia de vida, y para valorar la importancia de las narrativas en la formación de su imaginario, así como las influencias estéticas del audiovisual en sus percepciones del mundo. Sin embargo, esa libertad de expresión que tuvieron desde el comienzo del proceso, también los comprometió con su derecho a la intimidad y con la posibilidad de ser expuestos en público y en privado, razón por la cual se tomaron el tiempo necesario para elegir con qué ojos se querían ver a través de las pantallas y para pensar de qué manera les gustaría que otras personas del grupo o de otros entornos sociales los vieran en sus relatos.

De ahí que también les tomó tiempo enfocarse para decidir qué contar, para abrirse o para cerrarse, entre otras cosas porque, según ellos, los medios influyen en la formación personal y cognitiva de cada individuo, incluso en la manera de elegir algo de su agrado; y también inciden en el gusto o preferencia a la hora de seleccionar los recursos para contar y contarse. En ese sentido, enfatizaron en la idea de que establecer toda esa serie de relaciones *“es una manera de reflexionar críticamente”* sobre la expresividad.

Finalmente, los estudiantes vieron el método del relato (auto)biográfico como un proceso educativo, investigativo y mediático flexible que *“tiene muchas aplicaciones prácticas”* para adaptarlo a diversos procesos y proyectos; para utilizarlo en distintas disciplinas, en diferentes asignaturas del currículo o como metodología en el abordaje de un contenido, al enfocarlo en un medio de comunicación durante un periodo histórico específico, con medios de comunicación como el video, la fotografía y, en general, con los medios audiovisuales. Para terminar, los estudiantes afirmaron que el uso del método del relato audiovisual (auto)biográfico en ambientes escolares y comunitarios,

les permitiría a los productores acercarse de una mejor manera a sus propias sensibilidades, y en ello vieron posibilidades educativas e investigativas extraordinarias.

Capítulo 4.

Interpretación teórica y conceptual de los datos obtenidos

Hace unos años, Thompson (2010), dijo que “los productos mediáticos son objeto de recepción por parte de individuos que siempre están ubicados en contextos sociohistóricos específicos”, por lo que dicha actividad “situacional y rutinaria” varía de “un grupo a otro” y de un “período histórico a otro” (p. 116), lo cual se puede diferenciar socialmente en algunos aspectos como la accesibilidad, que es distinta “dependiendo de la formación de los individuos” (p. 116)

Dice también Thompson que la recepción de los productos mediáticos, además de ser una actividad, “es un logro habilidoso” (2010, p. 116) y es el resultado de un proceso de aprendizaje que exige del receptor su atención y un ejercicio interpretativo en el que se involucra “leer, mirar, observar, escuchar” (p.116), es decir, disponer los sentidos, ya que el manejo de las herramientas tecnológicas demanda el desarrollo de habilidades y competencias para poderlas utilizar. Al hacerlo, los individuos encuentran el sentido que posee el contenido simbólico que contiene el producto. Esto significa que los medios reclaman al usuario receptor “distintos grados de atención, concentración y esfuerzo”, sobre todo porque “el desarrollo de los medios de comunicación crea nuevas formas de acción e interacción y nuevos tipos de relaciones sociales, diferentes de la interacción que se da cara a cara (p. 116).

Las ideas de Thompson (2010) hacen parte del fenómeno evolutivo de las formas y usos que se les han dado a los medios y a los lenguajes para transmitir, conservar y amplificar los mensajes desde hace siglos en la comunicación interpersonal, luego en la comunicación de élites, después en la comunicación de masas, hasta llegar a la comunicación individual y a la comunicación multimedia (Cloutier, 1973, 2001). Es una transformación que opera, tanto por adaptación como por acumulación de las diversas formas de *graphe* (los gráficos, los lenguajes), y de *graphie* (las grafías, las escrituras), algo que con

las nuevas tecnologías adquiere mayor complejidad por la “combinación de software y hardware” (p. 157).

De acuerdo con Thompson (2010), quienes adquieren estas “habilidades y competencias” las pueden desplegar de manera automatizada, y muchas veces ellos mismos son “incapaces de reconocer sus complejas, y frecuentemente muy sofisticadas, adquisiciones sociales” (p. 60). Estas consideraciones del autor permiten señalar que los alcances de la “apropiación simbólica” (p. 61) también son materiales y van más allá de la recepción interpretativa de los contenidos y de los mensajes, si tenemos en cuenta, además, la sentencia de McLuhan (1996) cuando afirma que “el medio es el mensaje”, es decir, que más allá del contenido, las formas que tienen los medios condicionan nuestras maneras de relacionarnos con los entornos, y con su uso se crean nuevas maneras de interactuar a partir de ellos, lo que define la naturaleza sistémica y compleja de las formas de comunicación, e implican una observación de segundo orden (Luhmann, 2005) que nos admita establecer distinciones en los observadores y en la manera como hacen sus observaciones, lo que aproxima esta reflexión a las dimensiones de la autopoiesis (Maturana & Varela, 2019; Varela, 2018).

Desde el punto de vista educativo, esto significa que en “los contextos sociales prácticos”, es donde los estudiantes “producen y reciben formas simbólicas mediáticas” (Thompson, 2010, p. 60), para apropiarlas “en la vida cotidiana” e incluso “en la formación profesional” (p. 60). Entonces, a partir de los usos y apropiaciones de lo análogo y lo digital, cabe preguntarse si los individuos siempre han sido el objeto de los medios y si hoy a través de ellos se objetiva su subjetividad.

4.1. Observaciones sobre el proceso de (auto)observación

Dicho de otro modo, en la investigación que dio origen a esta tesis se evidenció que, desde el punto de vista comunicativo, los estudiantes y, en general, los usuarios son el contenido de la Economía de Mercado, pues su yo mediatizado se produce, (auto)produce y reproduce en las redes sociales, a

través de su interacción prosumidora con los dispositivos y las plataformas digitales.

Es decir que, si en el contexto de sus experiencias con los medios de masas ellos configuraron su identidad mediática a lo largo de la vida, en la etapa multimedia, mediatizaron su identidad digital con los nuevos medios y con las TIC al servicio del prosumo. Un fenómeno en el que juegan un papel fundamental sus experiencias en formación, su punto de vista situacional y las dimensiones reflexivas y expresivas con las que generan de manera constante una (auto)actualización de la mirada comunicacional. ¿Cómo ocurrió esto?, miremos.

4.1.1. El yo mediatizado: los usuarios son el contenido

Según los datos que emergieron en el análisis de la información obtenida con la entrevista semiestructurada y durante el proceso de producción de los relatos audiovisuales (auto)biográficos, pude inferir a partir de Alvin Toffler (1980), que los estudiantes desde su infancia, adquirieron y desarrollaron lo que el autor llamó en su momento el “yo configurador” o *modular*, considerado como uno de los rasgos más prominentes de la tercera ola, época basada en la tecnología electrónica cuyas transformaciones radicales en la manera de ser, de sentir, de pensar y de actuar todavía hoy experimentamos.

Figura 59

Cuadro o frame del videoclip (auto)biográfico “Cristhian con H”.



Fuente: archivo personal de la investigación.

En tal sentido, los autobiógrafos nacidos entre 1985 y 1998, fueron objeto de la nueva subjetividad o del neo-individualismo en el cambio de ola, de una manera casi imperceptible, pues los entornos mediáticos en los que crecieron los llevaron poco a poco a trasladarse del papel de “consumidores pasivos” al de “prosumidores activos” (Toffler, 1980, p. 173).

A la vez, en esa época se difuminaba de forma progresiva la línea que antes, en la comunicación de masas, separaba al productor del consumidor, tanto en sus entornos personales y profesionales, como en los individuales y colectivos, o al menos así lo muestran las referencias que hicieron los estudiantes en la primera parte de la entrevista al recordar sus vivencias desde la niñez hasta la actualidad, en relación con las diversas situaciones de interacción, intercambio, inmersión y uso de los medios y de las TIC como consumidores y como productores mediáticos.

Inicialmente, durante sus primeros años de vida en el “hogar electrónico”, los estudiantes recibieron estímulos de la “imaginería” producida por periódicos, revistas, programas de radio y televisión (dos de los medios de mayor consumo), y por películas que alimentaron lo que los críticos denominaban, según Toffler (1980), una “consciencia monolítica”.

Esta conciencia incitaba a los individuos a compararse con modelos y a valorar sus estilos de vida según las posibilidades provenientes de una reducida gama de estilos y de personalidades socialmente aprobadas, como ocurrió en dos casos con autobiógrafas que evocaron en sus relatos el origen de sus nombres de pila al recordar que, a una de ellas, le fue asignado a partir de la letra de una canción que escuchaba su padre, y a otra se lo pusieron debido a un personaje de telenovela que era del gusto de su mamá.

Figura 60

Cuadro o frame del videoclip (auto)biográfico “Lcm”.



Fuente: archivo personal de la investigación.

Desde los primeros años de vida, a la mayoría de autobiógrafos, salvo contadas excepciones, sus padres les reforzaron el consumo mediático por apropiación al bautizarlos con el nombre de un personaje de telenovela o de una canción, al obsequiarles grabadoras y celulares en épocas como la navidad, o al integrar las prácticas de recepción de la radio y la televisión a las rutinas cotidianas y a las diversas dinámicas que hicieron parte de la vida en familia y del hogar, puesto que “los individuos que reciben los productos mediáticos se ven generalmente envueltos en un proceso de interpretación a través del cual dan sentido a esos productos” (Thompson, 2010, p. 64).

Luego, en su adolescencia y, según Toffler (1980), con la desmasificación de los medios de comunicación, los estudiantes tuvieron acceso a una diversidad de modelos y de estilos de vida con los que podían compararse, porque accedieron a nuevos medios de comunicación que ya no suministraban “trozos plenamente formados”, sino “quebrados fragmentos y destellos de imágenes”. En vez de recibir una selección de identidades coherentes entre las que pudieran elegir, vivieron la época que les exigió ensamblar la suya, con lo que Toffler (1980), “explica por qué tantos millones de personas están buscando desesperadamente una identidad”.

Fue en ese preciso momento cuando las corporaciones de telecomunicaciones, dueñas de las redes sociales, de las plataformas de consumo vía streaming y de las industrias productoras de los dispositivos móviles, les ofrecieron inicialmente a los usuarios la fabricación de una identidad mediática a partir de sus gustos, mediatizados por los mismos medios de comunicación, y luego les ofrecieron una identidad digital urdida a partir de las sofisticadas tecnologías del *big data*, la materia y el insumo indispensable para la producción y explotación de una nueva “suprema subjetividad” adaptable a los caprichos del consumidor, un “no sé qué” abstracto, envolvente y evanescente que se acomoda, se interpreta y se usa según lo requiera la pulsión del momento, que se puede aprovechar en sentido educativo a partir de la particularidad de los sujetos al apreciar con los estudiantes la vida desde su contexto “según la historia personal que se halla tras cada mirada” (Gubern, 2007, p. 11).

Figura 61

Cuadro o frame del videoclip (auto)biográfico “O Futbol”.



Fuente: archivo personal de la investigación.

Según Toffler (1980), los nuevos medios de comunicación de la tercera ola, además de ayudar a “cristalizar lo que es puramente personal” en cada uno de nosotros, nos convirtieron en “productores —o, mejor dicho, en prosumidores— de nuestro propio conjunto de imágenes” (248), y agrega que todos los individuos, al empeñarse en dicho esfuerzo, desarrollan “una

sublimada consciencia” de su propia individualidad y de los rasgos que los hacen “únicos”, así cada uno cambia “la imagen” que tiene de sí mismo y exige ser visto y tratado como individuo, lo cual sucede “precisamente en el momento en el que el nuevo sistema de producción requiere más trabajadores individualizados” (pp. 248-249). De ahí que “el vínculo entre comunicaciones y carácter sea complejo e irrompible”, por lo que, según el autor, no podemos transformar todos nuestros medios y esperar que continuemos inalterados como personas, ya que “una revolución en los medios de comunicación debe significar una revolución en la psiquis” (p. 249).

4.1.2. Imágenes del yo: identidades mediáticas y digitales

De hecho, durante la entrevista, algunos estudiantes afirmaron que, en muchas ocasiones a lo largo de su vida, utilizaron los medios de comunicación para crear recuerdos y que, a la vez, estos influyeron en su realidad a partir del repertorio audiovisual que consumieron. Argumentaron que, de esa manera, los medios le dieron forma sensible a sus gustos y preferencias desde lo mismo que producían y que emergía de ellos, generando una clausura autoreferencial de la que simbólica y cognitivamente se alimentaron por un tiempo, como si se tratara de una “autofagia cognitiva” con la que editaron su memoria y sus pensamientos. Como un proceso del pensamiento audiovisual (*audiovisual thinking*), que desde el punto de vista neurocientífico han experimentado, metaforizado y explicado con el lenguaje audiovisual Damasio (2011) y Llinás (2017), lo que de manera ineludible trae a la memoria el texto de Rudolf Arnheim (1986) titulado *Pensamiento visual (visual thinking)*.

De esa manera, a partir de Toffler (1980), esa sería la constatación de que la “revolución de las comunicaciones” en la tercera ola conduce a una hipervisualidad que se satura para ofrecernos de modo individual “una imagen más compleja de nosotros mismos”, al tiempo que nos diferencia día tras día al acelerar nuestro movimiento estimulado por imágenes sucesivas, con el fin de que “probemos” diferentes imágenes del yo, hasta que se haga posible la proyección electrónica de nuestra imagen al mundo como catálisis de ese proceso narcisista y egocéntrico. Al respecto, dijo Ferrarotti (1991):

Una memoria colectiva, una acumulación de datos, de noticias, que conviven con nuestra cotidianeidad, en parte también determinándola. Se hacen siempre más impalpables los límites entre la memoria y lo imaginario; lo imaginario se sobrepone a la memoria. El mundo (...) se fragmenta en imágenes, y las imágenes son mundo. El advenimiento de la electrónica implica un conjunto de discursos, cuya caótica fascinación tiende a asemejarse a la realidad, favoreciendo la ilusión de una relación directa y global, espacialmente potente, con el mundo, con quien lo habita, con las cosas. Nace una nueva lógica, contraria a la tradicional, intencional, de las comunicaciones de masas: la lógica del texto, del proyecto comunicativo, la lógica del punto de vista (p. 30)

Pero ese punto de vista además de individual y subjetivo, además de expresarse en el texto y en la narrativa (Genette, 2011), o en la fotografía y en el cine a manera de focalización visual y sonora (Bal, 2014), más allá de los discursos y de los contenidos mediáticos, está determinado por los procesos socio históricos y culturales de la época en la que vive cada uno e, incluso, por aquello que de manera constante surgió y persiste desde mucho antes de nacer.

Por tal razón, se puede hablar de un punto de vista situacional conformado por el punto de vista existencial, o situación existencial, por el punto de vista cognitivo, o situación cognitiva, y por el punto de vista comunicacional, o situación comunicativa en la que intervienen aspectos de adentro y de afuera del individuo en relación con objetos, personas, entornos, con ambientes y, en general, con su manera de relacionarse con el mundo, y que además está mediado tanto por las experiencias directas, como por las experiencias mediadas, mediáticas y mediatizadas.

Quizá por eso McLuhan (1996; 1964) anticipó que cualquier “medio tiene el poder de imponer sus propios supuestos al incauto”, planteamiento que se convirtió en una de las razones que tuve para implementar el seminario temático, en la búsqueda de generar en los estudiantes una mayor (auto)consciencia, pues la “predicción y el control consisten en evitar este estado narcisista subliminal” (p. 36), y la mejor ayuda para lograrlo es “el conocimiento de que el encantamiento puede darse en el acto, por simple contacto, como en los primeros compases de una melodía” (p. 36).

Figura 62

Cuadro o frame del videoclip (auto)biográfico “Yo soy”.



Fuente: archivo personal de la investigación.

Un ejemplo de las consideraciones anteriores lo pude observar en el performance videográfico que produjo una de las autobiógrafas colombianas frente a la cámara, como parte de la reflexividad expresiva que generó con la producción de su relato audiovisual (auto)biográfico, para el desarrollo de una mirada (auto)crítica a partir de su proceso de (auto)observación.

Figura 63

Cuadro o frame del videoclip (auto)biográfico “Yo soy”.



Fuente: archivo personal de la investigación.

En uno de los episodios de su relato, la estudiante preparó un licuado para el ego con los logos de las redes sociales; en otra secuencia produjo una imagen de su cuerpo fragmentado en una pantalla múltiple con el efecto PIP (*picture in picture*), y después, cuando escenificó su situación de recepción televisiva en una sala de estar, cambió varias veces de vestuario según la edad que se propuso representar al ritmo del *zapping*, mientras que al fondo proyectó en croma el programa asociado con cada recuerdo que pasaba por su mente, con cada cambio de canal. Es una evidencia de pensamiento audiovisual donde su mente es una pantalla en la que se escenifica y a la vez se relaciona el consumo televisivo.

Figura 64

Cuadro o frame del videoclip (auto)biográfico “Yo soy”.



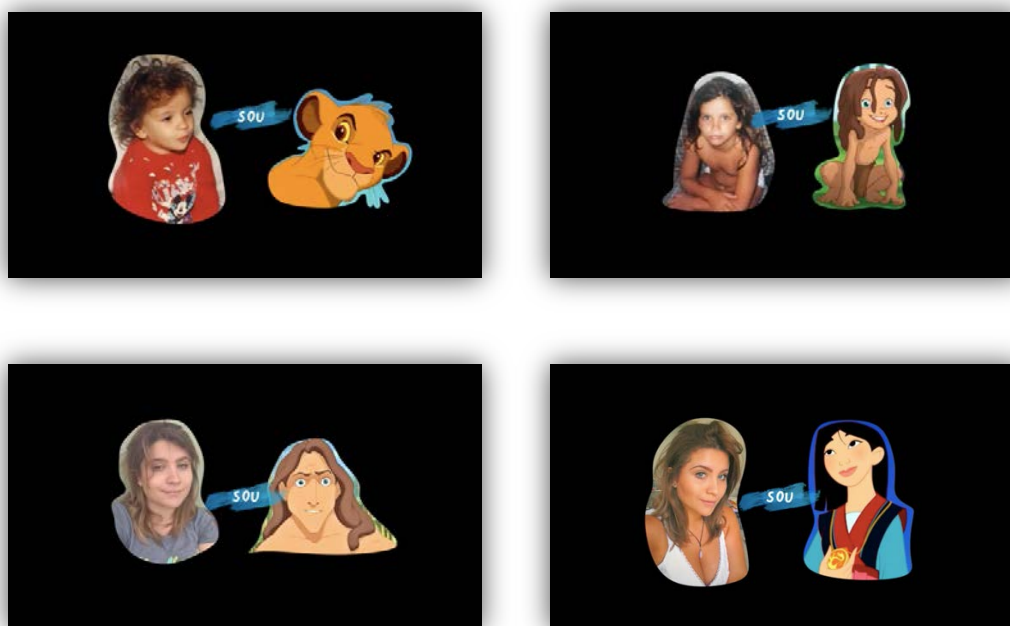
Fuente: archivo personal de la investigación.

Otro ejemplo de dicha reflexividad expresiva lo observé en el *video collage* que produjo otra autobiógrafa brasileña, a partir de fragmentos audiovisuales que tomó de las películas de Hollywood que vio en su niñez. En el relato audiovisual (auto)biográfico, mostró desde un punto de vista crítico la influencia del repertorio audiovisual que consumió durante su infancia, para relatar a través de los personajes animados de *Simba* (El Rey León), *Tarzán* y *Mulán*, su búsqueda autónoma de una identidad de género frente a la identidad impuesta a través de diversos dispositivos de la sociedad, entre ellos, los medios de comunicación. Para conseguirlo estableció semejanzas entre algunas de las fotografías de su

álbum y los dibujos animados de los que se valió por medio del montaje audiovisual y del *ready-made*, para que ellos contaran su historia, con relación a los estereotipos que rompió durante el período de rupturas y de transformaciones motivadas por la búsqueda de su identidad.

Figura 65

Cuadros o frames del videoclip (auto)biográfico “Autopsia”.



Fuente: archivo personal de la investigación.

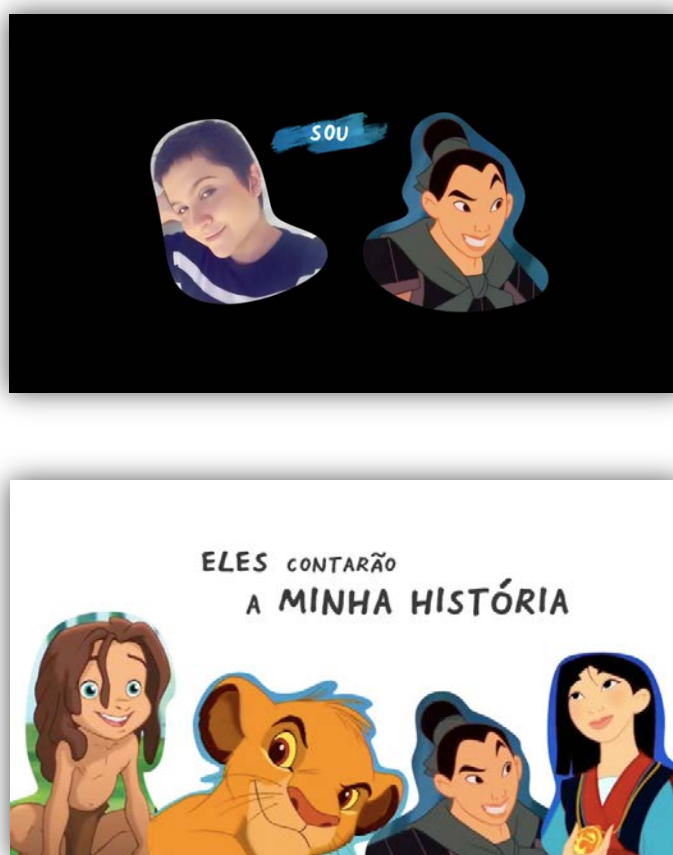
En ese sentido, es verdad que la “interacción mediática” influyó en la configuración de *la identidad mediática* de los estudiantes de una manera sutil y casi imperceptible, lo que se puede explicar a partir de Thompson (2010), pues “los individuos utilizan los materiales simbólicos para sus propios propósitos, en formas que pueden resultar extraordinariamente variadas, aunque relativamente ocultas” (p. 62). Sin embargo, eso no es algo que determine y compruebe de manera ineludible su grado absoluto de pasividad o de actividad frente a los medios, como ya lo demostraron en el pasado los investigadores de las teorías de las audiencias (Fuenzalida, 2005), de la recepción y de las mediaciones (Barbero, 1987; Orozco, 2001; Scolari, 2008; Serrano, 1977).

Es precisamente en ese momento cuando tiene mayor importancia la mediación pedagógica (Gutiérrez & Prieto, 2007) del relato audiovisual (auto)biográfico como proceso de (auto)mediación, ya que según Giddens (1997), toda experiencia humana es una “experiencia mediada” por la socialización y, en especial, por la adquisición del lenguaje, que está conectado de manera intrínseca con la memoria, “tanto en la rememoración individual como en la institucionalización de la experiencia colectiva” (p. 37). Así es cómo la tarea del *autorrelato* se inicia con el comienzo mismo del lenguaje, y la mente se forma en gran medida por el “acto de inventar el yo”, pues:

[...] en los prolongados y repetitivos actos de autoinvención, definimos el mundo, el alcance de nuestra acción con respecto a él y la índole de la epistemología que gobierna el modo en el que el yo debe conocer el mundo y, por cierto, conocerse a sí mismo reflexivamente (Bruner & Weisser, 2013, p. 199).

Figura 66

Cuadros o frames del videoclip (auto)biográfico “Autópsia”.



Fuente: archivo personal de la investigación.

Es ahí cuando la biografía individual incorpora de manera constante los “sucesos que ocurren en el mundo exterior” para distribuirlos en la “historia” continua del yo, para desarrollar “un sentido coherente de la historia de la propia vida”, para escapar de la esclavitud del pasado y, por lo tanto, de la “mirada retrospectiva del yo vivido”. Así se abre al futuro con una “mirada prospectiva de sí mismo” renovada, actualizada, pues el “autor de una autobiografía se ve obligado a retroceder tanto como pueda hacia su infancia temprana y a establecer, al mismo tiempo, líneas de posible evolución que abarquen el futuro” (Giddens, 1997), para experimentar una “segunda existencia”, diría Gusdorf (2016, 1991a, 1991b, 1956).

Quizá por eso en algún sentido, “la autobiografía es una intervención correctora en el pasado y no una mera crónica de sucesos ocurridos” (Giddens, 1997, p. 95), pues “la evocación del pasado solo permite la evocación de un mundo ido para siempre”, que solo revela “una figura imaginada, lejana ya y sin duda incompleta”. Por tanto, el paso de “la experiencia inmediata a la conciencia en el recuerdo”, lleva a cabo una recapitulación de esa experiencia que basta para “modificar el significado” de esta última (Gusdorf, 1991a, pp. 13-14).

Además, cabe recordar que cada uno de nosotros alimenta sus puntos de vista a partir de una cultura visual (Mirzoeff, 2016), que se alimenta a través del tiempo, que ensambla nuestra visión de mundo con lo que sabemos y hemos experimentado, y que “incluye las cosas que vemos, el modelo mental de visión que todos tenemos y lo que podemos hacer en consecuencia” (pp. 19-22), esa mirada renovada abarca lo invisible y lo que se oculta a la vista, va más allá de las imágenes como producciones y de las pantallas como interfaces pues involucra todo nuestro ser y la experiencia que podamos adquirir a través de nuestros sentidos y de nuestro cerebro, por lo que la visión es un sistema de retroalimentación sensorial que se vale de todo el cuerpo y de la mente, no solo de los ojos, lo que según Gubern (2007), representa el descubrimiento de nuestra identidad óptica nacida de la interacción sorprendente entre sujeto e imagen reflejada, en un acto que funde apariencia y conciencia, por lo que el hecho de situarse ante el espejo, ante la cámara y antes las pantallas o de

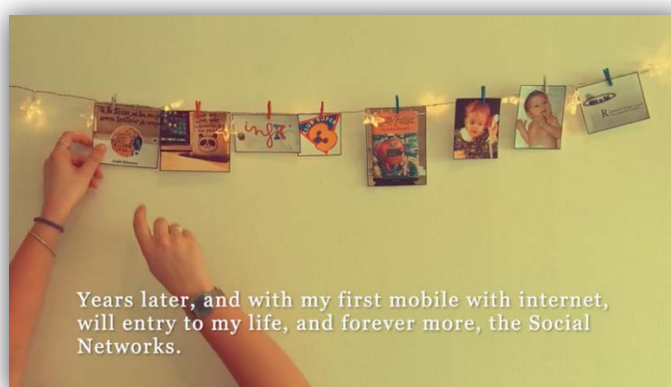
autoencuadrarse en ellas, establece el factor de creatividad o de coproducción de las imágenes autogeneradas que constituyen la base de los self-media.

4.1.3. *Experiencias mediáticas, mediadas y mediatizadas*

En concordancia con los planteamientos anteriores, Olney (2017) afirmó que el acto autobiográfico media entre el mundo transitorio de la sensación y del sentimiento, del evento y la emoción, y un constante y estable universo de patrones y significados. Por eso el autobiógrafo transforma innumerables sensaciones pasajeras en un “artefacto único, comprensible y significativo, extrae del flujo de eventos un patrón coherente, o que crea una metáfora suficiente para la experiencia, que descubre en lo particular y que nos revela lo universal” (p. 44).

Figura 67

Cuadro o frame del videoclip (auto)biográfico “Re-Cordis”.



Fuente: archivo personal de la investigación.

También cabe recordar que Giddens (1997), pensaba que las “imágenes visuales presentadas por la televisión, el cine y los vídeos” crean redes de “experiencia mediada” que resultan inalcanzables para la “palabra impresa” de la “prensa, las revistas, las publicaciones periódicas” y otros tipos de material impreso. De estos medios derivan “dos rasgos básicos” de dicha experiencia en la modernidad, el primero de ellos es “el efecto collage”, que adopta la forma de

una yuxtaposición de relatos y materiales que comparten su carácter “cronológico” y secuencial, donde las historias dependen de “unidades de pensamiento y consciencia”, más que de referentes locales.

En esa perspectiva parece que Giddens (1997) coincidió con Thompson (2010), cuando afirmó que, si “los media han alterado nuestro sentido del pasado”, también crearon la “experiencia mediática” (*mediated worldliness*), es decir, la percepción que tenemos de un mundo que existe “más allá de la esfera de nuestra experiencia personal”, y la percepción que tenemos de “nuestro lugar en este mundo”, cada vez más “mediatizada por las formas simbólicas” (p. 56).

Figura 68

Cuadro o frame del videoclip (auto)biográfico “La flor del cerezo”.



Fuente: archivo personal de la investigación.

Así mismo lo pensaba Eliseo Verón (2001) al decir que la “sociedad en vías de mediatización es aquella donde el funcionamiento de las instituciones, de las prácticas, de los conflictos, de la cultura, comienza a estructurarse en relación directa con la existencia de los medios” (p. 15). En consecuencia, la clave también está en diseñar e implementar metodologías (auto)formativas que permitan desvelar los mecanismos de este fenómeno con propósitos educativos, como lo advertí hace unos años (Marín Ossa, 2015) al explicar en qué consiste la Educación Mediatizada:

Llamo Educación mediatizada a las maneras o metodologías usadas por los educadores y los estudiantes para mediatizar el conocimiento, tanto en la educación formal, como en la no formal e informal, en ambientes educativos diseñados para las aulas de clase que requieran de la presencia corporal y de la comunicación cara a cara, en aulas virtuales que requieran o no de presencias corporales o verbales digitalizadas (IE), en lugares de encuentro de organizaciones sociales, culturales y educativas (ONG y ORG), o en otros escenarios del conocimiento como los medios de comunicación educativa y cultural, ya sean privados, públicos o mixtos.

Dicho proceso de representación del conocimiento orientado a la formación, implica para docentes y estudiantes los usos de los mediadores de la educación: signos, códigos y lenguajes, expresados a través de textos y discursos, en los escenarios ya descritos.

También requiere de los medios para la educación: los cuerpos, las voces, los cuadernos de apuntes, los tableros, las pantallas (dispositivos móviles o fijos, monitores y reproductores de televisión, video y audio, video proyectores, computadores), y los usos, la apropiación y elaboración de fotografía, cartel, cómic, cine, programas de radio y televisión, videos y multimedia. Pero además el proceso implica las mediaciones (Martín, 2008) cognitivas, estructurales, tecnológicas y culturales, y de manera especial la mediación pedagógica (Gutiérrez; Prieto, 2007) (pp. 42-43).

Otro rasgo que considera Giddens (1997), es “la intromisión de sucesos distantes en la consciencia cotidiana”, en función de la idea o noción que se tenga de ellos, que pueden generar sentimientos de “inversión de la realidad”, pues al vivenciarlos de manera directa, tanto el objeto como el suceso real parecen tener “una existencia menos concreta que sus representaciones en los medios de comunicación”.

Esto permite inferir que “los medios no reflejan realidades sino que, en cierta medida, las configuran” (pp. 37-43), por eso “no se puede pensar en los procesos de mediatización social aludiendo solamente a la función de “mediación” (de los medios de comunicación)”, al margen de las transformaciones acontecidas desde el siglo pasado, debido a “la penetración de la técnica en las prácticas sociales”, a las relaciones crecientes, entre “la ciencia, la tecnología y la sociedad” alimentadas permanentemente por “los intereses económicos”, sobre todo los corporativos, los del Estado, de las instituciones educativas y por el consumo estimulado a diario con “la publicidad y la propaganda” (Giddens, 1997, p. 41), pues quizá los países “libres”

entendieron que “era más fácil crear consumidores que someter a esclavos”, como lo dijo Chomsky (2017), hace unos años.

Ahora bien, aunque el relato audiovisual (auto)biográfico fue una manera de generar (auto)consciencia a partir de la reflexividad expresiva, con la (auto)observación de los mecanismos de “mediatización subjetiva” utilizados en la sociedad contemporánea por los medios de comunicación, para fragmentar y después homogenizar a los consumidores, es difícil prever las implicaciones de la mediatización en los individuos y en la sociedad, pues todavía “nadie sabe con exactitud cuál será el efecto de todo esto sobre nuestras personalidades [...] “en ninguna civilización hemos tenido jamás herramientas tan poderosas” como ahora que poseemos “la tecnología de la consciencia” (Toffler, 1980, p. 249), y que tenemos mayor conocimiento de “las tecnologías del yo”, dispositivos que según Foucault (1990), funcionan asociados a algún tipo de dominación en relación con las “tecnologías de producción” usadas para transformar y manipular cosas; las “tecnologías de los sistemas de signos” que nos permiten darles sentido, simbología y significado; y las “tecnologías de poder” que determinan la conducta de los individuos por medio de la “objetivación del sujeto” (p. 48).

De otro lado, ¿cómo se dio dicho proceso de mediatización en los estudiantes de una manera gradual y casi imperceptible?, ¿cómo fue posible que la consciencia se transformara desde el mismo momento en el que ellos experimentaron las diversas relaciones con los medios de comunicación?, ¿qué rol desempeñaron el cuerpo y los sentidos como interfaces durante dicho proceso?

Es importante resaltar que esa “gran mediatización” (Pérez Tornero, 2020) ahora no solo es simbólica, textual y discursiva, es más sofisticada que hace cien años, pues nos enfrenta a la “hiperdigitalización” y a la “hiperrobotización” de la vida (pp. 31-33), en todos los contextos y en todos los sentidos.

4.1.4. La interacción, la individualización y la inmersión

Precisamente en ese contexto, uno de los fenómenos que me llamó la atención fue la interactividad, que para Toffler sería “la característica más revolucionaria de los nuevos medios de comunicación” (p. 249). En esta investigación observé que, de manera progresiva, la experiencia mediática le dio forma a cada estudiante como usuario individual, a través de un proceso sutil de interacción que incluyó actividades como la grabación de su música preferida en casete, cuando la escuchaban en las emisoras de radio, fuera solos o con su familia; la grabación de algunos instantes de la vida cotidiana que quisieron hacer memorables a través de la videocámara.

