



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA DESDE UNA PERSPECTIVA DE
GÉNERO: EXPERIENCIA CON EL ALUMNADO DE 1º DEL GRADO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA
(UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)**

Trabajo Final del Máster en Comunicación y Educación en la Red

Subprograma de investigación en Comunicación digital en la educación

Septiembre 2015

Laura Álvaro Andaluz

Dirección: Tiberio Feliz Murias

AGRADECIMIENTOS

Cuando comencé las primeras sesiones de este Posgrado no era consciente de cuanto iba a cambiar mi perspectiva gracias a él. Ahora, dos años y mucho esfuerzo después, puedo decir que me siento mejor preparada en todos los sentidos: para ejercer mi tarea como docente, para desarrollar el rol de comunicadora cuando he de hacerlo y también para desenvolverme con mayor conocimiento de causa por el mundo interconectado en el que nos ha tocado vivir.

El camino hasta el final de este Trabajo de Fin de Master ha sido arduo y complejo, a la par que muy constructivo. Me ha ofrecido la oportunidad de ampliar mis conocimientos en investigación social. Pero también me ha empujado a experimentar nuevas formas de enseñar y relacionarme con el alumnado. Y además, he aprendido a enfocar la mirada hacia los medios de comunicación desde otra perspectiva: más reflexiva, más crítica, más analítica.

Quiero aprovechar este espacio para agradecer todo el esfuerzo dedicado en mí y en mi investigación al tutor de la misma, Tiberio, que me ha redirigido al camino correcto cada vez que me desviaba de él. Y que ha puesto a mi disposición todo su conocimiento y su experiencia.

También se merecen una mención especial mis compañeros de batalla, los alumnos del Master con los que más he trabajado codo con codo (Mara, Nuria, Pilar, Inma...), que también han puesto su granito de arena en este proceso de enseñanza- aprendizaje que hemos abordado juntos.

A Raúl, Valeria y Soraya, por su confianza en mí, su pasión a la hora de contestarme todas mis dudas, y su entrega: cualquier momento ha sido bueno para preguntarles y siempre han elegido las mejores palabras para responderme.

Y a mi familia y a Raúl, que, de una manera increíblemente generosa, han cedido su tiempo conmigo a este maravilloso proyecto, que solo son los cimientos de lo que está todavía por venir.

“Un niño, un profesor, un libro y un lápiz pueden cambiar el mundo”

Malala Yousafzai

Índice

Índice.....	3
Introducción	5
Justificación del tema.....	8
La importancia de la alfabetización mediática.....	8
La incorporación de metodologías innovadoras a la docencia.....	9
La perspectiva de género.....	10
Continuación del proyecto	11
Marco teórico	13
El rol de la mujer en los medios de comunicación.....	13
La relevancia de los medios de comunicación en la actualidad	13
El análisis de las imágenes de los medios	16
El peligro de la historia única.....	19
La imagen de la mujer en los medios	21
Estereotipos de género	27
Lo masculino versus lo femenino.....	27
El mito del amor romántico.....	30
La herencia de lo socialmente construido	33
El machismo que no se ve	34
Educomunicación: aproximación al concepto.....	39
Definición de educomunicación.....	39
¿Por qué es importante la educomunicación?	42
Naturaleza colaborativa y participativa de la educomunicación	47
El uso de los medios en el proceso educomunicativo: conectivismo	48
Posibilidades creativas y transformadoras de la educomunicación.....	50
Experiencias educomunicativas de éxito.....	53
Los orígenes de la educomunicación como ciencia de estudio	53
La prensa- escuela de Freinet	54
La voz de Galicia: la prensa escuela en la actualidad	57
Taller práctico: desenmascarando a los medios	60
Educomunicación desde una perspectiva de género	62
Metodología	66
Enfoque metodológico de la investigación	66
Objetivos y preguntas de investigación.....	69

Muestra de la investigación.....	70
Fases de la investigación.....	70
Métodos y técnicas de recogida de la información	72
Instrumentos cuantitativos.....	73
Instrumentos cualitativos.....	74
Análisis de los datos de investigación.....	77
Análisis previo	77
Análisis durante el programa de alfabetización mediática desde una perspectiva de género .	89
Análisis final	92
Discusión.....	104
Conclusiones	115
Futuras líneas de investigación	116
Bibliografía y materiales de referencia	121
Bibliografía	121
Webgrafía.....	129
Anexos.....	131
Anexo 1: Programa provisional del I Congreso Nacional de Educomunicación- Soria	132
Anexo 2: Programa de alfabetización mediática desde una perspectiva de género	134
Anexo 3: Encuesta- escala Detección del Sexismo en Adolescentes (DSA)	141
Anexo 4: Diario de registro.....	143
Anexo 5: Transcripción del grupo focal.....	159

Introducción

A lo largo de mi trayectoria tanto formativa como educativa, he tenido la posibilidad de moverme de forma alternativa en dos áreas que, aunque mis conocimientos previos no conectaban entre sí, en seguida pude ir asociando. Me refiero, como no podía ser de otra forma dada mi condición de estudiante del Máster de Comunicación y Educación en la Red, a la docencia y el periodismo. Diplomada en Magisterio (especializándome en Educación Infantil primero, y en Lengua Extranjera -inglés- después) y licenciada en Ciencias de la Información, he podido ahondar en ambos mundos laborales y comprobar que enseñar no es más que transmitir información a espectadores que escuchan tus palabras de igual manera que los televidentes consumen los programas que componen la parrilla televisiva. Y es que no hay más que reflexionar sobre los fines de los medios de comunicación -informar, formar, entretener- para darse cuenta que la comunicación y la educación no pueden entenderse por separado.

Sin embargo, y a pesar de que esta proximidad entre las dos áreas era algo presente en mis ideas previas al Máster, no fue hasta comenzar sus clases cuando empecé a dar orden a todo el conocimiento que tenía al respecto. Los docentes me introducen el concepto de Educomunicación, que se define como educar en materia de comunicación. Y, orientada por los estupendos profesores de este programa de postgrado, comienzan las lecturas. Sin lugar a duda, de toda la documentación leída y visionada, el más revelador para mí fue el texto de Kaplún, *Una pedagogía para la comunicación*, gracias al cual conseguí dar orden a todo el caos de datos en el que estaba sumiéndome a lo largo de un intenso curso.

De este modo empezó a gestarse mi Trabajo de Fin de Máster, leyendo como Freinet convirtió su debilidad –su imposibilidad de impartir clases magistrales por sus problemas respiratorios- en una fortaleza. Y como, gracias a la creación de un periódico escolar, los roles en el centro educativo se transformaron y se renovaron. En ese momento me detengo y reflexiono sobre toda mi experiencia como alumna, y llego a la conclusión de que en la inmensa mayoría de los casos he desarrollado un rol pasivo en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Analizo también cuáles han sido los conocimientos que más han permanecido en mí, y soy consciente de que han sido aquellos en los que yo he sido protagonista al aprenderlos, en los que la escucha estática ha sido sustituida por una metodología activa. Ya lo dijo Franklin: “Dime y lo olvido,

enseñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”. Así que, bebiendo también de las aguas de las teorías pedagógicas más innovadoras –constructivismo, teoría de inteligencias múltiples, educación emocional, la pirámide del aprendizaje, conectivismo- me planteo la posibilidad de explorar nuevos métodos de enseñanza, que impliquen a los medios de comunicación, contextualizándome de esta manera en lo que Castells denomina la Sociedad del Conocimiento.

Una vez iniciado el camino, y dado el especial interés que me despierta la desigualdad de género, decido enfocarlo desde esta perspectiva para analizar como los medios de comunicación pueden influir en la creación de estereotipos en este sentido.

Este trabajo se compone de un total de seis partes, más unos anexos que pretenden complementar y clarificar toda la información recogida en él: justificación de la importancia del tema elegido, marco teórico, diseño metodológico de la investigación, análisis de los datos obtenidos, apartado de conclusiones (donde además se recoge la discusión y unas futuras líneas de investigación) y bibliografía.

Primeramente, a través de la justificación de la importancia del tema elegido, se introducirán el eje conductor de este Trabajo de Fin de Máster, a la vez que se sientan las bases del objeto de estudio. Durante el marco teórico se realizará una revisión documental sobre algunos de los conceptos cuya comprensión es necesaria para responder a los objetivos principales que se pretenden conseguir con este proyecto. Así, esta parte estará compuesta por cuatro capítulos: el rol de la mujer en los medios de comunicación; estereotipos de género; educomunicación: aproximación al concepto y experiencias educomunicativas de éxito.

A continuación, en el apartado de diseño metodológico de la investigación, se especificaran las diferentes técnicas que se han empleado para la recogida de datos, al igual que se detallaran los objetivos de investigación, se definirán las principales características del grupo de análisis, y se concretarán las fases de análisis.

En la fase de análisis de los datos de investigación se interpretarán la información recogida. Y, por último, se expondrán de manera sintética los resultados del Trabajo de Fin de Máster, en un apartado compuesto por tres secciones: discusión, en la que se contrastará la teoría ya existente con nuestros propios datos; conclusiones y futuras líneas de investigación.

El sexto y último punto recogerá todas las referencias bibliográficas empleadas para la elaboración del mismo, al igual que la webgrafía y los recursos documentales que también se han consultado a lo largo de este proceso investigador.

Para terminar, se incluirán una serie de anexos que tienen el objetivo de complementar la información aportada a lo largo de todo el proyecto, aclarando así algunas referencias que se han ido puntualizando a lo largo del mismo.

Justificación del tema

La importancia de la alfabetización mediática

La finalidad principal de este Trabajo de Fin de Máster es evaluar la validez de un programa de alfabetización mediática desde una perspectiva de género que se ha puesto en marcha con el alumnado de la asignatura de Cambios sociales, cambios educativos e interculturalidad, perteneciente al programa del primer curso del Grado de Educación Primaria del campus de Soria (Universidad de Valladolid). En otras ocasiones en las que la asignatura se ha impartido, el enfoque de género se ha tratado de manera muy superficial, por lo que se ha considerado que puede ser un punto de vista muy interesante a tratar en dicha materia, dado que la evolución de los roles de lo masculino y lo femenino es algo intrínseco al cambio social y al cambio educativo.

La asignatura corresponde al segundo cuatrimestre del curso, y la puesta en marcha del taller comenzó en el mes de abril. Para complementar las seis horas presenciales que componen el programa educativo, se creó desde el primer momento un grupo de Facebook¹ en el que, bajo la supervisión de la docente- investigadora, se fueron aportando información extra sobre los temas tratados en el taller de alfabetización mediática, generándose también un debate en torno a los mismos que ha ido dando lugar a una construcción colectiva del aprendizaje.

Esta primera intervención sobre el alumnado del Grado de Educación Primaria pretende ser una toma de contacto en el campus de Soria hacia la implantación de programas de alfabetización mediática, cuya necesidad ya está sobre la mesa desde diciembre de 2009, momento en el que la Unión Europea, a través de su parlamento, recomendó a los Estados miembros la implantación de la asignatura *Educación mediática* en los distintos centros educativos: “con el objeto de impulsar la alfabetización mediática y el uso de Internet porque ésta es la mejor forma de conocer y valorar críticamente los contenidos, los mensajes y los formatos de los medios de comunicación”. Gracias a esta nueva perspectiva educativa se tratará de “filtrar certeramente la información recibida de la prensa, el cine, Internet, la televisión, los videojuegos, la publicidad y los nuevos

¹ Para más información sobre el grupo de Facebook, se puede consultar en la siguiente dirección: <https://www.facebook.com/groups/977105155635360/>

formatos de comunicación telemática interactiva en el universo de pantallas con el que socialmente convivimos” (Aguaded, 2009: 7).

Nos encontramos inmersos en la Sociedad de la Información y el Conocimiento, en la actualidad son múltiples los canales por los que recibimos información, e inmensa la cantidad de ésta. Tanto es así que en muchas ocasiones no nos es posible realizar el análisis necesario para su comprensión crítica, y podemos llegar a dar por verídico lo que no lo es².

Esta situación puede dar lugar a la asunción de estereotipos, que se conforman a través de creencias sociales basadas en principios de desigualdad –xenofobia, machismo, discriminación por cuestión de religión, orientación sexual, etc.-, y que se refuerzan por los mensajes que los medios de comunicación transmiten, a veces casi de manera involuntaria, en sus múltiples formatos de contenidos (desde los informativos o las series y películas que se emiten en televisión y cine, pasando por la forma de escribir y de distribuir las noticias en la prensa, hasta los medios más recientes: videojuegos, Internet y redes sociales, que repiten modelos estandarizados que solo simplifican la compleja realidad social).

Es por ello que una alfabetización mediática es algo más que necesario. La idea de aplicarla a este tipo de alumnado, en lugar de comenzar por los niveles más bajos (infantil o primaria), se lleva a cabo con la finalidad de producir un cambio en los que serán los docentes del futuro, para que ellos puedan desarrollar en sus prácticas posteriores como maestros, un modelo de enseñanza- aprendizaje en el que la alfabetización mediática sea una realidad transversal que impregne todas las áreas que se desarrollen en el sistema de educación formal.

La incorporación de metodologías innovadoras a la docencia

Nos encontramos inmersos en un mundo en continuo cambio, más si cabe en lo que a educación y comunicación se refiere. La puesta en práctica de metodologías innovadoras (aprendizaje cooperativo, conectivismo a través del uso de redes sociales como un medio de enseñanza) supone para los futuros profesores una ruptura con la pedagogía tradicional que, a pesar de que los programa de los títulos universitarios

² La reciente historia de los medios recoge dos ejemplos claros de esta realidad: ‘La guerra de los mundos’, de George Orwell. Y una versión actual: ‘Operación Palace’, de Jordi Évole.

relacionados con la profesión de docente registran cada vez más asignaturas sobre innovación didáctica, en la mayoría de los casos no llegan a la práctica, repitiéndose una y otra vez el modelo de educación bancaria, en la que los educandos tan solo acumulan contenidos, transmitidos a través de clases magistrales, sin que ellos puedan aportar nada en la construcción del conocimiento.

Estas prácticas metodológicas fuera de lo común, en muchos casos se reciben con cierta reticencia por parte del alumnado. Sin embargo, una vez que tanto educadores como estudiantes les han dado una oportunidad, queda claro su superioridad en comparación con técnicas más tradicionales.

La perspectiva de género

Y, una vez asumida la necesidad de que el alumnado de los grados de Educación se forme en alfabetización mediática, empleando además metodologías innovadoras, es importante analizar ahora el porqué de la perspectiva de género.

Solo hace falta investigar someramente sobre la situación de la mujer en la actualidad. Algunos colectivos feministas hablan del machismo oculto o machismo invisible, que se refiere a la idea de que, aunque legalmente sí que exista una igualdad entre hombres y mujeres en los países del primer mundo, en la práctica todavía queda mucho por conseguir. A modo de ejemplos (que serán desarrollados de manera más amplia en uno de los capítulos del marco teórico), las féminas cobran en nuestro país hasta un 24% menos por realizar el mismo trabajo; cuentan con más dificultades para acceder a cargos de responsabilidad en las empresas; siguen dedicando mayor tiempo a las tareas domésticas y ocupándose en mayor grado del cuidado de los hijos; están más expuestas a sufrir violencia de género, etc. Y, como se ha señalado anteriormente, los medios de comunicación son agentes de socialización que perpetúan, repitiendo una y otra vez los modelos tradicionales de lo masculino y lo femenino, este tipo de desigualdad de género.

De este modo, tratando de alfabetizar mediáticamente desde esta perspectiva, se pretende que el alumnado que realice este programa educativo sea capaz de identificar todos estos modelos tradicionales, para poder deconstruirlos y conseguir avanzar, despacio pero seguro, hacia una igualdad real entre hombres y mujeres. Y, como se apuntaba anteriormente, se pretende que esta deconstrucción no se quede solo en el

propio imaginario social del graduado, sino que impregne la práctica docente que vaya a desarrollar a lo largo de toda su vida laboral.