Más adelante, en el colegio, la relación bidireccional con los medios y con las TIC se dio cuando pudieron crear, enviar y recibir mensajes de texto, imágenes fijas y móviles, y audios de su voz al intercambiar información con sus amigos y compañeros de estudio. Adicional a lo anterior, al establecer su *autoprogramación* para el consumo de contenidos audiovisuales con el uso de los reproductores de video en Beta, VHS y DVD, y contenidos de audio con el Walkman, el Discman y el iPod, todos estos artefactos propios de la transición entre lo análogo y lo digital, cuyos soportes de grabación de datos en cinta y en disco pasaron de estar en sus manos a “desaparecer” o “fundirse” en la simbiosis de una memoria localizada al interior de los aparatos, y después en algún lugar del ciberespacio y de “la nube” con la Internet.

Figura 69

Cuadro o frame del videoclip (auto)biográfico “Babel”.



Fuente: archivo personal de la investigación.

Esos procedimientos de grabación, reproducción y archivo dejaron de ser producto de la interacción y pasaron a convertirse en productos para el uso, como los denomina Toffler (1980); cuando esas acciones se integraron al computador, a la tablet y al teléfono inteligente, se hicieron visibles y audibles en las listas de reproducción musical y videográfica de esos aparatos, y después en las plataformas usadas para visualizar los contenidos audiovisuales vía *streaming*, con lo cual también se dio el paso de “la recepción masificada” a “la recepción individual”, de las emisoras de radio al Walkman, al Discman y al iPod, de la sala de cine al Betamax, al VHS y al DVD, hasta llegar al autoservicio vía *streaming*, del menú personalizado en los diversos dispositivos electrónicos y en las plataformas digitales de la red.

De igual modo, la creciente interactividad de los estudiantes con diversos medios audiovisuales desde su infancia, luego en la adolescencia y después en la juventud, tuvo una relación estrecha con “la miniaturización de los medios”, que para Jean Cloutier (2001; 1994; 1973), fue uno de los fenómenos más espectaculares de los *self-média* en las tres últimas décadas del siglo XX, acompañado por la revolución audiovisual de los años sesenta y propiciada por la aparición del video, hecho que va más allá de un cambio de escala ya que se trató de una mutación en la naturaleza comunicativa a nivel global que nos condujo al multimedia.

Desde esa mirada, hace mucho que la comunicación dejó de ser “un simple sistema lineal de transmisión de información”, para convertirse en un sistema abierto de interrelaciones” que se transformaron en “interacciones”, debido a que los individuos encarnaron la ambivalencia de su naturaleza comunicativa como emisores (*émetteur*), y como receptores (*récepteur*), en un estado evolutivo que Cloutier (1973) denominó el “*homo communicans*”, con la personificación del Emirec o *l'Emerec* quien además de exteriorizar sus ideas y sentimientos, puede tratar los mensajes, registrarlos, conservarlos, difundirlos, y “consultarlos cuando le parezca, amplificándolos y reproduciéndolos a su voluntad” (pp. 43-44).

Y así como los estudiantes hicieron parte de esa generación de transición proveniente de los medios de comunicación de masas que pasó por los medios de comunicación de uso propio, estableciendo una comunicación horizontal y multidireccional, también experimentaron un proceso de individualización que, según Cloutier (1973), es una de las características de la era de los Emerec que se opone a la de masificación, es decir, a lo que él describió como “la integración de los individuos en un conjunto destructor, despersonalizado y homogéneo” que los hacía percibir como receptores pasivos.

Fue precisamente en ese momento que los recientes avances tecnológicos, además de considerarse “como nuevos medios de emisión”, asumieron estos como recursos útiles para “multiplicar los documentos o los

productos culturales”, y “como nuevos medios de expresión”, o *self-média* que les sirvieron tanto para transmitir como para recibir mensajes.

De hecho, para McLuhan (1996; 1964), desde hace décadas que el más importante cambio de sentido “se dio con la electricidad, que acabó con la secuencia haciendo que todo se vuelva instantáneo”, pues con la velocidad de la instantaneidad, “las causas de las cosas empezaron a asomarse en la consciencia, como habían dejado de hacerlo cuando las cosas se disponían secuencialmente” en la correspondiente sucesión (p. 33). De ahí que Ferrarotti (1991), exprese:

Me parece que con McLuhan emergen los primeros, desconocidos elementos de una nueva historicidad. Mientras se hace menos importante la lógica unilineal del desarrollo diacrónico, se abre camino una nueva lógica: la de la copresencia, del momento sincrónico. En un mundo obligado a ser unitariamente considerado, si bien a niveles y en modos diversos, McLuhan tal vez sea uno de los primeros que ha intuido qué significa esto. El modelo diacrónico de la lógica unilineal que alinea renglón por renglón se sustituye por una simultaneidad sincrónica en la que las variables son consideradas como un todo interactivo. Ya no se puede confiar exclusivamente, y ni siquiera principalmente, en la agudeza visual; hay que apelar al tacto, al olfato, a la música, el sentido de “estar en grupo” (p. 32).

Con lo anterior, ¿cómo se dio la interacción de los estudiantes paralela a la evolución de los medios y de las TIC en relación con la mutación de su naturaleza comunicativa en las últimas tres décadas?, Una de las observaciones que me llamó la atención, es que solo algunos estudiantes experimentaron una serie de interacciones con el teléfono fijo de discado, el teléfono fijo de teclado análogo y el teléfono móvil e inteligente de teclado digital. Quienes lo hicieron, en un comienzo tuvieron que memorizar la secuencia numérica para llamar a otra persona, pues para conseguirlo debían marcar los dígitos de la manera más rápida posible y los números estaban organizados en el disco en el sentido que se ubican los números del reloj de la iglesia, de la pared o del pulso.

Más adelante, con la aparición de los teléfonos inteligentes, con los cuales todos vivieron la experiencia de transición del celular de segunda generación al *iPhone* y el *Smartphone*, solo fue necesario que memorizaran el nombre del contacto, pues a partir de ese momento, este pasó a representar el número, no

como antes que era a la inversa. Así, la simbiosis de las dos cosas: secuencia numérica y nombre, pasaron a conservarse en la memoria del artefacto, ya no en la del usuario. Además, se diversificaron los teclados como parte de la interfaz del mismo aparato, porque el teléfono dejó de usarse solo para llamar a alguien, o para que alguien me llamara; de un tiempo para acá, también se usa para escribir mensajes; buscar información; reproducir archivos de video y audio, entre muchas otras actividades que hacen parte de las multitareas o *multitasking*.

Figura 70

Cuadros o frames del videoclip (auto)biográfico “Los sonidos y los medios”.



Fuente: archivo personal de la investigación.

Cabe resaltar que, en este tipo de circunstancias adaptativas, los medios, según Scolari & Rapa (2019), adoptan elementos de otros para evolucionar y sobrevivir como “especies mediáticas”, o de lo contrario, se condenan a

desaparecer lentamente, ya que el efecto de un medio solo se fortalece e intensifica porque se le da otro medio que le sirva de “contenido”, como ya lo había planteado McLuhan (1996, p. 39).

En esta perspectiva, el conocimiento de la experiencia personal de los estudiantes en la interacción y uso de las interfaces (Scolari, 2018, pp. 93-108), además de ser una constatación de la transición de “lo análogo a lo digital”, de “los medios de masas a los medios individuales”, y de lo “voluminoso a la miniatura”, le aporta a los docentes y a los investigadores de los medios y la educación, pistas valiosas para comprender las transformaciones mediáticas y tecnológicas necesarias para modificar el currículo, el microcurrículo, sus modelos y sus prácticas en relación con la Educación Mediática de la población, contando con lo que les ofrecen las miradas comunicacional y autobiográfica de las personas.

Los educadores pueden encontrar las primeras señales en los hallazgos de Pérez Tornero & Pi (2013), sobre las dimensiones contextuales y sociales de la alfabetización mediática que es donde comienzan las “habilidades individuales” con el uso, luego con la intersección entre la disponibilidad y las habilidades operativas (habilidades prácticas con un bajo grado de consciencia de sí mismo), siguen con la comprensión crítica, el conocimiento, el comportamiento, la comprensión del contexto y del contenido de los medios, hasta llevar al usuario a un nivel en el que requiere de un metaconocimiento que le permita evaluar los diferentes aspectos de los medios, a partir de la comparación de los diferentes tipos y fuentes de información, para obtener conclusiones sobre su veracidad e idoneidad y tomar decisiones informadas.

4.2. (Auto)alienación, (auto)explotación y (auto)actualización

Pero, ¿qué implican estas transiciones para la sociedad y para los individuos? Según Toffler (1980), es necesario comprender que “gran parte de nuestro llamado tiempo de ocio se invierte, en realidad, en producir bienes y servicios para nuestro propio uso”, es decir, que una parte de la vida se nos va en prosumir, por lo que “cae por tierra la vieja distinción entre trabajo y ocio”. En

ese sentido, hoy en día, tanto los estudiantes como cada uno de quienes intervenimos de alguna manera en el sistema mediático global, poco a poco nos hacemos partícipes de una “nueva ética” que le atribuye a los prosumidores “un elevado valor a lo que hacen”. Es a partir de allí que se puede concebir la prosumisión en la economía, como una realidad “compuesta de dos sectores, uno en el que producimos artículos para el intercambio, y otro en el que hacemos cosas para nuestro propio uso” (p. 178).

Dicho de esta manera, uno de esos sectores es el mercado o sector de la producción, el otro es “el sector del prosumidor”, y “cada uno de ellos ejerce sobre nosotros sus propios efectos psicológicos”, pues “cada uno promueve su propia ética, su propia escala de valores y su propia definición del éxito” (Toffler, 1980, p. 247), a través de un proceso de “autoenajenación” (Benjamin, 2019), o de autoalienación asimilado en todas sus formas, por lo que tenemos a muchos consumidores satisfechos de vivir sumergidos en todo lo que implica la Matrix (Vilches, 2009, p. 59).

Ahora bien, en el prosumo, los individuos tratan “con una realidad más concreta e inmediata”, por eso actúan “en contacto directo con las cosas y con las personas”; además, “dividen su tiempo, actuando como trabajadores” en jornada parcial y, en la otra parte de la jornada, lo hacen como prosumidores, pues “se hallan en situación de disfrutar de lo concreto además de lo abstracto”, y de “los placeres complementarios del trabajo mental y el manual” (Toffler, 1980, p. 248). En tal sentido, el trabajo mental del prosumidor “puede ser fascinante y recompensador”, pero con frecuencia va acompañado “por la sensación de hallarse disociado, separado, de las vistas, sonidos, tactos y emociones corrientes de la existencia cotidiana” (p. 247), circunstancia que para el filósofo hermeneuta Byun-Chul Han (2017), hace parte del fenómeno contemporáneo de la autoexplotación³⁵.

³⁵ Byung-Chul Han fue entrevistado en el año 2018 en Barcelona por Carles Geli: https://elpais.com/cultura/2018/02/07/actualidad/1517989873_086219.html

4.2.1. Generaciones mediáticas y digitales en transición

De otro lado, es evidente que en el proceso de individualización que vivieron los estudiantes a lo largo de sus vidas, además de crearse identidades mediatizadas con los medios de comunicación y con las TIC, conformaron redes sociales en las que compartieron intereses comunes como el gusto por el cine, la fotografía, el video, la literatura y el fútbol. Este proceso, según Cloutier (1973), no se debe confundir con el individualismo, ya que “la individualización no significa aislamiento, al contrario, es la posibilidad para que cada uno sea a la vez emisor y receptor”, y conforme grupos en la reconstrucción de tribus que propician el diálogo con las “naciones”, cuyas interacciones hoy en día son de carácter mundial.

Así lo intuyó Cloutier (1973) desde los años setenta, al percatarse de que “la comunicación individual” transformaría la sociedad de ayer y de hoy, y la estructuraría de una manera diferente, al cuestionar también los reagrupamientos verticales “del patrón al obrero”, “del párroco al pobre de la parroquia” y del “administrador escolar al alumno”, y al surgir “agrupaciones horizontales” facilitadas por los *self-média*.

En el caso específico de los estudiantes, con los medios individuales, diría Cloutier, se convirtieron en “sus propios educadores” de una manera permanente y simultánea con la familia y con la escuela, por lo que aspectos como la creciente socialización y participación que a veces se restringe en los ámbitos de la educación formal, son características de esas nuevas formas de organización. Fue precisamente lo que pude observar cuando los estudiantes relataron sus situaciones de aprendizaje a partir de los medios, las redes sociales y la universidad, al converger en las interrelaciones y en las interacciones que les permitieron apreciar, reforzar y aprender de mejor manera la naturaleza de los medios de comunicación.

En esa misma vía, Thompson (2010) dijo que “los individuos también se implican en un proceso de autoformación y autocomprensión”, pues constantemente le damos forma a “nuestras habilidades y reservas de

conocimiento, poniendo a prueba nuestros sentimientos y preferencias y expandiendo los horizontes de nuestra experiencia”. Modificamos el yo activamente a través de un proceso de “autoactualización” lento e imperceptible “de día en día y de año en año”, en el cual olvidamos unos mensajes “perdidos entre un continuo flujo de imágenes e ideas”, y otros los retenemos, pues se convierten en “puntos de apoyo para la acción y la reflexión”.

Sin embargo, es apenas uno de los medios de interacción social, pues las relaciones entre “padres e hijos, entre alumnos y profesores y entre parejas, que continúan desempeñando un rol fundamental en este sentido” (pp. 60-68), además de darle forma a nuestras experiencias, hacen parte de los referentes con los cuales interiorizamos el mundo, para interpretarlo, comprenderlo y explicarlo desde nuestros puntos de vista.

Tal y como lo han constatado otros en el pasado, es verdad que la autoformación de los individuos que nacieron y crecieron en las últimas décadas del siglo pasado corre paralela a la educación del hogar y de la escuela, pero una tendencia (*mainstream*), que de imponerse pondría en riesgo la democracia y el pensamiento científico, estima que a las nuevas generaciones de estudiantes se les deben ofrecer experiencias novedosas día tras día, dándole más relevancia a la “dictadura del click” que al aprendizaje, para que consuman la “falsa sensación” de protagonizar un cambio de época en el que ellos son el centro de atención. Es un producto discursivo empaquetado en la envoltura y en las etiquetas estereotipadas de los nativos digitales (Desmurget, 2020), los “millenials” y los “centenials”

Según la propaganda desplegada y amplificadas en la academia y en los medios, estas nuevas generaciones son capaces de hacerlo todo por intuición y por generación espontánea, sin requerir siquiera de información cualificada, y sin la necesidad de investigar, de reflexionar, ni de observar fenómenos sociales y culturales. De hecho, según estudios recientes (Desmurget, 2020), los niños y los adolescentes de EEUU solo dedican el 3% del tiempo al uso creativo de los medios digitales. Lo mismo ocurre con los usos académicos, pues apenas el 5% de los niños entre 8 y 12 años de edad, y el 10% de los adolescentes entre los

13 y los 18 años de edad, usan los medios digitales con fines educativos (pp. 39-62).

Por su parte, para McLuhan (1996), los “efectos de la tecnología no se producen al nivel de las opiniones o de los conceptos, sino que modifican los índices sensoriales, o pautas de percepción, regularmente y sin encontrar resistencia”, y el “artista serio es el único que puede toparse impunemente con la tecnología, sólo porque es un experto consciente de los cambios en la percepción sensorial” (p. 64). De ahí que, con la producción del relato audiovisual (auto)biográfico, la reflexividad expresiva emerge con la práctica productiva como una lectura crítica del mundo.

Esta lectura crítica se basa en el aprender haciendo (*learning by doing*), al usar las claves de la autoalienación mediática en sentido inverso, liberador, para desvelar las modificaciones del sujeto en su relación con los medios y con las TIC, como mecanismo comunicativo para la “autoproducción de la consciencia” por medio del video como una tecnología de la liberación y de inmersión subjetiva, para romper con la dictadura de los puntos de vista que se promueven con la demagogia de la simulación democrática en redes sociales y otros ámbitos mediáticos, y que en lugar de reivindicar la amplitud y pluralidad de miradas, alimentan de manera casi que imperceptible, los fundamentalismos orientados a instalar el pensamiento único y el totalitarismo en todos los campos, niveles y dimensiones de la sociedad, mientras que los magnates de las mega corporaciones tecnológicas piensan cómo controlar el “espacio neuronal” con tecnologías de la inmersión y la ubicuidad, y cómo colonizar el “espacio sideral”, lo que incluye el traslado de una nueva Guerra Fría a Marte.

¿Qué relaciones tienen estas miradas con el proceso de individualización a través de los medios y de las TIC?, ¿qué relaciones tiene con la condición reflexiva de los individuos en la sociedad actual?, ¿las teorías del prosumidor y del Emerec son opuestas e irreconciliables y cada una representa por separado un tipo distinto de individuo, cada uno como un producto o de la reflexividad emancipadora de los ciudadanos demócratas o de la reflexividad normativa de los consumidores autoalienados y autoexplotados?

Aún más, vale preguntarse: ¿existe una Alfabetización Mediática e Informativa orientada al autosometimiento “voluntario”, a la autoexplotación y a la autoalienación por medio de la adaptación productiva y eficiente de los individuos a la Economía de Mercado, y otra Alfabetización Mediática e Informativa o Educomunicación emancipadora donde los derechos humanos de las sociedades participativas y democráticas y de los ciudadanos ocupan un lugar protagónico y central?, ¿qué papel cumplen la lectura crítica y la práctica productiva para la Educación Mediática de la población mundial?, ¿(auto)mediatización y (auto)actualización para qué?, ¿para la sumisión, la (auto)explotación y la (auto)alienación del sujeto neoliberal o prosumidor?, ¿para la emancipación y la autonomía del Emerec como individuo dialogante y comunicativo?

Los estudiantes que hicieron parte de la muestra para el Estudio de Casos que dio origen a esta tesis, nacieron a finales de los años 80 y 90 del siglo pasado, crecieron y vivieron en una época caracterizada por diversos procesos socio-históricos, entre los que se cuentan el declive del Mundo Bipolar y de la Guerra Fría, la consolidación de la Globalización y del Neoliberalismo con la Economía de Mercado, el Sistema Global de Medios de Comunicación y el surgimiento de una serie de relaciones sociales, culturales y comerciales basadas en las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, las Redes Sociales y los nuevos medios.

Son jóvenes que nacieron en las transiciones de un mundo análogo a uno digital, que dieron lugar a una experiencia de vida determinada en gran medida por las experiencias mediáticas, mediadas y mediatizadas, que influyeron tanto en el desarrollo como en la precariedad de sus concepciones de mundo, algo que se evidencia en la historia personal de sus miradas, configuradas en gran medida a través de sus relaciones materiales y simbólicas con los medios de comunicación y con las TIC a lo largo de la vida.

Por estas y otras razones, es importante pensar en la sociedad y el individuo del siglo XXI, y reflexionar sobre asuntos como: ¿del conjunto de

experiencias evocadas por los estudiantes, cuáles se relacionan con las habilidades del pensamiento crítico y la creatividad?, ¿esas habilidades están orientadas a la formación de ciudadanos mediáticos o, por el contrario, van dirigidas a fabricar prosumidores como la máxima expresión del sujeto neoliberal?, ¿del conjunto de experiencias evocadas por los estudiantes, cuáles se relacionan con el individualismo reflexivo y cuáles se relacionan con el individualismo normativo?, ¿cuáles se relacionan con el individualismo del yo emprendedor y cuáles se relacionan con la individualidad del yo reflexivo?, ¿cuáles se relacionan con el individuo autónomo y dialogante del Emerec en la búsqueda permanente de la emancipación?, y ¿cuáles se relacionan con el prosumidor autoalienado como el objeto protagonista de la autoexplotación?

Finalmente, a partir del conjunto de experiencias evocadas por los estudiantes y de la reflexión teórica, ¿cuáles son las habilidades (auto)reflexivas y (auto)expresivas que necesitamos adquirir, que deberíamos desarrollar y que podemos promover, tanto en el mundo en que vivimos hoy en día como en el que prevemos para un futuro cercano?

En esta perspectiva, la mediación (auto)biográfica posibilitó durante la investigación la emergencia de algunas habilidades de la competencia mediática como parte del proceso de (auto)actualización de la mirada y de los puntos de vista (auto)biográficos sobre la realidad, tales como la (auto)reflexión, la (auto)observación, la (auto)evaluación, la (auto)crítica, la (auto)expresión, la (auto)formación y el (auto)aprendizaje, que vale tener en cuenta para explorar en diversos escenarios, entornos y contextos de la educación formal, no-formal e informal. Esto con el fin de introducir a los estudiantes en los procesos de la Educación Mediática y de la Alfabetización Mediática e Informativa, por lo que es importante considerar las experiencias en formación, los puntos de vista situacionales y las dimensiones reflexivas y expresivas del relato audiovisual (auto)biográfico.

4.3. Experiencias en formación

Para Dilthey (2015a), la experiencia nace de la “reflexión sobre la vida”, en ella, “los sucesos singulares provocados por nuestros impulsos y sentimientos en su confluencia con el ambiente” se convierten en “un saber objetivo y general”. En ese sentido, la realidad del yo, de las otras personas, de las cosas en torno nuestro y de las relaciones que establecemos constituyen “el almacén de la experiencia de la vida y de la consciencia empírica que se va formando en ella”. Es sobre esa base que “actúan las innumerables tramas vitales de los individuos” y que tienen lugar las concepciones o visiones del mundo y de la vida (pp. 126-128).

En esta perspectiva, la experiencia que obtuvieron los estudiantes, mediada pedagógicamente durante el seminario temático, fue primordial para que identificaran las experiencias directas, mediáticas, mediadas y mediatizadas a lo largo de su vida, inherentes al marco de procesos socio históricos y culturales específicos, que ellos vivieron desde la infancia. Es decir, desde los años 80 y 90 del siglo pasado, a partir de ahí, fue que durante su (auto)observación reflexionaron y relataron las situaciones cognitivas, existenciales y comunicativas que configuraron de manera progresiva sus experiencias en formación. al menos en dos sentidos: con el relato de experiencias en formación orientadas a la (auto)mediatización de sí mismos, y con el relato de experiencias en formación dirigidas a la (auto)actualización de sus miradas y de sus puntos de vista sobre la realidad visible.

Pero gran parte de dichas experiencias en formación les fueron inducidas en su mayor parte a través de las interrelaciones, las interacciones y las inmersiones con los medios de comunicación; y fueron propiciadas por sus familiares, amigos, parejas, compañeros de estudio y de trabajo; por sus jefes, profesores, las redes sociales, las plataformas digitales y los mismos medios de comunicación.

4.3.1. Los dos sentidos de las experiencias en formación

Los dos sentidos que tomaron ese conjunto de experiencias en formación, es decir, el (auto)mediatizador y el (auto)actualizador, implicaron el reconocimiento de la multiplicidad como una característica inherente a dichas vivencias, un atributo que, en primer término, se manifiesta en relación con el origen o fuente de los aprendizajes obtenidos, con la reflexión de las vivencias recordadas y relatadas por los estudiantes y, en segundo término, en relación con la singularidad de dichas experiencias, puesto que los sujetos de la investigación, en todo caso generaron a lo largo de sus vidas una manera particular de relacionarse con el mundo, con sus contextos y con sus entornos.

Esta relación de los sujetos con su entorno se dio gracias a las mediaciones sociales, culturales, mediáticas y tecnológicas, incluso a pesar de que se expusieron a las sofisticadas estrategias de mediatización propiciadas por el poder político y económico a través de los medios de comunicación, con las cuales definieron en gran medida sus gustos, preferencias, intereses y necesidades, como parte de las configuraciones propiciadas por los mismos medios, como lo constataron los autobiógrafos y autobiógrafas durante el desarrollo de las entrevistas y la producción de sus relatos.

Esos dos sentidos de las experiencias en formación también me permitieron constatar que las vivencias hacen parte de una actividad dinámica y dialéctica, por tal razón, la producción del relato audiovisual (auto)biográfico no se limita al producto final, pues es un proceso (auto)referencial que genera y (auto)genera observación y (auto)observación, debido a que una vez se induce a los estudiantes en el relato de su vida, las dimensiones reflexivas y expresivas del punto de vista (auto)biográfico ponen en evidencia un principio ontológico: su naturaleza (auto)regenerativa o autopoietica.

De ahí que es insuficiente abordar el relato audiovisual (auto)biográfico como método y como metodología, a partir de concepciones binarias presentadas con frecuencia en la investigación y en la educación, como si se tratara de procesos opuestos: docentes/estudiantes; emisores/receptores;

productores/consumidores; relato de vida/historia de vida; texto/contexto; vida académica/vida cotidiana; objeto/sujeto; enseñanza/ aprendizaje; teoría/práctica; lectura crítica/práctica productiva; proceso/producto, entre otras falacias.

Por esas razones, las experiencias siempre están en formación; para decirlo en sentido metafórico, es como si los aprendizajes pasaran de un estado sólido a uno líquido y luego a uno gaseoso, y los sujetos que los experimentan se afectarían por su configuración, pues antes, durante y después de todo cambio o variación en el proceso, cada uno de nosotros conserva algo concreto que se queda dentro de. Al menos un rastro efímero de lo que acontece, nos deja una huella más o menos profunda de lo que pasa y se aleja, pues todo en la vida se plasma en el ser como si se tratara de impresiones de la existencia, y de aquello que existe en algún lugar sin que nosotros aún podamos conocerlo, pero que late como posibilidad en el devenir de su constante flujo y de su transformación.

En el estudio de los casos observé que las experiencias en formación o en configuración, fueron mediáticas para los estudiantes a partir de las relaciones que establecieron con los medios de comunicación desde la infancia hasta la actualidad, en sus casas, la escuela, el colegio, la universidad, el trabajo, las redes sociales, los dispositivos y las plataformas digitales, es decir, en las diversas interfaces.

Fueron experiencias mediáticas en función de la mediatización de su conciencia y, por lo tanto, de su sensibilidad, su forma de pensar, de comunicarse y de actuar, o, dicho de otro modo, en función de modificar su forma de ser, sus miradas y sus puntos de vista sobre la realidad visible, para transformar su memoria y su pensamiento audiovisual.

Fueron mediadas, a partir de los procesos y de las situaciones de recepción, consumo, producción y emisión de mensajes y de contenidos, por intermediación de sus capacidades interpretativas en los diversos contextos y entornos de la educación formal, no-formal e informal.

Así, el desarrollo del seminario temático les permitió a los estudiantes introducirse o profundizar en el desarrollo de la (auto)observación mediática, la (auto)consciencia audiovisual y la (auto)actualización de la mirada y de los puntos de vista, como tres habilidades (auto)reflexivas y (auto)expresivas de la competencia mediática, transversales en cualquier proceso de Educación Mediática y en todo resultado de Alfabetización Mediática e Informativa.

4.4. Puntos de vista situacionales

Para Vázquez & Liz (2015), los puntos de vista nos “ofrecen posibilidades de acceso al mundo”, por eso dependen de la persona que mira, que escucha y que toca las cosas, provienen de nuestra manera de considerarlas, imaginarlas y de pensar en ellas, derivan de la capacidad que tenemos de ponderarlas, evaluarlas y valorarlas, y del lugar, posición y situación en la que estamos cuando lo hacemos. También dependen del poder que tengamos sobre el contenido, la verdad y el conocimiento del mundo, pues los puntos de vista son parte de “una vida mental” que, si es bastante rica, constituye la base primordial de la opinión y de la acción, e incluso nos permite “reflexionar sobre nosotros mismos y observar la manera que tenemos de mirar las cosas” (pp. 1-6).

De ahí que la (auto)observación mediada pedagógicamente durante el seminario temático, la configuración de los puntos de vista y la (auto)actualización de la mirada, fue primordial para que los estudiantes comprendieran que más allá del plano discursivo, del análisis de los mensajes y de los contenidos, el punto de vista es una posición que se toma frente a las cosas, proviene del mundo interior incluso con nuestras posibilidades y limitaciones. También depende de los recursos variados o escasos con los que contamos, de nuestros conocimientos, habilidades y actitudes frente a la vida.

La posición que tomamos antes de opinar y de actuar puede ser ideológica, teórica, conceptual o llena de sesgos, prejuicios, estereotipos y errores cognitivos de apreciación y de juicio como las falacias, que casi siempre están más motivadas por nuestros deseos, intereses y necesidades que por un sentido de la equidad, de la ponderación y de la justicia. La posición también se

manifiesta en el ángulo desde el cual se mira y se relata la realidad, por eso la importancia de descentrar la mirada, lo cual requiere cambiar de sitio, desubicarse, salir del lugar común y modificar la posición personal con apertura y con disposición para ver otros pliegues, percibir otros matices, debatir con más argumentos, renunciar a los propios si se requiere, dialogar y llegar a acuerdos.

4.4.1. La configuración de los puntos de vista situacionales

De igual modo, los puntos de vista situacionales se configuran a partir de la condición o de la situación existencial en la que se encuentra cada individuo, es decir, a partir de lo que vive y de las condiciones materiales y simbólicas en las que vive. Esto determina su posición en el mundo con respecto a sí mismo, a otras personas y a los sucesos. Pero, además, las variaciones y modificaciones de la mirada dependerán de la situación cognitiva que cada uno experimente, es decir, de lo que cada individuo conozca del mundo y de la vida, y de la manera como se aproxime, tome distancia, se identifique, o de la forma como conozca esas cosas. Además, para cada persona, la forma de expresar sus sentimientos, pensamientos, ideas y percepciones del mundo, depende de los recursos comunicativos de los que disponga, de los medios, lenguajes y habilidades que posea para transmitir su vida mental y su mundo interior, de modo que pueda considerar las cosas y comulgar con el mundo.

En definitiva, la aplicación de la entrevista semiestructurada y la producción del relato audiovisual (auto)biográfico, les permitió a los estudiantes reflexionar de qué manera se modificó su mirada y se configuraron sus puntos de vista durante el seminario temático, al recordar y relatar cómo influyeron sus interrelaciones, interacciones e inmersiones con los medios de comunicación en su proceso social, cultural e histórico de individualización para la recepción, consumo, producción y emisión de información, mensajes y contenidos mediáticos.

Esta situación se dio en los estudiantes a partir de unas circunstancias y situaciones comunicativas particulares, que les llevaron a identificar los aportes que el proceso les aportó para la alfabetización mediática de su mirada y de sus

puntos de vista sobre la realidad, incluso, al punto de considerar si de aquí en adelante habilidades como la (auto)observación y la (auto)consciencia les ayudarán a cualificar su participación democrática en los procesos sociales e históricos contemporáneos, tanto desde la lectura crítica del mundo como a partir de la práctica productiva en las aulas, los medios de comunicación, las redes sociales, las plataformas y en los dispositivos digitales que han apropiado desde la infancia hasta hoy en día, y que utilizan a diario en el hogar, en el lugar de estudio y en el trabajo.

4.5. Dimensiones reflexivas y expresivas

Para el investigador José Manuel Pérez Tornero (2012), una persona que en el pasado produjo materiales y contenidos a través de los medios de comunicación, tiene un “conocimiento intuitivo y práctico del lenguaje audiovisual” (p. 12) que le permite “adquirir con más facilidad el sentido de la lectura crítica” (p. 12). Esa es una de las razones por las cuales el autor aboga por un nuevo paradigma que trascienda la dicotomía de la educación en medios y de la educación con los medios, de manera tal que por fin se dé la confluencia entre “la lectura crítica y la práctica productiva” (p. 12).

Sin embargo, cabe recordar que hace unos años, Goodson (2004) advirtió sobre “el peligro” de centrarse únicamente “en el conocimiento práctico y personal”, porque al reflexionar solo las prácticas se podría “romper el vínculo con el conocimiento teórico y contextual”. Por este motivo, es necesario enlazar este tipo de estudios con relatos e historias más amplias sobre el cambio social y la globalización, por ejemplo, para evitar lo que el autor denomina “el fundamentalismo práctico” (pp. 30-31).

4.5.1. La práctica productiva como lectura (auto)crítica de sí mismo y del mundo

En ese sentido, durante el seminario temático los estudiantes experimentaron el proceso de producción de los relatos audiovisuales (auto)biográficos como lectura crítica del mundo interior y del mundo exterior,

sobre todo en relación con la configuración de los puntos de vista, la modificación de las miradas y de las visiones de mundo, basados en la práctica productiva, lo que reveló algunos aprendizajes construidos por ellos a lo largo de sus vidas en sus relaciones con los medios de comunicación.

Como plantea Elizeu Clementino de Souza (2014), la adecuación de los “principios epistemológicos y metodológicos” de la Investigación (Auto)biográfica a otra lógica de formación (pp. 36-37), que en este caso provinieron de la Educación Mediática y de la Alfabetización Mediática e Informativa, posibilitaron la introducción de los autobiógrafos y de las autobiógrafas en el desarrollo de habilidades (auto)reflexivas y (auto)expresivas de la competencia mediática, al evidenciar una serie de habilidades, actitudes y conocimientos que emergieron con la metacognición o metarreflexión generada y de la puesta en relato del metaconocimiento y del metalenguaje (Pérez Tornero & Varis, 2012).

Estos procesos entregaron pistas a los estudiantes para que desarrollaran la capacidad de volverse sobre sí mismos y autoanalizarse por medio de la doble vertiente de la crítica y (auto)crítica mediática, que por una parte es reflexión sobre sí misma en relación con sus métodos, objetivos, sistemas y lenguajes, y por la otra parte es reflexión sobre su propio objeto, es decir, sobre la cultura de los medios, para que finalmente puedan autoevaluarse y autocorregirse (pp. 128-129).

Diría yo, a partir de Thompson (2010), para (auto)actualizar su mirada y sus puntos de vista sobre la realidad, esto es, para que se hicieran conscientes de que a través de la expresividad reflexiva podrían asumir su papel protagónico en la modificación de su manera de ver el mundo, de interpretarlo y de opinar sobre él. Y que al descentrar la manera de observar su mundo y el de otras personas, al cambiar de ángulo, podrían descubrir otras versiones de la misma realidad que los aproximaría a una mirada más completa de los diversos fenómenos políticos, sociales, culturales, mediáticos, educativos y comunicativos que suceden a su alrededor.

Fruto de esa dialéctica dinámica que se generó entre relato de vida e historia de vida; entre texto y contexto; entre vida académica y vida cotidiana; entre lectura crítica y práctica productiva; entre proceso y producto; entre principio reflexivo y función expresiva del relato audiovisual (auto)biográfico, emergieron siete dimensiones a partir de las cuales se introdujeron los estudiantes en el desarrollo de habilidades (auto)reflexivas y (auto)expresivas de la competencia mediática.

Es un aspecto que constaté en cada uno de los nueve videoclips (auto)biográficos que hicieron parte de la muestra obtenida para el estudio de los casos, y de los que emergieron la reflexividad introspectiva, la reflexividad retrospectiva, la reflexividad prospectiva, la expresividad narrativa, la expresividad performativa y la expresividad puesta en escena, una dimensión adicional que integró la mediación, la (inter)mediación y la (auto)mediación (auto)biográfica.

Cada videoclip (auto)biográfico fue una evidencia empírica del pensamiento audiovisual con el que se editan las memorias, los recuerdos, las ideas, los pensamientos y las emociones. Es importante recordar que la palabra video viene del latín *videre* que significa yo veo, lo que implica la exploración de las verdades subjetivas que coexisten en el mundo y en el sistema mediático global, no solo como perspectivas de vida, pues estas hacen parte del fondo o del *background* en el autoencuadre, marco o recorte de realidad; ni solo como una sucesión y continuidad de imágenes y de sonidos, pues la experiencia video(auto)biográfica en la esfera mediática es simultánea, incluso como forma de democracia, les permite a los estudiantes ejercer simultáneamente su derecho a la pantalla y al diálogo audiovisual en el universo mediático.

En síntesis, como se puede ver en los videoclips (auto)biográficos producidos por los estudiantes durante el seminario temático, nuestros puntos de vista sobre la realidad visible dependen en gran medida de las experiencias mediáticas, mediadas y mediatizadas que tenemos a lo largo de la vida y que modifican nuestra mirada cultural de la realidad y afectan nuestra visión de mundo. Además, las identidades duras, blandas, fijas y pasajeras cada vez son

más complejas porque son digitales y menos influenciadas por los medios de comunicación de masas.

De ahí que los estudiantes observaron que los puntos de vista se pueden modificar al cambiar de ángulo o de posición y al ampliar el margen de percepción, comprensión e interpretación del mundo, como una alternativa ante la guerra de lenguajes y de opiniones mediatizadas en medios de comunicación y en redes sociales. Este aprendizaje cualifica las versiones de la realidad, motiva el uso responsable y creativo de la libertad de expresión, de la libertad de pensamiento y del derecho a la intimidad como correlatos de los derechos a la vida, a la información, a la investigación, a la libertad de cátedra, a la educación, al buen nombre, los derechos a la Educación Mediática y los derechos digitales.

Capítulo 5.

La (auto)formación mediática de la mirada desde el punto de vista (auto)biográfico

La (auto)formación mediática de la mirada es un proceso en el que los estudiantes se valen del pensamiento crítico y de la creatividad, por lo que cada uno requiere de los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan percibir, evaluar, valorar y tomar posición frente a algo o frente a alguien, además de emitir juicios y generar acciones de transformación social, por ejemplo, el acceso a la información cualificada y su uso responsable en los diferentes contextos de la comunicación y de la educación.

Dicho proceso (auto)formativo se origina a partir de dos instancias, por un lado, se adquiere y se desarrolla a partir de la ontogénesis y de la autonomía del individuo, en la medida en que cada uno de los estudiantes aprende a modificar su punto de vista sobre la realidad visible y a desarrollar la voluntad suficiente para hacerlo efectivo. Para que la (auto)formación mediática de la mirada se produzca, es necesario que cada uno abandone la zona de confort que le brinda seguridad ontológica, y se cuestione, por ejemplo, si su opinión se basa en argumentos o, si por el contrario, siempre busca que alguien o algo le confirme sus prejuicios y sus sesgos, ya sea por experiencia directa en la interacción cara a cara o por experiencia mediatizada; y si aquella fuente le ofrece diferentes aristas de la realidad a partir de numerosas evidencias y hechos, o si lo que hace es proporcionarle lo que desea ver y escuchar en los medios de comunicación y en las redes sociales, sin verificación de la información ni contraste alguno sobre la realidad.

Asimismo, la (auto)formación mediática de la mirada requiere de los estudiantes que se exijan intelectualmente, que desarrollen su pensamiento crítico y científico evitando pensar y actuar a partir de sesgos, de falacias, de miradas reducidas y restringidas sobre la realidad y por la ley del menor esfuerzo. Es decir, requiere de ellos su participación activa y comprometida que les genere

ideas y propuestas propias, en función de sus relaciones con otras personas, con el mundo y con la elaboración consciente de sus puntos de vista para la puesta en común de sus opiniones en diversos escenarios de la ciudadanía mediática: por ejemplo, en las conversaciones, en los diálogos, en los debates y en los acuerdos sociales dentro y fuera del aula de clases, a través de las redes sociales y de los medios de comunicación.

La otra instancia de dicho proceso (auto)formativo implica admitir que los medios de comunicación influyen de manera definitiva en la manera como percibimos, oímos, vemos, palpamos, pensamos, ideamos, sentimos, opinamos y actuamos a nivel individual y en sociedad. Para eso los creó la especie, de hecho, hace tiempo que los humanos aprendimos (*sapiens*), a modificar las cosas (*faber*), de nuestro entorno con los lenguajes y con los medios. Por ejemplo, aprendimos a modelizar la subjetividad propia y la de otras personas, lo cual no es ajeno a consideraciones éticas, estéticas y políticas.

Lo anterior significa que, a través de la historia personal de cada individuo y de la historia colectiva de cada sociedad e institución, desarrollamos en mayor o menor grado, la habilidad para mediatizar a los sujetos y de esa manera orientar, controlar, modificar e incluso imponer sus relatos, discursos, textos, eventos, puestas en escena y sus narrativas sobre la realidad visible. De manera tal que, durante un largo camino recorrido en la filogénesis de la humanidad, hemos modificado las visiones de mundo, las miradas y los puntos de vista de las personas a partir de los lenguajes y de los medios originados con la comunicación interpersonal, la comunicación de élites, la comunicación de masas, la comunicación individual y ahora, con la comunicación multimedia e hipermedia.

De igual manera, si la mirada es cultural y los medios de comunicación inculcan en nosotros un marco de referencia desde el cual nos observamos, miramos el mundo y la vida, eso significa que, si bien es cierto que otras personas nos mediatizan, también es indiscutible que no somos del todo pasivos ante los mensajes y contenidos mediáticos, pues nuestra vida mental es activa y contamos con la capacidad de interpretar, comprender y explicar las cosas.

En ese sentido, nuestro mundo interior está conformado en gran medida por los relatos mediáticos y mediatizados con los que interactuamos desde temprana edad, razón por la cual, la (auto)formación es una competencia que se puede adquirir desde la infancia y cada individuo en condiciones favorables para su desempeño en la vida y para la obtención de aprendizajes debería estar en la capacidad de desarrollarla según sus contingencias, necesidades e intereses. También, según su punto de vista situacional y su experiencia personal, para hacer conscientes las interrelaciones, interacciones e inmersiones que configuran la realidad de los medios de masas (Luhmann, 2007), en cada uno de nosotros con relación al marco sociohistórico y cultural del lugar y del país que habitamos.

Ahora bien, la necesidad del (auto)aprendizaje surge debido a nuestra búsqueda constante de adaptación, de autoprotección y de cambio, pero no significa que solo aprendemos por nuestra cuenta y mucho menos quiere decir que todo el conocimiento proviene solo de nosotros mismos, como si se tratara de un saber adquirido por generación espontánea. Este es un error frecuente que conduce a equiparar el libre desarrollo de la personalidad con la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes lo cual requiere de padres y de profesores capacitados y comprometidos.

Precisamente lo que necesitan los promotores de la educación neoliberal para vender su relato, es que nos convenzamos de que el talento, el ingenio y el esfuerzo no requieren del conocimiento científico. Que la seguridad individual, la estabilidad colectiva a toda escala, el avance de la sociedad y del sistema económico global, se basan en gran medida en el yo emprendedor, manager de sí mismo, cuya ética prosumidora le exige a cada uno la dosis de (auto)alienación necesaria para homologar el pensamiento crítico con la adquisición de destrezas al servicio de la competitividad, de la eficiencia y de la eficacia por encima del ejercicio libre de la autonomía y de la emancipación del individuo como expresión de su autogobierno

La ética del prosumidor también requiere de una dosis de (auto)explotación exigida como una habilidad necesaria para que la creatividad

desemboque en hacer más de lo mismo, equiparando moda con innovación. Así se reduce una capacidad humana al servicio funcional del capitalismo cognitivo, de la concentración de poder y de capital, de la división internacional del trabajo intelectual para un mundo feliz, diseñado por las corporaciones y para que unas sociedades sean la servidumbre de otras más avanzadas, gracias al monopolio de las tecnologías del conocimiento con las que en este momento se consolidan los monopolios de la cuarta revolución industrial.

Esta podría ser una de las explicaciones que permite comprender por qué desde el siglo XX el mito del yo estuvo empaquetado en relatos autorreferenciales que ahora, en el siglo del tú (YouTube), se utilizan para ofrecer experiencias únicas que conducen supuestamente al éxito del individuo. Este debe concentrar la mayor parte de su esfuerzo físico y mental en las modas y en tendencias o corrientes (*mainstream*), para mostrar cualquier cosa en las redes sociales y en los medios de comunicación como algo novedoso, con la apariencia de lo bueno, de lo “fino” y de lo útil sin que importe mucho el para qué. Quizá por eso, para muchos, el éxito de hoy radica en la capacidad de generar consumo, aumento de seguidores, interacciones y *likes*, lo que significa alimentar la ingeniería del Big Data para que a los usuarios nos perfilen, nos vendan como productos y nos compremos como contenidos.

En conclusión, en este contexto investigativo, el (auto)aprendizaje no promueve el individualismo, el egoísmo, el narcisismo, la autosuficiencia y tampoco el autoaislamiento, no está orientado a la sumisión ni es comparable con las actitudes que conducen al sacrificio del individuo por el bien común, justificado con dogmas e ideologías como el neoliberalismo.

De hecho, el relato neoliberal ofrece la satisfacción egoísta de los deseos y caprichos dándole forma a los gustos y preferencias de la gente a través de las redes sociales, la publicidad, el marketing y los medios de comunicación, como si ese fuera el fin último del individuo aún a costa del mismo individuo. De manera que ya no se trata del tiempo de Cronos devorando a sus hijos, sino del tiempo de Cronos devorándose a sí mismo como un autófago que se sacia con su propia sangre.

Por eso, cualquier orientación ideológica que borre al individuo en pro del colectivo y al colectivo en pro del individuo, en algún momento conduce inevitablemente al totalitarismo que se alimenta de dogmas, de clausuras cognitivas, de etiquetas sociales y de estereotipos. Para su sostenibilidad, el totalitarismo siempre genera un autosometimiento tácito o evidente de los individuos y de la sociedad al servicio del autoritarismo y de sus administradores: la variedad de caudillos que emergen en todos los contextos, en los medios de comunicación, en las instituciones educativas y aún en el aula de clases.

La demagogia académica es otra forma de autoritarismo disfrazado de democracia, cuando en lugar de promover una lectura crítica del mundo, el docente impone a sus estudiantes una opinión personal, como si se tratara de la única manera de ver la vida, o valida todas las opiniones sin debatirlas, lo que deviene en un fundamentalismo discursivo que algunos alumnos podrían imitar para satisfacer el examen, pero que luego olvidarían para siempre, o lo reproducirían como una práctica totalitaria en otros contextos.

De otro lado, ese mismo autoritarismo cognitivo también se manifiesta en la trivialización de la actividad creadora, cuando los docentes y los estudiantes, en lugar de abordar la riqueza y la complejidad epistemológica y metodológica de los objetos de estudio, se concentran únicamente o de manera excesiva en múltiples tareas ejecutadas una tras otra, o de manera simultánea (*multitasking*), sin conexión con la teoría y mucho menos con los procesos sociohistóricos y culturales de los que emergen los aprendizajes.

Cuando esto ocurre, por ejemplo, bajo el pretexto de que los nativos digitales requieren de un trato especial por su condición generacional basada en la intuición, o se utiliza cualquier otro eufemismo con el fin de obtener la aprobación o la mutua simpatía, generalmente se evade la exigencia y la dificultad intelectual que entrañan los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Se vende entonces la idea de que la mejor vía para la adquisición y el desarrollo de competencias es el entretenimiento, lo que en muchas ocasiones

resulta superfluo y de paso se constituye en un mecanismo de distracción basado solo en el juego que deviene en extremismo práctico y didáctico. En ese caso, se corre el riesgo de que los estudiantes recuerden al profesor gracioso, pero que no recuerden lo que aprendieron de él, o que lo aprendan mal. Tampoco es necesario ser apático ni antipático, pues ya es sabido que la letra con sangre no entra, o engendra sujetos con cantidad de vacíos y problemas.

Entonces, ¿la (auto)formación mediática de la mirada desde el punto de vista (auto)biográfico podría ser útil para reducir o para acabar con las injusticias cognitivas? Quizá no, pero ese es al menos un punto de partida que le permite a los docentes y a los estudiantes ponerse en situación reflexiva frente a sus prácticas y métodos con relación a los medios de comunicación, las redes sociales y las TIC. Eso ya es un avance.

Por eso mismo, es fundamental que desde los primeros años en el hogar y en la escuela, se eduque mediáticamente al individuo, que los padres ejerzan un control moderado a partir del conocimiento y de la comprensión, que se dosifique el uso de los medios de comunicación, de las TIC, de las redes sociales, de los dispositivos digitales, y que se brinde el acompañamiento necesario para su apropiación material y simbólica.

También es necesario que tanto los docentes como los padres de familia, diversifiquen la oferta de relatos mediáticos para los niños, los adolescentes y los jóvenes, incluyendo el libro en todas sus formas, soportes y contenidos, para que la experiencia con las pantallas y con los dispositivos móviles no sea la única que le dé forma a las identidades mediáticas y digitales, más aún cuando estas se dan de una manera teledirigida, o van orientadas a crear prosumidores al servicio del capitalismo cognitivo, por lo que es necesario el desarrollo de una capacidad (auto)crítica.

Por lo tanto, el punto de vista (auto)biográfico es algo que también se forma desde la infancia, por ejemplo, con la configuración del autorrelato a través de la mediación de los lenguajes, los medios y los relatos audiovisuales, y también a través de las interrelaciones e interacciones que experimenta cada

individuo en los diversos contextos de intermediación social, que le aportan episodios valiosos y significativos a su vida para la memoria autobiográfica.

Pero también, el punto de vista se forma por medio de interrelaciones, interacciones e inmersiones que cada uno experimenta con el uso de los medios, no solo a través del espacio neuronal y del cuerpo social e individual, sino además a través de los espacios externos al sujeto, a través del espacio virtual creado con la cibernética, la inteligencia artificial y las TIC, y quizá en un futuro próximo, con el espacio sideral y la creación de una suprema subjetividad que vigile, domine, regule y controle todo, como el gran hermano.

De ahí que estimular y desarrollar la (auto)gnosis o el conocimiento de sí mismo a partir de las tecnologías del yo, debe acompañarse del desarrollo de habilidades para hacerse cargo de sí mismo, basadas en el autogobierno de ciudadanos mediáticos que aportan para que la democracia sea cada vez más participativa e incluyente, con individuos que tienen la capacidad de argumentar, crear soluciones y generar el cambio social.

En esta perspectiva, el relato audiovisual (auto)biográfico es una forma de diálogo basado en la autorregulación y orientado al desarrollo de competencias mediáticas, ciudadanas, interculturales en los estudiantes, y a la adquisición de una conciencia ampliada que fomente y posibilite la construcción dialógica del mundo interior en cada individuo, con relación a la sociedad y a sus ecosistemas, entre los que se encuentran los mediáticos.

Además, es un ejercicio de libertad de expresión y de derecho a la intimidad en la medida en que cada uno cuenta lo que desea hacer público y de la manera como desea ser visto. Promueve el derecho a la información, puesto que permite observar que la producción de esta tiene múltiples posibilidades, ángulos y perspectivas que modifican la percepción e interpretación de la realidad a través de los medios de comunicación, y es una manera de ejercer el derecho a la pantalla, ya que ante la hegemonía de relatos producidos por las corporaciones de las telecomunicaciones, la opción de hacer el relato de su vida es una actividad política de formación ciudadana, a través de la cual los

estudiantes se hacen protagonistas de la cultura en lugar de ser simples espectadores.

Con las habilidades (auto)reflexivas y (auto)expresivas generadas con la (auto)formación mediática de la mirada a través de la producción de relatos audiovisuales (auto)biográficos, las expectativas están fundadas en la capacidad de los estudiantes para enfrentar en el presente y en el futuro los discursos de odio con más herramientas prácticas y conceptuales que antes. Para que planteen soluciones ante la guerra de lenguajes y de puntos de vista sobre la realidad visible. Para que, además, promuevan soluciones educomunicativas ante la fabricación de narrativas fundamentalistas y fascistas basadas en la demagogia y en el “Estado de Opinión”. Para que encaren la crisis de la razón, la precariedad material y simbólica generada por el capitalismo cognitivo.

5.1. La mediación (auto)biográfica de la competencia mediática³⁶

La mediación (auto)biográfica de la competencia mediática se estructura como un proceso del cual emergen la experiencia de vida mediada por la producción de los relatos audiovisuales (auto)biográficos, la experiencia mediática generada con la reflexión a través de la entrevista semiestructurada y la experiencia mediatizada con la (auto)observación de los estudiantes sobre la influencia de los medios de comunicación en sus vidas.³⁷ Entre otras cosas, en función de la configuración de la memoria audiovisual y la memoria autobiográfica, la configuración del yo, de las identidades mediáticas y digitales como parte de los aprendizajes a lo largo de la vida y de sus experiencias en formación (educativas y configurativas), sus puntos de vista situacionales (existenciales, cognitivos y comunicativos), en las dimensiones reflexivas y expresivas de sus relatos.³⁸

³⁶ Esta parte del texto la subí el 30 de junio del año 2021 en mi perfil de ResearchGate como un *preprint* privado que aún no ha sido publicado ni evaluado por pares académicos.
DOI: 10.13140/RG.2.2.35900.16002

³⁷ En este punto de inflexión entran en relación las teorías de la recepción, las teorías de las audiencias, las teorías de las mediaciones formuladas por Serrano (2008), Martín-Barbero (2010), Orozco (2001), y Scolari (2008), con las teorías de la experiencia mediática, mediada y mediatizada planteadas por Thompson (2010), Giddens (1997), entre otros autores.

³⁸ Desde el año 2018 me propuse responder a la pregunta ¿qué aspectos configuran esa mediación del video autobiográfico en el proceso descrito? En la ponencia (Marín Ossa, 2021),

Dicha mediación se configura como un “espacio comunicante y de mediación” (Pineau & Le Grand, 2007), a partir del *autorrelato* o relato mental autobiográfico que adquirimos desde niños, para darle forma a la conciencia y al yo, a lo largo de la vida toma forma en soliloquios, tanto cuando estamos despiertos como cuando soñamos, sentimos, recordamos, pensamos e imaginamos, y en monólogos cuando exponemos de manera autorreferencial nuestro yo ante otras personas, y cuando exteriorizamos las relaciones que establecemos entre vida mental, el mundo interior y el mundo exterior.

En el plano de la creación, le damos variadas formas a partir de lo gráfico, es decir, a través de los medios y de sus lenguajes: fotográfico, cinematográfico, videográfico..., y de la grafía, esto es, por medio de las escrituras: fotografía, cinematografía, videografía...por ejemplo, apropiaciones obtenidas en una serie de procesos individuales y colectivos de interacciones, interrelaciones e inmersiones con los medios de comunicación, las TIC, las redes sociales y los dispositivos digitales. Así como con otras personas en diversos contextos, entornos y ambientes de aprendizaje directo y de aprendizaje mediatizado.

En consecuencia, el relato audiovisual (auto)biográfico va más allá del plano formal que es empíricamente observable como producto mediático autónomo o independiente de su autobiógrafo, pues se constituye en un acto (auto)biográfico que se da como proceso de (auto)actualización del ser a partir de sus dimensiones reflexivas y expresivas. Por lo tanto, el relato audiovisual (auto)biográfico es más que un género, que un formato y que un contenido.

Desde el punto de vista cognitivo, el relato audiovisual (auto)biográfico está compuesto del relato mental (auto)biográfico o autorrelato, y desde el punto de vista comunicacional, está conformado por todas las versiones posibles que

que presenté en la Universidad de Sao Paulo durante el II Congresso Internacional de Comunicação e Educação al que fui invitado por la Escuela de Comunicaciones y Artes y la Licenciatura en Educomunicación. Este es el enlace del capítulo publicado en el libro *Trajetórias da Educomunicação nas Políticas Públicas e a Formação de seus Profissionais* de Ismar de Oliveira Soares y Claudemir Viana (2021).
<https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/download/30/22/951-1?inline=1>

podamos producir de los relatos del yo o relatos autorreferenciales, ya sean orales, escritos, sonoros, visuales o audiovisuales, los cuales toman a veces la forma de la narración, otras veces se escenifican y casi siempre suceden como un acontecimiento de la vida cotidiana, como un hecho vivenciado y protagonizado desde una perspectiva personal, como una actuación en sentido amplio y no solo restringido a la dramatización.

De ahí que se trata de una experiencia singular de (auto)formación en la que nos valemos de la memoria audiovisual y de la imaginación (auto)biográfica para producir nuestra (auto)actualización mental, reflexiva, simbólica y expresiva, a partir de la cual miramos el mundo interior y el mundo exterior, y asumimos diversas posiciones y puntos de vista sobre la realidad, beneficiados con una nueva existencia cognitiva, “un nuevo nacimiento por la mediación de la grafía” (Gusdorf, 1991b, p. 10).

De tal manera, los estudiantes pueden habilitar y desarrollar la (auto)actualización y la (auto)formación mediática de sus miradas sobre la realidad a partir de la (auto)observación y de la (auto)consciencia como formas de (auto)gobierno y de (auto)regulación, con el fin de cualificar sus opiniones y de desarrollar pensamiento crítico, científico e investigativo a través de sus prácticas comunicativas en la vida cotidiana.

Pero la modificación de la mirada y de los puntos de vista sobre la realidad requieren de la disposición y de la voluntad de los autobiógrafos y de las autobiógrafas, para sumergirse en las dimensiones reflexivas y expresivas del relato audiovisual (auto)biográfico mediado pedagógicamente. A través de él, en busca de la comprensión, interpretación y explicación del mundo interior en relación con el mundo exterior.

Esto hace parte de los procesos activos que engendran las experiencias en formación y determinados por la influencia de las circunstancias sociohistóricas y culturales de la época en la que cada uno nace y crece. Incluso desde antes, debido a la influencia de las resonancias sociológicas del mundo, de las naciones, de las regiones, de las ciudades, de los barrios, de las cuadras,

de las instituciones sociales, de la familia y de la historia personal transmitidas en el hogar, en la escuela, entre pares, y a partir de instituciones sociales como los medios de comunicación, que según Ferrarotti (2014), son espacios de mediación sintetizados por el individuo de manera horizontal en su contexto inmediato y de manera vertical en la sucesión cronológica de su impacto con otros espacios de mediación.

En ese orden de ideas, la tesis que emergió del proceso de investigación con el estudio de los casos, se puede expresar así: la (auto)formación mediática de la mirada desde el punto de vista (auto)biográfico, es uno de los procesos de (auto)aprendizaje de los que disponemos a lo largo de la vida. En la práctica productiva del individuo surge como lectura crítica del mundo, habilita y desarrolla su (auto)crítica y le permite la (auto)actualización de su mundo interior y de su vida mental a partir de la (auto)observación y la (auto)consciencia, entendidas como habilidades (auto)reflexivas y (auto)expresivas de la competencia mediática que posibilitan el (auto)conocimiento, la (auto)regulación y el (auto)gobierno, el aplicar las tecnologías de la conciencia y las tecnologías del yo en la educación.

A continuación, explico los principales rasgos y propiedades de las habilidades (auto)reflexivas y (auto)expresivas de la competencia mediática, que emergieron en las dimensiones reflexivas y expresivas de los relatos audiovisuales (auto)biográficos durante el proceso de investigación y de producción. Si las explico por separado es en función del proceso analítico cuya naturaleza es lógica, pero es evidente que todas operan de manera simultánea, cada una como correlato de las otras y fruto de la dialéctica que surge de las relaciones dinámicas entre el fondo y las formas, el contenido y los mensajes, el pensamiento y los lenguajes, el proceso y el producto, y con la práctica productiva como lectura crítica del mundo.

5.1.1. La reflexividad introspectiva

La reflexividad introspectiva es el primer paso del acto (auto)biográfico como correlato de la memoria (auto)biográfica y de la imaginación

(auto)biográfica. Como dimensión, está compuesta por una cualidad (reflexiva), y por una actitud (mirar hacia adentro, lo cual implica el estado de introspección). Se pone en acción con la operación de “detenerse” a pensar en sí mismo y en las experiencias que se obtuvieron, que se obtienen durante el proceso, o que se quieren obtener de algo o de alguien, en este caso, de los medios de comunicación a lo largo de la vida.

Esta dimensión surge como el primer estado de la (auto)reflexión alimentada con el (auto)examen, que a su vez es inducido a través de la entrevista semiestructurada y permite que los estudiantes sostengan y profundicen la (auto)observación durante el proceso de producción del relato audiovisual (auto)biográfico.

En este momento, el autobiógrafo debería tener claro el enfoque temático del relato, antes de otorgarle valor y sentido a los acontecimientos recordados y relatados.

5.1.2. La reflexividad retrospectiva

La reflexividad retrospectiva es el primer paso de la memoria (auto)biográfica como correlato de la imaginación (auto)biográfica y del acto (auto)biográfico. Como dimensión, está compuesta por una cualidad (reflexiva), y por una actitud (mirar hacia el pasado, lo cual implica el estado de retrospección). Se pone en acción con la operación de “detenerse” a recordar lo vivido, para lo cual es necesario activar la memoria episódica y en las experiencias que se obtuvieron, que se obtienen durante el proceso, o que se quieren obtener de algo o de alguien, en este caso, de los medios de comunicación a lo largo de la vida, para lo cual es necesario activar la memoria semántica.

Esta dimensión surge como el segundo estado de la (auto)reflexión alimentada con el (auto)examen que, a su vez, se induce a través de la entrevista semiestructurada y permite que los estudiantes sostengan, profundicen y

detallen la (auto)observación durante el proceso de producción del relato audiovisual (auto)biográfico.

En este momento, el autobiógrafo debería elegir el punto de vista (auto)biográfico del relato en relación con el enfoque temático, antes de seleccionar los acontecimientos recordados y relatados.

5.1.3. La reflexividad prospectiva

La reflexividad prospectiva es el primer paso de la imaginación (auto)biográfica como correlato de la memoria (auto)biográfica y del acto (auto)biográfico. Como dimensión, está compuesta por una cualidad (reflexiva), y por una actitud (mirar hacia el futuro, lo cual implica el estado de prospección). Se pone en acción con la operación de “detenerse” a relatar lo vivido, lo recordado en función de lo previsible a partir de las experiencias que se obtuvieron, que se obtienen durante el proceso, o que se quieren obtener de algo o de alguien, en este caso, de los medios de comunicación a lo largo de la vida.

Esta dimensión surge como el tercer estado de la (auto)reflexión, alimentada con el (auto)examen que, a su vez, es inducido a través de la entrevista semiestructurada y permite que los estudiantes sostengan, profundicen y afiancen la (auto)observación durante el proceso de producción del relato audiovisual (auto)biográfico.

En este momento, el autobiógrafo debería optar por una de las posibles versiones del relato dentro de las posibilidades que existen, y hacerlo a partir del punto de vista (auto)biográfico escogido en relación con el enfoque temático, antes de organizar los acontecimientos recordados y relatados.

5.1.4. La expresividad narrativa

La expresividad narrativa surge como una de las formas de (auto)expresión que posibilita la (auto)actualización de la mirada y de los puntos

de vista sobre la realidad. Como dimensión, está compuesta por una cualidad (expresiva), y por una habilidad (narrativa).

Como destreza, se puede manifestar y se puede percibir de manera oral a través de la voz *in* y *off* del autobiógrafo o de la autobiógrafa (que en el estudio de la narrativa se identifican como el narrador autodiegético o la narradora autodiegética). De manera audiovisual se hace evidente en la secuencia de escenas que conforman los episodios del relato (auto)biográfico, en el que las voces del narrador o de la narradora tienen la forma de la focalización interna, que fluye a través de los diferentes tipos de estructura narrativa y de montaje hechos a partir de planos, encuadres, ángulos, movimientos de cámara, efectos y demás lenguajes del relato audiovisual.

Como producto del acto (auto)biográfico, la expresividad narrativa es una de las habilidades de lectura crítica del mundo interior y del mundo exterior basada en la práctica productiva. Desde niños la incorporamos por medio de la memoria (auto)biográfica para modificar el autorrelato, con el fin de adaptarnos a los contextos, los entornos y los ambientes, y para avanzar en la sociedad.

La usamos con mayor o menor desempeño por medio de las diversas estructuras narrativas que apropiamos a lo largo de la vida, tanto con la experiencia directa como con las experiencias mediáticas y mediatizadas. Con la narración (auto)biográfica podemos activar y desarrollar la expresividad narrativa con el fin de elaborar el yo (auto)biográfico reflexivo a partir de la imaginación (auto)biográfica.

5.1.5. La expresividad performativa

La expresividad performativa surge como una de las formas de (auto)expresión que posibilita la (auto)actualización de la mirada y de los puntos de vista sobre la realidad. Como dimensión, está compuesta por una cualidad (expresiva), y por una habilidad (performativa).

Como destreza, con frecuencia se puede manifestar y se puede percibir de manera oral a través de la voz *in* y *off* del autobiógrafo o de la autobiógrafa, sobre todo por medio de los enunciados performativos acompañados con las acciones físicas, los gestos, las posturas y demás elementos del lenguaje corporal y del lenguaje no-verbal.

De manera audiovisual, se evidencia en la secuencia de escenas que conforman los episodios del relato (auto)biográfico, en el que las voces del autobiógrafo o de la autobiógrafa tienen la forma de la focalización interna, que fluye a través de los diferentes tipos de performance y de montaje hechos a partir de planos, encuadres, ángulos, movimientos de cámara, efectos y demás lenguajes del relato audiovisual.

Como producto del acto (auto)biográfico, la expresividad performativa es una de las habilidades de lectura crítica del mundo interior y del mundo exterior, basada en la práctica productiva. Desde niños la incorporamos a través de la memoria (auto)biográfica para modificar el autorrelato, con el fin de adaptarnos a los contextos, los entornos y los ambientes, y para avanzar en la sociedad.

La usamos con mayor o menor desempeño por medio de los diversos actos de habla que apropiamos a lo largo de la vida, tanto con la experiencia directa como con las experiencias mediáticas y mediatizadas. Con la actuación (auto)biográfica podemos activar y desarrollar la expresividad performativa, con el fin de elaborar el yo (auto)biográfico reflexivo a partir de la imaginación (auto)biográfica.

5.1.6. La expresividad puesta en escena

La expresividad puesta en escena surge como una de las formas de (auto)expresión que posibilita la (auto)actualización de la mirada y de los puntos de vista sobre la realidad. Como dimensión, está compuesta por una cualidad (expresiva), y por una habilidad (la puesta en escena).

Como destreza, a veces se puede manifestar y se puede percibir de manera oral a través de la voz *in* y *off* del autobiógrafo o de la autobiógrafa, por medio de la puesta en escena o dramatización de las acciones físicas, los gestos, las posturas, los objetos, las distancias, los espacios, los decorados, los vestuarios y demás elementos del lenguaje corporal y del lenguaje no-verbal.

De manera audiovisual, se evidencia en la secuencia de escenas que conforman los episodios del relato (auto)biográfico, en el que las voces del autobiógrafo o de la autobiógrafa tienen la forma de la focalización interna, que fluye a través de los diferentes tipos de escenificación y de montaje hechos a partir de planos, encuadres, ángulos, movimientos de cámara, efectos y demás lenguajes del relato audiovisual.

Como producto del acto (auto)biográfico, la expresividad puesta en escena es una de las habilidades de lectura crítica del mundo interior y del mundo exterior basada en la práctica productiva. Desde niños la incorporamos a través de la memoria (auto)biográfica para modificar el autorrelato, con el fin de adaptarnos a los contextos, los entornos y los ambientes y para avanzar en la sociedad.

La usamos con mayor o menor desempeño por medio de las diversas dramatizaciones y escenificaciones que apropiamos a lo largo de la vida, tanto con la experiencia directa como con las experiencias mediáticas y mediatizadas. Con la dramatización y la escenificación (auto)biográfica podemos activar y desarrollar la expresividad puesta en escena, con el fin de elaborar el yo (auto)biográfico reflexivo a partir de la imaginación (auto)biográfica.

5.1.7. Mediación, (inter)mediación y (auto)mediación (auto)biográfica

En la siguiente gráfica se sintetiza el modelo de mediación (auto)biográfica de la competencia mediática que emergió con la tesis: en el eje paradigmático (y.), que desciende de manera vertical, está señalado el análisis sincrónico (a.) que hace el docente investigador sobre el estado actual de la Alfabetización Mediática e Informativa de los estudiantes, en relación con los

procesos de enseñanza y de aprendizaje que han experimentado con los medios de comunicación a lo largo de la vida (*lifelong learning*).