Y es que la desigualdad de género es algo que está presente en las aulas de manera intrínseca: desde los cuentos tradicionales (en los que el rol de la mujer sigue siendo el de un ser sumiso, frágil y necesitado de los demás para poder ser rescatado), hasta los propios juguetes que se ofrecen a niños y niñas, y que tienden a categorizarse según lo que socialmente se considera propio de ellos (construcciones, coches, incluso juegos violentos) y de ellas (muñecas, juguetes que simulan los utensilios del cuidado del hogar o los instrumentos que se emplean para el cuidado de los demás, como por ejemplo, un “kit de enfermera o de maestra”, etc.).

Por todo lo explicado hasta el momento, este Trabajo de Fin de Máster pretende evaluar una herramienta de alfabetización mediática con la que comenzar la complicada tarea de desmontar los roles de género, que todavía tan integrados se encuentran en la sociedad actual.

Continuación del proyecto

La idea de desarrollar este trabajo de investigación no se limita a la finalización del Máster de Comunicación y Educación en la Red que desarrolla la UNED. Más allá de estas aspiraciones, ya de por sí ambiciosas, este proyecto pretende crear una herramienta de alfabetización mediática desde una perspectiva de género, que pueda ser sistematizada, validada e incluso exportada a otros ámbitos de acción: a otros niveles educativos (que pueda ser aplicada en todas las etapas del sistema actual, desde infantil hasta la universidad, sin que tenga que limitarse solo a las carreras relacionadas con la pedagogía); y a otros ámbitos geográficos (tanto en España como fuera de ella). Queda patente la necesidad de una alfabetización mediática, refutada incluso, como hemos visto, por organismos tales como la Unión Europea. Por ello, parece ser el momento de ponerse en acción y empezar a generar recursos que puedan ser empleados para desarrollar esta tarea.

Y con la finalidad de dar continuación a este trabajo de investigación, por el momento tiene previsto dos vías de difusión y evolución. En primer lugar, los resultados del mismo serán expuestos en el I Congreso Nacional de Educomunicación que se celebrará en Soria el 6 y 7 de noviembre, y en el que se reunirán algunos de los mayores expertos

en la materia de universidades españolas (el programa provisional del mismo puede ser consultado en el anexo 1).

En segundo lugar, este Trabajo de Fin de Máster, que pretende ser una base sólida para la realización de una tesis doctoral, comienza con el curso escolar 2015/16 una nueva fase de investigación, en la que se implicará la sede soriana de Cruz Roja (en concreto, las áreas de Juventud y Formación). Así, con el objetivo de analizar la viabilidad del programa de alfabetización mediática desde una perspectiva de género en alumnos de diferentes edades y características socioeconómicas, se aplicará en el grupo de estudiantes que en la actualidad se acoge al programa de refuerzo educativo que ofrece esta organización no gubernamental. De este modo, se establece un nuevo escenario de análisis, que supone la posibilidad de plantear nuevos retos para este proyecto de investigación.

Esta oportunidad deberá afrontarse desde una perspectiva analítica completa: una buena fundamentación teórica y una herramienta de medida de resultados adecuadamente adaptada, con la idea de que la experiencia sirva para el objetivo anteriormente planteado: sistematizar, validar y exportar el programa de alfabetización mediática desde una perspectiva de género.

Así que, en base a todo lo anteriormente explicado y quedando patente la relevancia del objeto de estudio y su proyección posterior, el objetivo principal de este trabajo de investigación se puede concretar en las siguientes palabras: analizar de qué manera un programa de alfabetización mediática desde una perspectiva de género repercute en la visibilización de los estereotipos de género presentes en los medios de comunicación y en su análisis crítico y su deconstrucción, centrando el estudio en el alumnado de la asignatura de Cambios sociales, cambios educativos e interculturalidad de 1º del Grado de Educación Primaria del campus de Soria (Universidad de Valladolid).

Marco teórico

El rol de la mujer en los medios de comunicación

La relevancia de los medios de comunicación en la actualidad

En la actualidad, inmersos como estamos en la sociedad de la información³ y del conocimiento⁴, se puede considerar que estamos viviendo nuestra vida en estrecha relación con los medios de comunicación. Una muestra de ello es el consumo diario de medios en España, que en 2014, según Marco General de los Medios en España publicado por la AIMC, es de 461,6 minutos, cifra que ha aumentado en 107,5 minutos desde 1997. Es por ello que no debemos infravalorar el mensaje que recibimos desde los mismos.

Ya en 1948 Lasswell incluía como una de las funciones de los medios de comunicación la de transmisión de la herencia cultural, es decir, la transmisión de información “sobre la sociedad misma, su historia como unidad social, sus errores, sus aciertos, sus normas y valores” (Freidenberg, 2004: 2). En esta misma línea, es interesante analizar la obra de Lazarsfeld y Melton (1977). En primer lugar, hablan de la “función conferidora de status”, de modo que “los medios masivos de comunicación otorgan prestigio y realzan la autoridad de individuos y grupos, legitimizando su status”. El simple hecho de haber sido elegido por los mass media como protagonista de un determinado contenido ya supone haber sobresalido de la multitud, “haber sido distinguido entre las vastas masas anónimas” (p. 4).

En segundo lugar, los autores hablan de que los medios cumplen la función de “imposición de normas sociales” (p. 5): la desviación de las normas por parte de los individuos puede quedar impune si no se conoce, no se publica. Los medios se encargan de hacer público ese incumplimiento para que se persiga y castigue.

Hasta ahora se han analizado los aspectos positivos de los medios de comunicación, corroborando su gran relevancia como definidores de la sociedad. Sin embargo, también

³ Castells (1998) la define como “una fase de desarrollo social caracterizada por la capacidad de sus miembros para obtener y compartir cualquier información instantáneamente, desde cualquier lugar y en la forma que se prefiera”

⁴ Para la UNESCO (2005) “el concepto pluralista de sociedades del conocimiento va más allá de la sociedad de la información, ya que apunta a transformaciones sociales, culturales y económicas en apoyo al desarrollo sustentable”.

tienen efectos negativos. Lazarsfeld y Melton señalan “la disfunción narcotizante” (p. 6). La cantidad de estímulos informativos a los que estamos expuestos hoy en día es inmensa, llegándonos por una gran multitud de canales. Ello provoca que se pueda producir un efecto contrario y, en lugar de estimularnos, nos narcotice: el hecho de estar expuestos a tanta información no nos deja tiempo a su análisis y reflexión. Pasamos de ser consumidores de contenidos activos y críticos a ser consumidores pasivos.

Otros autores como Masterman (consultor de la UNESCO y del Consejo de Europa sobre educación en materia de comunicación y uno de los más prestigiosos autores sobre la temática durante los años 80 y 90) o Navarro, Torres y Garzón también destacan la influencia que los medios de comunicación generan sobre la sociedad. De esta manera, consideran que los mass media son una herramienta del poder que éste utiliza para canalizar una única versión de la realidad, y que los espectadores asumen directamente como real sin plantearse su veracidad. Así, Navarro, Torres y Garzón analizan el impacto mediático ante la crisis económica y como se reforzó, a causa de los mensajes emitidos por el cuarto poder, la idea de que la una única solución era la propuesta por los gobiernos: “¿a quién puede extrañar que la gente normal y corriente, que se informa leyendo sus diarios o viendo los telediarios en sus televisores, termine sintiendo miedo y acepte sin rechistar esa ‘única’ alternativa?” (2011:13). Por su parte, Masterman también redundante en el carácter narcotizante de los medios de comunicación, que lejos de invitar a la reflexión y el análisis, se centran en repetir una y otra vez una única versión de la historia, sin valorar el peligro que ésta tiene ante los consumidores de información: “desde el primer momento, esos medios fueron considerados como influencias nefastas y seductoras de los inocentes, enfermedades crónicas para cuya curación se requería la *inoculación* de fuertes dosis de educación” (1983: 191)

Correa, por su parte, también incide en la idea de que los medios de comunicación han sido constructores del imaginario colectivo desde los inicios de su difusión. Al respecto, el autor señala que “la influencia de los medios en la vida y costumbre de la ciudadanía bien podrían considerarse como una auténtica *cultura de las pantallas*, que modela la socialización de las personas”. Y dentro de esos medios de comunicación, la imagen, se dirige directamente a la afectividad de sus receptores, más que a la razón, es decir, apunta Correa, “invoca antes a un pensamiento mágico que a uno simbólico” (2002: 83).

Y, hablando sobre la imagen, Gubern (citando a Cohen- Séat, Lotman, Moles y Debray) recoge conceptos como iconosfera, semiosfera, mediasfera, logosfera, grafosfera o videosfera para determinar la función fundamental de este elemento. A partir de dichos términos, el autor destaca que la imagen ocupa en la actualidad un rol fundamental dentro de “la comunicación social contemporánea (...) formado por las imágenes del cine, la televisión, la publicidad, las revistas ilustradas, cuyos efectos psicológicos y sociales parecían a veces inquietantes y potencialmente amenazadores para la tradicional y sólida cultura guttembergiana de la palabra escrita” (1996: 108). Gubern ahonda en la idea de que las imágenes siempre han sido utilizadas como alimento de pasiones o instrumento al servicio de las distintas ideologías. Esta instrumentalización de la imagen ha guiado sus representaciones hacia zonas donde los cuestionamientos éticos, políticos o religiosos llegaban a levantar pasiones encontradas (2004).

Este paso de la escritura a la imagen ha marcado una nueva etapa histórica en cuanto a comunicación se refiere, un nuevo tiempo en el que los objetivos de dichas imágenes han trascendido de la información a su uso con fines mercantiles. Inmersos como estamos en una sociedad consumista, las imágenes que aparecen en los medios de comunicación adquieren significados nuevos. En este sentido, McLaren habla de cultura depredadora, en la que la identidad se forja principalmente “en torno a los excesos del marketing y del consumo”, y en donde se “abandonan los criterios históricos para hacer juicios éticos” y se “colapsa todas las diferencias entre lo real y lo imaginario” (1997: 18). Así, de esta manera, el autor señala que “las viejas formas de producción y de consumo son abandonadas por un nuevo universo de comunicación que potencia el aspecto físico, lo superficial, lo externo, y la uniformización y comodificación de uno mismo” (1997: 80).

Esta misma idea también la desarrolla Bauman, que afirma que la sociedad postmoderna “considera a sus miembros primordialmente en calidad de consumidores, no de productores”. Y este tipo de vida “debe arreglárselas sin normas, está guiada por la seducción, por la apariencia de deseos cada vez mayores y por lo volátiles anhelos” (2000: 82). Por todo ello se desprende el fuerte poder de la imagen en la sociedad actual, sociedad que se mueve por impulsos, por la acción antes que por la reflexión.

Y, haciendo hincapié en esta idea del poder de la imagen, no podemos dejar pasar el análisis desde otra perspectiva: la irrealidad de las imágenes que transmiten los medios

de comunicación. A este respecto, Manovich, habla de “una nueva forma de control, suave pero poderosa” (2001: 184), refiriéndose al hecho de que en la actualidad el uso de software para retocar imágenes es una práctica de lo más extendida, y que además este software viene codificado por un conjunto de prácticas y convecciones sociales y económicas. De esta forma, encontramos que las operaciones informáticas se convierten en codificadoras y seleccionadoras de la realidad (un ejemplo muy ilustrativo de ello, citado por el autor, es Photoshop), la cual luego es transmitida y normalizada a través de viejos y nuevos medios de comunicación. En esta misma línea, Aparici, García Matilla, Osuna y Fernández Baena afirman que los ordenadores se han convertido en “verdaderos centros de producción de materiales audiovisuales y fotográficos que posibilitan la construcción y difusión de nuevas realidades, ideas y valores” (2006: 52). De esta manera, continúan los autores, los ciudadanos que diariamente utilizan el lenguaje de la imagen se enfrentan a un reto constante “para poder enfrentarse a ella de forma crítica”. Se plantea la necesidad de comprender un nuevo lenguaje, cuyo conocimiento también posibilitará “que los usuarios puedan convertirse en productores de sus propios materiales”.

Por todo ello, se puede asegurar que los medios de comunicación y la publicidad están consiguiendo una normalización de las imágenes irreales, que se convierten en objetivos inalcanzables: parajes que no existen pero de belleza infinita, comida más atractiva para la vista que para el paladar, modelos de familia y de vida que siguen unos patrones tradicionales, y sobre todo la imposición de unos cánones de belleza que responden a parámetros de juventud eterna, delgadez extrema, proporciones imposibles; en definitiva, fotografía manipuladas para ofrecer como real lo que no se puede alcanzar, y cuya difusión a las masas genera frustración a aquellos usuarios de medios y consumidores de publicidad que las dan como ciertas sin analizar ni comprobar su veracidad ni su procedencia.

El análisis de las imágenes de los medios

Tan importante es comprender lo que las imágenes muestran como lo que esconden, ya que toda imagen constituye un comentario que unas veces está implícito y otras, explícito. Volviendo otra vez al texto de Aparici, García Matilla, Osuna y Fernández Baena (2006) podemos fácilmente identificar dos tipos de análisis, ya que “las imágenes pueden representar tanto aquellas cosas que existen en la realidad como las que nunca

antes han existido como una entidad total. Desde esta perspectiva podemos comprobar el grado de semejanza entre una imagen y el objeto representado, así como su nivel de originalidad” (p. 202).

De esta manera, Aparici, García, Osuna y Fernández (pp. 203- 215) nos identifican una serie de parámetros que el creador de la imagen ha tenido en cuenta a la hora de realizarla:

- Iconicidad- abstracción: Una imagen es más icónica que otra en la medida en la que tenga más propiedades comunes con el esquema perceptivo del propio objeto. Y será inteligible en la medida en la que los espectadores que la contemplan coincidan en definirla con características comunes.
- Simplicidad- complejidad: El nivel de complejidad de una imagen va a estar estrechamente vinculado a los siguientes aspectos:
 - Grado de iconicidad: Las imágenes digitales han llegado a confundir a los espectadores en lo que se refiere al grado de parecido de una imagen con su referente real. Un ejemplo de ello es el realismo de los videojuegos, que llega a provocar que la realidad se vuelva insulsa para los videojugadores.
 - Sentido abierto o cerrado de la representación: Toda imagen puede tender a un significado único o puede abrir al espectador un abanico amplísimo de significados.
 - Carácter histórico de la representación: Cualquier imagen puede ser referente y símbolo de un momento histórico determinado.
 - Valor económico, social, político, cultural, etc. de los objetos que aparecen en la imagen: La tendencia a un arte de piezas originales se ve alterada desde que la fotografía se eleva a arte popular y entramos en una época caracterizada por la reproducción de la obra original.
 - Relación de los elementos entre sí: El juego entre elementos comunicativos, como puede ser imagen y texto, obliga al espectador a volver a pensar sobre lo aparentemente obvio.
 - Utilización de elementos u objetos anacrónicos en la misma representación.

- El contexto: La creación, lectura e interpretación de imágenes cambian según el marco espacial y temporal en el que se desarrollan, según cada época, sociedades o culturas.
- Monosemia- polisemia: Hay imágenes que tienen un significado obvio y único, es decir, no ofrecen al espectador la posibilidad de descubrir otros sentidos al que aparece representado. Éstas son las llamadas imágenes monosémicas. Sin embargo, normalmente se juega con la alternancia cuidadosamente medida de imágenes con significados obvios y ambiguos: imágenes polisémicas. Así, en una imagen la combinación de ciertos elementos provoca en el receptor distintos tipos de asociaciones en su interpretación. La modificación de uno solo de ellos altera, generalmente, el sentido de la totalidad.
- Denotación- connotación: La denotación es lo que literalmente nos muestra una imagen, es lo que percibimos inmediatamente. Está formada por todos los elementos observables: desde la más pequeña unidad de análisis como es el punto o la línea, hasta los objetos de distinto volumen y material que se encuentran en ella. Por su parte, la connotación no es mostrada, no es observable directamente y tampoco es igual para todas las personas. La connotación está estrechamente ligada a un nivel subjetivo de lectura.
- Originalidad- estereotipo: Una imagen puede estar formada bien por elementos nuevos, o bien por elementos repetidos. En el primer caso, la imagen es original y en el segundo es redundante. La originalidad no se logra utilizando solo signos abstractos, sino realizando un planteamiento que no responda exclusivamente a los tópicos y clichés ya establecidos. Algunos de los elementos que entran en juego a la hora de realizar una imagen original son:
 - Las características del destinatario.
 - El grado de iconicidad: en ocasiones, un alto grado de abstracción puede provocar ruido al no decodificarse correctamente el mensaje.
 - El grado de contraste que se pretende alcanzar al comparar la imagen original con otras que aborden el mismo tema.
 - La disposición espacial de los objetos organiza su interpretación.
 - Los objetos se presentan de una forma no esperada para el receptor.
 - La utilización del color responde a criterios estéticos específicos.
 - El punto de vista seleccionado ofrece una visión distinta de los objetos.
 - La finalidad del mensaje.