Dicho proceso inicia con la reflexividad vertical (b.), entendida como aquella que se vuelve hacia sí misma como alfabetización³⁹, cuya (auto)reflexión y (auto)expresión se genera con la producción del relato audiovisual (auto)biográfico en un momento de la vida, a partir de la reflexividad introspectiva (c.), en relación con aquellas habilidades, conocimientos y actitudes que para el individuo y para la sociedad son inmutables (d.), durante algún tiempo, bien sea por un acuerdo o un convencionalismo, debido a múltiples factores sociales y culturales en el uso y apropiación de los medios, o porque los medios condicionan sus usos y apropiaciones en una época determinada.

Luego, sobre el eje sintagmático (x.), se despliega de una manera horizontal el análisis diacrónico (e.) que hace el docente investigador, sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje acerca de los medios de comunicación experimentados por los estudiantes, para identificar, observar e interpretar con ellos las diversas situaciones y factores como la interacción, la individualización y la inmersión, y cómo influyeron en su Educación Mediática a lo largo de la vida.

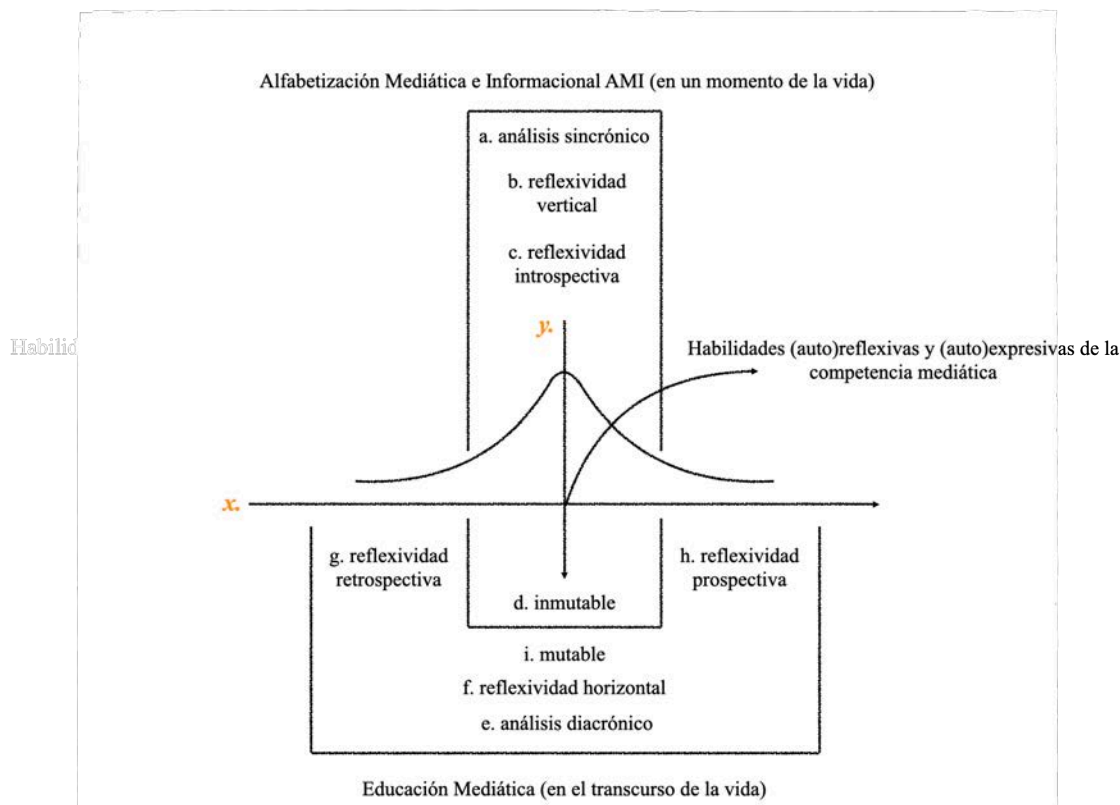
El proceso continúa con la “reflexividad horizontal” (f.), que surge del diálogo con otras alfabetizaciones y con otras culturas⁴⁰, cuya (auto)reflexión y (auto)expresión se dinamizan de manera dialéctica con el pasado y el futuro a partir de la reflexividad retrospectiva (g.), y de la reflexividad prospectiva (h.), durante la producción del relato audiovisual (auto)biográfico. Así, se pone en evidencia la evolución, la mutabilidad y las trayectorias de sus relaciones con los medios de comunicación, y de fenómenos como las modificaciones de la mirada y de los puntos de vista que experimentan los individuos sobre la realidad.

³⁹ Como lo dije en el marco teórico de la investigación, el principio de reflexividad vertical y horizontal lo desarrollan Pérez Tornero y Varis a partir de Giddens. Parto de ahí y de mis hallazgos para desarrollar las otras dimensiones, articuladas a las concepciones de Educación Mediática y de Alfabetización Mediática e Informativa planteadas por Buckingham, en relación con la ontología de la autobiografía planteada por Olney y Gusdorf.

⁴⁰ Ídem.

Figura 71

Imagen del modelo de la mediación (auto)biográfica de la competencia mediática.



Fuente: elaboración propia.

A propósito, Ferdinand de Saussure (1994) planteó que es “sincrónico todo lo que se refiere al aspecto estático de nuestra ciencia, y diacrónico todo lo que se relaciona con las evoluciones”. De igual modo, “sincronía y diacronía” designarán respectivamente un estado de la lengua y una fase de su “evolución” (p. 107). Es decir, en el contexto de esta tesis, la inmutabilidad de las habilidades de la competencia mediática en una época, etapa o momento específico de la vida, y su mutabilidad a lo largo de la vida de un individuo, de un grupo y de una sociedad.

En ese sentido, la analogía es pertinente si tenemos en cuenta que la competencia mediática (Ferrés & Piscitelli, 2012), en algunos aspectos, es heredera de la competencia audiovisual (Ferrés, 2007), esta a su vez de la

competencia comunicativa (Hymes, 1971), y de la competencia lingüística (Chomsky, 1965).

Pero además, si consideramos desde el punto de vista comunicativo y educativo que en todo acto de mediación el lenguaje juega un papel mediador (Gutiérrez & Prieto, 2007; Giddens, 1997; Jakobson, 1981; Serrano, 2008, 1977), y que en la historia de los medios de comunicación explicamos los lenguajes a partir de lo gráfico y las formas que estos toman a partir de las grafías (Cloutier, 1973, 2001), pero además, porque en el contexto de los estudios auto-biográficos hablamos del graphē (Gusdorf, 1991; Olney, 2015), como el medio técnico en las escrituras del yo, es ahí donde la expresividad toma diversas formas como en ocurrió en este estudio con la narrativa, el performance y la puesta en escena.

Desde luego, el estudio sincrónico y diacrónico de la Alfabetización Mediática e Informativa y de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los medios de comunicación en la Educación Mediática no se reduce a la dimensión del lenguaje, ni al análisis de los textos, discursos, mensajes y contenidos, pues va más allá, hacia dimensiones que ya explicaron teóricos de la competencia mediática como Joan Ferrés & Alejandro Piscitelli (2012). Aunque sí es verdad que el lenguaje, los signos, los códigos y los relatos son mediadores de conocimiento y de comunicación, que además de ofrecer evidencias empíricas establecen vínculos inconmensurables entre nuestro mundo interior y el mundo exterior a nosotros. También es cierto que posibilitan múltiples relaciones entre nosotros y otras personas, entre nuestros ambientes, entornos y contextos.

Capítulo 6.

Conclusiones

Cabe recordar que el primer objetivo general que me propuse en esta tesis doctoral, fue indagar de qué manera podría adaptar el relato audiovisual (auto)biográfico como método y como metodología para introducir a los estudiantes de medios, educación, comunicación y educomunicación en el desarrollo de habilidades (auto)reflexivas y (auto)expresivas de la competencia mediática. El segundo objetivo general que me tracé requiere explicar cómo se dio el proceso de mediación (auto)biográfica de las vivencias que recordaron y que relataron los estudiantes, así como el proceso de reflexión y de expresión en la producción de sus relatos audiovisuales (auto)biográficos a partir de la experiencia de vida que tuvieron con los medios de comunicación.

Además, el primero de los objetivos específicos planteó explicar cómo implementé el seminario de relato audiovisual (auto)biográfico y competencia mediática a manera de experimento, a partir de la metodología de la Investigación (Auto)biográfica en Educación, con los estudiantes de medios, educación, comunicación y educomunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), de la Universidad de São Paulo (USP) y de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP).

El segundo objetivo específico implica sustentar de qué manera elaboraron sus puntos de vista los estudiantes que hicieron parte de la muestra, obtenida durante el proceso de producción de sus relatos audiovisuales (auto)biográficos en el transcurso del seminario temático, realizado a manera de experimento; y el tercer objetivo demanda reflexionar las posibilidades educativas que pude identificar en el documento AMI, currículo para profesores propuesto por la UNESCO, en relación con las conclusiones de la investigación.

Finalmente, el subjetivo particular que me propuse implica publicar mi relato audiovisual (auto)biográfico⁴¹, en el que cuento cómo construí desde el año 2003 la línea de investigación en Autobiografía, Medios y Educación del grupo y semillero de investigación Edumedia-3, el cual lidero.

A continuación, plantearé las cinco conclusiones generales a las que llegué en función de las preguntas de la investigación y de los objetivos de la tesis doctoral.

5.1. Primera conclusión

¿De qué manera pude adaptar el relato audiovisual (auto)biográfico como método y como metodología para introducir a los estudiantes de medios, educación, comunicación y educomunicación en el desarrollo de habilidades (auto)reflexivas y (auto)expresivas de la competencia mediática?

Desde el punto de vista de la Alfabetización Mediática e Informativa y de la Educación Mediática, el relato audiovisual (auto)biográfico fue una práctica productiva elaborada como lectura crítica del mundo, y que pude adaptar como método o camino, y como metodología o forma de hacer ese camino, al menos en tres sentidos y a partir de tres dimensiones, en las que articulé y dinamicé varios elementos de manera simultánea.

Primero, en la dimensión educativa, adapté la producción del relato audiovisual (auto)biográfico como método y como metodología de enseñanza y de aprendizaje activo, participativo, relacional y dialógico con el diseño, la implementación y la evaluación del seminario temático; segundo, en la dimensión productiva adapté el relato audiovisual (auto)biográfico como método y como metodología para la producción audiovisual, en las etapas del proceso creativo que comienza con la preproducción, sigue con la producción y culmina

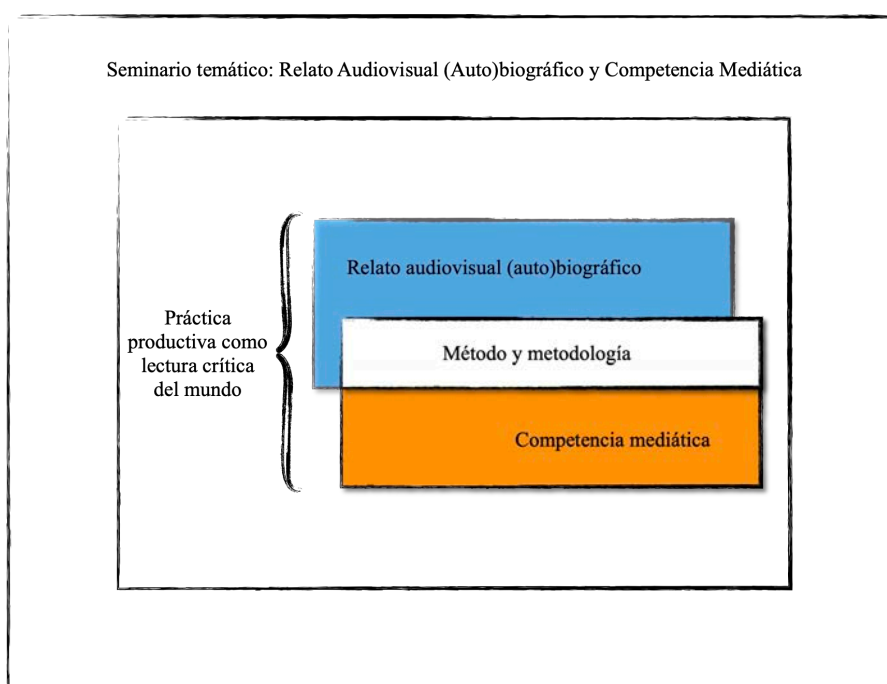
⁴¹ En el año 2019 cumplí con el “Subjetivo Particular” que me propuse, produje en varias ciudades de Europa el video de mi relato audiovisual (auto)biográfico sobre esta tesis que titulé “Autobiographie, médias et éducation. Trajectoire d’une ligne de recherche”: <https://youtu.be/SN1kHfhYJps>

en la posproducción de los relatos; y tercero, en la dimensión investigativa adapté el relato audiovisual (auto)biográfico como método y como metodología de la investigación cualitativa y del enfoque de Investigación (Auto)biográfica en Educación, como un instrumento de investigación que me sirvió para la recolección de la información, la observación del proceso investigativo, la muestra empírica que utilicé para la interpretación teórica y conceptual de los datos que emergieron con el análisis de la información recopilada.

Además de lo anterior, lo usé como medio para la presentación de los resultados de la investigación y de las conclusiones, y como columna vertebral o parte fundamental del informe final y de la voz del narrador de la investigación (*research storyteller*). De ahí que quise considerar el relato audiovisual (auto)biográfico mucho más que un apéndice o que un anexo audiovisual del informe final, porque de esa manera solo enfatizaría la concepción instrumental de los medios de comunicación y limitaría la investigación en medios de comunicación al estudio de la alfabetización funcional.

Figura 72

Imagen del relato audiovisual (auto)biográfico como método y metodología para la Alfabetización Mediática e Informativa y para la Educación Mediática.



Fuente: elaboración propia.

No hay que olvidar que el antiguo paradigma centrado en el análisis formal y casi de manera exclusiva en la discusión crítica, tuvo como efecto paradójico “reducir la educación en medios a una práctica meramente tecnológica o técnica”, al punto que disminuyó la alfabetización a un asunto funcional o instrumental. Adicional a esto, el texto-centrismo fue dominante hasta hace unos años, al igual que la separación entre la lectura crítica y la práctica productiva, a pesar de que “la educación en medios fue más allá del texto clásico, se preocupó por la imagen, el vídeo, el cine y por semióticas sincréticas” (Pérez Tornero, 2012, pp. 7-9). Es importante volver a resaltar que, durante mucho tiempo, racional ha significado para Occidente lo uniforme, continuo y secuencial: “Dicho de otro modo, hemos confundido la razón con el saber leer, y el racionalismo con una sola tecnología. Así, en la edad eléctrica, el hombre parece volverse irracional para el Occidente convencional” (McLuhan, 1996, p. 36).

También cabe recordar que la Educación Mediática (Buckingham, 2005) emergió como un nuevo paradigma que trasciende la dicotomía de la educación en medios y de la educación con los medios (Pérez Tornero, 2012). Así, el principio de reflexividad hizo posible que los estudiantes de medios, educación, comunicación y educomunicación se introdujeran en el desarrollo de habilidades (auto)reflexivas y (auto)expresivas de la competencia mediática.

En consecuencia, durante el seminario temático y el proceso de producción de los relatos audiovisuales (auto)biográficos, obtuvieron nuevos aprendizajes a través de la práctica productiva como lectura crítica del mundo, al generar una reflexividad vertical que se volvió sobre sus experiencias como parte de la alfabetización en un momento de su vida y a lo largo de la vida; y de la reflexividad horizontal que surgió del diálogo con otras alfabetizaciones, entre ellas, la (auto)biográfica, y con otras culturas de Iberoamérica al entrar en contacto con los relatos de otros estudiantes del seminario que fue realizado en España, Brasil y Colombia, para, de esa manera, amplificar y modificar sus miradas y sus puntos de vista sobre la realidad.

5.2. Segunda conclusión

¿Cómo se dio el proceso de mediación (auto)biográfica de las vivencias que recordaron y que relataron los estudiantes, así como el proceso de reflexión y de expresión en la producción de sus relatos audiovisuales (auto)biográficos a partir de la experiencia de vida que tuvieron con los medios de comunicación?

El proceso de mediación (auto)biográfica comenzó con la recordación de las vivencias relatadas por los estudiantes. Al iniciar la entrevista semiestructurada que los indujo a la situación reflexiva, activó su memoria (auto)biográfica y movilizó su relato mental autobiográfico o autorrelato, con el fin de que evocaran, seleccionaran y organizaran mentalmente las vivencias relacionadas con el enfoque temático que tracé desde un comienzo, antes de iniciar la producción de los relatos audiovisuales (auto)biográficos en el marco del seminario. En esta instancia la reflexividad introspectiva fue el punto de partida del acto (auto)biográfico.

En seguida, los estudiantes recurrieron a su memoria episódica poniendo el foco sobre las experiencias que tuvieron a lo largo de sus vidas con los medios de comunicación; luego hicieron un inventario de las vivencias que recordaron, después las evaluaron y las valoraron con criterios de relevancia en función del tema. Para llevar a cabo esos pasos, recurrieron a su memoria semántica con el fin de darle categoría de acontecimiento a cada uno de los recuerdos relacionados con el enfoque temático del seminario.

Aquí se puso en evidencia que la memoria autobiográfica (Eakin, 1994), como actividad consciente e inconsciente, cumple un papel fundamental porque revisa y cambia constantemente el pasado que se recuerda “para ajustarlo a las necesidades y demandas del yo en que nos hemos convertido en el presente”. A la manera de un palimpsesto, se somete a “diferentes aportaciones, a supresiones y cambios deliberados”, e incluso “puede servir para evocar tanto las dimensiones conscientes como las inconscientes de la relación entre presente y pasado que se dan en el acto autobiográfico” (p. 85), pues, como dicen Bruner & Weisser (2013), “el acto sutil de poner una muestra de recuerdos

episódicos en una densa matriz de recuerdos semánticos organizados y culturalmente esquematizados” (p. 184 y 185), se da en función de inventar el yo autobiográfico y de construirse a una autobiografía, dicho de otro modo, en palabras de Damasio (2018), el resultado es un sí mismo autobiográfico, y los “sí mismos son autobiografías hechas conscientes” (p., 319), en gran medida gracias a que algunas imágenes de nuestros recuerdos se archivan en lo que el autor llama “la sala de montaje de la mente”, algunas son restauradas y otras se combinan por necesidad o por capricho para “crear nuevas escenas que nunca se rodaron” (Damasio, 2018, p. 320). En esta instancia del proceso, los estudiantes intensificaron su reflexividad introspectiva y ampliaron su capacidad de reflexividad retrospectiva, como otro momento clave del acto (auto)biográfico.

De ahí en adelante, la imaginación (auto)biográfica cobró una importancia todavía mayor cuando los estudiantes se situaron en el rol de autobiógrafos y de autobiógrafas, con el propósito de organizar en una línea cronológica del tiempo los acontecimientos que, al comienzo del proceso, seleccionaron mentalmente, pues pasaron del pensamiento mental al pensamiento visual sobre la pantalla. Luego usaron ese recurso gráfico como mediador de su esquema mental, con el fin de movilizar su memoria (auto)biográfica en el momento de oralizar el relato de vida frente al grupo de personas que participó del seminario.

En esta instancia, los estudiantes enfocaron su expresividad narrativa en función de sus relatos de vida como una manera de disponer de manera ordenada su reflexividad introspectiva y su reflexividad retrospectiva, es decir, como un modo de pensamiento que les permitiera organizar la experiencia y propiciar el (auto)conocimiento.

Fue en ese momento cuando emergieron los contextos que condicionaron los puntos de vista situacionales de los estudiantes, así como también, determinaron las situaciones existenciales, cognitivas y comunicacionales que experimentaron a lo largo de sus vidas y que influyeron en la configuración de sus miradas sobre la realidad visible.

En ese momento también se puso en evidencia que la memoria no solo estuvo dinamizada por el relato mental (auto)biográfico o autorrelato, sino que además fue mediada por las anécdotas, por los testimonios de personas cercanas a cada uno de los estudiantes, como por ejemplo sus familiares, su pareja y sus amigos; también estuvo mediada por las fotografías del álbum familiar que trajeron a su mente los recuerdos, por la biografía hiperformateada y preestablecida de las redes sociales que les ponía imágenes como resultado de la selección aleatoria del algoritmo, y por los videos caseros como soporte audiovisual de memoria.

También fue mediada la memoria por los rituales y sentimientos representados en los objetos personales que guardaron durante un tiempo; por las sensaciones y las marcas que dejaron huella en su piel y en sus cuerpos; por los nombres de pila que adquirieron como significantes, para llenarlos de significados a lo largo de sus vidas; por las canciones y los programas de televisión que les recordaron alguna situación vivida o soñada; por la primera experiencia cinematográfica en una sala de cine; por los aprendizajes obtenidos de los libros; mediada por los dispositivos que recibieron como regalo y que representaban estatus en un grupo social, y mediada por muchas otras cosas que operaron en sus vidas como mediadoras de los recuerdos y de las vivencias.

Después, los estudiantes seleccionaron algunos acontecimientos de la línea cronológica del tiempo para idear la estructura general de los relatos por medio de una síntesis visual del guion gráfico, con lo cual optaron por una versión de su experiencia para la producción de los videoclips (auto)biográficos, entre las múltiples posibilidades de interpretación que encontraron. Desde aquel momento, los estudiantes optaron por relatar sus recuerdos a partir de varias posibilidades de (auto)representación, entre ellas la narración, el performance y la puesta en escena de sus recuerdos, descubriendo posibilidades inéditas para ellos en el desarrollo de la expresividad narrativa, la expresividad performativa y la expresividad puesta en escena, por lo que cabe recordar que “las diferentes versiones de la misma historia real” sitúan en perspectiva los principales acontecimientos “de forma notablemente distinta en función del punto de vista adoptado” (Bertaux, 2005, p.79).

Finalmente, los estudiantes seleccionaron y descargaron en sus computadores los clips de video que produjeron, subieron los archivos al programa de edición junto con los materiales audiovisuales que tenían guardados en el archivo de sí: fotografías; fragmentos de videos caseros, de canciones, de películas y de programas de televisión; imágenes de libros, de revistas, de dispositivos tecnológicos y de objetos; imágenes de los lugares que habitaron, donde crecieron, estudiaron, trabajaron, se divertieron, donde compartieron con su pareja y con sus amigos, todo ello para darle forma al punto de vista desde el cual eligieron relatar. En esta instancia, además de experimentar la expresión de la reflexividad introspectiva y de la reflexividad retrospectiva con el relato, algunos también experimentaron su reflexividad prospectiva.

Fue en ese momento cuando los estudiantes exploraron la naturaleza no lineal y simultánea del lenguaje audiovisual y, por consiguiente, sus posibilidades, que en varios casos se expresó de manera asincrónica en la línea de tiempo del relato audiovisual (auto)biográfico, y que además materializó la (auto)actualización de su mirada y de sus puntos de vista en la síntesis video(auto)biográfica, completando así el acto (auto)biográfico.

En ese sentido, el acto autobiográfico (Olney, 2017), como hecho práctico-reflexivo, “media entre el mundo transitorio de la sensación y el sentimiento, del acontecimiento y la emoción”, que se constituye en “una toma de conciencia de la naturaleza de la propia existencia, transformando el mero hecho de la existencia en una cualidad realizada y en un significado posible”, pero además le permite a los autobiógrafos y a las autobiógrafas, que obtengan “un patrón coherente del flujo de los acontecimientos” (pp. 44-45).

La imaginación autobiográfica⁴² como acontecimiento interpretativo-expresivo, pero también “como habilidad que permite conectar eventos en la

⁴² Una idea que se encuentra en autores como Olney y que es tomada como título en el libro de Carles Feixa (2018), *La imaginación autobiográfica. Las historias de vida como herramienta de investigación* de editorial Gedisa.

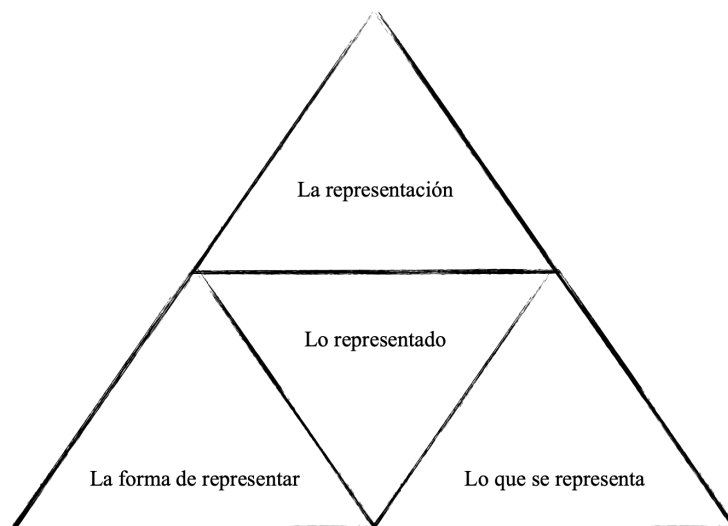
elaboración de un patrón, orientado a conocer al yo que de otra manera no sería cognoscible” (Olney, 2017, p. 34), creó en ellos “una metáfora de la experiencia” (p. 45) con la que descubrieron lo particular y les reveló aquello que es universal.

Así, los estudiantes crearon otro yo más reflexivo, también habilitaron y desarrollaron destrezas del pensamiento crítico en diferentes etapas del proceso creativo, y en el momento de exponer su vida o parte de ella ante otras personas, se configuró el correlato de una subjetividad grupal, que emergió de lo particular hacia cuestiones más profundas del ser y de lo colectivo, como fuerza expresiva que surgió desde la primera persona para hablarle a la alteridad, a la diversidad, a la pluralidad por medio de actos mentales, de actos audiovisuales y de actos (auto)biográficos que dialogan con la segunda y con la tercera persona.

De modo que el acto (auto)biográfico desde el punto de vista de la Educación Mediática, hace viable la mediación (auto)biográfica de la competencia mediática y como resultado de su interacción emerge el yo (auto)biográfico reflexivo.

Figura 73

Imagen de la representación de sí mismo en el proceso de mediación (auto)biográfica.



Fuente: tomado de “Coordenadas del video autobiográfico” (Marín Ossa, 2018a, p. 561).

En el gráfico esbozo la representación de sí mismo en la mediación (auto)biográfica, a partir de un artículo que publiqué hace unos años (Marín Ossa, 2018a), pues quise visualizar sobre un plano el carácter lógico de dicho fenómeno como algo mental para el autobiógrafo y para la autobiógrafa. Así como también lo es para el receptor del relato audiovisual (auto)biográfico, aunque de manera diferente, pues cada individuo utiliza términos, proposiciones y argumentos particulares para interpretar la realidad desde su punto de vista situacional, a través de unos interpretantes.

Según Peirce (2012), tal representación mediadora “puede denominarse interpretante porque cumple el oficio de un intérprete” (p. 44), que le permiten al emisor y al receptor darle sentido y atribuirle significado a algo en el pensamiento, tanto al producir como al observar un relato, que en el contexto de esta tesis fue mediado por el lenguaje videográfico.

En cuanto a la forma de representarse a sí mismo, en el gráfico planteo que los autobiógrafos y las autobiógrafas utilizaron formas narrativas, performativas y de la puesta en escena. Con referencia a lo representado, allí se trata de las experiencias que recordaron los estudiantes en relación con los medios de comunicación a lo largo de sus vidas, y en relación con lo que se representa, se trata de los puntos de vista que ellos evidenciaron sobre la realidad visible, a partir de la versión que le dieron a su relato audiovisual (auto)biográfico, según el enfoque temático propuesto en el seminario.

5.3. Tercera conclusión

¿Cómo implementé el seminario de relato audiovisual (auto)biográfico y competencia mediática a manera de experimento a partir de la metodología de la Investigación (Auto)biográfica en Educación, con estudiantes de medios, educación, comunicación y educomunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), de la Universidad de São Paulo (USP) y de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP)?

Antes de implementar el seminario de relato audiovisual (auto)biográfico y competencia mediática a manera de experimento, tuve en cuenta que la Investigación (Auto)biográfica en Educación es un paradigma cualitativo y hermenéutico que me permitiría investigar diversos fenómenos culturales, sociales, mediáticos, comunicativos y educativos de los estudiantes como docentes en formación, a través de sus relatos producidos en un entorno o ambiente de aprendizaje, asumiendo a los sujetos como fuentes valiosas de información, y sus vidas como fuentes valiosas de conocimiento.

En ese orden de ideas, diseñé el seminario a partir del tema de investigación enfocado en la experiencia de vida de los estudiantes en relación con los medios de comunicación a lo largo de sus vidas (*lifelong learning*). Para desarrollar el proceso, les pedí que relataran sus experiencias desde su punto de vista sobre la realidad, como un proceso de (auto)reflexión y de (auto)observación. De ahí que los estudiantes optaron por enfocar sus

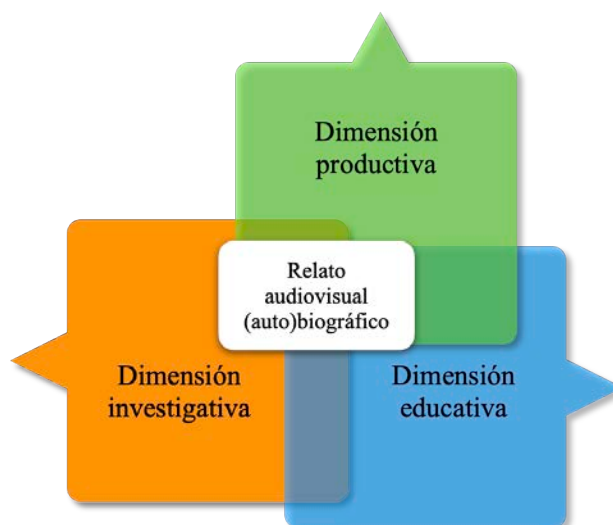
producciones en la versión que cada uno consideró pertinente, según el tema y el enfoque temático del seminario.

Además, asumí que la producción de los relatos audiovisuales (auto)biográficos cumplía con las características de una metodología activa, participativa, relacional y dialógica basada en el aprender haciendo (*learning by doing*), y que esa experiencia educativa les aportaría a los estudiantes un conjunto de aprendizajes obtenidos con su reflexión sobre la vida. Más adelante me di cuenta que dicho proceso se constituyó en una práctica productiva realizada por ellos como una lectura crítica de su mundo interior, en relación con el mundo exterior y con el de otras personas.

Pero también asumí que al tratarse de estudiantes de medios, educación, comunicación y educomunicación nacidos en las décadas de los 80 y de los 90, traerían una cantidad de experiencias de recepción, consumo, emisión e incluso de producción audiovisual, así fuera experimental, que influiría de diferentes maneras a lo largo del proceso, pues como dijo José Manuel Pérez Tornero (2012), una persona “que ha podido hacer vídeos o fotografías adquiere un conocimiento intuitivo y práctico del lenguaje audiovisual que permite adquirir con más facilidad el sentido de la lectura crítica” (p. 12).

Figura 74

El relato audiovisual (auto)biográfico en la articulación de las dimensiones investigativas, educativas y productivas.



Fuente: elaboración propia.

Entonces, como lo dispuse en el gráfico, durante el proceso relacioné las dimensiones educativas e investigativas de la Investigación (Auto)biográfica en Educación y los propósitos formativos de la Educación Mediática y de la Alfabetización Mediática e Informativa, con la dimensión creativa y productiva del relato audiovisual (auto)biográfico, a partir de la enseñanza reflexiva, distinguiendo en cada una de las dimensiones, tres momentos o etapas que, en lugar de desenvolverse de manera lineal y sincrónica, en el desarrollo del seminario se imbricaron entre sí, la una como correlato de las otras.

De ahí articulé el diseño, implementación y evaluación del seminario (dimensión educativa), con la recopilación, análisis e interpretación de la información (dimensión investigativa), a través de la preproducción, producción y posproducción de los relatos audiovisuales (auto)biográficos (dimensión productiva).

Luego estructuré el seminario en sesiones, a cada una de ellas le asigné las lecturas relacionadas con el tema, diseñé las ayudas audiovisuales para utilizar en las clases, así como las instrucciones para avanzar en cada paso de

la producción audiovisual con su correspondiente porcentaje para la evaluación final, y diseñé los recursos que me permitieran sistematizar la información que recopilara en cada encuentro.

Comencé el experimento en la UTP, donde llevo 15 años de implementación del relato audiovisual (auto)biográfico en la formación de docentes de tecnología, comunicación e informática educativa; luego seguí en la USP con estudiantes de Educomunicación, a quienes les mostré los relatos producidos en Colombia, y terminé el experimento en la UAB con estudiantes del Máster en Comunicación y Educación, a quienes les compartí los relatos hechos, tanto en Brasil como en mi país. Ese proceso de intercambio alimentó las reflexiones relacionadas con los diferentes contextos donde se produjeron los relatos.

Para articular el desarrollo de la entrevista semiestructurada con la producción audiovisual, utilicé como tareas de clase el biograma, la línea cronológica del tiempo y el guion gráfico de los relatos audiovisuales (auto)biográficos, de manera que los estudiantes participaran en la recopilación de la información a la vez que avanzaban en la producción de sus relatos.

La versatilidad de la entrevista semiestructurada (Abrahão & Bolívar, 2014, p. 20) me permitió recopilar de varias maneras la información que obtuve de los estudiantes en el transcurso del seminario temático: la primera, en un formulario electrónico diseñado para que los estudiantes escribieran una síntesis de sus respuestas; la segunda, en una línea cronológica de tiempo del relato de vida diseñada por ellos y sustentada de manera oral y gráfica frente al grupo; la tercera, en el guion gráfico del relato diseñado por ellos y sustentado de manera oral y gráfica en una asesoría individual que les ofrecí; la cuarta, en el videoclip del relato audiovisual (auto)biográfico en el que representaron su mirada y sus puntos de vista sobre su experiencia de vida con los medios de comunicación; y la quinta, en la reflexión escrita elaborada por los estudiantes al finalizar el seminario temático a partir de la experiencia que tuvieron durante el proceso.