- La creatividad de sus autores.

Cuando la redundancia se utiliza para establecer modelos o formas de comportamiento que puedan resultar reconocibles o fáciles de asumir por el espectador nos hallamos ante el estereotipo.

Todas estas variables influyen en el propio proceso de comunicación, proceso que queda descrito principalmente por tres componentes: emisor, receptor y mensaje. Los autores nos hablan sobre el proceso de codificación y decodificación de las distintas fases que componen la comunicación: el rol del emisor consiste en codificar el mensaje “a través de la palabra escrita, de las imágenes, del sonido, o de una forma combinada de lenguajes”, mientras que el receptor debe interpretarlo, proceso en el que intervendrá su contexto interno y externo: “la interpretación que el receptor hace del mensaje no siempre coincide con lo que el emisor ha querido transmitir. A la hora de organizar un mensaje debe tenerse en cuenta el repertorio de experiencias comunes del emisor y el receptor”. (p. 33). Este repertorio de experiencias comunes puede ser interpretado a través de una alfabetización que ayude a la comprensión tanto del mensaje como del entorno que rodea a éste. Así, los autores recogen las palabras de Snyder, quien afirma que “en un mundo electrónicamente mediatizado, estar alfabetizado tiene que ver con la comprensión de cómo se combinan las diferentes modalidades en formas muy complejas, para crear significados”, ya que en la actualidad no es posible entender la comunicación solo a partir del texto, sino que ha aparecido “una amplia gama de sistemas semióticos en los que interviene la lectura, la escritura, el visionado y el habla” (p. 293).

La alfabetización mediática se hace más que necesaria desde una perspectiva donde todos estos lenguajes se entremezclan sin ofrecer un significado claro; desde un entorno en el que la posibilidad de manipulación de las imágenes nos ofrece puntos de vista irreales que quieren pasar como verídicos; y desde un mundo en el que la credibilidad de una historia se basará, como vamos a ver más adelante, no tanto en su certeza sino más en el hecho de que se reproduzca de manera similar e insistente en distintos medios de comunicación.

El peligro de la historia única

Otra perspectiva desde la que analizar la influencia de los medios de comunicación en nuestra vida es la que aportan Aparici y Barbas en el libro ‘La construcción de la

realidad en los medios de comunicación'. Para los autores "un relato contado de manera idéntica o similar por diferentes medios como la literatura, los relatos de viajes, la fotografía, el cine, la televisión o Internet lo convierten en su canon representacional. Este canon representacional implica la opinión sobre grupos étnicos, cuestiones de género, países, costumbres, etc. (...) El conjunto de relatos y de acontecimientos contruidos y reproducidos a lo largo de la historia terminan siendo asumidos, por lo general, como verdaderos hasta el punto de llegar a interpretarse como lo real" (2010: 36).

Ha quedado claro que los medios de comunicación cumplen una importante labor socializadora, aportando al imaginario colectivo una serie de modelos por los que regirse. Estos modelos cuentan con unas características específicas y propias que se refuerzan con mensajes repetidos una y otra vez, especialmente si dichos modelos se refuerzan con imágenes similares en todos los canales. Sin embargo, haciendo referencia a Manovich, estos modelos no se corresponden plenamente con la realidad, sino que son estereotipos que pretenden representar a un determinado estrato social: hombres, mujeres, tercera edad, migrantes, etc.

Aparici y Barbas definen el concepto de estereotipo como "son representaciones de la realidad difundidas a través de las estructuras narrativas y sistemas de construcción simbólica. No son exclusivos de los mensajes mediáticos sino que forman parte de las prácticas de comunicación e interacción que utilizamos en la relación con nuestro entorno" (2010: 40). El problema surge cuando estas representaciones de la realidad acaban por asumirse como verdaderas, situación común causada por el hecho de que, como apuntan los autores, "los estereotipos permiten representar una parte de la realidad a través de un modelo social y cultural, es decir, mediante una determinada concepción de la sociedad. Son enfoques concretos sobre el mundo en general y sobre grupos humanos en particular, puntos de vista que simplifican y fragmentan la realidad para hacerla más comprensible (...) para proteger los intereses de algunos grupos y no los de otros" (2010: 41 citando a Quin 2003b).

Es por ello que, cuando esos estereotipos se convierten en la *historia única* repetida por todos los medios de comunicación, siendo así la única versión que llega hasta la audiencia, ésta puede ser dada por válida sin plantear la posibilidad de su irrealismo. Un claro ejemplo de ello es el citado por la escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie

en su intervención en la TED Conference celebrada en Oxford (Inglaterra) en julio de 2009: “cuando empecé a escribir, a los siete años (...) escribí el mismo tipo de historias que leía. Todos mis personajes eran blancos y de ojos azules, que jugaban en la nieve, comían manzanas y hablaban mucho del clima, qué lindo era cuando el sol había salido. Esto a pesar de que vivía en Nigeria y nunca había salido de Nigeria. No teníamos nieve, comíamos mango y nunca hablábamos sobre el clima porque no era necesario”. La escritora trata así de referenciar “lo vulnerables e influenciables que somos ante una historia, especialmente en nuestra infancia”. Y, al igual que ella trataba de asemejarse a los modelos que le presentaba la literatura inglesa –utilizando la escritura como canal de aproximación-, no es complicado comprender como la audiencia trata de alcanzar los modelos transmitidos a través de los medios de comunicación, modelos que se presentan como versiones únicas de la realidad.

La imagen de la mujer en los medios

La invisibilización de las mujeres

Bajo este panorama es posible empezar a analizar la imagen de la mujer en los medios de comunicación. Para comenzar se analizará el estudio realizado por la Comunidad de Madrid en 2007, que examinaba la presencia de estereotipos en los medios de comunicación, a través del análisis de la prensa digital española. El objetivo de este trabajo fue estudiar la presencia de la mujer en la prensa digital española para comprobar si la incorporación de las féminas a la vida pública y laboral y el supuesto debilitamiento de algunos de los estereotipos de género se han reproducido en los medios de comunicación, dando la oportunidad de emerger a ciertos colectivos y fuentes hasta ahora infrarrepresentados, como es el de las mujeres. Las conclusiones de este estudio son clarificadoras:

- Se confirma que la mayor representación femenina corresponde a las secciones de Gente, Sociedad y Cultura por este orden. Parece que se perpetúa en los diarios digitales el interés informativo de la mujer como persona vinculada a la actividad lúdica y al divertimento, a los aspectos de intervención y compromiso social, o como profesional del mundo de la cultura y el arte, que se presenta en los medios convencionales. En el extremo opuesto, es de destacar que la mujer tiene una menor probabilidad de aparecer mencionada en la sección de Deportes claramente copada por el mundo masculino. Esta desigual distribución de género

por secciones supone la existencia de unos estereotipos que van a condicionar que las noticias de mujer sigan siendo más frecuentes en las secciones asociadas a las llamadas *soft news*.

- Se observa también que el día de la semana influye en la probabilidad de que la mujer aparezca en las noticias de los diarios digitales. Así, el domingo es el día de la semana donde se encuentra una mayor proporción de mujeres mencionadas en las noticias. Esto parece indicar que las noticias en las que aparecen mujeres son consideradas idóneas para reflejar temas o acontecimientos que por su menor actualidad quedan fuera de la agenda pública, viendo desplazada su atención a los domingos, días en los que se reducen los flujos informativos.
- La extensión de la noticia y el número de personas mencionadas en ésta tienen una relación negativa con la proporción de mujeres que aparecen en las noticias. Así, se constata que las noticias en las que aparecen mencionadas las mujeres tienen una escasa consideración de presencia formal, medida a través de su extensión en número de palabras. Por otro lado, y en contra de lo que en un principio cabría esperar, se observa que cuantas más personas aparecen mencionadas en una noticia menor es la probabilidad de que cada una de ellas sea una mujer. Se pueden apreciar aquí indicios del fenómeno conocido como *tokenism*, según el cual una vez que se tiene una cierta representación femenina en la noticia los incentivos para incluir más mujeres desaparecen con lo cual el porcentaje de mujeres no crece en la misma proporción que el número de personas mencionadas.
- Parece que existe una mayor sensibilización y concienciación por parte de las propias mujeres ante las cuestiones de género, y esto se aprecia a través de dos resultados. Por un lado, se constata que las mujeres periodistas tienden a incluir más mujeres en las noticias que las que firman los hombres; y por otro, la presencia de mujeres en los cargos de responsabilidad de las redacciones influye positivamente en el porcentaje de féminas que aparecen en las noticias.
- En cuanto a las variables relativas a cada uno de los diarios digitales objeto de estudio (el coste por empleado y el número de empleados), se observa como el porcentaje de mujeres en las noticias es también menor en los diarios online con costes laborales más bajos. Esto puede interpretarse en el sentido de que una mayor precariedad laboral repercute de manera desfavorable en la adaptación de

los entornos online a las nuevas tendencias y demandas que originan una realidad social más diversa. El número de empleados de la división digital del periódico convencional, por su parte, presenta una relación negativa con la probabilidad de mención de mujeres en las noticias de ese medio. Si consideramos el número de empleados como una variable que aproxima el tamaño del diario digital, esto supone que diarios más pequeños suelen tener estructuras más sencillas donde la toma de decisiones se efectúa de una manera más informal y menos rígida que en los periódicos convencionales. Esto debería propiciar una práctica periodística innovadora que dé cabida a informaciones que destaquen en sus páginas web el protagonismo de ciertos colectivos infrarrepresentados, como el de las mujeres, colectivos que difícilmente encuentran espacio en los medios convencionales. No obstante, estos resultados deben tomarse con cierta cautela, pues se dispone de información sólo de los cuatro medios objeto del estudio, y aunque sería necesario ampliar el número de medios a fin de confirmar la validez estadística de dichos resultados, este no constituye el objeto del presente trabajo.

Pero esta menor representatividad no es exclusiva del contenido de las noticias. Si se analiza la interactividad que permite la red desde una perspectiva de género se observará que la participación de la mujer es inferior a la del hombre. Pierson (2014) analizó un millón de comentarios de la web de The New York Times, publicados entre junio de 2013 y enero de 2014, concluyendo que, aunque el porcentaje de lectoras de esta publicación asciende al 44%, solo el 25% de los comentarios estaban hechos por mujeres. Su actividad digital solo era mayor que la de los hombres en cinco de los 144 foros analizados, cuya temática era: la familia, la atención a las personas mayores, bodas, comida o artículos escritos por otras mujeres. ¿Cuál es la razón que les mueve a no dar su opinión? Según la investigadora, las féminas se sienten más atacadas en la red, lo que les lleva a no dar su opinión para evitar conflictos y acosos.

Pierson apunta además que el hecho de no transmitir su opinión en la red es algo perjudicial, ya que los comentarios que se envían por este canal no son representativos de la opinión generalizada de las mujeres. Además, también les frena a la hora de denunciar situaciones de desigualdad e injusticia, lo que provoca que se mantengan ajenas a un potente altavoz capaz de cambiar la opinión pública.

Los estereotipos femeninos en los mass media

Otro elemento de análisis es la manera en la que los medios de comunicación ofrecen una visión específica de la mujer. Las autoras Ruiz y Rubio analizan la influencia de los medios en las imágenes femeninas, centrándose concretamente en la publicidad. Basándose en la literatura escrita hasta el momento, y de un análisis propio de diversos anuncios publicitarios, las autoras han elaborado una clasificación “que recoge los estereotipos más significativos y que más comúnmente se reconocen, tanto en los anuncios televisados como en la prensa. Son los siguientes: 1. La mujer ama de casa; 2. La mujer compañera; 3. La mujer madre; 4. La mujer cuidadora 5. La mujer rival; 6. La mujer bella; 7. La mujer objeto de seducción y reclamo publicitario; 8. La mujer que trabaja fuera de casa; 9. La abuelita y suegra previsora; 10. La mujer joven; 11. La mujer-niña” (2004: 92).

De igual manera, las autoras analizan como estos estereotipos influyen en los hábitos de vida de las mujeres. Sin ir más lejos, cualidades como la delgadez o la eterna juventud condicionan la vida de las féminas, que anteponen un cuerpo estilizado y una cara sin arrugas ante otras aspiraciones menos estéticas. Ruiz y Rubio concluyen afirmando que, a través de los mensajes proyectados por los medios de comunicación, “a la mujer se le exige y se le hace sentir en la obligación de parecer joven, ser buena ama de casa, buena madre y cuidadora, buena compañera y buena profesional, y además de todos estos roles, la mujer debe estar siempre delgada y bella” (p. 106). Así, este tipo de imposiciones sociales generan una sensación de insatisfacción consigo mismas –en el mejor de los casos, se conforman con su aspecto físico- que en algunas ocasiones puede derivar en atentados contra su propia salud, dando lugar a un tipo de sometimiento que, a diferencia del que ha predominado históricamente sobre la mujer, éste es consentido por ella.

Estas conclusiones vienen a reafirmar lo que Naomi Wolf denomina como “mito de la belleza”. La autora apunta que distintas investigaciones han sacado a la luz que mujeres “exitosas y dueñas de sí mismas llevan una ‘subvida’ secreta que envenena su libertad con ideas sobre la belleza. Es una vena oscura de odio hacia sí mismas, una obsesión con el físico, un terror de envejecer y un horror a la pérdida de control” (1991: 215). Y, como ejemplo, Wolf recalca que un total de 33.000 mujeres estadounidenses encuestadas apuntan que la principal meta en su vida es perder entre cinco y diez kilos.

Esta nueva forma de sumisión viene a acabar con las libertades que las distintas olas del feminismo fueron conquistando para las mujeres. Para la autora, la ideología de la belleza “tiene el poder de controlar a aquellas mujeres que de otra manera se hubieran hecho incontrolables con la segunda ola del feminismo. Se ha fortalecido para apoderarse de la función de sometimiento social que los mitos sobre la maternidad, la domesticidad, la castidad y la pasividad ya no pueden ejercer” (1991: 215).

Todos estos estereotipos pueden ser aunados en una dualidad: la de mujer objeto y hombre sujeto. La relación entre sujeto y objeto ha sido analizada desde las más diversas perspectivas: desde la teoría del conocimiento que desarrolla Kant a partir de la representación que el sujeto hace del objeto (Radford, 2000); hasta el psicoanálisis de Freud, según el que el desarrollo psíquico de la mujer se construye, de manera inevitable, “en subordinación a la autoridad y dominio masculino, legitimando la aceptación incuestionable de la autoridad patriarcal.” (Benjamin: 1996: 16). Esta tesis del psicoanalista es revisada por la psicóloga Jessica Benjamin, que afirma que esta dualidad sujeto- objeto persiste en la intimidad de la pareja. En consonancia con las afirmaciones de Wolf, esta sumisión de la mujer en su entorno más privado –relaciones sexuales, autoconcepto estético de sí misma- vienen a contraponerse con los logros conseguidos a lo largo de toda la historia de la lucha feminista, que cuenta con grandes victorias (como el sufragio femenino), pero que todavía le queda mucho camino por andar y muchas batallas por conquistar (en el terreno laboral, en lo que se refiere a la violencia de género, en lo relacionado a los derechos sexuales y reproductivos entre otros campos).

Para finalizar, y vinculando todos estos estereotipos de género con el panorama económico, es interesante hablar sobre *la tasa rosa*, es decir, la plusvalía de productos femeninos frente a productos masculinos de similares características. Según recoge Cañas en su blog, la revista Forbes ha cuantificado esta plusvalía, analizando la realidad de las mujeres americanas. Así, las féminas llegan a desembolsar un total de 1.300 dólares más que los hombres por la compra de bienes comparables. Un análisis en mayor profundidad de esta situación lo viene desarrollando el colectivo galo Georgette Sand. Así, esta asociación ha realizado una comparativa exhaustiva de los productos cuyo público objetivo son los hombres frente a los que están pensados para mujeres en uno de los supermercados más populares de Francia. Una vez analizado el resultado, y corroborando que la tasa rosa es una realidad, está desarrollando varias iniciativas para

poder acabar con este tipo de discriminación, como por ejemplo exigir una reducción del IVA de los productos de higiene femenina. El impacto de estas movilizaciones está siendo tal que Georgette Sand ya ha conseguido recoger 15.000 firmas apoyando su lucha.

Estereotipos de género

Lo masculino versus lo femenino

Para comenzar este capítulo, es interesante detenernos sobre la obra de Pierre Bourdieu, ‘La dominación masculina’ (1998), en la que analiza las relaciones asimétricas entre los géneros. Para el autor, las formas de clasificación del mundo tienden a organizarse en torno a una contraposición de conceptos, y de aquí surge una “oposición entre lo masculino y lo femenino (...) lo suficientemente concordantes para apoyarse mutuamente (...) y suficientemente divergentes para conferir a cada una de ellas una especie de densidad semántica originada por la sobredeterminación de afinidades, connotaciones y correspondencias” (p. 20).

Así, de esta manera, es posible concluir que las diferencias biológicas y naturales acaban suponiendo una vía para canalizar el predominio de una de las categorías sobre la otra: “en la medida en que los principios de visión y de división que proponen están objetivamente ajustados a las divisiones preexistentes, consagra el orden establecido, llevándolo a la existencia conocida y reconocida, oficial” (p. 21), estableciendo además una relación de control unidireccional.

Es sobre esta contraposición naturalizada, en la que se normalizan unos rasgos de superioridad atribuidos al género masculino, sobre la que se asienta la sociedad androcéntrica desigual, que “se impone como neutra y no siente la necesidad de enunciarse en unos discursos para legitimarla”. Y a través de este orden social dividido y desequilibrado se apoyan construcciones del mundo irreal, en el que al hombre se le otorga un escenario público, abierto, observable y admirable; frente al de la mujer, que se limita a lo privado y lo doméstico. Pero no solo se organiza el espacio, sino que también se categoriza “la estructura del tiempo, jornada, año agrario, o ciclo de vida, con los momentos de ruptura, masculinos, y los largos periodos de gestación, femeninos” (p. 22).

Es posible apreciar como Bourdieu insiste en la idea de que la dominación masculina proviene de la normalización de esta diferenciación entre géneros, que la sociedad asume como propia, en relación con los distintos rasgos que hombre y mujeres poseen de manera biológica. Pero, ¿es posible comparar las diferencias de sexo con las diferencias de género?

Para responder a esta pregunta primero debemos definir ambos conceptos. Aguilar hace una breve revisión histórica sobre el sistema sexo- género, concluyendo que “hace referencia a las formas de relación establecidas entre hombres y mujeres en el seno de una sociedad”. La autora establece las bases de este binomio en otro sistema compuesto también por dos componentes diferenciados: naturaleza y cultura, “puesto que el sexo se relaciona con la biología (hormonas, genes, sistema nervioso, morfología) y el género con la cultura (psicología, sociología). Así pues, el género es socialmente construido y el sexo biológicamente determinado” (2008: 3).

Para comprender de qué manera se afianza esta diferencia entre lo biológico y lo social, es interesante recurrir a la obra cumbre de la filósofa francesa Simone de Beauvoir: ‘El segundo sexo’. Este texto puede ser considerado como una referencia teórica en cuanto a análisis del rol de la mujer a lo largo de la historia de la humanidad se refiere. Cid López analiza en profundidad el libro, destacando algunas de sus ideas principales:

- Para comenzar, la autora hace referencia a la primer parte de la obra, que se centra en cómo se ha concebido a la mujer a lo largo de los anales. Asegura así que la sociedad androcéntrica ha sido el modelo que ha predominado desde los orígenes del hombre “presidida por la constante sujeción de la mujer al hombre (...) Tal organización social se define por las desiguales relaciones de poder entre hombres y mujeres”. (2009: 69).
- Otro punto de análisis lo plantea desde el rol que juega la mujer en la historia del hombre. Señala que fue Simone de Beauvoir la que clarificó la idea de que “la inferioridad femenina no es la que determina la insignificancia histórica de las mujeres, sino que dicha insignificancia había servido para determinar su inferioridad en la sociedad”. (2009:69).
- Para Cid López, una de las ideas más destacable de *El segundo sexo* es la reflexión sobre el concepto de maternidad. Recoge el pensamiento de la filósofa francesa, que aseguró que la maternidad, como condición natural, y el cuidado de los hijos, como rol socialmente otorgado, ha sido empleada por el hombre para asignar a la mujer un papel doméstico y sumiso “insistiendo en que una función biológica se ha utilizado para definir y legitimar su papel subordinado en la sociedad a lo largo de la historia” (2009: 70- 71).

- Como no podía ser de otra manera, el binomio sexo- género también ocupa un importante lugar en la obra de Simone de Beauvoir. Así, la reseña de su obra cumbre asegura que “ser mujer o lo femenino nada tiene que ver con la biología, sino con una construcción cultural y social sobre el sexo, que afecta por igual a lo femenino y a lo masculino” (2009: 71- 72)
- Además, también se reflexiona sobre el origen de la definición de lo femenino, de manera que se concluye que “los hombres son quienes han definido históricamente a las mujeres, identificándolas con las *Otras*”. (2009: 73).
- Y es a causa de esta definición de lo femenino, que parte del hombre, que la sociedad históricamente se ha operado “desde la óptica masculina, concibiendo lo femenino como lo *otro*, lo que reforzaba la posición superior de los varones y, en definitiva, el modelo social patriarcal. La *Otra* nunca se piensa en términos de igualdad, sino de sumisión” (2009: 73)
- Por todo ello, Cid López concluye aseverando que históricamente la mujer ha ocupado el rol de “*segundo sexo* frente a los hombres”. Y para explicarlo recupera términos empleados por la filósofa francesa, la cual define el rol de género en torno a las tareas que socialmente asignadas a hombres “seres *trascendentes*, porque abren horizontes, dominan los medios de la naturaleza, toman decisiones y actúan” y mujeres “históricamente condenadas a una vida monótona, sin capacidad para elegir cómo había de ser su existencia, apareciendo entonces como seres *inmanentes*” (2009: 73).

En esta misma línea, Díaz Aguado habla de la “generalización transcultural de la división de los valores y del mundo en dos espacios” (2003: 36), la cual establece una diferencia clara entre los dos géneros a lo largo y ancho de los distintos contextos culturales. Así, es posible definir con adjetivos claros y completamente diferenciados a hombres y mujeres: agencia – instrumentalidad (agresividad, competitividad, acción, dureza, insensibilidad...) se asocia a lo masculino, mientras que expresividad-comunalidad (ternura, empatía, debilidad, dependencia, pasividad, sensibilidad social, comprensión...) se vincula directamente con lo femenino.

El mito del amor romántico

A lo largo de la historia, las relaciones de amor han sido uno de los grandes condicionantes que han conformado el rol de ambos géneros. La psicóloga Sampedro ahonda sobre el concepto del Mito del Amor. Así, pretende distinguir entre las uniones que se producen respondiendo al amor idealizado de las que se llevan a cabo por intereses de consumo “como pagar el piso o la luz a medias”. De esta manera, la autora asegura que descubrir que el amor se acaba y que la razón de continuar esta unión viene promovida más por una cuestión puramente pragmática que romántica “genera bastante confusión en nuestras vidas, algunas dificultades, frustraciones y muchas consultas psicológicas”. Para Sampedro, “la pasión arruina la idea misma de matrimonio precisamente cuando se les había presentado como sustentadora y motivadora del mismo” (2005: 2). Para explicar esta idea hace referencia al sociólogo e historiador suizo Denis de Rougemont, del que extrae la idea de que “la cultura occidental a través de su lírica nos presenta un modelo amoroso que tiene una serie de características: la idea del amor presupone el gusto por las desgracias, por los amores imposibles, la idealización del amor y de la persona amada”. A partir de esta herencia cultural se construye un amor que solo se entiende si es “amor amenazado y condenado (...) amor como pasión sufriente” (2005:2). Nos alejamos de este modo de una concepción sana del amor, un amor feliz, basado en el respeto y el reconocimiento del otro, ya que no conseguimos identificarlo con la construcción histórica que se ha ido transmitiendo a través de las novelas, el cine y otros medios de comunicación.

Haciendo un poco de historia, Sampedro apunta que “el mito del amor pasional es una construcción de Occidente. En Oriente y en la Grecia contemporánea de Platón el amor es concebido como placer, como simple voluptuosidad física. Y la pasión, en su sentido trágico y doloroso, no solamente es escasa, sino que además, y sobre todo, es despreciada por la moral corriente como una enfermedad frenética” (2005: 4).

Por su parte, el **Proyecto de Investigación DETECTA 2011** sobre *Sexismo y Violencia de Género en la juventud andaluza e Impacto de su exposición en menores* promovido por el Instituto Andaluz de la Mujer, clasifica 19 mitos, falacias y falsas creencias acerca del ideal de amor romántico que podrían aglutinarse a su vez en 4 grupos y cuya asunción supone un importante factor de riesgo para establecer relaciones de desequilibrio de poder en las parejas y por tanto de la violencia de género:

1. GRUPO 1 de mitos de AMOR ROMÁNTICO: “El amor todo lo puede”
 - 1.1. Falacia de cambio por amor
 - 1.2. Mito de la omnipotencia del amor
 - 1.3. Normalización del conflicto
 - 1.4. Creencia en que los polos opuestos se atraen y entienden mejor
 - 1.5. Mito de la compatibilidad del amor y el maltrato
 - 1.6. Creencia en que el amor “verdadero” lo perdona/aguanta todo

2. GRUPO 2 de mitos de AMOR ROMÁNTICO: “El amor verdadero predestinado”
 - 2.1. Mito de la “media naranja”
 - 2.2. Mito de la complementariedad
 - 2.3. Razonamiento emocional
 - 2.4. Creencia en que sólo hay un amor “verdadero” en la vida
 - 2.5. Mito de la perdurabilidad, pasión eterna o equivalencia

3. GRUPO 3 de mitos de AMOR ROMÁNTICO: “El amor es lo más importante y requiere entrega total”
 - 3.1. Falacia del emparejamiento y conversión del amor de pareja en el centro y la referencia de la existencia
 - 3.2. Atribución de la capacidad de dar la felicidad
 - 3.3. Falacia de la entrega total
 - 3.4. Creencia de entender el amor como despersonalización
 - 3.5. Creencia en que si se ama debe renunciarse a la intimidad

4. GRUPO 4 de mitos de AMOR ROMÁNTICO: “El amor es posesión y exclusividad”
 - 4.1. Mito del matrimonio
 - 4.2. Mito de los celos
 - 4.3. Mito sexista de la fidelidad y de la exclusividad

El estudio analizó la creencia de todos estos mitos entre jóvenes de 14 a 16 años, concluyendo que los chicos y chicas muestran una clara aceptación de los mitos del amor romántico, y que, contra todo pronóstico, son los chicos los que asumen en mayor grado este ideal de amor romántico.

Este tipo de mitos vienen a reforzar ideas estereotipadas como el hecho de que el desarrollo personal es algo que solo se puede conseguir a través de personas externas a nosotros mismos. Como indica DETECTA 2011: “si nos consideramos *la mitad de algo*, ponemos nuestro bienestar en manos de la otra persona, lo que puede llevar a posiciones de dependencia de la pareja”. Falacias como el cambio por amor, que el amor verdadero todo lo perdona y lo aguanta, la entrega total, la renuncia a la intimidad, el mito de los celos o el de la fidelidad y de la exclusividad son condicionantes que atribuyen roles de sometimiento a todo aquel que se deje llevar por ellos. Y si esta serie de falsas creencias se desarrollan en una sociedad patriarcal y androcéntrica en la que la mujer es considerada la Otra, el Segundo Sexo, es fácil concluir que ese rol de dependencia hacia la otra persona es asumido por las féminas en un porcentaje muy alto. Sampedro también ahonda en esta idea: “este concepto del amor aparece con especial fuerza en la educación sentimental de las mujeres. Para las mujeres vivir el amor ha sido un aspecto que empalidece todos los demás”. La autora referencia a la escritora Lourdes Ortiz, en cuya obra es posible identificar como el amor, en la literatura tradicional, ocupa papeles diferentes en hombres y mujeres: ellas le otorgan un protagonismo absoluto mientras que “para el personaje masculino es sólo una parte de su existencia. El amor como proyecto prioritario y sustancial sigue siendo fundamental para muchas mujeres sin el cual sienten que su existencia carece de sentido” (2005:5). Y las consecuencias de este amor incondicional parecen claras para la psicóloga: “las mujeres que aman demasiado, aquellas que buscan el amor romántico obstaculizado por la elección de personas difíciles, agresivas o controladoras tienen más posibilidades de vivir en la violencia, consentirla y permanecer en ella porque esta relación es la que da sentido a su vida” (2005: 6).

Herrera Gómez ha analizado a lo largo de su carrera docente e investigadora el mito del amor romántico. Para la autora, desde las producciones culturales nos lanzan mensajes distintos a hombres y mujeres. Así, los cuentos transmiten a los varones los siguientes mensajes:

- Hay cosas más importantes en la vida que el amor romántico.
- Hay una mujer destinada a ti.
- El amor es inagotable e incondicional (como el amor de mamá).

Mientras que el mensaje que reciben las féminas se centra en otras tres ideas completamente distintas:

- No hay nada en la vida más importante que el amor romántico.
- Hay un hombre destinado a ti.
- Las mujeres nacen con un don para amar inagotables e incondicionalmente (por eso su objetivo en la vida es ser esposa y mamá).

Herrera (2014) incide en el hecho de que la realidad no es la que muestra este tipo de construcciones culturales. Por ello, cuando se descubre, nos invaden sentimientos de decepción y de frustración, que nos llevan a creernos engañados o desafortunados en el amor. Para la autora, la única forma de contrarrestar esta constante decepción romántica es desmitificar y despatriarcalizar el ideal de amor que tradicionalmente se ha transmitido de generación en generación.

Queda evidenciado por tanto que el Mito del amor romántico es un condicionante en nuestra construcción social, especialmente en lo relevante al género, y que afecta de una manera más profunda al género femenino.

La herencia de lo socialmente construido

Aunque parece no haber confusiones en la diferenciación entre género y sexo, son numerosos los teóricos que sugieren la idea de que lo construido socialmente acaba calando, de cierto modo, en lo biológico. En este sentido, Díaz Aguado habla de la representación sexista del mundo, que “puede actuar como una profecía que se cumple automáticamente, al transmitir desde muy corta edad a los niños y las niñas con qué cualidades, valores y problemas deben identificarse, de qué actividades deben participar y de cuáles no” (2003: 36). La psicóloga ahonda en esta idea a través del documental ‘El machismo que no se ve’ (2015), haciendo la siguiente afirmación al respecto: “una niña puede llorar; un niño puede pegar y enfadarse. Y estas expectativas se convierten en una segunda piel que no vemos (...) que se cumplen automáticamente” Así, según expone la autora, si a un niño se le repite una y otra vez que, por el hecho de ser varón, no puede realizar tareas como jugar con muñecas o cuidar a los demás, se están generando en él unas expectativas que, aunque no haya razones biológicas ni psicológicas que las fundamenten, finalmente serán como una profecía que se acabará haciendo realidad.