Al finalizar el seminario, en cada universidad quedó un grupo reducido de participantes que se constituyó en el grupo focal, de los cuales solo algunos cumplieron con el 100% de entregas, de manera tal que tuve la posibilidad de tomar la muestra del grupo focal con el fin de realizar el estudio de los casos, como lo establecí desde un comienzo en el proyecto de investigación.

Desde el punto de vista educativo, con el desarrollo del seminario temático y con el proceso de producción de los relatos audiovisuales (auto)biográficos, pude transmitirle a los estudiantes las claves del método y de su metodología de forma práctica, basado en el aprender haciendo (*learning by doing*), con la intención de que ellos como docentes, comunicadores y educadores en formación, apropiaran el método y sus posibilidades metodológicas, tanto por experiencia directa, como por experiencia mediática, mediada y mediatizada, para adaptarlo luego a los diversos contextos de la enseñanza y del aprendizaje de la competencia mediática.

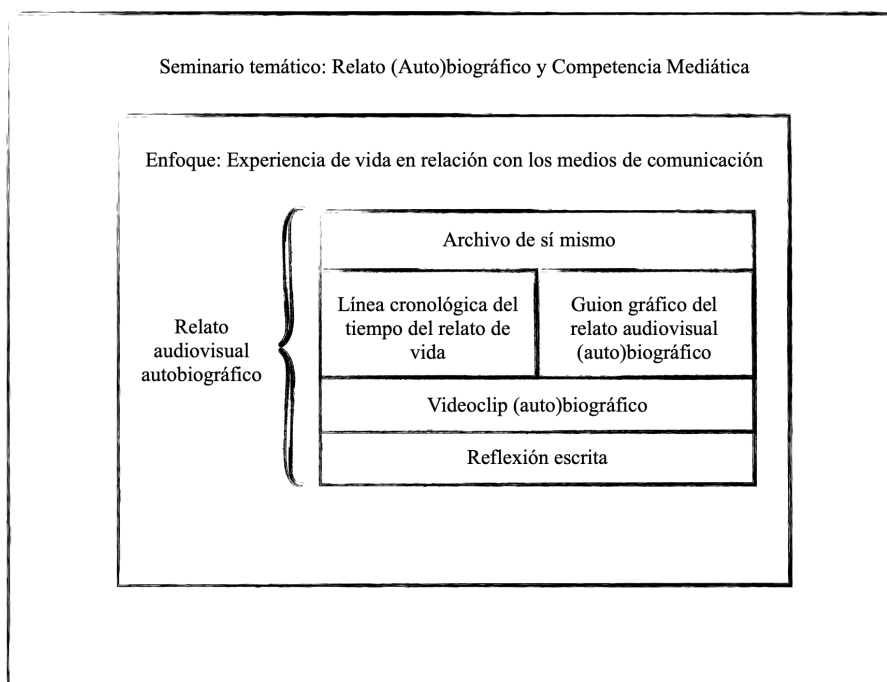
5.4. Cuarta conclusión

¿De qué manera elaboraron los puntos de vista sobre la experiencia que tuvieron con los medios a lo largo de la vida, aquellos estudiantes que hicieron parte de la muestra obtenida a partir de la producción de sus relatos audiovisuales (auto)biográficos en el desarrollo del seminario temático?

Descubrir la propia voz, la forma de ver y de relatar el mundo, aprender a mirar. Detenerse a observar algo durante un tiempo para comprenderlo y entender el significado y la importancia de tener una visión de mundo, son cosas que se practican, se aprenden y se desarrollan a lo largo de la vida, para lo cual debemos prepararnos desde los primeros años de vida de manera que se despierte en nuestro interior la necesidad de hacerlo de manera autónoma. Esto se puede lograr en compañía de personas que a nuestro alrededor nos ayuden a encontrar el modo de aprenderlo. De lo contrario, habrá quienes piensen y actúen por nosotros, sin que tengamos la posibilidad de participar de forma decidida en el bello espectáculo de la vida, ni de ejercer nuestro derecho a tener puntos de vista sobre la realidad.

Figura 75

El relato audiovisual (auto)biográfico en la articulación de las dimensiones.



Fuente: elaboración propia.

En el gráfico, el seminario temático ofreció el marco desde el cual se dio la experiencia de mediación (auto)biográfica que vivieron los estudiantes. El tema determinó el enfoque para la producción de los relatos como columna vertebral del proceso de (auto)observación, y dinamizó la articulación de sus dimensiones educativas, productivas e investigativas con el uso del archivo de sí mismo, la línea cronológica del relato de vida, el guion gráfico, el videoclip (auto)biográfico y la reflexión escrita. En ese sentido, el seminario propició que los estudiantes partieran de su punto de vista (auto)biográfico para relatar sus puntos de vista comunicativos.

Así, durante ese proceso, emergieron los contextos de mediación y de mediatización desde los cuales se configuraron los puntos de vista de los estudiantes, circunstancias específicas que a lo largo de sus vidas establecieron las situaciones existenciales y cognitivas a partir de las cuales se comunican.

Los estudiantes que hicieron parte de la muestra obtenida durante el desarrollo del seminario temático, traían consigo un conjunto de experiencias previas que vivieron desde su niñez, en el marco de unos procesos sociohistóricos y culturales ocurridos durante los años 80 y 90 del siglo pasado, y otros procesos acontecidos en las dos primeras décadas del siglo XXI, que determinaron en gran medida su mirada sobre el mundo y sus puntos de vista sobre la realidad.

Pude identificar que, en la historia personal de cada estudiante, esos puntos de vista situacionales se constituyeron en una manera particular de ver, de mirar, de escuchar, de sentir, de pensar, de relatar, de interpretar, de opinar y de actuar en relación con la propia existencia y con la de otros, con el conocimiento de las cosas que los rodeaban, con las maneras de comunicarse con el mundo y con otras personas.

Desde el punto de vista comunicacional, durante la producción de los relatos audiovisuales (auto)biográficos, la mediación (auto)biográfica de la competencia mediática develó que, desde niños, los estudiantes se introdujeron de manera progresiva en su configuración como prosumidores y como EMEREC por medio de las interacciones, interrelaciones e inmersiones con los medios de comunicación, con las TIC y con los dispositivos digitales.

Durante dicho proceso (auto)formativo o configurativo, los estudiantes estuvieron expuestos a diversas experiencias mediáticas, mediadas y mediatizadas, propiciadas por fenómenos como la individualización prosumidora, que además de generarse en la época de ascenso del sujeto neoliberal y en el declive de los metarrelatos de la modernidad, se afianzó con la miniaturización de los artefactos, es decir, que se acentuó más en dirección del individuo prosumidor que del individuo comunicativo del EMEREC como sujeto autónomo.

Por lo tanto, fue en el entorno del seminario temático mediado pedagógicamente que los estudiantes produjeron sus relatos audiovisuales (auto)biográficos, a través de la reflexividad vertical en relación con la

Alfabetización Mediática e Informativa como objeto de estudio, y por medio de la reflexividad horizontal en relación con otras alfabetizaciones, lo que generó una nueva experiencia y nuevos aprendizajes a partir de la reflexión acerca de la vida con los medios de comunicación, para expandir en ellos su (auto)consciencia sobre la situación sociocultural y sociohistórica que experimentan.

Con el fin de propiciar la (auto)actualización de la mirada y de los puntos de vista de los estudiantes desde la (auto)observación y de la (auto)reflexión, el proceso de producción los sumergió en las dimensiones reflexivas y expresivas del relato audiovisual (auto)biográfico, a partir de la narración, la escenificación y la actuación de las vivencias que recordaron, bien fuera desde el punto de vista introspectivo, desde el punto de vista retrospectivo (que equivale al flashback en el relato audiovisual), o desde el punto de vista prospectivo (equiparable con el flashforward). Sin embargo, en ocasiones utilizaron una combinación de todos los puntos de vista (auto)biográficos, mientras que en otros casos usaron solo algunos.

Con lo anterior, cabe recordar que los puntos de vista en sentido amplio, van más allá de lo formal, abarcan mucho más que el análisis discursivo y que el análisis de los mensajes y de los contenidos, puesto que el punto de vista no solo es la manifestación formal de la mirada, es sobre todo una posición que se toma frente a las cosas, que proviene de la vida mental y del mundo interior elaborado a lo largo de la vida, por medio de las relaciones que establecemos con otras personas y con las cosas, depende de los recursos variados o escasos con los que contamos para expresarlo; depende de nuestros conocimientos, habilidades y actitudes frente a la vida para defenderlo y modificarlo, en última instancia, es el resultado de nuestras posibilidades y limitaciones humanas, existenciales, cognitivas y simbólicas.

5.5. Quinta conclusión

¿Qué posibilidades educativas pude identificar en el documento AMI, currículo para profesores propuesto por la UNESCO, en relación con las conclusiones de la investigación?

La mayor posibilidad educativa que encontré, es que el enfoque de la enseñanza reflexiva planteado en el currículo de Alfabetización Mediática e Informacional para profesores (Wilson et al., 2011), se puede implementar durante el proceso de producción del relato audiovisual (auto)biográfico a partir del principio de reflexividad, con el fin de introducir a los estudiantes de medios, educación, comunicación y educomunicación en el desarrollo de habilidades (auto)reflexivas y (auto)expresivas de la competencia mediática, y propiciar en ellos la reflexividad vertical y la reflexividad horizontal que les permita generar transformaciones en la manera como abordan sus objetos de estudio, sus métodos, sus metodologías, sus prácticas, los objetivos de aprendizaje que se tracen y los lenguajes que apropien y que utilicen en diversos contextos.

Además, para que reflexionen como ciudadanos mediáticos sobre los medios de comunicación, las TIC, las redes sociales y los dispositivos móviles, para que promuevan usos más conscientes y responsables de lo que ellos y sus estudiantes comentan, cliquean y comparten; asimismo, para que tengan más herramientas que les permitan tramitar la libertad de expresión, la libertad de pensamiento, el derecho a la intimidad y el derecho a la información con sus estudiantes, con sus audiencias y con sus comunidades, al alfabetizar la mirada y los puntos de vista sobre la realidad visible, la realidad (audio)visual y la realidad de los medios de comunicación (Luhmann, 2007).

En ese sentido, cada vez que se produzca el relato audiovisual (auto)biográfico en contextos de la educación formal, no-formal e informal, con el fin de introducir a los estudiantes en el desarrollo de habilidades para la Alfabetización Mediática e Informacional, es necesario que el docente-investigador tenga presente el papel que cumple la mediación (auto)biográfica de la competencia mediática en la (auto)actualización de la mirada y de los

puntos de vista sobre la realidad, así como también, en el desarrollo de la (auto)consciencia sobre las experiencias de vida adquiridas con los medios de comunicación a lo largo de la vida (lifelong learning)

Lo anterior, con el fin de orientar acciones desde el punto de vista de los estudiantes, para la adquisición y mejora de las habilidades que les permitan a todos acceder a la información digital con criterios de selección, verificación y uso responsable, así como también, interpretar los textos y los contextos de los medios, como plantea la UNESCO en relación con los resultados de aprendizaje definidos en las competencias, unidades y módulos del currículo de Alfabetización Mediática e Informativa para profesores (Wilson et al., 2011).

Ahora bien, si tenemos en cuenta que durante el proceso de producción de los relatos audiovisuales (auto)biográficos, los estudiantes se hicieron conscientes de la manera como se fabrican los relatos en los medios de comunicación, y surgió en ellos la necesidad de abordar los fenómenos sociales y culturales desde diferentes ángulos para dar una versión amplia de la información, entonces en el currículo AMI de la UNESCO también existe otra posibilidad educativa relacionada con los puntos de vista utilizados por los medios para construir la realidad, y está planteada en la Competencia 4 y en la Unidad 3 del módulo 2 (Wilson et al., 2011).

En esta competencia se orienta la Alfabetización Mediática e Informativa al desarrollo de habilidades de lectura crítica que les permitan a los estudiantes hacer análisis de los mensajes y de los contenidos en diversos contextos de producción, emisión, circulación, recepción, apropiación y consumo de los medios de comunicación, además de habilitarlos para comparar y contrastar los puntos de vista utilizados por las empresas mediáticas a partir de la elección y la relevancia periodística, con el fin de construir lo noticioso, y cómo utilizan esto para plantear una perspectiva particular de la información.

De igual manera, en la Unidad 2 del Módulo 5 (Wilson et al., 2011, p. 115), la UNESCO planteó la posibilidad de educar a los estudiantes en relación con los anuncios de bien público, a partir del análisis de los elementos textuales que

vinculan los objetivos con la estrategia creativa, es decir, con la información clave que se incluye en el anuncio como el punto de vista, la trama, las imágenes de hombres y mujeres, el lenguaje, las costumbres y el comportamiento de los personajes, además del uso de afirmaciones específicas o de recursos emocionales. Por esta razón, el relato audiovisual (auto)biográfico permite a los estudiantes identificar los elementos retóricos de los anuncios que influyen en su mirada de las culturas, las etnias, los roles y estereotipos de hombre y de mujer en la sociedad, así como apropiarse de estos y otros aspectos para la producción de campañas educativas orientadas a las instituciones educativas, las comunidades y las audiencias.

Finalmente, en la Unidad 4 del Módulo 11 (Wilson et al., 2011, p. 175), surge otra posibilidad educativa para identificar los ángulos desde los cuales observan la realidad los medios de comunicación alternativa, es decir, el marco referencial desde el que promueven una mirada de la realidad y el tratamiento de las historias, para lo cual la UNESCO recomienda realizar actividades que permitan la inmersión en la organización y en la comunidad, entre ellas, las visitas con los estudiantes, que podrían complementar con un proceso de producción de relatos audiovisuales (auto)biográficos para explorar las experiencias mediáticas, mediadas y mediatizadas desde el punto de vista de la comunidad.

Aun así, las posibilidades educativas del relato audiovisual (auto)biográfico en el desarrollo del currículo de Alfabetización Mediática e Informativa de la UNESCO, no se agotan en estas líneas, por el contrario, se amplifican y se diversifican, sin embargo, quedan planteadas algunas ideas en estas conclusiones.

De otro lado, cabe recordar que desde hace unos años se utiliza el relato autobiográfico en la Educación Mediática como lo anotó Buckingham (2005), al referenciar sus trabajos y los de otros colegas, realizados con los estudiantes para explorar diversas identidades por medio de “autorretratos y relatos contruidos a base de fotos” (p. 204), y las “autobiografías mediáticas” (Buckingham, 2005, pp. 230-234), utilizadas por los profesores para indagar los

gustos e intereses de los estudiantes como audiencia y utilizadas por los docentes como punto de partida en los cursos sobre medios.

También está el estudio de Fedorov (2016), realizado en el Anton Chekhov Taganrog Institute a partir de “flashes of memory”, en el que contrastó las experiencias de vida de las personas con las experiencias de vida de los personajes mediáticos, para que la audiencia estudiantil comprendiera el impacto de la cultura mediática en el desarrollo de la personalidad, con el fin de desarrollar la competencia mediática, el pensamiento crítico y la percepción.

De otra parte, está el estudio de Koponen (2020), quien indagó la vida mediática (Media Life Study), como un método pedagógico para el aprendizaje de las competencias mediáticas transculturales con estudiantes internacionales de máster, en el curso de Transcultural Perspectives in Media Education de la Universidad de Tampere en Finlandia como parte del Erasmus+ project (e-Mel.org).

O el estudio de Marfil-Carmona & Sedeño-Valdellós (2016), quienes estudiaron la acción docente a través de las narrativas autobiográficas de profesores universitarios al contar sus experiencias en la implementación de ejercicios prácticos de fotografía, spots publicitarios, cortometraje y fragmentos de series televisivas, con el fin de desarrollar la creatividad y las habilidades de la comunicación audiovisual en la asignatura de Fundamentos de la Comunicación Audiovisual de la Escuela Superior de Comunicación y Marketing de Granada, durante un período de tiempo comprendido entre los años 2001 y 2014.

Y el estudio de Rust & Ballard (2016), quienes hicieron un estudio que les tomó un semestre de trabajo en compañía de los estudiantes de inglés en la secundaria Smith High School y de los estudiantes de nuevos medios en Millsaps College. En su investigación observaron las plataformas y prácticas de transliteracidad (transliteracies theory), del relato multimodal en relación con los estereotipos y la identidad, y para ello primero relataron sus experiencias sobre el papel (art on the page), después tradujeron la narrativa a un relato digital (art

on the screen), con ayuda del video, y finalmente escenificaron los temas más importantes a través de sus cuerpos para culminar en un evento de Imagen Teatral o Image Theater event (art on the body), en dicho proceso de transalfabetización.

Finalmente, Yang (2015), con la ayuda de un grupo conformado por ocho co-investigadores, analizó las experiencias educativas de antiguos estudiantes del Odyssey Project, con adultos de escasos recursos económicos en el sur, norte y oeste de Chicago, EE. UU., entrevistó y grabó en video a los exalumnos del proyecto para discutir la información obtenida a través de las entrevistas biográficas.

Desde el punto de vista epistemológico, en uno de estos estudios el relato autobiográfico sirvió para mediar la enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización y de la competencia mediática (Fedorov, 2016), a partir de la reflexión sobre la influencia de la cultura mediática en relación con el desarrollo de la personalidad. En el estudio de Koponen (2020), el relato fue mediador del aprendizaje de las competencias mediáticas transversales a partir de la reflexión sobre el mundo vital de los estudiantes, desde su infancia en relación con la transculturalidad; en otro estudio se utilizó el relato para generar reflexión sobre las prácticas docentes en la enseñanza de la creatividad y de la comunicación audiovisual (Marfil-Carmona & Sedeño-Valdellós, 2016); y en el trabajo de Rust & Ballard (2016) se utilizó para generar la transalfabetización desde una perspectiva interdisciplinar.

En los cinco estudios mencionados, el relato biográfico, autobiográfico y las narrativas personales se utilizaron como métodos y metodologías transversales para la investigación y la educación, adaptadas al curso de Alfabetización Mediática (Fedorov, 2016), con estudiantes de educación superior; al curso de Educación Mediática (Koponen, 2020), con estudiantes internacionales de máster; al curso de Comunicación Audiovisual y Marketing (Marfil-Carmona & Sedeño-Valdellós, 2016), con estudiantes de grado y profesores de Educación Mediática y de Educación Artística; a los cursos de Inglés y Nuevos Medios (Rust & Ballard, 2016), con estudiantes de secundaria;

y a la observación de la Educación No-formal en los cursos ofrecidos a los adultos que por alguna razón no ingresan a la universidad (Yang, 2015).

Capítulo 7.

Recomendaciones educativas e investigativas

7.1. Para la Alfabetización Mediática e Informativa

A los educadores, comunicadores y educadores les recomiendo que implementen la producción de relatos audiovisuales (auto)biográficos si se quieren situar en el punto de vista de sus estudiantes, comunidades y audiencias, antes de implementar algún proceso o proyecto educativo e investigativo relacionado con la Alfabetización Mediática e Informativa.

Esta educación situada permite el desarrollo de la empatía hacia otros sin la necesidad de practicar la demagogia académica con la que el autoritarismo se disfraza de democracia, de ahí que es importante que conozcan los enfoques de la educación abierta, participativa, relacional y dialógica, cultivados durante décadas por los precursores de la Educación Mediática y la Educomunicación.

También es importante que nutran su mirada y sus puntos de vista sobre la educación en, para y con los medios, puesto que existen muchas categorías y variables desarrolladas en las investigaciones que dieron lugar a las teorías de la comunicación y de la información. Estas se pueden aprovechar para aplicarlas en el diseño, aplicación y evaluación de metodologías activas en las que confluyan la lectura crítica y la práctica productiva, en especial si se trata de establecer en los estudiantes, en las comunidades y en las audiencias, un diálogo entre visiones de mundo que les aporte elementos para construir un mundo interior y una vida mental saludable; y que les permita afrontar la guerra discursiva de puntos de vista sobre la realidad, que desde las redes sociales y los medios de comunicación alimenta las injusticias cognitivas, los estereotipos, los sesgos, los prejuicios, las falacias, y en general, las problemáticas sociales y culturales en todos los entornos y contextos de la vida cotidiana.

Por último, si bien es cierto que fenómenos como el *storyteller* y el *influencer* se impusieron como moda y efecto de la cultura *mainstream*, les recomiendo que aprovechen esos acontecimientos de la era digital para fomentar el desarrollo de un individuo reflexivo, ético y responsable consigo mismo, con otras personas y con las generaciones que vienen, en lugar de promover el egocentrismo, el narcisismo y el individualismo del yo emprendedor, el *mánager de sí mismo* que se (auto)aliena y se (auto)explota para vivir experiencias de aparente felicidad, mientras que ofrece la idea de una falsa participación en la democracia audiovisual, basada supuestamente en la libertad de expresión, cuando en realidad se trata de un producto más en el mercado de las opiniones.

En ese sentido, la producción del relato audiovisual (auto)biográfico, requiere la mediación pedagógica de dicha experiencia que les permita hacer de la práctica productiva una lectura crítica del mundo, hacer del método y de su metodología un elemento valioso para la transformación del sujeto (auto)biográfico reflexivo y, con ello, evitar los fundamentalismos prácticos con los que se trivializan los usos educativos del relato y de la historia de vida.

Finalmente, si queremos una Alfabetización Mediática e Informativa orientada a la formación de ciudadanos mediáticos, ciudadanos del mundo con competencias interculturales, debemos persistir en el diseño e implementación de procesos educativos que le permitan al individuo, a los grupos humanos y a las sociedades, tomar consciencia de sus experiencias mediáticas, mediadas y mediatizadas, para que las personas tengan elementos que les permitan enfrentar con responsabilidad y con creatividad la tendencia uniformadora de las competencias, de los estándares y de los indicadores, y desarrollen habilidades, pero también conocimientos y actitudes para enfrentar los desafíos personales, humanos, intelectuales, sociales, culturales, éticos, académicos y laborales que implica vivir en la sociedad de la información e interactuar a diario con el sistema mediático global.

7.2. Para la Investigación (Auto)biográfica en Educación

A los docentes-investigadores del paradigma de la Investigación (Auto)biográfica en Educación, les recomiendo que implementen la producción de relatos audiovisuales (auto)biográficos si se quieren situar en el punto de vista de sus estudiantes, comunidades e instituciones educativas, antes de comenzar el desarrollo de procesos y proyectos sociales, educativos y culturales.

Esa práctica les permitirá sumergirse y comprender de mejor manera la complejidad que representa la llamada civilización de la imagen, sin necesidad de asumir con ingenuidad que las nuevas generaciones hacen parte de los nativos digitales y que por eso son más hábiles con los medios de comunicación e, incluso, más críticos que los migrantes digitales. Si bien es cierto que el universo audiovisual y multimedia posee una ontología particular diferente en algunos aspectos a la naturaleza del mundo que se desarrolló en las dimensiones de la oralidad y de la escritura, eso no quiere decir que jóvenes y viejos seamos más o menos incompetentes con relación a los usos que les damos a los medios y a las TIC. Precisamente las experiencias mediáticas, mediadas y mediatizadas dependen en gran medida de procesos sociohistóricos y socioculturales diferentes que determinan la historia personal de la mirada.

Asimismo, les recomiendo que se tomen el tiempo para apropiarse el lenguaje audiovisual de manera tal, que comprendan tanto los medios de comunicación como sus lenguajes (lo gráfico), y sus escrituras (las grafías), pues, así como la apropiación y desarrollo de la oralidad y de la escritura tomaron tiempo en nuestras vidas, así también lo exigen las otras formas de comunicación. En ese sentido, si esta tesis aborda “la mediación (auto)biográfica de la competencia mediática” también trata sobre las habilidades mediáticas de la mediación (auto)biográfica.

También es importante que los docentes-investigadores eviten reducir la Educación Mediática al uso de recursos o de ayudas educativas de la alfabetización funcional o instrumental, con la que se asume que los medios son apenas un soporte de mensajes y de contenidos que solo sirve para ilustrar un

tema en algún curso académico, tan solo como anexo en los informes de investigación, o que apenas son útiles para la difusión del conocimiento científico. Cada medio es un fenómeno mucho más interesante que eso, es más complejo y por eso requiere una visión completa, holística o ecológica que considere el impacto y las transformaciones que genera en la psiquis, en los modos de ser, de pensar, de sentir y de actuar, como también en las organizaciones sociales a toda escala, en todo contexto y entorno de la sociedad y de sus individuos.

En ese sentido, podrán asumir que existen otras lógicas sincréticas que van más allá del textocentrismo, y evitar el fundamentalismo discursivo sin que por ello le den menor valor a la palabra hablada y escrita; tendrán la oportunidad de constatar la importancia de la expresión verbal en otras dimensiones del fenómeno multimodal del lenguaje y de las multialfabetizaciones que esta época requiere.

7.3. Para el Currículo de Alfabetización Mediática e Informativa de la UNESCO

A los consultores, autores y organizaciones promotoras del nuevo Currículo de Alfabetización Mediática e Informativa para Educadores y Estudiantes (Segunda Edición)⁴³, les recomiendo que implementen métodos y metodologías similares a la producción de relatos audiovisuales (auto)biográficos que sean útiles para situar a los profesores y estudiantes en la lectura crítica y en la práctica productiva desde su propio punto de vista, antes de desarrollar con ellos los enfoques, unidades y módulos del currículo en procesos y en proyectos de la educación formal, no-formal e informal. Hacerlo de manera tal, que inicialmente todos puedan contextualizar sus prácticas educativas acorde con sus circunstancias sociohistóricas y socioculturales, y con las características de sus entornos, de los contextos particulares en los que se interrelacionan y en los que interactúan con los medios y con otras personas.

⁴³ https://en.unesco.org/sites/default/files/mil_curriculum_second_edition_summary_en.pdf

En ese sentido, el punto de vista situacional les permitirá comprender de mejor manera la influencia de las experiencias mediáticas, mediadas y mediatizadas que modifican la mirada sobre la realidad, la forma como se configura el sujeto prosumidor y el EMEREC, las implicaciones de la inmersión en las TIC, en las redes sociales, las plataformas y dispositivos digitales e, incluso, podrán hacer análisis prospectivos en función de la adaptación y actualización del currículo a diversas realidades y necesidades formativas e investigativas.

Estas son algunas razones por las cuales es importante explorar y aprender a utilizar el proceso de producción del relato audiovisual (auto)biográfico como método y como metodología, y porque la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*), promovida desde hace décadas por la UNESCO, confluye tanto en los procesos de la Educación Mediática como en la Investigación (Auto)biográfica en Educación, ya que los aprendizajes que emergen de la reflexión sobre la vida, sitúan a los estudiantes y a los docentes como fuentes valiosas de información, y sus vidas como fuentes valiosas de conocimiento.

Por lo tanto, la aplicación y evaluación del currículo tendrá que considerar las relaciones prácticas entre lo particular y lo universal de los individuos, para ir de los textos a sus contextos, para centrarse de verdad en el sujeto desde su mundo interior y su vida mental, no solo en el plano textual y discursivo, sino sobre todo en las relaciones mentales, intelectuales, simbólicas y sociales que estructura a través de las diversas mediaciones que convergen en los actos pedagógicos y en los actos comunicativos, relacionados con los medios de comunicación, y hacer de las prácticas productivas una lectura crítica del mundo propio y el de otros.

Referencias

- Abrahão, M. H. M. B., & Bolívar, A. (2014). *La investigación (auto) biográfica en educación: miradas cruzadas entre Brasil y España*. EDIPUCRS.
- Aguaded, I., Gutiérrez, I. M., & Pedreira, M. C. C. (2018). Desarrollo de la competencia mediática en el contexto iberoamericano. *Revista Letral*, (20), 156-182.
- Álvarez, H., Arias, E., Bergamaschi, A., Lopez, A., Noli, A., Ortiz, M., & Viteri, A. (2020). *La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Aparici, R., & García Matilla, A. (2016). ¿Qué ha ocurrido con la educación en comunicación en los últimos 35 años?: pensar el futuro. *Espacios en Blanco. Revista de Educación (Serie Indagaciones)*.
- Aparici, R., & Marín, D. G. (2018). *Comunicar y educar en el mundo que viene*. Editorial Gedisa.
- Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2013). *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites*. Fondo de Cultura Económica.
- Arnheim, R. (1986). *El pensamiento visual*. Paidós.
- Bal, M. (2014). *Teoría de la Narrativa*. Ediciones Cátedra.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Paidós.
- Bellour, R. (2009). *Entre imágenes*. Ediciones Colihue SRL.
- Berman, M. (2013). *Todo lo sólido se desvanece en el aire: la experiencia de la modernidad*. Anthropos Editorial.
- Benjamin, W. (2019). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Ediciones Godot.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida*. Edicions Bellaterra.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica*, (2), 79-109.
- Bolívar, A., & Segovia, J. D. (2019). *La investigación (auto) biográfica en educación*. Octaedro.

- Breiter, J., Netzer, O. L., Rak, J., & Rasmussen, L. (2015). *Introduction: Auto/Biography in Transit*. Biography.
- Bruner, J., & Weisser, S. (2013). La invención del yo: la autobiografía y sus formas. In *Cultura escrita y oralidad*, 177-202. Gedisa.
- Bruss, E. W. (2014). Eye for I: Making and unmaking autobiography in film. In *Autobiography*, 296-320. Princeton University Press.
- Buitrago, A., Navarro, E., & Matilla, A. G. (2015). *La educación mediática y los profesionales de la comunicación* (Vol. 61). Editorial Gedisa.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios*. Paidós.
- Camarero, J. (2011). *Autobiografía: escritura y existencia*. Anthropos.
- Castells, M. (2001). *La galaxia internet*. Plaza & Janés Editores.
- Castells, M. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura* (Vol. 1). siglo XXI.
- Clandinin, D. J., Connelly, F. M., & Bradley, J. G. (1999). Shaping a professional identity: Stories of educational practice. *McGill Journal of Education*, 34(2), 189.
- Cloutier, J. (1973). *La communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self-média ou l'ère d'Emerec*. Presses de l'Université de Montréal.
- Cloutier, J. (1994). L'audioscriptovisuel et le multimedia. *Communication & langages*, 99(1), 42-53.
- Cloutier, J. (2001). *Petit traité de communication: EMEREC à l'heure des technologies numériques*. Atelier Perrousseaux éd.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19(5), 2-14.
- Chansky, R. A., & Hipchen, E. (Eds.). (2016). *The Routledge auto/biography studies reader*. Routledge.
- Chomsky, N. (2014). *Aspects of the Theory of Syntax* (Vol. 11). MIT press.
- Chomsky, N. (2017). *Requiem for the American dream: The 10 principles of concentration of wealth & power*. Seven Stories Press.
- Damasio, A. (2018). *Y el cerebro creó al hombre: ¿cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Ediciones Destino.
- Delory-Momberger, C. (2015). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Delory-Momberger, C., Alheit, P., & Johnson-Mardones, D. (2018). Pesquisa (Auto)biográfica em educação na Europa e América. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*, 3(9), 745-748.
- Desmurget, M. (2020). *La fábrica de cretinos digitales*. Península.

- Dilthey, W. (2015a). *Teoría de la concepción del mundo: Obras VIII*. Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2015b). *Introducción a las ciencias del espíritu: Obras I*. Fondo de cultura económica.
- de Oliveira Soares, I. (2014). Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. *Comunicação & Educação*, 19(2), 15-26.
- _____ (2019). Educomunicación universal: Derechos y deberes ante las pantallas. En: *Competencia mediática y digital: Del acceso al empoderamiento*. Ignacio Aguaded, Arantxa Vizcaíno Verdú, Yamile Sandoval Romero (coord.).
- de Saussure, F. (1994). *Curso de lingüística general*. Losada.
- de Souza, E. C. (2014). Indagación (auto) biográfica: contar experiencias, escritura narrativa y formación. En: *La investigación (auto) biográfica en educación: miradas cruzadas entre Brasil y España* (pp. 34-57). Editorial Universidad de Granada.
- Eakin, P. J. (1994). *En contacto con el mundo: autobiografía y realidad*. Megazul-Endymion.
- Escalante, F. (2016). *Historia mínima del neoliberalismo*. Turner.
- Fedorov, A. V. (2011). Alfabetización mediática en el mundo: Breve repaso histórico. *Infoamérica: Iberoamerican Communication Review*, (5), 7-23.
- _____ (2016). Autobiographical analysis on media education classes for student audience. *Asian Journal of Social and Human Sciences*, (1), 14-18.
- Feixa, C. (2018). *La imaginación autobiográfica: las historias de vida como herramienta de investigación* (Vol. 19). Editorial Gedisa.
- Ferrarotti, F. (2011). Las historias de vida como método. *Acta sociológica*, 1(56), 95-119.
- _____ (2014). *História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais*. Natal: EDUFRN.
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 15(29), 100-107.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). Media competence. Articulated proposal of dimensions and indicators. [La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores]. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines* (Vol. 7). Paidós Ibérica Ediciones SA.