Esta relación entre género y sexo se puede explicar a través de varias corrientes de estudio. García- Leiva analiza las dos más aceptadas: la sociobiología, que “plantea un origen biológico y trata de explicar el comportamiento de género en base a las distintas estrategias adoptadas por varones y mujeres, a lo largo de la evolución, para garantizar el éxito reproductivo de la especie”, y el constructivismo social, que “busca los orígenes de la diferencia de género en el ámbito socio- cultural” (2005: 72).

Cordero Rivera, experto en Ecología Evolutiva y defensor de la teoría sociobiológica, asegura que, a pesar de que se ha considerado que el comportamiento social está marcado por completo por el entorno, las últimas investigaciones al respecto han confirmado que éste evoluciona “siguiendo las mismas leyes que otros caracteres” (2014: 3). El autor habla incluso de casos de comportamiento “con herencia mendeliana, es decir, determinado por un solo gen” (2014: 3 citando a Hall, 1985).

Siguiendo este teorema, no es complicado refutar la afirmación de Díaz- Aguado: las expectativas de comportamiento que socialmente -que marcadas por el género- predeterminamos en un niño o una niña pueden acabar siendo parte de los que somos biológicamente. Los estereotipos de género son los que marcan estas expectativas, por lo que una igualdad entre hombres y mujeres se hace, desde esta perspectiva, aún más necesaria.

El machismo que no se ve

La legislación es clara en cuanto a equidad se refiere: intenta combatir males de la actual sociedad como la desigualdad laboral, el irregular reparto del cuidado de los niños –a través de leyes de conciliación de la vida familiar y laboral-, la violencia de género de cualquier tipo, tratando de desarrollar una lucha efectiva contra la desigualdad de género. Sin embargo, todavía se siguen produciendo casos de todos estos trastornos endémicos de nuestra colectividad:

- DESIGUALDAD LABORAL:
 - o UGT publicó el pasado mes de mayo el informe ‘Trabajar igual, cobrar igual’, en el que analizaba datos de 2012, extrayendo conclusiones como que la brecha salarial media en nuestro país entre hombres y mujeres es de un 23,93% o que la jornada laboral a

tiempo parcial afecta sobre todo a las mujeres –cuyos salarios no superan los 11.000 euros brutos anuales-.

- Si hablamos de la promoción laboral, el techo de cristal sigue siendo una barrera difícil de franquear para las mujeres. Así lo indica el estudio ‘Mujeres de alta dirección en España’, realizado por el Centro de Gobierno Corporativo, que lanza datos como que de 1.735 directivos de primer nivel (desde presidente a directores ejecutivos de área) de 147 grandes compañías españolas (las 35 del Ibex, las 70 de mercado continuo y 42 pertenecientes al ranking Merco de reputación empresarial), solo 234 (un 13,4%) son mujeres.
- El campo de la ciencia también es uno de los grandes terrenos por conquistar por parte de la población femenina. El Libro Blanco sobre la situación de las mujeres en la ciencia española (2011) concluye que, a pesar de que las tasas de graduación femenina en Educación superior en España superan a las de los varones en buena parte de los grados, en lo que se refiere a la promoción en el ámbito académico las desigualdades comienzan otra vez a hacerse evidentes. Así, al comparar mujeres y hombres con características similares, la probabilidad de ser promocionado a catedrático para los hombres es 2,5 veces la de una mujer.

- **LA DOBLE JORNADA: LAS TAREAS DEL HOGAR Y EL CUIDADO DE NIÑOS Y DEPENDIENTES:**

- Otro de los factores que más sigue marcando la desigualdad entre géneros es el reparto no equitativo de las tareas del hogar y el cuidado de hijos y personas dependientes. A este respecto, el Instituto Nacional de Estadística, empleando datos de mayo de 2015, señala que las mujeres dedican una media de cuatro horas y veintinueve minutos diarios al hogar y la familia, frente a las dos horas y treinta y dos minutos que dedican los hombres. Es decir, la dedicación femenina es superior en una hora y cincuenta y siete minutos. Dentro de la categoría de hogar y familia se incluyen las siguientes tareas: actividades para el hogar y la familia no especificadas, actividades culinarias, mantenimiento del hogar

confección y cuidado de ropa, jardinería y cuidado de animales, construcción y reparaciones, compras y servicios, gestiones del hogar, cuidado de niños, ayudas a adultos miembros del hogar.

- VIOLENCIA DE GÉNERO:

- La violencia de género es aquella violencia –física, psicológica, sexual o de cualquier otro tipo- que se comete contra las mujeres simplemente por el hecho de serlo. La macroencuesta Violencia contra la mujer 2015 realizada por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad evidencia que arroja los siguientes datos al respecto:

- El 21,9% de las mujeres entrevistadas reconoce haber sufrido violencia física.
- El 15,3% ha sufrido violencia sexual.
- EL 25,4% ha sido víctima de violencia psicológica de control por parte de sus parejas o exparejas.
- El 21,9% ha sufrido violencia psicológica emocional por parte de sus parejas o exparejas.
- El 10,8% ha padecido violencia económica por parte de sus parejas o exparejas.
- Y el 13% del total de las mujeres encuestadas reconoce sentir o haber sentido miedo a causa de sus parejas actuales o pasadas.

Todos estos datos invitan a la reflexión sobre si la igualdad de género es un objetivo cumplido o si, por el contrario, todavía quedan tareas pendientes al respecto. A partir de este análisis surge un nuevo concepto: el machismo invisible. Este término responde a la idea de que, a pesar de que la paridad entre hombres y mujeres ha avanzado en el discurso y legislativamente hablando, la realidad todavía experimenta rasgos marcados de una sociedad patriarcal y androcentrista, en la que las mujeres cuentan con menos derechos que los hombres simplemente por pertenecer al Segundo Sexo. Castañeda define el machismo como “un conjunto de creencias, actitudes y conductas que descansan sobre dos ideas básicas: por un lado, la polarización de los sexos, es decir, una contraposición de lo masculino y lo femenino según la cual no sólo son diferentes

sino mutuamente excluyentes; por otro, la superioridad de lo masculino en las áreas consideradas importantes por los hombres”. La autora hace una reflexión sobre la proyección de esta ideología en la sociedad actual, apuntando que “constituye toda una constelación de valores y patrones de conducta que afecta todas las relaciones interpersonales, el amor y el sexo, la amistad y el trabajo, el tiempo libre y la política”. Así, es posible identificar lo que algunos autores (Exposito, Moya y Glick, 1998) definen como sexismo benévolo, es decir características que inicialmente no son identificadas como nocivas pero que sí que responden a estereotipos de género: fragilidad y necesidad de protección (rasgos negativos) en las mujeres y valentía y fortaleza (rasgos positivos) en los hombres. “El machismo está tan profundamente arraigado en las costumbres y en el discurso que se ha vuelto casi invisible cuando no despliega sus formas más flagrantes, como el maltrato físico o el abuso verbal” (2007: 26- 27).

Este arraigo a la sociedad convierte al machismo invisible en un problema de difícil solución. Coll- Planas argumenta en el documental ‘El machismo que no se ve’ (2015) la siguiente idea: “(nuestra personalidad) es una construcción cultural que nos moldea como sujetos en un proceso básicamente inconsciente en los primeros años de nuestra vida. Y, por lo tanto, nuestra personalidad, formada en este marco cultural, tiene margen de cambio, sí, pero no es un cambio ni tan evidente, ni tan automático, ni tan racional. Y aquí está el límite de las políticas de género y del feminismo, porque damos a entender que si yo mando un mensaje y la gente lo entiende racionalmente ya acabará la problemática. Si yo te digo: esto es maltrato, no lo hagas. Pensaré, bueno, la gente lo entenderá y lo cambiará, pero la cosa no va así. Porque muchas veces los significados, nuestros deseos, lo que nos apetece, lo que nos pone, está en gran parte marcado por estos deseos inconscientes que se escapan de la racionalidad. De alguna forma, las personas somos mucho más que hombre, mujer, heterosexual, gay, lesbiana, trans... Somos seres únicos, singulares, pero como seres sociales necesitamos abrazar una categoría que dé sentido y que, a poder ser, esté reconocido socialmente. Pero al final, las personas somos mucho más. Y en este sentido podríamos afirmar que, de hecho, las mismas expectativas y exigencias de reproducir la identidad de hombre y mujer es una forma de violencia, porque de las muchas formas de sentir, de expresarnos, de desear, de estar en el mundo, nos limitan a encajarnos en una caja o en otra. En vez de poder explorar nuestra forma única de estar en el mundo”. Así, ocurre por ejemplo que, a

pesar de que la evolución histórica de los últimos siglos ha normalizado la incorporación de la mujer al mundo laboral –y así lo refuerzan las políticas de género–, todavía siguen quedando reminiscencias de tiempo pasados, en las que eran ellas las que se dedicaban del cuidado del hogar y los niños. Y es que esos deseos inconscientes de los que habla Coll- Planas son los que siguen marcando las pautas sociales de los roles de género, expectativas de comportamiento propio de un hombre o de una mujer, que siguen respondiendo a una ideología androcéntrica tan arraigada que está todavía lejos de plantear un cambio. Así, tradicionalmente la mujer ha sido la encargada de criar a los hijos, y por tanto, por mucho que haya conseguido empezar a realizar trabajo remunerado, deberá además asumir la carga que tiene asignada a causa de su condición femenina.

En este punto surge una contradicción que Lorente define como “identidad por contraste” (y que deja evidencias, una vez más, de la existencia de un machismo invisible): “no importa tanto tener una identidad clara y fácilmente reconocible (...) como el no ser confundido con otras identidades” (2011: 11). Así, el autor define la identidad masculina como lo contrario a ser mujer. Sin embargo, como la acepción actual de mujer está en pleno cambio, los hombres no acaban de encontrar su propia identidad y tienden a resguardarse en roles masculinos más tradicionales. Al no encajar con el comportamiento de la mujer actual da lugar a una falta de comprensión y de entendimiento que puede desembocar en violencia de género.

Los teóricos del género coinciden en la idea de que el discurso de la equidad de género y su puesta en práctica distan mucho de coincidir. Los estereotipos de género siguen estando presentes y marcando el comportamiento de la sociedad al completo.

Educomunicación: aproximación al concepto

Definición de educomunicación

La educación y la comunicación pueden considerarse como áreas convergentes: la comunicación es una herramienta básica para cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje –sin comunicación, sea del tipo que sea, es imposible transmitir conocimientos-. Y, paralelamente, la función de formar es una de las que se atribuyen tradicionalmente a los medios de comunicación –junto con la de informar y entretener-. En este punto de conexión, se hace más que necesaria la aparición de una nueva área que analice esta realidad. Surge así la educomunicación.

En 1979, la UNESCO define la educomunicación como una materia que incluye “todas las formas de estudiar, aprender y enseñar, a todos los niveles y en toda circunstancia, la historia, la creación, la utilización y la evaluación de los medios de comunicación como artes prácticas y técnicas, así como el lugar que ocupan los medios de comunicación en la sociedad, su repercusión social, las consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación, la modificación que producen en el modo de percibir, el papel del trabajo creador y el acceso a los medios de comunicación”. La web www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0016educomunicacion.htm, hace una revisión histórica del término, citando a algunos de los autores más representativos de este campo de estudio:

1.- Célestin Freinet: empleó una rudimentaria imprenta manual para convertir el periódico como el elemento didáctico más motivador del momento: “hacia 1950 proponía realizar en el aula revistas y periódicos, para dar sentido a los textos, sobrepasar la lectura simplemente comprensiva, para pasar al análisis de los textos ya la síntesis, o construcción de nuevos elementos textuales”.

2.- Marshall McLuhan: “afirmó que el medio es el mensaje, pues la tecnología modifica a la persona, ya que el medio de comunicación influye, determina y moldea. (...) McLuhan plantea que gran parte de los contenidos educativos se adquieren fuera de la escuela, emitidos por los medios de comunicación de masas (...) Los educadores deben convertir los medios en instrumentos de participación del alumno”.

3.- Walter Ong: el autor diferencia entre oralidad primaria –independiente de la escritura- y secundaria –“con la que se comunican quienes conocen la escritura, el texto

impreso, el teléfono, la televisión, la radio o el lenguaje de las redes y el hipertexto. (...) Para Ong, la tecnología tiene que ver con ordenar lo que posee la mente humana, y los medios de comunicación ayudan a ello. (...) La oralidad secundaria se complementa a partir de la introducción de los medios electrónicos en las sociedades alfabetizadas”

4.- Paulo Freire, Mario Kaplún y Lev Vygotsky: continúan desarrollando el concepto de educomunicación, y lo unen a otras materias, como el arte, la educación los medios de masas, o la cultura. Para Vygotsky “el lenguaje oral y escrito, manifestados de múltiples formas en el medio sociocultural en el que se vive” facilita el proceso de interiorización. “Aprender es aprender de otros, se logra mejor en comunicación con otros, alumnos y profesores aprenden unos de otros, y se transforma la información en conocimiento”. Freire presta especial atención a los medios de comunicación, que junto con las imágenes, fotografías e ilustraciones “son claves para generar un diálogo existencial. Los participantes de los círculos de cultura dialogaban entre sí y con quien dirigía el debate, sobre los contenidos asociados a las diferentes figuras y la repercusión en su propia vida. En ocasiones, cuando había posibilidades, se trabajaba con películas y grabaciones que se convertían en generadoras de diálogo”. Y por su parte Kaplún destaca la importancia de la comunicación: “al comunicar se aprende, emisores y receptores, tanto en los procesos educativos como en los comunicativos, aprenden unos de otros, se intercomunican, pues el lenguaje es el instrumento del pensamiento (aportación de la pedagogía), a partir del cual no solamente podemos comunicarnos, sino también pensar”.

5.- Jesús Martín Barbero: “abrió las puertas a una nueva mirada de los procesos culturales, superando la tradicional visión de investigar los medios para llegar a una propuesta de colaboración a través de las redes sociales”.

6.- Daniel Prieto Castillo: “el problema no es que haya conectividad e información por todos los lados. El problema es qué se hace con ellas y si se poseen las herramientas para hacer algo con ellas. (...) Es el acceso al que se añade una pedagogía que implica comunicarse e interactuar con personas que puedan ayudarme a buscar información”.

7.- Ismar de Oliveira Soares: “la misión del educomunicador es provocar el interés de las personas para que se descubran como productoras de cultura, a partir de la apropiación de los recursos de la información y de la comunicación social”.

8.- Roberto Aparici: centra su interés en el carácter creador de la red: “cuando se habla de educomunicación se refiere a la educación para la comunicación y a la educación para la enseñanza de los medios y de la nueva narrativa digital. Habría que hablar de cómo la irrupción de la Web 2.0 posibilita que la ciudadanía se pueda convertir en productora y distribuidora de sus propios mensajes”.

9.- Agustín García Matilla: aborda la parte creadora que ofrece la educomunicación: “la educomunicación aspira a dotar a toda persona de las competencias expresivas imprescindibles para su normal desenvolvimiento comunicativo y para el desarrollo de su creatividad”, y también la parte referente al análisis crítico de los mensajes que nos transmiten los medios de masas: “poder apreciar los mensajes con suficiente distanciamiento crítico, minimizando los riesgos de manipulación”.

10.- José Manuel Pérez Tornero: para este autor “es necesario adquirir nuevas competencias comunicativas en los contextos mediáticos, el dominio de nuevos procesos de mediación que vayan del texto al hipertexto, del media al hipermedia, sobre una concepción alternativa de lenguaje como la interactividad e integración de múltiples lenguajes para producir sentido”.

11.- Joan Ferrés: “defiende que se debe alentar en el individuo su propio conocimiento en profundidad como espectador, incluyendo de manera relevante los mecanismos específicos de funcionamiento de las emociones y el inconsciente, procurando un público formado. Los educadores deben ayudar al educando a tender puentes entre ambas partes, pasando del inconsciente al consciente y de las emociones a la reflexión”

12.- Grupo Comunicar, y su director José Ignacio Aguaded: En activo desde 1986, está compuesto por profesores, periodistas y comunicadores y su objetivo principal es dinamizar la educomunicación. “Hoy se han convertido en foro para la comunicación y la educación, un referente mundial y punto de confluencia de expertos de todos los países, con actividades formativas para alumnos, periodistas y profesores, talleres de educación para los medios, decenas de publicaciones, entre ellas, la Revista Comunicar, investigaciones, organización y participación de congresos nacionales e internacionales y en grupos de expertos. Su director e impulsor es José Ignacio Aguaded. El objetivo principal del grupo es lograr un mundo en el que, a partir de los esfuerzos de educadores

y comunicadores, la información sea responsable, los espectadores dejen de ser pasivos para pasar a ser, activos e intercomunicados”.

Tanto la educación como la comunicación han sido históricamente dos pilares fundamentales del ser humano. El estudio de la interconexión de estas dos áreas se hace más necesario que nunca en la actualidad, en la que Castells denomina la Era de la información, donde podemos acceder a casi cualquier dato de manera prácticamente automática en cualquier sitio. El consumo crítico de la información, el paso de ser meros receptores a convertirnos en creadores de contenidos, la transformación del flujo comunicativo unidireccional al bidireccional –llegando a ser lo que Cloutier definió como EmiRecs (emisores y receptores simultáneos)-, son elementos característicos del siglo XXI. Solo empezando a analizar estos elementos educomunicativos se puede llegar a obtener todo el potencial que la conexión entre educación y comunicación ofrece.

¿Por qué es importante la educomunicación?

Tradicionalmente, la educación ha sido entendida como un escenario en el que se representaban unos roles bien definidos: papel protagonista para los docentes –que eran los que marcaban el ritmo y las pautas del flujo comunicativo- y secundario para el alumnado –que escuchaba sin aportar, solo acumulando información que no llegaba a analizar por falta de oportunidades para ellos-. Cuando pensamos en una estampa escolar, la imagen que se nos viene a la cabeza es algo así como una clase, con mesas pequeñas individuales para los alumnos y una mesa algo más grande para el profesor – simbología del rol dominante que ocupaba dentro de la clase-. Los estudiantes miran, sin mediar palabra, hacia el docente, que está exponiendo su discurso sin ofrecer oportunidad de ser interrumpido por nadie.

Freire analiza esta realidad, que él define como la pedagogía del Oprimido. Para el autor brasileño las relaciones entre docentes y alumnos en cualquier nivel de la educación actual se caracterizan fundamentalmente por ser “relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertadora”, algo que convierte la clase en un escenario protagonizado por dos tipos de actores: “un sujeto –el que narra- y objetos pacientes, oyentes –los educandos”, empleando además mensajes que “sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido”, y que, como señala el pedagogo, se vacían de significado, “de la

dimensión concreta que deberían poseer” (1970: 49). Esta misma idea es compartida por el autor argentino Kaplún, que divide las perspectivas pedagógicas en dos modelos opuestos: modelos exógenos: “porque están planteados desde fuera del destinatario, como externos a él” y modelos endógenos “parte del destinatario: el educando es el sujeto de la educación” (1998:18). Dentro de los modelos exógenos incluye los que ponen énfasis en los contenidos y los que ponen énfasis en los efectos; y dentro de los modelos endógenos, los que ponen énfasis en el proceso. Igualmente, Kaplún también resalta el papel que juegan los alumnos en cada uno de estos modelos, siendo meros objetos en el primer modelo y pasando a convertirse en sujetos activos en el segundo. Veamos en detalle estos tres tipos de educación.

El modelo exógeno en el que el énfasis en los contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje se corresponde totalmente con lo que Freire califica como educación bancaria: “la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien lo deposita” (1970: 51). Así, el tipo de educación que se da en la mayoría de aulas es una educación superficial, no profundizada ni analizada, ya que las únicas exigencias que se depositan sobre los alumnos es que escuchen las narraciones del profesor, sin plantearse nada sobre ellas, y que luego vuelquen lo escuchado en algún tipo de formato evaluativo, que poco se integra en el proceso educacional. También es un proceso en el que “no existe creatividad alguna, no existe transformación ni saber” (1970: 52): y es que este tipo de docencia conlleva, como señala Kaplún, un papel completamente pasivo por parte del alumno, lo cual frena cualquier posibilidad de crear producciones propias. El único rol que se le permite en un aula que pone el énfasis en los contenidos es el de mero imitador del docente; así, su papel está claro: poner la mayor atención posible en escuchar el discurso magistral que resuena en clase, sin posibilidad de reflexión ni de discusión, reproducirlo con toda la exactitud que pueda y vuelta a empezar: nuevo discurso y nueva reproducción. Queda claro que en este tipo de educación la comunicación preponderante es unidireccional, del docente al estudiante, sin posibilidad de feedback. Una intervención educomunicativa en el modelo se hace más que necesaria, gracias a la cual el educando adquiera el protagonismo que realmente posee en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se produzca un cambio de roles en el aula, y, gracias a todo ello, se consiga fomentar la participación y el trabajo creador.

El segundo modelo exógeno, el que pone el énfasis en los efectos, como señala Kaplún “consiste esencialmente en moldear la conducta de las personas con objetivos previamente establecidos” (1998: 18). Es un tipo de educación que, a pesar de superar ciertas limitaciones con respecto a la anteriormente descrita, lleva a engaño, ya que no por dejar de focalizarse en los contenidos se acerca al formato de pedagogía liberadora. Todo lo contrario, ya que se trata de un modelo “tan autoritario e impositivo como el modelo tradicional o quizás más” (1998: 30). Fundamentalmente se trata de adoctrinar a los alumnos; de hecho, es un modelo que surgió en EEUU durante la Segunda Guerra Mundial, precisamente para el entrenamiento militar, y cuyo *modus operandi* es, básicamente, “condicionar al educando para que adoptara las conductas y las ideas que el planificador había determinado previamente” (1998: 31). De este modo, si al anterior tipo formativo se le podía calificar de pedagogía bancaria, a este se le puede definir como educación manipuladora. Su llegada a Latinoamérica procedente del norte del continente supuso una visión completamente etnocentrista de la cultura de origen, que pensaron que si adoctrinaban a los ciudadanos latinoamericanos en su propio comportamiento, estos países menos desarrollados conseguirían superar sus problemas y acabarían con la pobreza. Y al servicio de este adoctrinamiento, de este proceso de persuasión, pretendieron poner a la educación, la comunicación y las nuevas tecnologías. Sin embargo, una vez más, este modelo no contempla el necesario cambio de roles en el proceso de enseñanza- aprendizaje –gracias al cual el educando se convierte en educador, y éste aprende gracias a las aportaciones del estudiante-. De hecho, es una psicología que “no procura el pleno desarrollo autónomo de la personalidad del individuo”, y que promueve el “no hacer caso ni escuchar a los destinatarios, considerar que el técnico siempre tiene razón y que si la gente no quiere aceptar las nuevas conductas es siempre por prejuicios, por ignorancia, por atraso” (1998: 33- 35).

Y por último, el tipo de educación –endógeno- que pone el énfasis en los procesos, y que Kaplún identifica de manera directa con la educación liberadora o problematizadora de Freire. El autor brasileño define este tipo de práctica docente como una teoría que responde “a la esencia del ser de la conciencia, que es su intencionalidad, niega los comunicados y da existencia a la comunicación (...) En este sentido, la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir conocimientos y valores a los educandos, meros pacientes,

como lo hace la educación bancaria, sino ser un acto cognoscente” (1970: 60- 61). Es una educación cuya finalidad cambia con respecto a los otros dos modelos: como destaca Kaplún, ya no consiste en informar ni en conformar comportamientos, “sino que busca formar a las personas y llevarlas a transformar su realidad (...) Es un proceso permanente, en el que el sujeto va descubriendo, elaborando, reinventando, haciendo suyo el conocimiento. Un proceso de acción- reflexión- acción que él hace desde su realidad, desde su experiencia, desde su práctica social, junto con los demás” (1998: 49- 50). En esta definición del autor argentino explicita claramente las diferencias más relevantes con respecto a los otros dos modelos anteriores. En primer lugar, es importante reseñar la forma en la que los contenidos son adquiridos: ya no es suficiente con memorizar y repetir datos; o con reproducir un comportamiento determinado por el educando. Ahora es necesario analizar y reflexionar sobre la información que el docente transmite en el aula. De esta forma, este análisis necesario redefine los roles en el aula, siendo ésta la segunda diferencia importante con respecto a los modelos educativos anteriores. Así, ahora el estudiante consigue empoderarse, al hacer suyo el conocimiento, y se transforma en maestro, estableciendo un flujo de comunicación bidireccional propio de procesos educomunicativos: el emisor transmite un mensaje que llega hasta el receptor. Éste lo analiza, lo interioriza y genera –de forma creativa- un nuevo mensaje. En el transcurso de esta transformación, los papeles de emisor y receptor se intercambian constantemente, dando lugar al EmiRec de Cloutier.

Por todo lo expuesto, parece más que necesario que la educomunicación sea una realidad en cualquier proceso de enseñanza- aprendizaje. Retomando la definición que la UNESCO atribuye a este concepto –uso, análisis y repercusión social de los medios de comunicación-, se concluye que puede ser enfocada desde un amplio abanico de perspectivas. Ballesta Pagán (2002) aborda la importancia de educar en el análisis de los mensajes que nos transmiten los medios de comunicación. En la actualidad, el bombardeo de información es constante, estamos sometidos a una sobrecarga de información difícil de procesar, lo que provoca imposibilidad de analizar todos los datos que se reciben a diario. Ante esta realidad, parece más que necesario dedicar un tiempo en los centros educativos a ser capaz de analizar parte –sino todos, por la dificultad de abarcar- de los mensajes recibidos a través de los numerosos canales a los que hoy en día estamos expuestos. Pero, ¿cómo se puede poner en práctica esta perspectiva

educativa? ¿qué metodología es la más adecuada para conseguir la reflexión sobre los contenidos emitidos por los medios de comunicación?

Una de las herramientas didácticas que, en este sentido, más aceptación está teniendo en el panorama pedagógico es la alfabetización mediática. Fedorov define la alfabetización mediática en el mundo contemporáneo como “el proceso de desarrollo de la personalidad influido por los medios y que se produce en base al material producido por estos, que tiene por finalidad modular la cultura de interacción con los medios, el desarrollo de habilidades creativas y comunicativas, el pensamiento crítico, la percepción, interpretación, análisis y evaluación de material mediático y la enseñanza de distintas formas de expresión personal con el uso de la tecnología mediática” (2011: 8). El autor destaca las bonanzas de este método educativo, gracias al cual los educandos serán capaces de analizar, reflexionar críticamente y elaborar sus propios contenidos. Pero también podrán identificar fuentes, encontrar sus intereses políticos, sociales, comerciales o culturales, seleccionar los medios más apropiados a sus gustos, consiguiendo así entender los mass media como un recurso creador además de una fuente de información. Encontramos en esta definición una nueva visión: la democratización de los medios, que redefine el papel de los consumidores de información, de forma que ya no solo se posicionan al final del proceso comunicativo (como receptores), sino que también lo hacen, de manera alternativa, al principio del mismo (como emisores). La comunicación pasa de ser un proceso lineal a ser circular. Se alcanza así el modelo circular retroactivo, propuesto entre otros por el académico Norbert Wiener. Este nuevo modelo cuenta con las siguientes características (Cobo Román, 2003):

- Cada uno de los protagonistas del proceso comunicacional cumple un doble papel: recibir y transmitir información, en un proceso que se vuelve continuo.
- En este proceso continuo, los mensajes se van encadenando los unos a los otros, es decir, sus significados se interconectan.
- El proceso de feedback como elemento de control.
- Estos principios se aplican tanto a la comunicación interpersonal como a la de masas. Atiende así al análisis propuesto anteriormente de la democratización de los medios de comunicación: los espectadores se

convierten en creadores, volviendo después de nuevo al rol de receptores de mensajes. En este sentido, es interesante tener en cuenta el papel que las redes sociales han jugado al respecto, como el mediador entre público-empresas mediáticas que más ha facilitado la comunicación entre ambos. A partir de este punto, Cobo Romaní analiza una serie de diferencias entre la comunicación interpersonal y la de masas:

- Destaca el hecho de que las organizaciones tienen, a diferencia de los individuos, gran cantidad de input y output: la comunicación empresarial pretende llegar a la mayor cantidad de público posible, ya que éste se convertirán en potenciales clientes. De este modo, el flujo comunicativo es mucho mayor que en la comunicación interpersonal.
- Las organizaciones cuentan, a diferencia de los individuos, con muy bajo feedback directo. Para entender esta características es interesante precisar antes el concepto de feedback, acudiendo a la definición que hace Cobo Romaní: “la respuesta de retorno que es enviada a quien, ya sea persona, máquina, organización, etc., se desempeña como emisor” (2003: 7). Así, podemos derivar esta última característica de la anteriormente descrita: al ser la comunicación empresarial un proceso masivo, el feedback directo se antoja complicado, a causa de la gran cantidad de información que circula entre empresa y cliente.

Esta nueva realidad dialógica, y todos los cambios que se están experimentando a partir de ella, promueven un concepto de educomunicación, que Barbas (2012) define por tres características principales, y que van a ser desarrolladas a continuación:

1. Naturaleza colaborativa y participativa de la educomunicación
2. El uso de los medios en el proceso educomunicativo
3. Posibilidades creativas y transformadoras de la Educomunicación

Naturaleza colaborativa y participativa de la educomunicación

Volviendo a retomar esa transformación de la comunicación lineal a una comunicación circular, esta materia se presenta como una herramienta fundamental para fomentar el trabajo cooperativo y colaborativo a nivel didáctico, con una finalidad de generar una inteligencia colectiva, una construcción conjunta del aprendizaje. Como destaca Barbas,

“la educomunicación pone el acento en el intercambio de los participantes a través de la puesta en acción de su capacidad para el diálogo (...) nos lleva a establecer la horizontalidad y la igualdad como condiciones esenciales e imprescindibles para su práctica” (2012: 165).

En este punto, y antes de seguir desarrollando las características del aprendizaje colaborativo y participativo, parece relevante diferencia entre dos conceptos que se han equiparado, pero entre los que existen grandes diferencias: el trabajo en grupo y el trabajo cooperativo. Así, Barbas se refiere al primero como “pseudoparticipación de naturaleza fordista” (2012: 166), y Domingo apunta que “para que el trabajo sea en equipo debe haber roles” (2008: 234). La diferencia fundamental, que aunque parece clara todavía produce cierta confusión a la hora de proceder, se centra en el hecho de que en la mayoría de los casos el trabajo en grupo es una suma de trabajos individuales –en ocasiones, sin toda la conexión que debiera entre las diferentes partes-, mientras que el trabajo cooperativo requiere de comunicación entre los componentes del equipo, de forma que el aprendizaje se construye a partir del diálogo, el análisis conjunto, el intercambio de ideas y la reflexión colaborativa. Como apunta Domingo, “el trabajo en equipo se caracteriza por una comunicación fluida en base a relaciones de confianza y de soporte mutuo” (2008: 234).

El uso de los medios en el proceso educomunicativo: conectivismo

Uno de los principales elementos que han revolucionado la forma de comunicarse en el último siglo ha sido las TIC. Éstas suponen un nuevo canal por el que circula el proceso comunicativo, pero a la vez también suponen un nuevo contexto, que caracteriza la manera en que dicha comunicación se lleve a cabo. Y, a partir de todo ello, surge una nueva manera de aprender: el conectivismo. Esta teoría ha sido desarrollada principalmente por Siemens, que la define como una forma de aprender en la que el aprendizaje “puede residir fuera de nosotros (...) está enfocado en conectar conjuntos de información especializada, y las conexiones que nos permiten aprender más tienen mayor importancia que nuestro estado actual de conocimiento” (2007:6).