- _____ (2012). *Esto no es una pipa: ensayo sobre Magritte*. Eterna cadencia Editora.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fuenzalida, V. (2005). *Expectativas educativas de las audiencias televisivas*. Editorial Norma.
- Gadamer, H. G. (1998). *El giro hermenéutico*. Cátedra.
- García Díaz, V. (2015). La creación del sí mismo: verdad y ficción en los relatos de vida. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(64), 195-218.
- Gaviria, C. (2017). *Mito o logos. Hacia La República de Platón*. Luna Libros.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Collection Poétique. Seuil.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo, el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península.
- Ginzburg, C. (1994). *El queso y los gusanos: el cosmos de un molinero del siglo XVI*. Muchnik.
- Glück, L. (2014). *Poems 1962-2012*. Farrar, Straus and Giroux.
- Godard, J. L. (1995). *JLG/JLG—autoportrait de décembre [JLG/JLG—self-portrait in December]*. Gaumont International.
- Goodson, I. F. (2004). *Historias de vida del profesorado* (pp. 27-42). Octaedro.
- _____ (2017). El ascenso de la narrativa de vidas. *Investigación Cualitativa* 2(1), pp. 27-41. DOI: 10.23935/2016/01033
- _____ (2020). El ascenso de la narrativa de vida. *Pesquisa Narrativa: Interfaces entre histórias de vida, arte e educação*.
- González-Monteagudo, J. (2010). La autobiografía educativa: formación, investigación y profesionalidad reflexiva. *Docência, pesquisa e aprendizagem:(auto) biografias como espaços de formação/investigação*.
- González-Monteagudo & J. Ochoa Palomo, C. (2014). El conflicto como narración: un enfoque biográfico-narrativo y sistémico de la mediación intercultural. *La investigación auto biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España*.
- Gubern, R. (1994). *La mirada opulenta: exploración de la iconosfera contemporánea*. Gustavo Gili. 1998. El simio informatizado.
- _____ (1996). *Del bisonte a la realidad virtual, la escena y el laberinto*. Editorial ANAGRAMA.
- Gusdorf, G. (1991a). Condiciones y límites de la autobiografía. *Anthropos: Boletín de información y documentacion*, (29), 9-18.
- _____ (1991b). *Lignes de vie 2. Auto-bio-graphie*. Odile Jacob.

- Gutiérrez, A., & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38(19), 31-39.
- Gutiérrez, F., & Prieto, D. (2007). *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. La Crujía.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo* (Vol. 49). Ediciones Akal.
- Huxley, A. (2016). *El fin y los medios. Sobre los ideales y los métodos empleados para su realización*. Página Indómita.
- Hymes, D. H. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*, (9), 13-37.
- Jakobson, R. (1981). *Lingüística y poética*. Cátedra.
- Kaplún, M. (2010). *Una pedagogía de la comunicación* (Vol. 10). Ediciones de la Torre.
- Kaufman, Ch. (2008). *Synecdoche*, Sony Pictures Classics.
- Koponen, M. (2020). Reflecting transcultural media life studies from the perspectives of media literacies. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 151-164.
- Laval, C. (2015). *Antropología del sujeto neoliberal*. Presentación de Christian Laval en el seminario "Pensar con la antropología". Laboratorio Sophiapol, Universidad de Paris Oeste.
- Laval, C., & Dardot, P. (2018). *El ser neoliberal*: Edición a cargo de Enric Berenguer. Editorial Gedisa.
- Lejeune, P. (1971). *L'Autobiographie en France*. Armand Colin.
- _____ (1980). *Je est un autre. L'autobiographie de la littérature aux médias*. Seuil.
- _____ (1991). El pacto autobiográfico. *Suplementos Anthropos*, 29(47-61).
- _____ (2005). *Signes de vie. Le pacte autobiographique*, 2. Seuil.
- Lewis, O. (2012). *Los hijos de Sánchez. Autobiografía de una familia mexicana*. Fondo de Cultura Económica.
- Livingstone, S. (2011). Concepciones convergentes sobre alfabetización: Perspectiva democrática y crítica. *Infoamérica: Iberoamerican Communication Review*, (5), 25-37.
- López, L., & Aguaded, M. C. (2015). La docencia sobre alfabetización mediática en las facultades de Educación y Comunicación. *Comunicar*, 22(44), 187-195.
- Luhmann, N. (2005). Organización y decisión: autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo. *Organización y decisión*, 1-171.

- _____ (2007). *La realidad de los medios de masas* (Vol. 40). Universidad Iberoamericana.
- Llinás, R. R. (2017). *El cerebro y el mito del yo: el papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humanos*. El Peregrino Ediciones.
- Lyotard, J. F. (2004). *La condición postmoderna: informe sobre el saber (MA Rato, Trans.)*. Ediciones Cátedra SA.
- Marfil-Carmona, R., & Sedeño-Valdellós, A. M. (2016). Análisis y creatividad en la enseñanza de la comunicación audiovisual: Valoración de casos a través de la narrativa autobiográfica docente. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, (25), 284-309.
- Marsal, J. F. (1969). *Hacer la América: autobiografía de un inmigrante español en la Argentina*. Editorial del Instituto.
- Marín Ossa, D. L. (2010). *Videoexpresión. Una invención de sí mismo*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- _____ (2014). Posibilidades educativas e investigativas del vídeo autobiográfico. En: FONTOURA, Helena Amaral de.; LELIS, Isabel Alice Oswald Monteiro; CHAVES, Iduina Mont'Alverne. (Orgs.). *Espaços formativos, memórias, narrativas*. Editora CRV. p. 289-304.
- _____ (2015). La educación mediatizada. Distancias y aproximaciones conceptuales en las metodologías de mediatización del conocimiento. *Revista da FAEEBA*, 24(44), 41-53.
- _____ (2016). Autobiografía, imágenes y pantallas. El aprendizaje del autoconocimiento por experiencia mediatizada. En: MORAES, Dislane Zerbinatti; CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; OLIVEIRA, Ozerina Victor de. (Orgs.). *Narrativas digitais, história, literatura e artes na pesquisa (auto) biográfica*. Editora CRV. p. 29-48.
- _____ (2018a). Coordenadas del video autobiográfico. El relato de la experiencia de vida mediada, mediática y mediatizada. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*, 3(8), 548-563.
- _____ (2018b). El maestro es el mensaje: medios, mediadores y mediaciones en la educación mediatizada para el siglo XXI. *Formação de professores para uma educação plural e democrática*, 201.
- _____ (2018c). El video autobiográfico como proyecto de aula, centrado en la investigación creación y la formación de licenciados en comunicación e informática educativa. En: Ana Chrystina Mignot - Dislane Zerbinatti Moraes - Raimundo Martins (Orgs.). *Atos de biogr@far: narrativas digitais, história, literatura e artes*. Editora CRV. 63-72.

- _____ (2019). Media education in Colombia. An inheritance with possibilities and challenges for the 21st century 1. In *Media Education in Latin America* (pp. 79-92). Routledge.
- _____ (2021). La mediación del video (auto)biográfico en la Educación Mediática. In II Congreso Internacional de Comunicación y Educación. En: de Oliveira, I. & Viana, C. E. *Trajetórias da Educomunicação nas Políticas Públicas e a Formação de seus Profissionais*. ABPEducom.
- _____ (2021). La mediación (auto)biográfica de la competencia mediática. *Preprint. ResearchGate*. DOI: 10.13140/RG.2.2.35900.16002
- Martín-Barbero, J. (2010). De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía. Anthropos Editorial.
- Mateus, J. C., Andrada, P., & Quiroz, M. T. (Eds.). (2019). *Media Education in Latin America*. Routledge.
- Maturana, H., & Varela, F. (2019). De máquinas y seres vivos. Universitaria.
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano*. Paidós.
- McLuhan, M., & Powers, B. R. (2011). *La aldea global: transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Editorial Gedisa.
- Melot, M. (2010). *Breve historia de la imagen*. Siruela.
- Mirzoeff, N. (2016). *Cómo ver el mundo: una nueva introducción a la cultura visual*. Grupo Planeta.
- Morin, E. (1990). *Science avec conscience*. Le Seuil-Points.
- Morsy, Z. (Ed.). (1984). *La educación en materia de comunicación*. Unesco.
- Mould, O. (2019). *Contra la creatividad: capitalismo y domesticación del talento*. Editorial Alfabeto.
- Nóvoa, A., & Finger, M. (2014). O método (auto) biográfico e a formação. Edufrn.
- Han, B. C. (2017). La expulsión de lo distinto. Herder Editorial.
- Olney, J. (2014). Some versions of memory/some versions of bios: The ontology of autobiography. In *Autobiography* (pp. 236-267). Princeton University Press.
- _____ (2017). *Metaphors of self*. Princeton University Press.
- Ong, W. J. (2016). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Fondo de cultura económica.
- Orozco, G. (2001). Audiencias, televisión y educación: Una deconstrucción pedagógica de la «televidencia» y sus mediaciones. *Revista Iberoamericana de educación*, (27), 155-175.

- Orozco, G., & González, R. (2015). *Una coartada metodológica: abordajes cualitativos en la investigación en comunicación, medios y audiencias*. Tintable.
- Orwell, G. (2021). 1984. Debolsillo.
- Páramo, G. (1999). *Tradición oral, fantasía y verosimilitud. Las voces del tiempo. Oralidad y cultura popular*. Una aproximación teórica.
- Passeggi, M. (2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto) biográfica en educación. *Revista Educación y pedagogía*, 23(61), 25-40.
- Peirce, C. S. (2012). *Obra filosófica reunida*. Tomo I (1867-1893). Fondo de Cultura Económica.
- Pérez-Rodríguez, A., & Delgado-Ponce (2012). From digital and audiovisual competence to media competence: Dimensions and indicators. [De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores]. *Comunicar*, 39, 25-34. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Pérez Tornero, J. M. (2012). Un nuevo horizonte para la educación en medios. *Sphera pública*, (12), 5-17.
- Pérez Tornero, J. M. & Varis, T. (2012). *Alfabetización mediática y nuevo humanismo* (Vol. 2). Editorial Uoc.
- Pérez Tornero, J. M., & Pi, M. (2013). Media literacy policy in European Union: A new horizon. In: *Media and information literacy and intercultural dialogue*. Nordicom.
- Pérez Tornero, J. M., & Tejedor Calvo, S. (2016). *Ideas para aprender a aprender: manual de innovación educativa y tecnología*. Editorial UOC.
- Pineau, G. & Le Grand J-L. (2007). *As histórias de vida*. EDUFRN.
- Piovani, J. I., & Muñoz Terra, L. M. (2018). *¿Condenados a la reflexividad?* CLACSO y Biblos.
- Poletti, A. (2017). What's Next? Mediation. *a/b: Auto/Biography Studies*, 32(2), 263-266.
- Rust, J., & Ballard, S. (2016). I Am/You See: Traversing Literacies from Page to Screen to Body. *English Journal*, 105(5), 61.
- Sabariégo Puig, M., Abella García, V., Alòs Lladó, M., Anglès Regos, R., Ausín Villaverde, V., Cano Hila, A. B., ... & Vidal Chiribés, J. (2018). *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior*.
- Sánchez, M. V., & Gutiérrez, R. N. (2008). Una experiencia de aula en pedagogía por proyectos: La Enseñanza del Lenguaje Audiovisual desde lo

- Autobiográfico. *Páginas: Revista académica e institucional de la UCPR*, (80), 3.
- Satrapi, M. (2008). *Persepolis I & II*. Random House.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Editorial Gedisa.
- Scolari & Rapa (2019). *Media Evolution. Sobre el origen de las especies mediáticas*. La Marca Editora.
- Serrano, J. A., & Arango, G. J. M. (2018). Investigación biográfica y autobiográfica en Educación en América Latina. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*, 3(8), 344-349.
- Serrano, M. M. (1977). La epistemología de la dialéctica social. *Revista española de la opinión pública*, (47), 57-76.
- _____ (2008). *La mediación social* (Vol. 275). Ediciones Akal.
- Sibilia, P. (2013). *La intimidad como espectáculo*. Fondo de Cultura Económica.
- Simmel, G. (2011). *Georg Simmel on individuality and social forms*. University of Chicago Press.
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola* (A. Martín, trad.). Plaza & Janés.
- Thomas, W. I., & Znaniecki, F. (2004). El campesino polaco en Europa y América, ed. Juan Zarco. *Centro de Investigaciones Sociológicas y Boletín Oficial del Estado*.
- Thompson, J. (2010). *Los media y la modernidad: una teoría de los medios de comunicación*. Barcelona.
- UNESCO (2013). *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies*.
- UNESCO (2019). *Recomendaciones de Belgrado sobre el Borrador de Normas Globales para las Pautas del Plan de Estudios de Alfabetización Mediática e Informativa*.
https://en.unesco.org/sites/default/files/belgrade_recommendations_on_draft_global_standards_for_mil_curricula_guidelines_12_november.pdf
- Vázquez, M. & Liz, M. (eds.) (2015): *Temporal Points of View. Subjective and Objective Aspects*. Heidelberg: Springer.
- Varela, F. (2018). *Autopoiesis. Orígenes de una idea*. Universidad de Valparaíso.
- Vásquez, F. (1992). Más allá del ver está el mirar (Pistas para una semiótica de la mirada). *Signo y pensamiento*, 11(20), 31-40.
- Verón, E. (2001). El living y sus dobles. *Arquitecturas de la pantalla chica. El cuerpo de las imágenes*, 21.
- Vilches, L. (2009). *La migración digital*. Gedisa.

- Wagner-Egelhaaf, M. (Ed.). (2019). *Handbook of Autobiography/autofiction*. Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Williams, R. (1983). *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. Fontana.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C. K. (2011). *Alfabetización Mediática e informacional: Curriculum para profesores*. UNESCO.
- Yang, K. H. (2015). Participant reflexivity in community-based participatory research: Insights from reflexive interview, dialogical narrative analysis, and video ethnography. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 25(5), 447-458.

Organizaciones y publicaciones de Estudios Autobiográficos, Biografía, Narrativas e Historia de Vida

IABA World

<https://sites.google.com/uAlberta.ca/iaba/journals-centres?authuser=0>

Journals

a/b: AutoBiography Studies

AvtobiografiЯ: Journal on Life Writing and the Representation of the Self in Russian Culture

biography: an interdisciplinary quarterly

European Journal of Life Writing

Lifewriting Annual: Biographical and Autobiographical Studies

Life Writing

Centres

Biograph: Associação Brasileira de Pesquisa (Brazil)

Center for Biographical Research (USA)

Centre for Life History and Life Writing Research (Sussex, United Kingdom)

Centre for Life Writing Research (London, United Kingdom)

European Network on Theory and Practice of Autobiography

Forum for Life Writing Research (Germany)

Life Narrative Research Group (London, United Kingdom)

Ludwig Boltzmann Institute for the History and Theory of Biography (Austria)

Lingan University Life Writing and Research Program (Hong Kong, China)
 National Centre of Biography (Australia)
 Oxford Centre for Life-Writing (United Kingdom)

Anexos

Síntesis de la información obtenida en la primera parte de la entrevista con el grupo focal de la UTP

Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia		
Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa		
Pregunta 1	¿Qué momentos recuerda de su infancia y su juventud en relación con los medios?	
Respuesta: ABG-01-UTP en relación con el período de tiempo que va del año 1994 al año 2017		
Etapa	Momento recordado	Medio
0 – 5	La primera fotografía que le tomaron y encontró en el álbum	Fotografía
Respuesta: ABG-02-UTP en relación con el período de tiempo que va del año 1991 al año 2017		
Etapa	Momento recordado	Medio
0 – 5	“la televisión en especial las series”	Televisión
Respuesta: ABG-03-UTP en relación con el período de tiempo que va del año 1996 al año 2017		
Etapa	Momento recordado	Medio
0 – 5	El origen de su nombre tomado de la protagonista de la telenovela La mujer en el espejo. El gusto por la música en especial la de Shakira. La primera grabadora que le regalaron en el “día del niño dios”. La primera serie que vio era de Disney.	Televisión, grabadora

Respuesta: ABG-04-UTP en relación con el período de tiempo que va del año 1995 al año 2017		
Etapa	Momento recordado	Medio
0 – 5	Recuerda la película Toy Story y la muerte de la cantante Selena	Televisión
Respuesta: ABG-05-UTP en relación con el período de tiempo que va del año 1995 al año 2017		
Etapa por años	Momento recordado	Medio
0 – 5	Su nombre inspirado en una canción que decía Lina Marcela, en general la música en su casa y con su familia	Radio y grabadora

Respuesta: ABG-01-UTP en relación con el período de tiempo que va del año 1994 al año 2017		
Etapa	Momento recordado	Medio
5 – 10	“ausencia de un televisor”, “primer regalo, un walkman de 4 pilas”, “primer acercamiento con la radio: aprendí a grabar, regrabar en casete, música que sonaba en la emisora”	Walkman, radio, grabadora
Respuesta: ABG-02-UTP en relación con el período de tiempo que va del año 1991 al año 2017		
Etapa	Momento recordado	Medio
5 – 10	Película Forrest Gump y programas de la National Geographic	Telefilm y televisión
Respuesta: ABG-03-UTP en relación con el período de tiempo que va del año 1996 al año 2017		
Etapa	Momento recordado	Medio
5 – 10	Películas como El Aro en VHS de la familia, la imagen de la niña la acompañó durante años en sus pesadillas. A los 8 años (2004), su hermana le crea una cuenta en Messenger.	Video y cine Messenger
Respuesta: ABG-04-UTP en relación con el período de tiempo que va del año 1995 al año 2017		
Etapa	Momento recordado	Medio
5 – 10	Cuentos de los hermanos Grimm, en el 2001 fue a cine por primera vez y vio la película mi pequeño vampiro, recuerda la telenovela mexicana Rebelde.	Televisión, cine

Respuesta: ABG-05-UTP en relación con el período de tiempo que va del año 1995 al año 2017		
Etapa	Momento recordado	Medio
5 – 10	La televisión como acompañante y estímulo para pensar	Televisión

Respuesta: ABG-01-UTP en relación con el período de tiempo que va del año 1994 al año 2017		
Etapa	Momento recordado	Medio
10 – 15	“primer perfil en la red social hi5”, “participación en teatro”, “televisor nuevo en la llegada de la Tv abierta privada”, “primer contacto con la producción audiovisual”	Red social hi5, teatro, televisión, video

Respuesta: ABG-02-UTP en relación con el período de tiempo que va del año 1991 al año 2017		
Etapa	Momento recordado	Medio
10 – 15	El primer PC en su casa	Computador

Respuesta: ABG-03-UTP en relación con el período de tiempo que va del año 1996 al año 2017		
Etapa	Momento recordado	Medio
10 – 15	Obtiene su primera cámara compacta con la que registra diversas situaciones en el colegio.	Fotografía

Respuesta: ABG-04-UTP en relación con el período de tiempo que va del año 1995 al año 2017		
Etapa	Momento recordado	Medio
10 – 15	En el 2005 su primer celular Motorola V3 magenta, desde el 2006 buscaba tareas en la enciclopedia ENCARTA, tenía acceso al computador pero no a internet	Celular, computador

Respuesta: ABG-05-UTP en relación con el período de tiempo que va del año 1995 al año 2017		
Etapa	Momento recordado	Medio
10 – 15	Los álbumes fotográficos de la familia que ella ayudó a llenar como autora	Fotografía

--

Respuesta: ABG-01-UTP en relación con el período de tiempo que va del año 1994 al año 2017		
Etapa	Momento recordado	Medio
15 – 20	“participación en una gala de teatro”, “su primer celular, el C115 de Motorola”, “ingreso a LCIE por cambio de carrera”	Teatro, celular y diversos medios
Respuesta: ABG-02-UTP en relación con el período de tiempo que va del año 1991 al año 2017		
Etapa	Momento recordado	Medio
15 – 20	La primera cámara digital	Fotografía
Respuesta: ABG-03-UTP en relación con el período de tiempo que va del año 1996 al año 2017		
Etapa	Momento recordado	Medio
15 – 20	A los 17 años ingresa a LCIE y tiene contacto con diversos medios, pasa de consumirlos a producir con una visión más crítica de ellos. A los 18 años ingresa en la Escuela de Teatro y con otras compañeras crea el proyecto Educlown con el que crea un canal educativo para niños en YouTube	Diversos medios, teatro y video, Youtube.
Respuesta: ABG-04-UTP en relación con el período de tiempo que va del año 1995 al año 2017		
Etapa	Momento recordado	Medio
15 – 20	En el 2011 creó su perfil en Facebook y en el 2012 tiene el celular BlackBerry Curve 8520	Facebook y celular BlackBerry
Respuesta: ABG-05-UTP en relación con el período de tiempo que va del año 1995 al año 2017		
Etapa	Momento recordado	Medio
15 – 20	La realización audiovisual desde que ingresó a estudiar LCIE	Diversos medios

Respuesta: ABG-01-UTP en relación con el período de tiempo que va del año 1994 al año 2017		
Etapa	Momento recordado	Medio
20...	“práctica y producción audiovisual en la UTP”	Video y televisión
Respuesta: ABG-02-UTP en relación con el período de tiempo que va del año 1991 al año 2017		

Etapa	Momento recordado	Medio
20...	Los dispositivos de Apple, ingreso a LCIE y contacto con diversos medios, práctica de la natación	Dispositivos móviles, diversos medios y el cuerpo
Respuesta: ABG-03-UTP en relación con el período de tiempo que va del año 1996 al año 2017		
Etapa	Momento recordado	Medio
20...	Sin información	Sin información
Respuesta: ABG-04-UTP en relación con el período de tiempo que va del año 1995 al año 2017		
Etapa	Momento recordado	Medio
20...	Sin información adicional	Ídem
Respuesta: ABG-05-UTP en relación con el período de tiempo que va del año 1995 al año 2017		
Etapa	Momento recordado	Medio
20...	Sin información adicional	Ídem

Síntesis de la información obtenida en la primera parte de la entrevista con el grupo focal de la USP

Universidade de São Paulo, Brasil		
Licenciatura em Educomunicação		
Pergunta 1	Que momentos você se lembra de sua infância, sua adolescência e agora de sua juventude em relação à mídia?	
Resposta: ABG-06-USP em relação ao período que vai do ano de 1998 até o ano de 2018		
Etapa	Momento lembrado	Meio
0 – 5	Nascimento. Copa do mundo (98), Brasil campeão do mundo (2002). Contato com fotos analógicas. Lembrei-me da primeira	Televisão, fotografia

	viagem que fiz, em 2002 e do meu primeiro contato com as fotos analógicas. Coincidentemente foi o mesmo ano em que a seleção brasileira foi pentacampeã do mundo. O contato com as câmeras e as fotos se deu, pois um amigo dos meus pais era dono de uma loja de fotografia. Por muito tempo ele revelou todas as fotos da minha família, realizou books e forneceu filme para nossas câmeras. Fico refletindo que, talvez, sem a presença dele na vida dos meus pais, meu contato com a fotografia seria muito menos intenso e contínuo.	
Resposta: ABG-07-USP em relação ao período que vai do ano de 1989 até o ano de 2018		
Etapa	Momento lembrado	Meio
0 – 5	-	-
Resposta: ABG-08-USP em relação ao período que vai do ano de 1992 até o ano de 2018		
Etapa	Momento lembrado	Meio
0 – 5	Descubro a filmadora da família (emissor) Programas infantis da TV Cultura (receptor)	Filmadora (video), televisão
Resposta: ABG-09-USP em relação ao período que vai do ano de 1996 até o ano de 2018		
Etapa	Momento lembrado	Meio
0 – 5	Durante minha infância minha conexão mais próxima era com a televisão: primeiro, através dos filmes VHS; com o passar dos anos, pelos canais infantis de televisão por assinatura.	Televisão, video VHS

Resposta: ABG-06-USP em relação ao período que vai do ano de 1998 até o ano de 2018		
Etapa	Momento lembrado	Meio
5 – 10	descoberta da filmadora, treino de futebol, primeiro computador, Brasfoot playstation 2. Após isso, meu processo com a mídia se deu através da televisão, do videogame e do computador.	Filmadora, computador (videogame), televisão
Resposta: ABG-07-USP em relação ao período que vai do ano de 1989 até o ano de 2018		

Etapa	Momento lembrado	Meio
5 – 10	-	-
Resposta: ABG-08-USP em relação ao período que vai do ano de 1992 até o ano de 2018		
Etapa	Momento lembrado	Meio
5 – 10	Programas infantis da TV Cultura (receptor) Desenhos animados (receptor)	Televisão
Resposta: ABG-09-USP em relação ao período que vai do ano de 1996 até o ano de 2018		
Etapa	Momento lembrado	Meio
5 – 10	Idem (Durante minha infância minha conexão mais próxima era com a televisão: primeiro, através dos filmes VHS; com o passar dos anos, pelos canais infantis de televisão por assinatura)	Televisão, vídeo VHS

Resposta: ABG-06-USP em relação ao período que vai do ano de 1998 até o ano de 2018		
Etapa	Momento lembrado	Meio
10 – 15	Orkut, MSN, Problema no joelho, redes sociais atuais, smartphone (xperia pro). Minha adolescência seguiu o percurso de ter o primeiro contato com o computador, ainda com a internet discada, depois uma certa divisão do meu tempo entre computador e Playstation, até que com o primeiro smartphone me vi completamente mergulhada no mundo das redes sociais, deixando o videogame de lado e usando o computador apenas para trabalhos escolares.	Computador e smartphone (redes sociais: Orkut, MSN) e internet
Resposta: ABG-07-USP em relação ao período que vai do ano de 1989 até o ano de 2018		
Etapa	Momento lembrado	Meio
10 – 15	-	-
Resposta: ABG-08-USP em relação ao período que vai do ano de 1992 até o ano de 2018		
Etapa	Momento lembrado	Meio

10 – 15	Desenhos animados (receptor) Telenovelas brasileiras e trilhas sonoras (receptor) Na adolescência, continuei vendo televisão com as telenovelas da Globo.	Televisão, computador (trilhas sonoras)
Resposta: ABG-09-USP em relação ao período que vai do ano de 1996 até o ano de 2018		
Etapa	Momento lembrado	Meio
10 – 15	Durante minha adolescência, migrei dos desenhos animados para os seriados. Junto com a mudança televisiva, foi nessa fase que tive o primeiro contato com a internet. Em meu primeiro computador, lembro de jogar alguns jogos online e dos jogos offline do sistema, como Paciência e Campo Minado. Participei também das minhas primeiras redes sociais: o Orkut (2004-2014) e o Windows Live Messenger (MSN) (2005-2012). Ganhei meu primeiro celular e comecei a ler meus primeiros livros. Foi na adolescência que me conectei muito com a música, através da onda <i>emocore</i> que começou a partir de meados de 2003 e que perdura até hoje, com novas segmentações. Foi mais tarde nesse mesmo período da vida que tive contato com as grandes produções de humor e romance hollywoodianos.	Televisão, telefone celular, computador (internet, video games, redes sociais: Orkut, Windows Live Messenger – MSN), iPad, livros, cine

Resposta: ABG-06-USP em relação ao período que vai do ano de 1998 até o ano de 2018		
Etapa	Momento lembrado	Meio
15 – 20	Mozão pelo Facebook, ECA-USP, Futxeca	Computador y Smartphone (rede social: Facebook)
Resposta: ABG-07-USP em relação ao período que vai do ano de 1989 até o ano de 2018		
Etapa	Momento lembrado	Meio
15 – 20	-	-
Resposta: ABG-08-USP em relação ao período que vai do ano de 1992 até o ano de 2018		
Etapa	Momento lembrado	Meio

15 – 20	<p>Além disso, passei a usar o computador e a internet, onde passei a consumir música, assistindo muitos videoclipes. Houve, ainda, o meu uso das primeiras redes sociais para interagir com amigos (MSN e Orkut). Na juventude, quando comecei a frequentar a faculdade, passei a me interessar por cinema e por fotografia, interesses reforçados por outras redes sociais que tive (Filmow, Instagram). Também interagi por redes sociais e mídias com música (Last.fm). Além delas, ainda passei a usar o Facebook.</p> <p>Primeiras edições de vídeo (Windows Movie Maker) (emissor). Paradas musicais e videoclipes (receptor).</p> <p>Primeira geração de redes sociais (MSN, Orkut, Last.fm) (emissor).</p> <p>Segunda geração de redes sociais (Facebook, WhatsApp, Instagram) (emissor).</p> <p>Cinema e fotografia (receptor)</p>	<p>Computador e Smartphone (internet e redes sociais: MSN, Orkut, Filmow, Instagram, Last.fm, Facebook, WhatsApp, Instagram), vídeo, cinema, fotografia</p>
---------	--	---

Resposta: ABG-09-USP em relação ao período que vai do ano de 1996 até o ano de 2018

Etapa	Momento lembrado	Meio
15 – 20	Em 2013, migrei para o Facebook e, em uma velocidade admirável, para as outras milhares redes que surgiram em seguida: Instagram, Whatsapp, Twitter e Snapchat.	<p>Computador e Smartphone (Internet, redes sociais: Facebook, Instagram, Whatsapp, Twitter e Snapchat)</p>

Resposta: ABG-06-USP em relação ao período que vai do ano de 1998 até o ano de 2018

Etapa	Momento lembrado	Meio
20...	-	-

Resposta: ABG-07-USP em relação ao período que vai do ano de 1989 até o ano de 2018

Etapa	Momento lembrado	Meio
20...	Defendendo minha tese, morando sozinha, uso de várias redes sociais, uso da Netflix, ingresso na USP. Decidi focar no vídeo a enfase na minha juventude, então particularizei a importância	<p>Computador (redes sociais, Netflix,</p>

	da filosofia, do cinema e da arte na minha linha do tempo. Então trabalhei na linha do tempo a influência do cinema e da minha imersão nas redes sociais devido a relação desta com as outras mídias acima citadas.	cinema, arte), video, cine, libros, arte
Resposta: ABG-08-USP em relação ao período que vai do ano de 1992 até o ano de 2018		
Etapa	Momento lembrado	Meio
20...	Paradas musicais e videoclipes (receptor). Primeira geração de redes sociais (MSN, Orkut, Last.fm) (emissor). Segunda geração de redes sociais (Facebook, WhatsApp, Instagram) (emissor). Cinema e fotografia (receptor) Educomunicação (emisor)	Computador e Smartphone (internet e redes sociais: MSN, Orkut, Filmow, Instagram, Last.fm, Facebook, WhatsApp, Instagram), cinema, fotografia
Resposta: ABG-09-USP em relação ao período que vai do ano de 1996 até o ano de 2018		
Etapa	Momento lembrado	Meio
20...	Hoje mantenho apenas a conta do Facebook e do Instagram, mas uso cada vez com menor frequência. A partir de todas essas mudanças, informações chegando e mudando cada vez com mais velocidade e meu interesse latente em entender minha própria constituição de visão de mundo, fui me adentrando no conhecimento das comunicações, passando pela área da publicidade e do marketing para, então, entender o peso da comunicação de massa no nosso entendimento dos acontecimentos e da nossa própria existência. Educomunicação.	Computador y Smartphone (Facebook, Instagram), livros

Síntesis de la información obtenida en la primera parte de la entrevista con el grupo focal de la UAB

Máster en Comunicación y Educación		
Pregunta 1	¿Qué momentos recuerdas de tu infancia, tu adolescencia y ahora de tu juventud en relación con los medios?	
Respuesta: ABG-10-UAB en relación con el período que va del año 1996 hasta el año 2019		
Etapa	Momento recordado	Medio
0 – 5	En mis primeros cinco años de vida, no tengo ningún recuerdo consciente con los medios de comunicación. Si embargo, es en esta época donde tengo mis primeras memorias: en la boda de mi primo, y tengo fotografías de ese día, que son muy especiales para mí. Durante años, más mayor, me encantaba guardar folletos de vestidos de novia. También me cuentan que veía la peli de Dumbo todos los días... ¡y que acabé sabiéndome parte de los diálogos!	Fotografía, folletos, cine en video
Respuesta: ABG-11-UAB en relación con el período que va del año 1992 hasta el año 2019		
Etapa	Momento recordado	Medio
0 – 5	Supongo que mi relación con los medios de comunicación durante mis primeros años de vida fue muy anecdótica. Por un lado, aún no sabía leer o estaba en el proceso de hacerlo, así pues la lectura de cualquier medio de comunicación no era posible. Por otro lado, en mi casa teníamos televisión, radio y teléfono fijo. Así que supongo que sí que hacía uso de ellas, aunque éste era restringido.	Televisión, radio y teléfono fijo
Respuesta: ABG-12-UAB en relación con el período que va del año 1985 hasta el año 2019		
Etapa	Momento recordado	Medio
0 – 5	De los 0 a los 5 años tengo vagos recuerdos de estar frente al televisor al centro de la sala acompañando a mis padres o abuelos, cuando los visitaba, observando programas de espectáculos, telenovelas, humorísticos o caricaturas. Los teléfonos que se usaban eran de disco, es decir, el marco se hacía girando un disco número por número. Para escuchábamos	Televisión, teléfono de disco, radio, películas en video (betamax)

	mis padres ponían la radio en el auto y en un mueble de multifuncional para reproducir radio, cassettes y vinilos. Las películas que mi papá nos ponía en casa eran en formato Beta.	
--	--	--

Respuesta: ABG-10-UAB en relación con el período que va del año 1996 hasta el año 2019

Etapa	Momento recordado	Medio
5 – 10	Entre los cinco y los diez años destacaría tres momentos en mi relación con los medios. En primer lugar, fui por primera vez a ver una película al cine: Tarzán. En segundo lugar, me encantaba ver, antes de ir al cole, un par de capítulos de Doraemon. Y en tercer lugar, con 10 años me regalaron la única video consola que he tenido: la NintendoDS con el AnimalDogs.	Cine, televisión, videojuegos

Respuesta: ABG-11-UAB en relación con el período que va del año 1992 hasta el año 2019

Etapa	Momento recordado	Medio
5 – 10	Durante estos años ya había o estaba aprendiendo a leer, así que empecé a consumir tanto libros como revistas, concretamente estaba suscrita a “La Revista dels Súpers” (vinculada al canal infantil del Club Super 3); siempre me ha gustado mucho leer. En cuánto al uso de la televisión, radio y teléfono fijo seguía siendo restringido; aunque los canales consultados solían ser de dibujos.	Libros, revistas, televisión, radio y teléfono fijo

Respuesta: ABG-12-UAB en relación con el período que va del año 1985 hasta el año 2019