Rodríguez Rodríguez y Molero de Martins (2009) también analizan esta perspectiva educativa, que supone una adaptación del proceso de enseñanza- aprendizaje a los tiempos en los que actualmente vivimos, y que, pedagógicamente hablando se define en cuatro características fundamentales:

1. La multiplicidad de áreas por las que se mueve un único estudiante (frente a la anterior especialización)
2. La educación formal ya no es la única vía para aprender (el aprendizaje informal adquiere cada vez mayor importancia)
3. La formación es un proceso que se extiende durante toda la vida
4. La tecnología modifica nuestras estructuras cerebrales y la manera en la que llegamos al conocimiento: “saber cómo y saber qué están siendo sustituidos por saber dónde” (2008:76)

Así, las autoras definen el conectivismo como “una teoría del aprendizaje para la era digital (...) la integración de los principios explorados por las teorías del caos, redes neuronales, complejidad y auto- organización” (2008: 76- 77). De esta manera, el proceso de enseñanza- aprendizaje pasa de ser un proceso interno (como afirmaban hasta ahora las teorías pedagógicas más relevantes) a ser algo externo al individuo: el conocimiento se construye a través de redes que son alimentadas de información proveniente del entorno. El educando será capaz de discernir entre los datos relevantes y los superfluos, e ira renovando su conocimiento con nuevas informaciones cuando las anteriores se queden obsoletas. Así, alguno de los principios de esta teoría son (2008: 77- 78):

- El aprendizaje y el conocimiento yace en la diversidad de opiniones.
- El aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información.
- No solo los humanos aprenden, el conocimiento puede residir fuera del ser humano.
- La capacidad de aumentar el conocimiento es más importante que lo que ya se sabe.
- Es necesario nutrir y mantener las conexiones para facilitar el aprendizaje continuo.
- La habilidad para ver las conexiones entre los campos, ideas y conceptos es primordial.
- La información actualizada y precisa es la intención de todas las actividades del proceso conectivista.
- La toma de decisiones es en sí misma un proceso de aprendizaje. Escoger qué aprender y el significado de la información entrante es visto a través de la lente

de una realidad cambiante. Es posible que una respuesta actual a un problema esté errada el día de mañana bajo la nueva información que se recibe.

Los nuevos enfoques pedagógicos, se convierte, por tanto, en una necesidad en la actual sociedad de la información. Sin embargo, no debemos perder la perspectiva creativa de la educomunicación. Remitiéndonos de nuevo al modelo circular de Wiene, éste conlleva que el espectador se convierta en productor de información; pero el EmiRec de Cloutier no solo propone el feedback comunicativo, sino que sugiere al receptor pasivo que genere contenidos creativos y artísticos, que se transforme en protagonista activo de la comunicación y del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Posibilidades creativas y transformadoras de la educomunicación

Para Martínez- Salanova “la creatividad es la pieza clave para resolver los problemas que se le plantean a la especie humana” (2014:1). Huidobro Salas (2004), por su parte, analiza también este concepto a través de 24 autores seleccionados. Entre las definiciones que concluye, señala 16 actividades propias del proceso creativo, varias de ellas vinculadas con la idea de la identificación de un problema y búsqueda de soluciones para el mismo, atendiendo a la naturaleza propia del problema, a las características del entorno y a las cualidades cognitivas del sujeto creativo. Las actuales tecnologías de la información y la comunicación ofrecen hoy en día un importante número de herramientas para facilitar ese proceso creativo: ante el mismo problema que se presentaba décadas atrás, en la actualidad podemos emplear todos los recursos tecnológicos que tenemos a nuestra disposición para poner en práctica nuestra propia solución, además de permitirnos compartirla y colaborar con el resto del mundo, de manera que una creación individual puede convertirse en un trabajo conjunto.

Esta realidad converge de manera directa con los principios educomunicativos: la participación que destacó en su definición la UNESCO se antoja ahora como una realidad al alcance de cualquier usuario. Y, bajo esta perspectiva, los roles observador-creador se difuminan, desdibujándose la línea que antes les separaba para crear una barrera difusa que muchas veces no permite distinguir donde empieza uno y termina el otro. Y de este modo se genera aprendizaje, “un proceso creativo donde solo es posible la construcción de conocimientos a través del fomento de la creación y la actividad de los participantes. El conocimiento no es algo dado o transmitido sino algo creado a

través de procesos de intercambio, interacción, diálogo y colaboración” (Barbas, 2012: 166).

Antón y Campi analizan la compartición de la autoría en la red. Tras revisar dos casos fallidos (modelo Wikipedia y modelo curator), se centran en el modelo de racimos, cuya fundamental característica se basa, una vez más, en la democratización del proceso –en este caso del proceso creativo-, de manera que “se ha de respetar cada aportación individual, tratarla como una genuinidad irrenunciable” (2013: 12).

Y concretando, es posible abordar la visión de Martínez- Salanova, promotor de la publicación online Aularia Digital, que explica la educomunicación en relación con la creatividad, señalando que la primera es una gran potenciadora de la segunda, ya que se orienta “hacia el ejercicio de los derechos y libertades de expresión e información” (2014:2). En esta misma línea, Parra Alvarracín incluye la creatividad como uno de los pasos para una verdadera educación en medios de comunicación. Así, los medios se convierten en “fuentes de autoexpresión” (2000: 180), de manera que la creatividad se presenta como la vía por la que el alumnado se implica en el proceso de enseñanza-aprendizaje: para poder crear sus propios productos comunicativos, tiene que haberse producido previamente una comprensión de la realidad. Y, centrándose en el rol del docente, Parra Alvarracín, citando a Gutiérrez (1974), señala la misión de apoyo al educando, gracias a la cual éste dará vía libre a su capacidad de expresión y creación. Para ello, y volviendo de nuevo al comienzo de este capítulo, la pedagogía tradicional – o pedagogía bancaria de Freire- se plantea como la peor de las opciones para conseguir que la educación en medios de comunicación dé rienda suelta a la creatividad del alumnado. Así, cualidades como el diálogo, la empatía o el trabajo en grupo se hacen necesarias en un aula educomunicativa y creativa. Al respecto, Gutiérrez apunta que “la educación es comunicación (...) Precisamente el problema más serio del sistema escolar tradicional es la falta de comunicación. La transformación social que anhelamos todos no podría darse fuera del proceso de comunicación” (Gutiérrez, citado por Parra Alvarracín, 2000: 181).

El análisis y reflexión sobre los mensajes transmitidos por los medios de comunicación; la posterior creación de contenidos a partir de la interiorización de dichos mensajes; el uso de los medios de comunicación como un instrumento didáctico de fácil inclusión en las aulas escolares; el cambio que experimenta la sociedad a través del modelo de

comunicación circular; la democratización de la participación, la ciudadanía activa y con voz y voto. Todos estos componentes y acciones describen el rol que juega la educomunicación en el proceso de la transformación del mundo de la educación y los medios. Y también suponen un punto y aparte para la visión más tradicional de estas dos áreas. Nos encontramos inmersos en la sociedad de la información y la comunicación, y en este contexto no es posible quedarse ajeno a la revolución que supone la ruptura de jerarquías y la bidireccionalidad comunicativa, elementos identificativos de un nuevo mundo. El ser humano se distingue del resto de las especies, entre otras cosas, por su capacidad de comunicación lingüística, y como tal, el reto de un cambio de perspectiva en lo que a comunicación y educación se refiere se propone como una de las evoluciones más necesarias. Atrás quedaron los tiempos en los que los espectadores solo consumían información y en el que los educandos escuchaban y repetían. Ante nosotros se extiende inexorablemente la era de la educomunicación.

Experiencias educomunicativas de éxito

Los orígenes de la educomunicación como ciencia de estudio

Antes de comenzar con la exposición de algunas de las experiencias educomunicativas que más han influido a la hora de desarrollar este Trabajo de Fin de Máster, es necesario sentar las bases sobre los comienzos de esta materia y sobre el momento en el que empezó a ser estudiado su impacto. Para analizar esta perspectiva, los expertos en nuevas alfabetizaciones y en educación en materia de comunicación: Torrent y Aparici mantuvieron una serie de conversaciones sobre el objeto de estudio. Convocados por la Fundación Kine, Cultural y Educativa y el UNICEF Oficina de Argentina, tuvieron lugar entre el 8 y el 22 de agosto de 2009, y en ellas hablaron sobre el pasado, presente y futuro de esta área.

Centrando la atención sobre sus orígenes, Torrent vincula los inicios de su expansión a la difusión del aparato de televisión entre los hogares de clase media durante la Revolución Industrial (década de los 60 y principios de los 70), momento a partir del cual la sociedad comienza a estar más expuesta a la influencia de los mensajes transmitidos por los medios de comunicación. Es entonces cuando se empieza a plantear la necesidad de llevar la Media Literacy (término anglosajón para designar la educomunicación) a entornos educativos y académicos.

En esta misma línea, Aparici indica las mismas fechas para marcar el inicio de la educomunicación. Así, señala los años 60 como la década en la que comienzan a surgir los primeros estudios en este sentido, centrados en analizar la manera de hacer una lectura crítica de los medios de comunicación y una recepción activa de sus mensajes. Concretando, señala que en 1973, el Consejo Internacional de Cine y Televisión desarrolló la siguiente definición: “por educación en materia de comunicación cabe entender el estudio, la enseñanza y el aprendizaje de los medios modernos de comunicación y de expresión a los que se consideran parte integrante de una esfera de conocimiento específico y autónomo en la teoría y en la práctica pedagógica a diferencia como medios auxiliares en la enseñanza y el aprendizaje”.

Respecto al surgimiento del movimiento, Aparici asegura que no se puede achacar a un único autor ni a un país determinado, sino que la educomunicación se desarrolla de

manera paralela en varios países. Algunas de las experiencias que destaca, todas ellas surgidas a partir de 1950, son:

- Célestin Freinet (Francia, década de los 50): Incorporó a sus clases la creación de periódicos o revistas por parte de los alumnos.
- Louis Porcher (Francia, década de los 70): Empleo la fotografía como un recurso pedagógico.
- Joven Telespectador Activo (Francia, a partir de 1979): Promovía un consumo diferente de la televisión: ofrecía conocimiento sobre el proceso de producción, difusión y programación.
- SOAP- Servicio de Orientación de Actividades Paraescolares (España, a partir de 1973): Enseñó imagen y cine como actividad paralela a la escuela.
- Drag Magic (Cataluña, 1970): Emplean el cine como una herramienta educativa.
- Proyectos de pedagogía de comunicación en Latinoamérica: desarrollados por Francisco Gutiérrez en México, Costa Rica y Argentina; y por Mario Kaplún en Uruguay, Argentina, Ecuador y Chile.
- Víctor Iturralde (Argentina, 1976- 1979): Desarrolla el proyecto Cineclub infantil, para aprender a través del cine.
- Acciones de alfabetización visual en Nueva York (Estados Unidos, década de los 60).
- British Film Institute (Reino Unido, 1960): Publican la revista Screen Education, con artículos sobre el cine que se dirige a profesores que enseñan medios de comunicación.

A lo largo de este capítulo se desarrollaran algunas de estas experiencias educomunicativas, y otras más recientes, que han destacado por su éxito en cuanto a alfabetización mediática se refiere.

La prensa- escuela de Freinet

La experiencia educomunicativa de Freinet ha sido una referencia en cuanto a esta área se refiere. Autores como Kaplún o González- Monteagudo se centraron en analizar su práctica pedagógica, consistente en la creación de un periódico escolar, y a través de la cual rompía con la escuela tradicional o *escolástica* como él la solía llamar. Así, el docente ofrecía una educación basada en principios como “la expresión, comunicación y

creación, el tanteo experimental, la vida cooperativa y la relación escuela/vida” (Chourio y Segundo, 2008: 50- 51).

Uno de los principales motivos que mueve a Freinet en el desarrollo de esta experiencia es el cambio de roles en la escuela. Tradicionalmente, el orden jerárquico de esta institución ha estado marcado por una superioridad incuestionable por parte de los profesores, que convertía a los educandos en sumisos actores secundarios del proceso de enseñanza- aprendizaje. Ante el fracaso que el autor francés registraba empleando este modelo, se planteó la forma en la que recuperar la motivación de su alumnado. Influidor por los pedagogos clásicos, pero fundamentalmente por las ideas de la Escuela Nueva – especialmente el paidocentrismo⁵-, y también condicionado por su estado de salud – problemas respiratorios hacen que no pueda hablar con normalidad-, comienza a investigar propuestas didácticas alternativas. En este punto, y casi por casualidad, da con una herramienta a cuya compra puede hacer frente con sus limitados recursos: una imprenta manual, básica y sencilla de manejar por los alumnos. De esta forma introducía Freinet dos versiones de la prensa escrita en el aula: un diario escolar para los alumnos más jóvenes y un periódico escolar imitando a los periódicos de adultos, para los cursos superiores, “pero no entendido como suele ser puesto en marcha en nuestros días, como una mera actividad complementaria, extracurricular, sino como el eje central, como el motor del proceso educativo” (Kaplún, 1998: 205).

“Con la creación de las técnicas del texto libre, imprenta escolar y diario escolar, Freinet está proponiendo una nueva perspectiva de trabajo escolar, centrado en la liberación del niño de los poderes opresivos y del autoritarismo - familiar, escolar, social e ideológico - que lo limitan”, apunta González- Monteagudo (2013: 22). Así, gracias a la introducción de un medio de comunicación en el aula, el pedagogo comienza un proceso de formación educomunicativa entre su alumnado, de forma que, desarrolla una alfabetización crítica de los medios de información de la época: prensa, radio y cine: “Me gustaría, sobre todo contribuir a desarrollar el sentido común de los hijos de los trabajadores. Espero que cuando sean mayores, mis alumnos se acuerden de lo que son las hojas impresas: vulgares pensamientos humanos, sujetos por desgracia a error. Y de igual manera que ellos critica hoy sus modestos impresos, deseo que sepan leer y

⁵ Teoría que convierte al niño en el centro del proceso de enseñanza- aprendizaje, relevando al docente a la función de dinamizador de la vida del aula.

criticar, más tarde, los periódicos que les ofrezcan” (Freinet, cit. en González Montuagudo, 2013:22).

Y no solo eso, sino que también ofrece a su alumnado una vía de expresión. Si nos remitimos al análisis sobre el término Educomunicación que se recoge en un capítulo anterior, es necesario recordar el carácter creativo y productor de este concepto: el alumnado pasa de ser receptor una de la información emitida en clase, desempeñando una actitud “pasiva y amorfa” (Freinet, cit. en Kaplún 1998: 185) a ser un EMIREC, que intercala las funciones de emisor y receptor de manera intermitente. Así, de esta manera, Freinet ofreció a sus alumnos una posibilidad cuyas experiencias previas en el campo docente eran escasas: la de construir de una manera colectiva, incentivando el trabajo grupal, su propio conocimiento, para después difundirlo (los periódicos escolares se repartían por todo el pueblo). En definitiva, concedió a los estudiantes un protagonismo inédito hasta ahora. En este punto, el alumnado comenzó a ocupar un rol activo, ya que se dedicaba a todo el proceso de producción periodística: selección de la temática sobre la que redactar, investigar sobre el tema, redactar la información obtenida, incluso maquetar e imprimir el resultado final. Una actividad en la que los alumnos se sentían identificados y protagonistas y en la que además comprendían perfectamente su significatividad, ya que tenía un objetivo claramente definido desde su comienzo.

La inspiradora experiencia de Freinet no fue tan solo un trabajo de escuela. El maestro francés se encargó de dejar registro de la misma, al igual que la afianzaba con una base teórica. Igualmente, la compartió con otros compañeros docentes, empezando por enviar los periódicos de clase a otras escuelas cercanas. Se empezaron a crear así redes de corresponsales, intercambios de periódicos escolares... Tal es la motivación del alumnado ante este proyecto que la labor del maestro deja de ser la de dirigir la actividad de los educandos y se convierte en un mero orientador del proceso.