Etapa	Momento recordado	Medio
5 – 10	De los 5 a los 10 años había dos televisores en casa, uno en la habitación de mis padres y otra en la de mi hermano y mía. Ahí veíamos caricaturas y también jugábamos Nintendo. Seguíamos usando teléfono de disco y continuábamos escuchando la radio y usábamos cassettes. Dejamos de usar los vinilos y lo sustituimos por un modular. Mi hermano y yo compartíamos un walkman. En las reuniones familiares mis primos llevaban sus walkie talkies para jugar a comunicarnos a distancias más o menos largas. Comenzamos a ir al cine con mis padres a ver películas infantiles, pero en casa reproducíamos películas en	Televisión, videojuegos, telefono de disco, radio, Walkman, walkie talkies, cine (sala y VHS), videocámara

	VHS. Mi padre compró una cámara de video y cuando salíamos de paseo grabábamos algunos momentos.	
--	--	--

Respuesta: ABG-10-UAB en relación con el período que va del año 1996 hasta el año 2019

Etapa	Momento recordado	Medio
10 – 15	Entre los 10 y los 15, empecé a ver más serie en televisión con temática adolescente, tuve mi primer móvil (que no tenía ni Bluetooth) y me cree un perfil en Tuenti, la red social que estaba de moda en España, muy similar a Facebook. Durante este período me regalaron mi cámara de fotos réflex, que me sigo llevando a todos los lugares que puedo.	Televisión, celular (móvil), fotografía

Respuesta: ABG-11-UAB en relación con el período que va del año 1992 hasta el año 2019

Etapa	Momento recordado	Medio
10 – 15	<p>Siguiendo más o menos la línea anterior mi relación con los medios de comunicación no varía mucho.</p> <p>En relación a la televisión –aún restringida– seguía consumiendo canales de dibujos empecé a interesarme también por otros géneros, como las noticias; además nace el “InfoK”, como un noticiero para jóvenes y niños. En cuanto a la radio hacia un uso elevado, siempre me ha gustado, pero sobretodo de emisoras musicales, aunque también las que escuchaban mis padres.</p> <p>Además fue durante estos años que compramos el primer ordenador en casa y creo que también internet. Con este nuevo aparato –ordenador– surgieron también las primeras redes sociales de las cuales participaba, el Fotolog (red social donde colgar fotografía y texto) y el Messenger (mensajería instantánea).</p> <p>Por último, gracias a una promoción de la Generalitat de Catalunya durante los 18 años estuve suscrita a la revista de viajes Altaïr.</p>	Televisión, radio, computador (PC), revista

Respuesta: ABG-12-UAB en relación con el período que va del año 1985 hasta el año 2019

Etapa	Momento recordado	Medio
-------	-------------------	-------

10 – 15	De los 10 a los 15 años cada hermano tenía su habitación y en cada una había una televisión, un radio y un teléfono de botones. Mis padres pagaban servicio de televisión por cable, entonces veníamos canales de música, como MTV, películas, pero también veníamos canales de TV abierta para los noticieros y telenovelas. Me compré mis primeros CDs. Mis padres nos compraron un Discman pero recuerdo que no se podía mover mucho porque los discos se rayaban o se descomponía. Comencé a usar el internet, tanto para conocer gente por chat como para hacer tareas, pues en la escuela usábamos una interfaz especial para enviar y calificar los trabajos. El servicio de internet se administraba por la línea telefónica, era muy caro y deficiente. Mis padres y mi hermano usaban sus primeros teléfonos móviles. Continuaba escuchando radio, pero solo en el automóvil o en el reloj despertador de mi habitación, pero la música la escuchaba principalmente en la computadora con canciones descargadas o mediante discos que mi hermano y yo quemábamos con nuestros tracks favoritos. Iba al cine con mis padres al menos una vez a la semana o en menos ocasiones con mis amigas de la escuela.	Televisión, radio, teléfono de botones, discman, computador, cine
---------	--	---

Respuesta: ABG-10-UAB en relación con el período que va del año 1996 hasta el año 2019

Etapa	Momento recordado	Medio
15 – 20	Entre los 15 y los 20 años ha sido la época en la que los medios de comunicación han tenido más importancia para mí, por muchas razones. Cuando tenía 16 años conocí a mi mejor amiga, que vive en otra ciudad a 400km de la mía, por lo que empezamos a recurrir a menudo a las llamadas de teléfono y las videollamadas por Skype. Cuando con 18 empecé la universidad, descubrí lo que era Google Drive, y se convirtió en una herramienta de uso constante para mis trabajos universitarios. Con 20 años me fui a vivir seis meses a Copenhague y con 21 me fui a Dublín por 4 meses. Esto supuso dos cosas importantes en relación a los medios de comunicación. Aunque ya tenía cuenta de Facebook desde antes, fue aquí cuando empecé a darle mucho más uso, puesto que conocí a mucha gente de países diferentes. Además, las videollamadas se extendieron de mi mejor a amiga a toda mi	Computador, celular (teléfono móvil)

	familia y grupos de amigos. También me abrí un blog para escribir de vez en cuando, pero a nivel personal y privado.	
Respuesta: ABG-11-UAB en relación con el período que va del año 1992 hasta el año 2019		
Etapa	Momento recordado	Medio
15 – 20	<p>Quizás lo más destacado de esta etapa fue la aparición en mi vida del teléfono móvil, primero sin internet y luego con; no fue hasta los 17-18 años que tuve un móvil con acceso a internet. Además haré un uso de éste cada vez más elevado.</p> <p>Internet y toda su oferta ya formaba parte de mi rutina, sobretodo a partir de los 17-18 años coincidiendo con la etapa universitaria. Además empiezo a usar la red social Facebook y abandono tanto el uso del Fotolog como el messenger.</p> <p>Coincidiendo también con esta época empiezo a leer prensa escrita, costumbre que aún no ha acabado.</p> <p>En relación a la televisión su uso ya no lo tengo restringido pero no hago mucho uso de ésta. En cuanto a la radio si que hago un uso elevado, tanto del género musical como de noticias.</p>	Celular (teléfono móvil), periódico, televisión, radio
Respuesta: ABG-12-UAB en relación con el período que va del año 1985 hasta el año 2019		
Etapa	Momento recordado	Medio
15 – 20	<p>De los 15 a los 20 años continuábamos viendo televisión por cable, pero cada vez menos canales de televisión abierta. Dejé de comprar CDs pues toda la música la tenía en la computadora y hacía mis propios discos para reproducir en el automóvil. También teníamos un reproductor Minidisc de Sony y mis amigos usaban sus primeros iPods. Seguía escuchando radio, pero sobre todo estaciones de música rock y programas de sátira y crítica desde una visión joven durante los trayectos a la escuela con mi hermano. Me negué a tener un teléfono móvil pues no me gustaba estar a disposición de mis padres. Usaba programas de internet para comunicarme con mis amigos como ICQ, Messenger o el chat interno de la escuela. Continuaba yendo al cine con mis padres al menos una vez a la semana o con mis amigas. Mis padres compraron un DVD y ahí poníamos películas también.</p>	Televisión, computador, MiniDisc, iPod, radio, celular (teléfono móvil), cine (en sala y en DVD)

Respuesta: ABG-10-UAB en relación con el período que va del año 1996 hasta el año 2019		
Etapa	Momento recordado	Medio
20...	Y ahora, estos últimos años, de 20 a 23, mi relación con los medios de comunicación se basa en internet y redes sociales. El año pasado, estuve sin redes sociales por un largo período de tiempo, porque me sentía intoxicada de ellas. Me las volví a abrir porque hay cuentas a las que sigo que generan contenido informativo e interesante y me apetecía volver a conocerlo. Estos últimos años también he viajado bastante por España y Europa, así que Internet ha sido una herramienta esencial para poder planificar los viajes. Las plataformas para escuchar música como Spotify también aparecen en mi día a menudo, así como el Whatsapp, que uso para comunicarme con las personas que quiero y que no viven en Barcelona.	Computador, celular (teléfono móvil)
Respuesta: ABG-11-UAB en relación con el período que va del año 1992 hasta el año 2019		
Etapa	Momento recordado	Medio
20...	Tanto el ordenador, la tablet como el teléfono móvil forman parte de mi día a día, aunque cada vez hago un menor uso; quizás por falta de tiempo. En cuanto a las redes sociales ya no uso mucho Facebook y nunca he tenido Twitter; la red social que más frecuento es Instagram. Aunque si consulto otras plataformas como podría ser Netflix. En cuanto a la radio y la televisión las uso como medio de información, así como sigo consultando la prensa escrita casi a diario.	Computador, tablet, celular (teléfono móvil), radio, televisión, periódico (prensa escrita)
Respuesta: ABG-12-UAB en relación con el período que va del año 1985 hasta el año 2019		
Etapa	Momento recordado	Medio
20...	De los 20 a los 25 años me compraron mi primer teléfono móvil, y lo usaba principalmente para enviar mensajes de texto o recibir llamadas de mis padres, no quise contratar servicios de internet en el móvil, pues era muy caro. Seguía escuchando radio en los trayectos a la escuela, pero cuando entré a trabajar dejé de escuchar radio por completo y me compré un iPod y posteriormente un iPod Touch. Utilizaba el internet casi para	Celular (teléfono móvil), radio, iPod, periódico, televisión, cine (sala, DVD, descarga), computador

	<p>todo tipo de comunicación, para tomar algunas clases en línea y posteriormente para trabajar, pues entré a un periódico en el que tenía que organizar las notas que se publicarían y actualizar la versión en línea. Comencé a usar Facebook. En la televisión veía principalmente películas o canales de música, pero poco a poco dejé de verla. Dejé de ir al cine con la frecuencia de antes, pero seguía viendo películas a través de mi computadora portátil que tenía DVD o las descargaba.</p> <p>De los 25 a los 33 años me compré mi primer smartphone y comencé a comunicarme y entretenerme a través de él. Seguí yendo al cine y viendo películas a través de mi computadora y compré una televisión para verlas vía streaming. Dejé de escuchar radio y después de un par de años comencé a escuchar podcast. He dejado de usar Facebook, pues consideré que me quitaba mucho tiempo, solo lo checo una vez a la semana para estar en comunicación con familiares mayores. La única red social que uso con frecuencia es Instagram. Escucho música también vía streaming y descargo mis listas para tenerlas disponibles offline, pero también tengo un disco duro con muchos discos en alta calidad. Actualmente no pago un servicio de telefonía, solo tengo un chip para recibir llamadas y me comunico cuando tengo wifi.</p>	(portátil), Smartphone
--	---	---------------------------

Síntesis de la información obtenida en la producción del relato audiovisual (auto)biográfico (línea de tiempo, guión gráfico, videoclip), con el grupo focal de la UTP

Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia		
Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa		
ABG-01-UTP	Momentos recordados (vivencias), agrupados en acontecimientos (lo vivido y que es relevante), que marcaron su infancia y su juventud en relación con los medios, y forma que toman en los episodios (lo que recuerdan y toma forma de secuencia). Periodo 1994 y 2017	
Etapa	Acontecimiento	Episodio

0-5	Encuentra en el álbum fotográfico familiar la primera fotografía que le tomaron	Muestra algunas fotografías del álbum familiar como medio de registro documental de su vida. Presenta algunas imágenes de su niñez.
5-10	-	-
10-15	-	-
15-20	-	-
20...	Le da un valor a su participación en obras de teatro durante su época de estudiante en el colegio, también a su ingreso a estudiar LCIE en la UTP, a la práctica audiovisual en una dependencia de la universidad y el contacto con los medios en las clases, en especial la televisión y el video	Desde el presente hace una puesta en escena frente al espejo de su habitación y frente a la cámara, allí en voz off y gestos expresa quien es él, e inserta en el relato fotografías, videos caseros y fragmentos de trabajos hechos en la universidad durante su época de estudiante.
ABG-04-UTP	Momentos recordados (vivencias), agrupados en acontecimientos (lo vivido y que es relevante), que marcaron su infancia y su juventud en relación con los medios, y forma que toman en los episodios (lo que recuerdan y toma forma de secuencia). Periodo 1995 y 2017	
Etapa	Acontecimiento	Episodio
0-5	Desde el presente hace un recorrido paralelo entre algunas de sus vivencias con los medios y algunos acontecimientos mediáticos en general. Su nacimiento en 1995 el año en que Caifanes anuncia su último concierto y Saramago publica Ensayo sobre la ceguera, el fallecimiento de la cantante Selena en 1995 y el estreno de la película Toy Story en 1996	
5-10	Su viaje y domicilio de México a Colombia en el 2000, el recuerdo de la serie de dibujos animados Los cuentos de los hermanos Grimm, su primera película en cine: MI pequeño vampiro, el estreno de la telenovela Rebelde en 2004	
10-15	Su primer teléfono celular por esa época y los usos que le daba a la enciclopedia ENCARTA en el 2006	
15-20	En el 2011 crea su perfil en Facebook, por esa época tiene su Blackberry	
20...		Desde el ahora aparece frente a la cámara en una imagen con el texto Yo soy, luego un

		<p>collage de imágenes de sus sentidos, en otra imagen de su silueta y el atardecer dice Yo opino, otra de su silueta y las montañas dice Yo siento, Yo soy y Yo creo mi historia. Luego vemos una animación de su viaje de México a Colombia. Después vemos un croma de ella escuchando música y de ahí en adelante una puesta en escena de ella en un sofá simula que ve tv e interactúa con otros medios, vestida haciendo alusión a cada época y de fondo un croma con imágenes de cada recuerdo de programas de tv: series infantiles y telenovelas. Aquí aparecen imágenes de Netflix, telenoticieros y futbol, con insertos de barras de colores y ruido blanco. Otra imagen cenital de ella acostada en medio de impresos: revistas y otros. Otro inserto de ella tomando fotografías. Después una secuencia en stop motion de ella que se levanta y prepara un batido con los logos de las redes sociales y le llama “Licuado para el ego”. Viene otra secuencia donde se ve ella con los textos Yo leo, Yo descubro, Yo veo.</p>
ABG-05-UTP	Momentos recordados (vivencias), agrupados en acontecimientos (lo vivido y que es relevante), que marcaron su infancia y su juventud en relación con los medios, y forma que toman en los episodios (lo que recuerdan y toma forma de secuencia). Periodo 1995 y 2017	
Etapa	Acontecimiento	Episodio
0-5	El origen de su nombre inspirado en una canción que dice: Lina Marcela	En pantalla negra se oye el fragmento de la canción y la voz de su padre y de ella cuando era niña
5-10	-	-
10-15	-	-
15-20	-	-
20...		Desde el presente recuerda su pasado por medio de una narración en off (despertar, interpretar el mundo, mirar, escuchar, sentir, crear...), y fotografías del álbum familiar que cuelga en la habitación, y en otra secuencia paralela la puesta en escena con

		<p>su familia reunidos en una cama, entre al recuerdo por una foto y sale por una pantalla de Youtube en el celular, luego entra a otro recuerdo por medio de una foto donde está con su pareja, y se yuxtaponen en disolvenca imágenes de programas de Tv que veía siendo niña. Inserta fragmentos de trabajos audiovisuales hechos en la universidad y hace paneos de sus equipos de fotografía y video, termina con un fragmento de su rostro y énfasis en las palabras: comprender, resignificar, causar impacto...</p>
--	--	---

Síntesis de la información obtenida en la producción del relato audiovisual (auto)biográfico (línea de tiempo, guión gráfico, videoclip), con el grupo focal de la USP

Universidade de São Paulo Brasil		
Licenciatura em Educomunicação		
ABG-06-USP	Momentos lembrados (experiências), agrupados em acontecimentos (o que é vivido e o que é relevante), que marcaram sua infância e juventude em relação à mídia, e a forma que assumem nos episódios (o que lembram e assumem a forma de uma sequência). Período 1998 e 2018	
Etapa	Acontecimento	Episódio
0-5	Nascimento. Copa do mundo (98), Brasil campeão do mundo (2002).	Nascimento e Copa 98 Brasil Campeão
5-10	treino de futebol, primeiro computador	Começando a treinar futebol Ganho meu primeiro computador
10-15	Orkut, MSN, Problema no joelho, redes sociais atuais, smartphone (xperia pro). Minha adolescência seguiu o percurso de ter o primeiro contato com o computador, ainda com a internet discada, depois uma certa divisão do meu tempo entre	Deixo o videogame de lado e redes sociais

	computador e Playstation, até que com o primeiro smartphone me vi completamente mergulhada no mundo das redes sociais, deixando o videogame de lado e usando o computador apenas para trabalhos escolares.	
15-20	Mozão pelo Facebook, ECA-USP, Futxeca	Conheço minha namorada
20...		USP
ABG-08-USP	Momentos lembrados (experiências), agrupados em acontecimentos (o que é vivido e o que é relevante), que marcaram sua infância e juventude em relação à mídia, e a forma que assumem nos episódios (o que lembram e assumem a forma de uma sequência). Período 1992 e 2018	
Etapa	Acontecimento	Episódio
0-5	Descubro a filmadora da família (emissor)	Introdução
5-10	Programas infantis da TV Cultura (receptor) Desenhos animados (receptor) trilhas sonoras (receptor)	Infância
10-15	Desenhos animados (receptor) passei a consumir música	Adolescência
15-20	comecei a frequentar a faculdade Primeiras edições de vídeo (Windows Movie Maker) (emissor)	Juventude
20...	Educomunicação (emisor)	Fechamento
ABG-09-USP	Momentos lembrados (experiências), agrupados em acontecimentos (o que é vivido e o que é relevante), que marcaram sua infância e juventude em relação à mídia, e a forma que assumem nos episódios (o que lembram e assumem a forma de uma sequência). Período 1996 e 2018	
Etapa	Acontecimento	Episódio
0-5	Durante minha infância minha conexão mais próxima era com a televisão: primeiro, através dos filmes VHS; com o passar dos anos, pelos canais infantis de televisão por assinatura.	Família de Leões
5-10	Idem. (Durante minha infância minha conexão mais próxima era com a televisão: primeiro, através dos filmes	

	VHS; com o passar dos anos, pelos canais infantis de televisão por assinatura)	
10-15	...tive contato com as grandes produções de humor e romance hollywoodianos	Amores Românticos
15-20	(A partir de todas essas mudanças, informações chegando e mudando cada vez com mais velocidade e meu interesse latente em entender minha própria constituição de visão de mundo...)	Autonomia
20...	...fui me adentrando no conhecimento das comunicações, passando pela área da publicidade e do marketing para, então, entender o peso da comunicação de massa no nosso entendimento dos acontecimentos e da nossa própria existência. Educomunicação.	Novos Amores

Síntesis de la información obtenida en la producción del relato audiovisual (auto)biográfico (línea de tiempo, guión gráfico, videoclip), con el grupo focal de la UAB

Universidad Autónoma de Barcelona		
Máster en Comunicación y Educación		
ABG-10-UAB	Momentos recordados (vivencias), agrupados en acontecimientos (lo vivido y que es relevante), que marcaron su infancia y su juventud en relación con los medios, y forma que toman en los episodios (lo que recuerdan y toma forma de secuencia). Período 1996 y 2019	
Etapa	Acontecimiento	Episodio
0-5	... es en esta época donde tengo mis primeras memorias: en la boda de mi primo, y tengo fotografías de ese día, que son muy especiales para mí... Mi tía se fue a vivir a Turín y solía mandarme cartas contándome sus	Fotografías de ella con su familia en la boda del primo Cartas desde Turín

	experiencias. Eran cartas muy largas y con dibujos explicativos.	
5-10		
10-15	Durante este período me regalaron mi cámara de fotos réflex, que me sigo llevando a todos los lugares que puedo	Nuevas miradas
15-20		
20...	Con 20 años me fui a vivir seis meses a Copenhague y con 21 me fui a Dublín por 4 meses. Esto supuso dos cosas importantes en relación a los medios de comunicación. Aunque ya tenía cuenta de Facebook desde antes, fue aquí cuando empecé a darle mucho más uso, puesto que conocí a mucha gente de países diferentes. Además, las videollamadas se extendieron de mi mejor amiga a toda mi familia y grupos de amigos. También me abrí un blog para escribir de vez en cuando, pero a nivel personal y privado. ... Estos últimos años también he viajado bastante por España y Europa, así que Internet ha sido una herramienta esencial para poder planificar los viajes.	Viajando Europa Viviendo Europa (muy relacionada con lo anterior) El feminismo
ABG-11- UAB	Momentos recordados (vivencias), agrupados en acontecimientos (lo vivido y que es relevante), que marcaron su infancia y su juventud en relación con los medios, y forma que toman en los episodios (lo que recuerdan y toma forma de secuencia). Período 1992 y 2019	
Etapa	Acontecimiento	Episodio
0-5		Y así empezó todo Cómo dice el maestro Galeano, Re-cordis, será una historia de mis propios recuerdos ya desde bien pequeña
5-10	1999, publicación en catalán de Harry Potter... ...Durante estos años ya había o estaba aprendiendo a leer, así que empecé a consumir tanto libros como revistas, concretamente estaba suscrita a “La Revista dels Súpers” (vinculada al canal	La magia entró en mi vida El primer libro que me absorbió fue Harry Potter, y su magia hizo que nunca más dejara de leer... Y la televisión...

	infantil del Club Super 3); siempre me ha gustado mucho leer...	
10-15	<p>...nace el “InfoK”, como un noticiario para jóvenes y niños...</p> <p>... Además fue durante estos años que compramos el primer ordenador en casa y creo que también internet. Con este nuevo aparato –ordenador– surgieron también las primeras redes sociales de las cuales participaba, el Fotolog (red social dónde colgar fotografía y texto) y el Messenger (mensajería instantánea).</p>	<p>Y la televisión...</p> <p>No todo era leer y también miraba la televisión, concretamente el Súper 3 y el InfoK, un noticiario que me hacía de conexión con el mundo real.</p> <p>La tecnología</p> <p>Será cuando empiece la educación secundaria que las nuevas tecnologías empezarán a penetrar en mi vida cotidiana, aunque primero con restricciones. Y así empezaré a usar el ordenador, el móvil...</p> <p>Las redes sociales</p>
15-20	<p>Quizás lo más destacado de esta etapa fue la aparición en mi vida del teléfono móvil, primero sin internet y luego con; no fue hasta los 17-18 años que tuve un móvil con acceso a internet. Además haré un uso de éste cada vez más elevado.</p> <p>Internet y toda su oferta ya formaba parte de mi rutina, sobretodo a partir de los 17-18 años coincidiendo con la etapa universitaria. Además empiezo a usar la red social Facebook y abandono tanto el uso del Fotolog como el messenger.</p>	<p>Las redes sociales</p> <p>Junto con el primer móvil con internet llegan, y para quedarse, las redes sociales.</p>
20...	<p>Tanto el ordenador, la tablet como el teléfono móvil forman parte de mi día a día, aunque cada vez hago un menor uso; quizás por falta de tiempo.</p> <p>En cuanto a las redes sociales ya no uso mucho Facebook y nunca he tenido Twitter; la red social que más frecuento es Instagram. Aunque si consulto otras plataformas como podría ser Netflix.</p>	<p>El ahora</p> <p>Las redes sociales y la tecnología siguen formando parte de mi día a día, aunque cada vez con más espíritu crítico. Ah, y nunca he abandonado la lectura y su magia.</p>
ABG-12-UAB	Momentos recordados (vivencias), agrupados en acontecimientos (lo vivido y que es relevante), que marcaron su infancia y su juventud en relación con los medios, y forma que toman en los episodios (lo que recuerdan y toma forma de secuencia). Período 1985 y 2019	
Etapa	Acontecimiento	Episodio

0-5	... mis padres ponían la radio en el auto y en un mueble de multifuncional para reproducir radio, cassettes y vinilos.	El primer acercamiento Es mi primer acercamiento a los medios y por lo tanto a la música (Cri, cri)
5-10	... continuábamos escuchando la radio y usábamos cassettes. Dejamos de usar los vinilos y lo sustituimos por un modular.	El primer acercamiento Es mi primer acercamiento a los medios y por lo tanto a la música (la calle de las sirenas)
10-15	... entonces veníamos canales de música, como MTV, películas, pero también veníamos canales de TV abierta para los noticiarios y telenovelas... Comencé a usar el internet, tanto para conocer gente por chat como para hacer tareas, pues en la escuela usábamos una interfaz especial para enviar y calificar los trabajos. El servicio de internet se administraba por la línea telefónica, era muy caro y deficiente. ... la música la escuchaba principalmente en la computadora con canciones descargadas o mediante discos que mi hermano y yo quemábamos con nuestros tracks favoritos.	Del cassette a lo digital La manera en que mi hermano comenzó a influir en mi uso de la tecnología y la música (Ruido de conexión a internet) El CD y lo digital conviven Cómo comencé a decidir qué escuchar y qué ver.
15-20	Seguía escuchando radio, pero sobre todo estaciones de música rock	
20...	... me compraron mi primer teléfono móvil, y lo usaba principalmente para enviar mensajes de texto o recibir llamadas de mis padres... ... Utilizaba el internet casi para todo tipo de comunicación, para tomar algunas clases en línea y posteriormente para trabajar... Escucho música también vía streaming y descargo mis listas para tenerlas disponibles offline, pero también tengo un disco duro con muchos discos en alta calidad...	Todo digital Me vuelco a la red (sonido de llamada a celular, sonido de Messenger MSN, sonido de Skype, sonido de inicio de sesión de Mac, sonido de Netflix) La vida laboral sin música no es vida Otras influencias musicales. Netflix

Síntesis de la información obtenida en la segunda parte de la entrevista con el grupo focal de la UTP, de la USP y de la UAB sobre las habilidades reflexivas

¿Consideras que relatar experiencias de tu vida en función de los medios influye en tu habilidad <i>reflexiva</i> ?, ¿porqué?, ¿de qué manera?	
ABG-01-UTP	<p>En la introspección, recuerdo momentos muy significativos de mi infancia respecto a los medios. por ejemplo encontrar la primer fotografía de mi álbum, también recuerdo como dato relevante una época en la que en mi casa no había televisor y en esa misma época mi primer regalo, un walkman de 4 pilas y con el mi primer acercamiento con la radio en donde aprendí a grabar, re-grabar en casete, música sonada en la emisora. también recuerdo obras de arte en las que participe una siendo muy niño y la otra culminando la etapa de secundaria, la llegada de el nuevo televisor a la casa, un goldstar negro barrigon</p> <p>que no tenía control remoto y con el, la llegada de la señal abierta privada de tv, otro recuerdo significativo fue mi primer celular C115 que en la época era el más moderno y hasta ahora el momento más significativo es el cambio de carrera a la LCIE. Todos estos momentos los cuento desordenadamente, sin contemplar la secuencialidad de los hechos.</p>
ABG-04-UTP	<p>Considero que si influye, ya que en muchos encuentros del seminario se presentaban discusiones grupales en torno a relatar experiencias de vida en función de los medios, y a medida en que se iban relatando esas experiencias íbamos siendo más conscientes de esa constante relación, pero ya desde una visión más crítica y reflexiva.</p>
ABG-05-UTP	<p>Relatar mi vida en relación con los medios es entender no sólo lo que ha sido mi vida sino también el mundo, sus cambios, sus transformaciones, esto iba a la vez moldeando mi contexto. Investigar y entender por qué me gusta una cosa o la otra, ya que sin saberlo, como hoy en día, todo está relacionado, aunque la comunicación y la información no hubiese roto aún tantas barreras.</p> <p>Ahora, no sólo entender lo que hacía, veía o lo que cambiaba, sino reflexionar sobre lo que el contacto con los medios hacía en mi pensamiento y desarrollo, todo eso que vivía día a día en el emergente mundo mediático me ayudó a descartar e incorporar, pues gracias a experimentar con muchos formatos, programas y canales pude descubrir lo que quería, me gustaba, me aportaba y que cosas definitivamente no eran lo mío.</p> <p>Los medios sin duda han sido una influencia fuerte en mi vida, son mi ocio, mi momento reflexivo, mi trabajo, mi ventana al mundo tanto para ver como para hacerme ver.</p>
ABG-06-USP	<p>Tratándose de capacidad expresiva, me vi trabajando un lado que estaba abandonado, esto debido a los diálogos y cuestionamientos durante los encuentros del Seminario,</p>

	y también la demanda que la producción audiovisual requirió, de explotar mi creatividad, mi crítica y mi expresividad, para conseguir producir mi autobiografía de la manera que había imaginado y colocado en el papel.
ABG-08-USP	Sí, creo que influencia. Creo que los medios tienen un papel fundamental en nuestra formación cognitiva y de mundo, asunto que he tratado en mi corto. Parte relevante de lo que aprendí vino de los medios y de los asuntos que me trajeron. Así, observar las experiencias de mi vida a través de los medios es una manera de repetir acerca de mi propia formación personal, de la que ella formó parte.
ABG-09-USP	Es difícil decir con certeza cuál fue el agente motivador de la trayectoria de desarrollo de mi visión crítica en relación a los medios de comunicación pues el momento en que todo esto ocurrió tuvo diversas influencias: además del seminario autobiográfico, asistí a la oficina realizada por el Núcleo de Comunicación y Educación (NCE) de la Universidad de São Paulo con la Sra. Raija Almeida, quien presentó el tema de su defensa doctorada "Nosotros y los demás en Disney Renaissance: cultura e identidades en la década de 1990" y que trajo consigo discusiones sobre la incidencia de las producciones audiovisuales de Disney entre los años 1989 y 1999 en las generaciones que fueron expuestas a sus contenidos (https://goo.gl/cbzZd). Además, las lecturas propuestas por el curso de Licenciatura - como Francisco Gutiérrez, Edgar Morin, Doc Comparato y Pablo Freire - abrieron mis ojos a varios dilemas íntimos y personales. Todos estos factores Contribuyeron ricamente a un análisis imagético de mi historia, analizando las características que me acercaban en la fantástica realidad creada por mi repertorio audiovisual.
ABG-10-UAB	Me sirvió para darme cuenta de muchos detalles de mi infancia que afectan a mi forma de ser ahora y que me habían pasado inadvertidos. Además, me he dado cuenta de cuánto han influido los medios en mi desarrollo, como siempre los he usado para crear recuerdos de las experiencias de vida que voy teniendo.
ABG-11-UAB	Mucho, pues es gracias a la aplicación práctica del relato y a todos los ejercicios previos que se puede hacer una buena reflexión sobre cómo me han influido los medios en mi vida.
ABG-12-UAB	Para concebir cómo plasmar en video mi experiencia en relación con los medios tuve que meditar por varios días y buscar un hilo conductor. Al principio fue complicado, pues existen muchas variantes que podía abordar, pero ahondé en mi historia de vida y encontré que el audio ha sido uno de los factores que más transportan a otras épocas.

A partir de la realización del seminario de relato autobiográfico y competencia mediática ¿cómo utilizarías esta experiencia en la alfabetización mediática?

ABG-01-UTP	La realización del relato autobiográfico y como tal del seminario, me sirve para refrescar teorías y apropiarme de manera implícita de la discursiva audiovisual, me sirve para ordenar de manera clave y clara mis ideas y potenciar mi capacidad de síntesis gracias a esa libertad de creación de la autobiografía.
-------------------	--

ABG-04-UTP	Considero que esta experiencia ha sido muy significativa para mi, en la medida en que me ha permitido fomentar mi autonomía crítica y creativa en torno a la sociedad de la comunicación y de la información, generando así una alfabetización mediática.
ABG-05-UTP	<p>Hablar siempre ha sido uno de mis fuertes y he querido transmitir eso a cada persona con la que tengo la oportunidad de compartir, así que hablar y enseñar a hablar no sólo desde la oralidad me apasiona mucho más.</p> <p>Una historia puede ser contada desde muchas miradas, con diversos apoyos y de muchas formas, y no sólo historias, cualquier mensaje que se quiera comunicar tiene la posibilidad de verse en perspectiva y relacionarse con el mundo en la medida que se quiera, esto no sólo para nutrir el discurso sino también para entender y hacerse entender mejor.</p>
ABG-06-USP	Usaría la experiencia para proponer a los estudiantes que realizaran su propia autobiografía. En ese sentido, la discusión que yo les traería después de la producción sería la de contar lo que no se ha dicho en el video autobiográfico, cuál es el otro lado de la historia, las partes tristes, vergonzosas. A partir de esa discusión, discutiría sobre la importancia de siempre buscar todos los lados de una historia, reportaje, noticia, etc, antes de formar una opinión, porque así como ellos fueron capaces de hacer un recorte y mostrar sólo un lado de su autobiografía, los medios son capaces de hacer lo mismo, ya sea en el lenguaje verbal o audiovisual.
ABG-08-USP	Los medios de comunicación son un canal de expresión y su acceso y su producción han sido cada vez más democratizados con los avances tecnológicos. Así, buscar proponer una reflexión sobre la propia historia y relación con los medios de comunicación, además de su influencia en la propia formación personal, es un ejercicio necesario para el proceso de alfabetización mediática. Esto se puede hacer con ruedas de conversación o con la producción mediada para reflexionar sobre la cuestión, lo que se puede hacer a través de medios como la fotográfica, sonora o audiovisual.
ABG-09-USP	<p>Creo que la experiencia de producir, incluso sin el aparato teórico al que hemos tenido acceso, ya transforma nuestra idea de lo que hemos visto: hacer sus elecciones de imágenes y de sonidos te muestra que todo lleva una información diferente, basta con prestar atención a esos detalles. Cuando estás en posición de elegir los detalles, entiendes la construcción de otras narrativas que rodean tu vida: las películas, las noticias de los periódicos, las campañas publicitarias. Y desde ahí desde donde la visión crítica comienza a desarrollarse.</p> <p>Por esta razón, creo que el ejercicio de producción audiovisual puede (y debe) ser utilizado en los ambientes escolares y comunitarios con el fin de acercar a los productores a sus propias sensibilidades.</p> <p>Tratar con la imagen, en lugar del texto, acerca más al mundo emocional, aunque mediado por una razón específica (contar mi historia con los medios de comunicación).</p>

ABG-10-UAB	Reflexión sobre lo presente que están los medios y por lo tanto la necesidad de ser conscientes de ellos y de cómo afectan a nuestra persona como individuo y como seres sociales.
ABG-11-UAB	Puede tener muchas aplicaciones prácticas, pues tanto con la ejecución como con el trabajo previo se trabajan diferentes aspectos de la alfabetización mediática. Además se puede adaptar a otros proyectos, pues no necesariamente tiene que estar vinculado al relato autobiográfico con los medios sino que puede usarse en otros campos, en otras materias.
ABG-12-UAB	Si fuera para aplicarla a un grupo de estudiantes actuales, la enfocaría a un medio de comunicación y a un periodo específicos, como las redes sociales a partir de que comenzaron a usarlas, para que analizaran los contenidos que publican a partir de una mirada autocrítica utilizando alguna estrategia de análisis del discurso.

Síntesis de la información obtenida en la segunda parte de la entrevista con el grupo focal de la UTP, de la USP y de la UAB sobre las habilidades expresivas.

¿Consideras que relatar experiencias de tu vida en función de los medios influye en tu habilidad <i>expresiva</i> ?, ¿porqué?, ¿de qué manera?	
ABG-01-UTP	Por supuesto que influye en mi habilidad expresiva, pues tengo la plena libertad de hacer lo que guste y de mostrar en pantalla lo que quiera, que mejor manera de responder esa pregunta tan difícil que nos hacemos casi que a diario ¿quien soy? que a través de un relato autobiográfico cuya expresión e intencionalidad es 100% propio.
ABG-04-UTP	Considero que si influye considerablemente en incentivar nuestras habilidades expresivas, ya que cada integrante se valía de diferentes herramientas expresivas que le permitieran contar, recrear o transmitir alguna experiencia de su vida en función de los medios, ya que los contenidos que en ellos se transmiten tienen el poder de generar rabia, temor, alegría, tristeza, dolor o a su vez muchas emociones.
ABG-05-UTP	Pienso que cada producción es un reto y más aún una producción de mi vida, algunas veces cuesta enfocarse, saber qué contar, abrirse o cerrarse, elegir con qué ojos verme y de qué manera me van a ver, por ende el seminario de relato autobiográfico y competencia mediática fue un cúmulo de estrategias para direccionar y fortalecer mi proceso creativo, hacer conexiones, ver el mundo de forma más amplia. Entender mi relación con los medios me ayudó a definir mi estilo y mis alcances en cuanto a la producción audiovisual.
ABG-06-USP	(Dio la misma respuesta de la pregunta anterior) Tratándose de capacidad expresiva, me vi trabajando un lado que estaba abandonado, esto debido a los diálogos y cuestionamientos durante los encuentros del Seminario, y también la demanda que la producción audiovisual requirió, de explotar mi creatividad, mi crítica y mi

	expresividad, para conseguir producir mi autobiografía de la manera que había imaginado y colocado en el papel.
ABG-08-USP	Sí. De la misma manera que los medios influyen en la capacidad reflexiva, también influyen en la capacidad expresiva, ya que es por sí mismo un canal de expresión. Hay impacto en la formación personal y cognitiva de cada individuo y hacer esa relación es una manera de reflexionar críticamente sobre nuestra expresividad.
ABG-09-USP	Para mí, dos aspectos guiaron mis decisiones a la hora de expresar mi historia de acuerdo con mis experiencias: el primero, la importancia de las narrativas en nuestro imaginario; el segundo, las influencias estéticas del audiovisual en mi percepción del mundo. Entender los formatos y estéticas que influyeron en mi condición perceptiva del arte y de la vida me ayudaron a montar una película que supliera mínimamente mis demandas en una producción audiovisual. Por tener en mi imaginación escenas tan complejas como las desarrolladas por Disney, no me sentí capaz de representar mis propios procesos tan bien como la productora, aunque de manera metafórica. La combinación entre escenas y canciones, que me trajeron una intensa nostalgia del comienzo al final del proyecto, se hacían perfectamente con las ideas que me formaron y que quería explorar y expresar a todos aquellos que, al igual que yo, tuvieron algún contacto, aunque sea mínimo, con estas complejas producciones narrativas.
ABG-10-UAB	He podido aprender a grabar de manera que todo lo que aparece tiene un significado además del estético. También he podido relacionar las palabras escritas, que es donde me siento más cómoda, con la realización de un audiovisual, a lo que estoy menos acostumbrada.
ABG-11-UAB	Es gracias al relato, al vídeo, que he empezado a trabajar con el medio audiovisual; que nunca antes había utilizado.
ABG-12-UAB	En los últimos años no había desarrollado mucho mi habilidad expresiva a causa del trabajo y de que en realidad tenía poco tiempo para hacerlo. Pero este proyecto me permitió recuperar esta habilidad, practicarla y generar un producto que manifestara mi historia de vida en relación con los medios.

Acuerdo de confidencialidad relacionado con el proceso y los resultados de la investigación⁴⁴

⁴⁴ Estas son imágenes ilustrativas, los documentos firmados los envíe en una carpeta anexa a la tesis:

<https://drive.google.com/drive/folders/1bkMBLk94BL3pAOfg4l0w9npGtfVlqYx4?usp=sharing>

Acuerdo de confidencialidad relacionado con el proceso y los resultados de la investigación⁴⁵

Seminario internacional de investigación y creación
Relato autobiográfico y competencia mediática

Tercer ciclo: Barcelona España

Clave
 AB

Acuerdo de confidencialidad y no difusión


El estudiante se obliga a mantener en secreto todos los datos e informaciones que puedan tener la consideración de información confidencial que el docente investigador, o cualquier otro miembro del equipo investigador en el que esté integrado le proporcionen o revelen de manera oral, escrita, gráfica o por cualquier otro medio de difusión.

El estudiante se obliga a no revelar ninguna información de las sesiones del experimento de investigación denominado: seminario internacional de investigación y creación, relato autobiográfico y competencia mediática, en las que participe sin haber obtenido, de manera expresa y por escrito, la autorización correspondiente del docente investigador.

El compromiso de confidencialidad y secreto continúa en vigor y es vinculante incluso después de finalizada la relación académica, investigativa y creativa entre el estudiante y el docente investigador, salvo que sea autorizado por el docente investigador, de forma expresa y por escrito.

Para dar constancia de este acuerdo firman a los 11 días del mes de abril del año 2019:

_____ El docente investigador: Diego Leandro Marín Ossa C.C. _____	_____ El estudiante (escriba abajo nombres y apellidos): _____ DNI o pasaporte _____ de _____
---	--





Autorización para el uso de la información personal y cesión de derechos de las producciones audiovisuales⁴⁶

⁴⁵ Estas son imágenes ilustrativas, los documentos firmados los envío en una carpeta anexa a la tesis:

<https://drive.google.com/drive/folders/1bkMBLk94BL3pAOfg4l0w9npGtfVlqYx4?usp=sharing>

⁴⁶ Estas son imágenes ilustrativas, los documentos firmados los envío en una carpeta anexa a la tesis:

<https://drive.google.com/drive/folders/1bkMBLk94BL3pAOfg4l0w9npGtfVlqYx4?usp=sharing>

Seminario internacional de investigación y creación	
<i>Relato autobiográfico y competencia mediática</i>	
Tercer ciclo: Barcelona España	
Clave AB	
Cesión de derechos	
<p>Yo, _____ identificado con DNI o pasaporte # _____ de _____, en mi condición de estudiante y autobiógrafo del relato autobiográfico titulado: _____ con una duración de _____ minutos _____ segundos, autorizo al docente investigador Diego Leandro Marín Ossa, orientador del seminario internacional de investigación y creación, relato autobiográfico y competencia mediática, para que incluya en cualquier soporte audiovisual para efectos de reproducción y comunicación pública, tales imágenes, audios, música, fotografías, entrevistas, locaciones, archivos familiares, y fragmentos de obras sin perjuicio del respeto al derecho moral de paternidad e integridad.</p> <p>Por virtud de este documento el autobiógrafo del relato declara que es propietario o que posee los derechos sobre las imágenes, audios, música, fotografías, entrevistas, locaciones, archivos familiares, y fragmentos de obras propias y de terceros y en consecuencia garantiza que puede otorgar la presente autorización sin limitación alguna (es necesario hacer uso de las licencias Creative Commons). En todo caso responderá por cualquier reclamo que en materia de derechos de autor se pueda presentar, exonerando de cualquier responsabilidad al docente investigador Diego Leandro Marín Ossa. Además autoriza al docente investigador Diego Leandro Marín Ossa, para que use toda información obtenida durante el seminario internacional de investigación y creación, relato autobiográfico y competencia mediática, ya sea de manera oral, escrita, gráfica o por cualquier otro medio de difusión, incluso después de finalizada la relación académica, investigativa y creativa entre yo como estudiante autobiógrafo y él como docente investigador. La autorización que aquí se concede sobre este material tiene alcances en el territorio nacional o en el exterior, si así se requiriese.</p> <p>Para dar constancia de este acuerdo firman a los 11 días del mes de abril del año 2019:</p> <p>_____</p> <p>DNI o pasaporte _____ de _____</p>	
	

Presentación del seminario temático: objetivos, contenidos, metodología, evaluación y bibliografía⁴⁷

⁴⁷ Estas son imágenes ilustrativas, el plan de contenidos y actividades del seminario temático lo envió en una carpeta anexa a la tesis:
<https://drive.google.com/drive/folders/1bkMBLk94BL3pAOfg4l0w9npGtfVlqYx4?usp=sharing>

Universidad Autónoma de Barcelona
Departamento de Periodismo y Ciencias de la Comunicación
Máster en Comunicación y Educación

Seminario de relato autobiográfico y competencia mediática

Profesor:

Diego Leandro Marín Ossa
diegoleandro.marin@e-campus.uab.cat
Doctorando en Comunicación y Periodismo
Gabinete de Comunicación y Educación
Universidad Autónoma de Barcelona
Asesoría con cita previa, despacho I/0049

1- Descripción

El seminario consiste en una introducción a la Educación Mediática y a la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI), para ello utilizaremos un método conocido como la Autobiografía Educativa que nos permitirá apropiarnos lo que aprendamos, a la vez que producimos un relato sobre la experiencia que cada uno ha tenido con los medios de comunicación en su vida.

Los contenidos, la metodología y la evaluación del seminario se integran en un proyecto que se produce por pasos y de manera individual desde un comienzo: el video autobiográfico, una manera de desarrollar teoría y práctica, investigación y creación, enseñanza y aprendizaje en primera persona, con el fin de identificar y mejorar las habilidades reflexivas y expresivas de la competencia mediática.

2- Objetivos

- Reflexionar sobre la experiencia que cada uno ha tenido con los medios de comunicación en su vida y cómo han influido en el desarrollo de la competencia mediática
- Producir un video autobiográfico en el que se cada estudiante relate la experiencia que ha tenido con los medios de comunicación en su vida
- Producir una reflexión escrita sobre el seminario a partir de las notas de clase, las lecturas y el proyecto de video autobiográfico
- Introducir a los estudiantes en el desarrollo de habilidades reflexivas y expresivas de la competencia mediática por medio del relato autobiográfico
- Apropiarse con los estudiantes el método del relato autobiográfico, para que luego lo usen en otros procesos de educación mediática y de alfabetización mediática e informativa

3- Contenidos

Primera semana: La experiencia personal con los medios de comunicación

- **Sesión uno:** el archivo de sí mismo; qué es lo autobiográfico (orígenes y usos); introducción a la educación mediática y a la alfabetización mediática e informacional; dimensiones de la competencia mediática
- **Sesión dos:** la línea de tiempo: vivencias, acontecimientos y episodios; la experiencia de vida en relación con los medios de comunicación

Lecturas de la primera semana:

Buckingham, D. (2005). Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Barcelona: Paidós., (dos temas)

Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38).

Ossa, D.L.M. (2016). Autobiografía, imágenes y pantallas. El aprendizaje del autoconocimiento por experiencia mediatizada. En: MORAES, Dislane Zerbinatti; CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; OLIVEIRA, Ozerina Victor de. (Orgs.). *Narrativas digitais, história, literatura e artes na pesquisa (auto) biográfica*. Curitiba: Editora CRV, p. 29-48.

Pérez Tornero, J. M., & Varis, T. (2012). Alfabetización mediática y nuevo humanismo (Vol. 2). Editorial Uqoq., (dos capítulos)

Segunda semana: La mirada sobre sí mismo y el relato mediático en primera persona

- **Sesión tres:** autorretrato: narrar y actuar en el relato autobiográfico; ver y mirar: puntos de vista óptico, narrativo e ideológico,
- **Sesión cuatro:** *storyboard* y voz off en primera persona: primeros pasos hacia el relato autobiográfico; observación de videos autobiográficos realizados en Brasil (2018) y en Colombia (2017)

Lecturas de la segunda semana:

Ossa, D.L.M. (2018). Coordenadas del video autobiográfico. El relato de la experiencia de vida mediada, mediática y mediatizada. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*, v. 3, n. 8, p. 548-563, maio / ago. 2018.

Rincón, O. (2006). Narrativas del video. En: *Narrativas mediáticas. O cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento*, Barcelona: Gedisa.

Vásquez R., Fernando. (1992). Más allá del ver está el mirar. Pistas para una semiótica de la mirada. En: revista Signo y Pensamiento No. 20, pp. 31-40. Bogotá: Publicaciones de la Pontificia Universidad Javeriana.

_____. (2000). La autobiografía como herencia socrática. En: Oficio de maestro. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Tercera semana: Educación y alfabetización mediática de sí mismo para el siglo XXI

- **Sesión cinco:** idea autobiográfica: qué voy a relatar y cómo lo hago; libertad de expresión y derecho a la intimidad: protocolo de confidencialidad y cesión de derechos
- **Sesión seis:** entrevista individual; competencias del enfoque de enseñanza reflexiva del currículo AMI de la UNESCO; posibilidades educativas e investigativas del relato autobiográfico en la educación y la alfabetización mediática; la mediación autobiográfica en la educación mediática

Lecturas de la tercera semana:

Díaz, V. G. (2015). La Creación del sí mismo. Verdad y ficción en los relatos de vida. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(64), 195.

de Souza, E. C., Serrano, J. A., & Morales, J. M. R. (2014). Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías. *RMIE*, 19(62), 683-694.

Ossa, D.L.M. (2014). Posibilidades educativas e investigativas del vídeo autobiográfico. En: Fontoura, Helena Amaral de.; Lellis, Isabel Alice Oswald Monteiro; Chaves, Iduina Mont'Alverne. (Orgs.). *Espaços formativos, memórias, narrativas*. Curitiba: Editora CRV, p. 289-304.

4- Metodología

El seminario está basado en la autobiografía educativa como parte del método biográfico narrativo, para lo cual se requiere el desarrollo de un tema que en este caso es: la experiencia que tienen los estudiantes con los medios de comunicación en su vida, su punto de vista al relatar dicha experiencia, y las habilidades reflexivas y expresivas que poseen o pueden desarrollar al hacerlo con diversos medios y lenguajes.

Para participar de cada sesión los estudiantes deberán leer los textos que se indican para cada semana, y elaborar a lo largo del seminario un proyecto de vídeo autobiográfico de 3 a 5 minutos acompañado por un texto reflexivo de 3 a 5 páginas. Tanto el vídeo como el texto reflexivo se elaboran paso a paso con las indicaciones del profesor, y con su acompañamiento en asesorías fuera de la clase incluso después de terminadas las sesiones presenciales, para lo cual el estudiante solicitará cita previa a través de correo electrónico (diegoleandro.marin@e-campus.uab.cat).

En cada clase se le asignará a un grupo de estudiantes la tarea de que hagan un video comentario de la sesión con duración de 3 minutos, el cual presentarán editado y con créditos al inicio de la clase siguiente.

Habrà una combinación de lecturas, exposición magistral, proyección de videos y diversos relatos autobiográficos, debate grupal, presentación de tareas y avances del proyecto de video autobiográfico de manera individual, entrevistas y muestra de relatos autobiográficos realizados por los estudiantes del seminario.

5- Actividades

- **Dirigidas:** exposiciones magistrales de los contenidos y de algunos ejemplos de video autobiográfico, debates grupales, presentación de tareas, avances y muestra final del proyecto de video autobiográfico, informes orales de las lecturas.
- **Supervisadas:** archivo de sí mismo, línea de tiempo, autorretrato, *storyboard*, voz off, idea autobiográfica y entrevista individual. Todo lo anterior constituye el proyecto de video autobiográfico.
- **Autónomas:** lecturas, participación en clase, reflexión escrita, video comentario, toma de apuntes, presentación de su proyecto de video autobiográfico a los estudiantes y al profesor.

6- Evaluación

Proceso y proyecto de video autobiográfico 80%

Participación en las actividades del seminario 20%

7- Bibliografía complementaria

Arfuch, L. (2002). El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. 1ª ed. 2ª reimp. – Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P. (1997). La ilusión biográfica. Acta sociológica, 1(56).

Bruner, J. S. y Olson, D. R. (1973). Aprendizaje por experiencia directa y aprendizaje por experiencia mediatizada, Revista Perspectivas, UNESCO, Madrid.

Bruner, J. (2002). Actos de significado. Segunda reimpression. Madrid: Alianza editorial.

Bruner, J. S. (2010). Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia, Gedisa, Barcelona.

Bruner, J., & Weisser, S. (1995). La invención del yo: la autobiografía y sus formas. En: Cultura escrita y oralidad (pp. 177-202). Gedisa.

- Camarero, J. (2011). *Escritura y existencia: autobiografía*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Delory-Momberger, C. (2015). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Traducción de Miguel Orlando Betancourt Cardona. Editorial Universidad de Antioquia.
- De Moraes, D. (coord.), (2007). *Sociedad Mediatizada*, Gedisa, Barcelona.
- De Souza, E. C. (2011). Acompañamiento, mediación biográfica y formación de formadores: dimensiones de investigación-formación. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, v. 23, n. 61, p. 41-56, sept./dez.
- Eco, U. *La estructura ausente*. (2005). *Introducción a la semiótica*. México: Editorial Lumen S. A. Debolsillo.
- _____. (1995). *Tratado de semiótica general*. Quinta edición. Barcelona: Editorial Lumen.
- _____. (1994). *Signo*. Segunda edición. Colombia: Editorial Labor, S. A.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona España, Editorial Paidós.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península.
- Gubern, R. *La mirada opulenta. Exploración de la iconósfera contemporánea*. (1992). 2ª edición. Barcelona: Editorial G. Gili.
- Gusdorf, G. (1991). *Condiciones y límites de la autobiografía*. Suplementos Anthropos, 29, 9-18.
- Gutiérrez P., Francisco; Prieto C., Daniel. (2007). *La mediación pedagógica*, Buenos Aires: La Crujía ediciones.
- Lejeune, P. (1994). *El pacto autobiográfico y otros estudios*.
- Loureiro, A. G. (Coordinador). (1991). *La autobiografía y sus problemas teóricos. Estudios e investigación documental. Suplementos, Monografías temáticas. No 29*. Revista Anthropos. Barcelona.
- Manovich, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Barcelona: Paidós.
- Martín-Barbero, Jesús. (2010). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*, Barcelona: Anthropos editorial.

Márquez, I. (2015). Una genealogía de la pantalla: del cine al teléfono móvil (Vol. 487). Anagrama.

Melot, M. (2010). Breve historia de la imagen. Siruela.

Ossa, D.L.M. (2010). Videoexpresión. Una invención de sí mismo, Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, 2010.

Serrano, M.M. (2008). La mediación social, Madrid: Akal.

Soares, I. de O. (2007). Mediação tecnológica nos espaços educativos: uma perspectiva educacional. *Comunicação & Educação*, vol. 12, no 1, p. 31-40.

_____. (2008). The right to screens: from media education to educommunication in Brazil. [El derecho a la pantalla: de la educación en medios a la educación en Brasil]. *Comunicar. Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, v. 15, n. 30, p. 87-92, <https://doi.org/10.3916/c30-2008-01-013>

Passeggi, M. da C. (2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, v. 23, n. 61, p. 25-40.

Peirce, C.S. *The Collected Papers*, 8 vols, Cambridge: Harvard University Press, (1938-1956).

_____. (1988). *El hombre, un signo*. Traducción, introducción y notas de José Vericat. Barcelona: Editorial crítica.

Pérez Tornero, J. M. (2012). Un nuevo horizonte para la educación en medios. In: *Revista Sphera Pública*, v. 12, p. 5-17.

Sanz, J. C. (1996). *El libro de la imagen*. Madrid: Alianza editorial.

Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*, Barcelona: Gedisa]

Thompson, J. (2010). *Los media y la modernidad: una teoría de los medios de comunicación*. Barcelona. Paidós.

Verón, E. (1998). *Interfaces. Sobre la democracia audiovisual evolucionada*, en *El nuevo espacio público*, Gedisa, Barcelona.

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., Cheung, Chi-Kim. (2011). *Alfabetización mediática e informacional: currículum para profesores*. UNESCO.

Artículos de investigación publicados⁴⁸

- Coordinadas del video autobiográfico. El relato de la experiencia de vida mediada, mediática y mediatizada ([clic para consultar el artículo](#)).

⁴⁸ Aquí pongo el resumen de cada uno, en una carpeta adicional de Drive anexo los artículos completos.

- El maestro es el mensaje: medios, mediadores y mediaciones en la educación mediatizada para el siglo XXI ([clic para consultar el artículo](#)).
- El video autobiográfico como proyecto de aula, centrado en la investigación-creación y la formación de licenciados en comunicación e informática educativa ([clic para consultar artículo](#)).
- Media education in Colombia. An inheritance with possibilities and challenges for the 21st century ([clic para consultar el artículo](#)).
- La mediación del video (auto)biográfico en la Educación Mediática ([clic para consultar el artículo](#)).

Algunos artículos periodísticos publicados

- ¿Y si rompemos estereotipos e injusticias cognitivas? ([clic para consultar el artículo](#)).
- Mediatizar a Catalunya ([clic para consultar el artículo](#)).
- ¿Hacia dónde van los medios y las TIC en Colombia?, I, II y III ([clic para consultar los artículos](#)).
- #UnaSemanaDeSilencio o la pandemia de la asepsia mediática ([clic para consultar el artículo](#)).
- La Fragua, el hogar de mi segundo nacimiento ([clic para consultar el artículo](#)).

Entrevistas en video

- Teun van Dijk, el análisis del discurso hoy ([clic para ver la entrevista](#)).

- Victoria Camps: ética, formación humana y comunicación ([clic para ver la entrevista](#)).
- Educación y medios para el siglo XXI, con Daniel Tubau ([clic para ver la entrevista](#)).

Página web del grupo y semillero de investigación Edumedia-3

En el año 2017 reconfiguré la página www.edumedia3.co diseñada con una plantilla de WordPress, desde entonces, de manera permanente subo y comparto contenidos de libre acceso junto con mi grupo y semillero de investigación, relacionado con las actividades en que participo o que protagonizan los colegas de medios y educación en diferentes lugares del mundo.

Actividades obligatorias y optativas

En las siguientes tablas se encuentran relacionadas las actividades obligatorias y optativas, así como otras actividades que surgieron durante el proceso ([clic para ver los certificados en Drive](#)).

Actividades obligatorias	Fecha de realización
Asistencia a working doctoral groups	04-11-16 al 15-07-17
Elaboración de un artículo de investigación, enviando a una revista científica de impacto	2018-09-14 al 2019-08-09
Impartición de un seminario sobre el proyecto de investigación	22-09-17 al 24-11-18
Participación en una escuelas de verano	05-07-17 al 07-07-17
Participación en journal clubs	04-11-16 al 15-07-17
Participación en reuniones de colaboración entre grupos de investigación	03-02-17 al 15-07-17
Participación en seminarios internos de grupo de investigación/departamento	24-11-16 al 25-11-16

Actividades optativas	Fecha de realización
------------------------------	-----------------------------

Asistencia a seminarios o conferencias impartidas por expertos en el ámbito del conocimiento	10-11-16 al 23-11-16
Estancias de investigación en centros nacionales o en el extranjero, públicos o privados	05-12-16 al 09-12-16 y del 01-08-17 al 31-07-18
Participación en simposios de jóvenes investigadores	09-02-17 al 09-02-17
Presentación de una comunicación (póster u oral) en congreso nacional o internacional	15-06-17 al 17-06-17
Curso de propiedad intelectual e industrial	15-03-17 al 15-03-17
Seminario para autores de Wiley a nivel de las Humanidades y las Ciencias Sociales. Wiley Author Workshop	07-02-17 al 07-02-17
Curso para estudiantes de doctorado: Búsqueda y gestión de la información	17-05-17 al 17-05-17
Curso de idiomas o de mejora de la docencia en inglés	30-09-17 al 29-11-17
Acciones formativas para la mejora de la comprensión del campo de estudio	27-11-17 al 01-12-17

Adicional a esto, desde el año 2017 fui invitado por universidades de Iberoamérica para ofrecer conferencias y seminarios relacionados con el tema de mi investigación, entre ellos varias charlas impartidas para la comunidad académica de la Universidad Tecnológica de Pereira:

- Posibilidades educativas e investigativas del video autobiográfico en la educación mediática, dirigido a estudiantes y profesores de la Licenciatura en comunicación e informática educativa. Dos clases magistrales realizadas el 7 de septiembre de 2017 y el 17 de marzo de 2018.
- La educación y la alfabetización mediática hoy, una conferencia ofrecida el 11 de octubre de 2017 en los 50 años de la Facultad de Ciencias de la Educación.
- Versiones, diversiones y perversiones, pistas para educar en identidad digital, una conferencia de apertura en el encuentro EduTIC 2018 organizado por el grupo Menta, el CRIE y la Universidad Tecnológica de Pereira, realizada el 17 de mayo de 2018.
- La parábola de la boa, el elefante y el sombrero, charla tipo TED para animar a la lectura, la escritura, la escucha y la oralidad, dirigido a los estudiantes de las cuatro licenciaturas de la Facultad de Ciencias de la Educación, realizada el 23 de mayo de 2018.

Otras actividades como respuesta a las invitaciones de otras universidades fueron:

- Conferencia La educación y la alfabetización mediática hoy, algunas relaciones entre medios, lingüística y literatura, realizada el 3 de abril de 2018 en el Colegio de Lingüística y Literatura Hispánica de la Benemérita Universidad de Puebla en México.
- Actividades académicas e investigativas con docentes, investigadores y estudiantes de Comunicación de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali para compartir la experiencia del grupo y semillero de investigación Edumedia-3, los días 25 y 26 de abril de 2018.
- Videoconferencia VideoBIOgrafías dirigida en línea a estudiantes y docentes de maestría y doctorado en educación de la Universidad de Brasilia, realizada el 9 de mayo de 2018.

También participé por sector académico como miembro votante de la industria televisiva en los 34 premios India Catalina desde el 2018, en el marco del Festival Internacional de Cine de Cartagena.

En el año 2018 hice la estancia (*estagio*) doctoral en la Escuela de Comunicaciones y Artes ECA de la Universidad de São Paulo USP en Brasil, donde el doctor Ismar de Oliveira Soares me dio instrucciones de las actividades que realizaría, y el doctor Marciel Consani apoyó una parte de mi proceso para realizar el Seminario Internacional de Investigación Creación sobre Relato Autobiográfico y Competencia Mediática con estudiantes de Licenciatura en educomunicación.

Continué mi proceso formativo y realicé de manera optativa el MOOC sobre Federico García Lorca con la abierta Universidad de Granada España, el curso Literacidad Crítica en la Enseñanza de las Ciencias Sociales en la UTP, realizado entre el 27 de noviembre y el 1 de diciembre de 2017, y el curso de Conversación en inglés entre el 30 de septiembre y el 29 de noviembre de 2017 ofrecido por la Universidad Tecnológica de Pereira.

-En el año 2018 fui invitado a publicar un artículo para el dossier: Pesquisa biográfica e (auto)biográfica em educação na América Latina, de la Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, el texto se titula *Coordenadas del video autobiográfico. El relato de la experiencia de vida mediada, mediática y mediatizada.*

-También recibí la invitación para participar en el simposio temático internacional: Pesquisa narrativa (auto)biográfica em educação: trajetórias e dispositivos teórico metodológicos, del VIII CIPA Congreso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, con una ponencia titulada *El video autobiográfico como proyecto de aula centrado en la investigación-creación y la formación de licenciados en comunicación e informática educativa:*

<https://viiiicpa.biograph.org.br/session/simposio-1-pesquisa-narrativa-autobiografica-em-educacao-trajetorias-e-dispositivos-teorico-metodologicos/>

La ponencia fue publicada como artículo de investigación en el libro: *Atos de biogr@far: narrativas digitais, história, literatura e artes.*

-La ECA-USP me invitó a participar en el II Congresso Internacional de Comunicação e Educação en un diálogo con la profesora María Teresa Quiroz: <http://www.abpeducom.org.br/dialogos-latino-americanos-com-teresa-quiroz-peru-e-diogo-ossa-colombia/> y con una ponencia titulada: *La mediación del video (auto)biográfico en la Educación Mediática en el marco de la estancia académica que realicé en el 2018. El texto fue publicado en el año 2021 en la ECA-USP.*

-Y se publicó el artículo *A duas vozes, todas as vozes: encontros biográfico-narrativos em formação entre Brasil e Colômbia* en la Revista Brasileira de Estudos Pedagogicos:

<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/3584> este fue un texto escrito en compañía de la Doctora Inês Bragança, a partir de las reflexiones hechas en el encuentro de diciembre del año 2016 en Rio de Janeiro al cual fui invitado por el Mestrado de Educação da Universidade Estadual de Rio de Janeiro.

-En ese mismo encuentro se realizaron los diálogos biográfico-narrativos relacionados con la educación y la democracia en América Latina, y a partir de mi exposición surgió la invitación para publicar un capítulo titulado *El maestro es el mensaje. Medios, mediadores y mediaciones en la Educación Mediatizada para el Siglo XXI* en el libro *Formação de professores para uma educação plural e democrática Narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina* de la editora UERJ, el texto fue impreso en a comienzos del 2019.

-Y ese mismo año 2019 se publicó en agosto con la Editorial Routledge el libro *Media Education in Latin America* editado por Julio Cesar Mateus, Pablo Andrada y María Teresa Quiroz, proyecto al cual fui invitado a escribir un capítulo que titulé *Media Education in Colombia. An Inheritance with Possibilities and Challenges for the 21st Century*.

-En el 2019 también fui invitado a realizar la Videoconferencia sobre [Relato autobiográfico, tecnologías y educación](#) para docentes y estudiantes del CFE y la ANEP de Uruguay

-La Conferencia [Mira de nuevo y dime qué ves, aproximación a la neurodidáctica a partir del relato autobiográfico, los medios y la educación](#) con docentes del Instituto Comfamiliar Risaralda

-En el año 2020 participé como [miembro votante de la industria audiovisual en los 36 Premios India Catalina](#) a lo mejor de la television colombiana en el marco del Festival Internacional de Cine de Cartagena de Indias el cual fue cancelado a mediados de marzo por la pandemia Covid19

-Ese año también ofrecí la charla virtual [\(Info\)media Vs \(Info\)demia](#) – Escuela Virtual #QuédateEnCasa – Colombia

-Produce la clase virtual sobre [La entrevista biográfica](#) para estudiantes de la Especialización en Gestión Cultural de la Universidad Nacional de Colombia con sede en Manizales

-Realicé el taller virtual [\(Info\)media Vs \(Info\)demia](#) para docentes, investigadores y estudiantes de la Universidad Tecnológica de Pereira, como parte de las actividades de la UNESCO por la Covid19

-Produje el Educlip [\(Info\)media, educación para la información](#) estrenado en el Canal Universitario Zoom de Colombia, como parte de las actividades de la UNESCO por la Covid19

-Participé en el conversatorio [Educación en casa mediada por tecnologías digitales](#) de la Universidad del Quindío y la Universidad El Bosque

-Ofrecí la clase virtual sobre [Relato digital autobiográfico](#) con estudiantes de formación inicial docente del IFES Instituto de Formación en Educación Social y el Instituto San Ramón de Uruguay

-Participé como consultor invitado en la 4ª Reunión Consultiva sobre Alfabetización de Medios e Información (AMI), para revisar y dar retroalimentación al “Currículo para Docentes sobre sobre Alfabetización Mediática e Informativa (AMI)” de la UNESCO – creado en 2011 –, que tendrá la segunda edición a finales del 2020, y al borrador del “Proyecto de los Estándares Globales para las Directrices del Currículo de Alfabetización en Medios e Información”

-Fui invitado el 16 de julio por el Doctorado en Investigación Narrativa y (Auto)biográfica en Educación de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, para exponer mi trayectoria profesional con la línea de investigación en Autobiografía, Medios y Educación.

-Publiqué la versión digital del libro el libro Videoexpresión, una invención de sí mismo para celebrar los diez años de la primera edición impresa.

<https://edumedia3.co/wp-content/uploads/2020/08/2020-Marin-Ossa-Videoexpresion-Digital.pdf>

-El 10 de septiembre del año 2020 ofrecí una charla virtual sobre los procesos creativos y pedagógicos de la autobiografía en video, con docentes y estudiantes de las asignaturas de Producción Audiovisual y de Culturas Mediáticas del programa de Comunicación Social-Periodismo de la Universidad Católica de Pereira.

-Produce «Aula sin muros», la primera edición de la Cátedra Edumedia-3, abierta a la comprensión de los medios y la educación realizada en asociación con GAPMIL-UNESCO, para reflexionar la Investigación Formativa y las Prácticas Educativas y Pedagógicas con los Medios de Comunicación, en la que tuvimos invitados de Portugal, España, Brasil, Uruguay, México, Perú y Colombia.

-A comienzos del año 2021 la Maestría en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas me invitó para ofrecer el Seminario Electivo sobre Relato Audiovisual Autobiográfico (miradas, puntos de vista y visiones de mundo), luego de someter la propuesta a la votación de los estudiantes quienes eligieron el seminario entre 24 posibilidades ofrecidas por docentes nacionales e internacionales.

-El martes 15 de junio, ofrecí una conferencia sobre «Las tecnologías del yo en la formación docente», para estudiantes de doctorado del Departamento de Pedagogía y Educación de la Universidad de Évora en Portugal.

Certificado de dirección