Entre otras conclusiones, una de las más reveladoras para el docente es la mejora que aprecia en la expresión y corrección a la hora de escribir con respecto a los cuadernos de clase: “el niño tiene que escribir para ser leído” (Freinet, cit. en Kaplún, 1998: 207) concluye el profesor.

La voz de Galicia: la prensa escuela en la actualidad

Fundado en 1982 –tal y como recoge su perfil de Facebook-, el proyecto de prensa-escuela de La Voz de Galicia surge con unos objetivos claros (extraídos de su página web):

Que los alumnos:

1. Sean capaces de usar la prensa como un recurso didáctico que facilite el desarrollo de sus actitudes y destrezas personales, tales como la creatividad, la educación para el ocio, el estudio del medio y la inserción en grupos y servicios sociales, así como toda clase de opciones de las que el periódico se hace eco cada día en sus páginas.
2. Aprendan a leer la prensa, a expresar libremente su opinión, a debatir en grupo y a desarrollar su sentido crítico.
3. Tengan acceso al mundo de los medios de comunicación y conozcan su organización y desarrollo, así como su influencia en la sociedad.
4. Se impliquen, cuando sea posible, en la solución de los problemas que el periódico publica a diario.

Que la escuela:

1. Tome conciencia de la importancia de la información en la educación de los alumnos como ciudadanos que forman parte de una sociedad plural y democrática.
2. Lleve al aula nuevos medios didácticos que le ayuden a desarrollar nuevas estrategias educativas tales como la integración de las noticias como complemento y actualización del libro de texto.
3. Establezca la conexión histórica entre lo que sucede hoy (periódico), lo que sucedió ayer (libros de texto) y lo que tal vez suceda mañana con el fin de convertirse en un centro de reflexión donde se estudien las claves de ese proceso y se ofrezcan algunas pautas para modificar la realidad del futuro.

Este proyecto es una de las alternativas más exitosas que se están desarrollando en nuestro país, gracias en parte al equipo que lo forman, compuesto por medio centenar de profesionales tanto por del mundo de la educación (pedagogos) como de la comunicación (periodistas). En la actualidad, la red de centros implicados en esta iniciativa llega a 500, incluyendo a 47.500 alumnos y 1.300 docentes.

El abanico de actividades diseñadas por el programa de prensa- escuela de La Voz de Galicia es de lo más variado y rico. Primeramente, el periódico publica de manera semanal el suplemento La Voz de la Escuela, que se realiza de forma paralela al comienzo del curso.

Además, el programa cuenta con material didáctico para alumnos, profesores y padres:

- **ALUMNOS**

- La noticia del día: Durante el curso escolar, se publica una noticia diaria sobre la que se proponen diferentes actividades para trabajar su comprensión y su análisis. Empezando por identificar el *quién, qué y dónde*; y continuando por responder una serie de cuestiones propuestas a partir de la información expuesta.
- Pregunta a un científico: El programa de prensa- escuela ofrece a los alumnos la posibilidad de formular preguntas que serán resueltas por un experto en la materia. El abanico es amplio: desde preguntas tecnológicas hasta médicas, biológicas, astronómicas, físicas... la curiosidad de los más pequeños se ve resuelta con fundamentación científica.
- Pregunta a un periodista: En la misma línea que la sección anterior, pero en este caso la temática de las cuestiones será el periodismo y de actualidad.
- Tal día como hoy: Una consulta de efemérides teniendo en cuenta el calendario escolar. Esta propuesta está pensada para no olvidarnos de sucesos importantes que ocurrieron en el pasado.
- Test de actualidad: Cinco cuestiones a resolver sobre la actualidad local –de Galicia-, nacional e internacional. Y cinco soluciones que indican cual es la respuesta correcta y amplían información sobre los temas en cuestión.

- PROFESORES

- E-studios de noticias: Una serie de temas que pueden ser utilizados por los docentes con fines educativos (la estructura es similar a una unidad didáctica), y que han sido creados por los profesionales que desarrollan el programa de prensa- escuela, basándose en noticias de actualidad. Algunos de estos temas cuentan con un simulador virtual para facilitar su comprensión y resultar más atractivos y motivadores para el alumnado. Están divididos en siete categorías: ciencias, sociales, orientación educativa, medioambiente, lenguajes, el periódico en la escuela y valores ciudadanos.
- Libros y guías: *Guía del profesor A: la noticia*; *Guía del profesor B y C: el periódico*; *Guía de Orientación Educativa* y *Libro de estilo de la Voz de Galicia* son los títulos que componen esta sección, y que pretende cumplir la finalidad de libros de consulta para la tarea educadora del profesorado.
- Recursos online: Este apartado recoge un total de diez recursos que pueden guiar al docente en su tarea como orientador dentro del programa de prensa- escuela.
- Experiencias didácticas: Recoge alguno de los proyectos más innovadores que se han desarrollado dentro del programa educador de la Voz de Galicia y sus centros colaboradores.

- PADRES

- Experiencias: Una guía que resume en tres puntos fundamentales la manera en la que las familias pueden emplear, también en casa, el periódico con fines educativos. De esta manera, el programa pretende ampliar su rango de acción más allá del centro escolar, llegando al mayor número de hogares posibles.
- Noticias: Informaciones de especial relevancia para los progenitores en relación con la educación de sus hijos. La última que se registra en esta sección es el debate en referencia a las tareas escolares en casa, incluyéndose varias fuentes para ampliar, contrastar y analizar la información.

- Escuela de padres: Por último, en este apartado se recogen textos con un fin didáctico. Sin embargo, en este caso los destinatarios no son los estudiantes, sino sus padres. Es importante recordar que los medios de comunicación desempeñan una función formadora, y por ello utilizar el este espacio con el objetivo de enseñar a los padres no puede ser mejor idea.

Como no podía ser de otra manera, el programa de prensa- escuela La Voz de Galicia cuenta con varios espacios para la participación: además de un formulario de inscripción para centros escolares –que les supondrá recibir semanalmente ejemplares del periódico para trabajar con ellos en clase-, también hay cursos para profesores, concursos (de blogs y mejor periodista infantil y juvenil), charlas con un periodista (que ofrece la posibilidad a los colegios de recibir una visita de un profesional de la comunicación), visitas a La Voz de Galicia, actividades relacionadas con la Semana de la Prensa, y otro tipo de participaciones (por ejemplo, proponen la posibilidad de escribir una carta al premio Nobel de la Paz Kailash Satyarthi, para entregárselas en su visita a Coruña el pasado 7 de mayo).

Y para finalizar, la web del programa cuenta con un espacio dedicado a los blog: una sección que recoge varios blogs creados por clases participantes en el proyecto; y que también incluye varias herramientas para la confección de un blog. Finalmente, encontramos también el Blog del Maestro, un diario digital que incluye una perspectiva metodológica: recursos y herramientas para llevar la práctica de la prensa- escuela al aula, propuestas didácticas, actividades concretas, etc.

Este proyecto de La Voz de Galicia está desarrollado por la Fundación Santiago Rey Fernández, que además de apostar por la prensa escrita también trabaja en la introducción del “uso constructivo de las nuevas tecnologías, de forma que profesores y alumnos conozcan, de una manera amena y clara, cuáles son sus múltiples posibilidades” (www.fundacionsantiagoreyfernandezlatorre.com/prensaescuela).

Taller práctico: desenmascarando a los medios

Otra iniciativa digna de mención es la desarrollada por el grupo de alumnos de 4º curso del Grado de Periodismo de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga, que pusieron en marcha un taller de alfabetización mediática

dirigido a estudiantes de 3º y 4º de la ESO y 1º de Bachillerato, a los que se les había identificado Altas Capacidades Intelectuales.

El taller, titulado ‘Educación y pantallas: quién dirige y a quién’, tuvo lugar en una única sesión en el mes de marzo de 2014, entre las 11.30 y las 14 horas, y se empleó para que los alumnos participantes pudieran reflexionar sobre los mensajes que nos transmiten los medios de comunicación, desde una perspectiva lo más completa posible, analizando así la prensa escrita, la publicidad, las redes sociales y la radio.

Los objetivos que se perseguían con esta iniciativa eran los siguientes:

- Pulsar los conocimientos sobre la industria de los medios de comunicación que tienen los alumnos antes de iniciar el taller.
- Reflexionar sobre la integración de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la vida diaria.
- Conocer la dieta mediática en prensa, radio, televisión e Internet.
- Analizar los riesgos que conlleva un mal uso de los medios.
- Identificar la manipulación mediática a través de la fotografía.
- Reconocer los diferentes tipos de publicidad existente en televisión e Internet. Por ejemplo, el emplazamiento de productos o product placement o el uso de estereotipos.
- Debatir sobre las ventajas y desventajas de las redes sociales.
- A través del taller de radio, conocer el funcionamiento de un medio de comunicación desde dentro.

El cronograma se organizó en sesiones de 20 minutos:

Introducción (15 minutos)→ Taller de prensa escrita (20 minutos)→ Taller de redes sociales (20 minutos)→ Taller de publicidad (20 minutos)→ Taller de radio (20 minutos).

Y las conclusiones extraídas de las opiniones del alumnado que ejerció el rol de docente en este taller son muy positivas. A destacar que, según los propios estudiantes de periodismo, el nivel de alfabetización de los participantes en el taller de Secundaria y Bachillerato, ha sido superior al que se esperaban. De hecho, les ha sorprendido la habilidad mediática previa con la que contaban.

Educomunicación desde una perspectiva de género

Como se ha podido observar en las tres experiencias anteriormente desarrolladas, la alfabetización mediática, entendida como un proceso didáctico con la finalidad de aprender a analizar y reflexionar sobre los mensajes que transmiten los medios de comunicación, ha estado presente. Para finalizar este último apartado del marco teórico se ha considerado necesario incluir experiencias previas desde la perspectiva de género.

Son varios los trabajos que se han desarrollado a este respecto. Uno de los más significativos es el que puso en marcha el Grupo Comunicar⁶, bajo el título Rostros de mujer⁷. Este programa educativo está compuesto por un conjunto de recursos cuya finalidad principal es el análisis de los mensajes que reproducen los medios de comunicación en cuanto a estereotipos identitarios de hombres y mujeres se refiere, con el objetivo último de “fomentar la igualdad de género a través de actividades y juegos de forma amena e interactiva, a través de una acertada combinación de información, formación y entretenimiento sobre el papel de la mujer en los medios de comunicación” (García- Ruíz, Aguaded y Rodríguez, 2014/15: 587- 588).

Navegando por su página web se identifican varias secciones. La más interesante es la ludoteca, donde se recogen un gran número de recursos con los que trabajar la alfabetización mediática de género. Así, podemos encontrar material de diversos tipos:

- Youtube: donde se incluyen vídeos que recogen estereotipos femeninos difundidos a través de esta red social.
- Videoclips: en este caso se trata de vídeos musicales de similares características.
- Radio: espacios publicitarios en los que se reproducen los roles tradicionales de género.
- Televisión: incluyendo dibujos animados, series, anuncios y otros contenidos audiovisuales que disponen a la mujer en una situación de desventaja.
- Prensa: este apartado se centra en publicaciones especializada cuyo público objetivo es el femenino (prensa rosa, magazines, etc.), exponiendo la manera en las que se las representan.

⁶ El Grupo Comunicar está conformado por profesionales andaluces del periodismo y de la docencia, y su objetivo principal, es el “uso didáctico, crítico, creativo y plural de los medios de comunicación en el aula”, tratando además de conseguir extender “la ética y la educación en los medios de comunicación” (<http://www.grupocomunicar.com/index.php>)

⁷ El proyecto al completo se puede consultar en la página web: <http://www.rostrosdemujer.org/>

- Cine: en esta última sección se incluyen resúmenes de películas en cuyo argumento se pueden identificar de manera clara estereotipos de género.

En cada una de ellas se engloban una serie de ejemplos variados, que además van acompañados por una ficha explicativa, convirtiéndose en una herramienta perfecta para el análisis de los estereotipos de género en los medios de comunicación. A reseñar que no todos los ejemplos propuestos promueven estas imágenes estereotipadas de hombres y mujeres. Al contrario, hay recursos que precisamente ofrecen una perspectiva de lo que es correcto emitir en los medios de comunicación.

Para completar el análisis sobre esta experiencia educomunicativa, hay que reseñar que el proyecto Rostros de Mujer no se limita solo a las actividades propuestas en la página web, sino que pretende completar el trabajo con la realización de talleres, en tres sesiones de dos horas cada una, dirigidas por un experto en el área. La programación de dicho taller es la siguiente:

- Primera sesión: se centrará, en primer lugar, en identificar los conocimientos previos del alumnado, a través de la realización de un cuestionario “en el que dejarán patentes sus opiniones sobre estereotipos de género en los medios de comunicación” (García- Ruíz, Aguaded y Rodríguez, 2014/15: 592). Posteriormente, se presentará el proyecto y se explicarán sus objetivos, para después comenzar a exponer la página web: estructura, composición y recursos. La sesión finalizará con una evaluación por parte de los participantes y una serie de propuestas de mejora.
- Segunda sesión: la lectura de la imagen fija será la temática sobre la que versará esta segunda sesión. Para ello, se utilizarán fotografías de medios escritos, que se analizarán en profundidad. La estructura constará de varias partes: en primer lugar, se realizarán análisis individuales de imágenes seleccionadas por los participantes en el taller. Después se pasará al análisis de otros medios, como televisión, radio o Internet -teniendo en cuenta las preferencias de los alumnos-, para lo que recibirán el asesoramiento del tutor. Seguidamente, se desarrollarán lecturas básicas individuales y se acabará proponiendo una tarea para realizar una vez finalizada la sesión: el análisis de aquellos medio que despierten su interés y que no hayan tenido cabida durante la clase.

- Tercera sesión: bajo el título *Lecturas técnicas y manipulados*, se analizarán casos concretos de manipulación mediática, incluyendo los que se pueden encontrar en la red. En esta última sesión se dedicará un tiempo al final de la misma para que los participantes realicen un análisis de todo el taller, incluyendo fortalezas, debilidades y propuestas de mejora.

Como una vía para validar el recurso, el equipo de educadores que desarrollaron el proyecto Rostros de mujer analizó después su viabilidad a través de la Técnica Delphi. Su principal conclusión es que se trata de una “herramienta útil para analizar los estereotipos de género en los medios de comunicación, puesto que la totalidad de las personas participantes aseguran que recomendarían la página web a un amigo/a, destacando una alta valoración, respecto a todos sus contenidos, a su estructura, al objetivo que persigue” (García- Ruíz, Aguaded y Rodríguez, 2014/15: 593). En concreto, el grupo de expertos al completo –incluyendo especialistas en educación y en comunicación- valoran la página como un recurso más que adecuado para “sensibilizar y mejorar la formación de la ciudadanía en el análisis de los estereotipos de género que se muestran en los medios” (García- Ruíz, Aguaded y Rodríguez, 2014/15: 598), destacando especialmente dos aspectos: su acierto a la hora de ser planteada desde una perspectiva lúdica; y el diseño del entorno web, que consideran atractivo e intuitivo.

Sin embargo, su opinión es que el proyecto es insuficiente para que se produzca un cambio real, sistemático, que llegue a impregnar a la sociedad al completo, ya que es una herramienta que sensibiliza a la persona sobre la que se aplica, pero ésta seguirá rodeada de otros individuos que no son capaces de analizar en profundidad los mensajes estereotipados de los medios de comunicación.

A este respecto, y con el objetivo de que esta sensibilización hacia los estereotipos de género pueda llegar a más estratos sociales, es interesante incluir en este apartado los talleres desarrollados por Herrera Gómez⁸ en los que desmitifica el Mito del amor romántico que se explica en el segundo capítulo del marco teórico. La investigadora programa sus actividades en torno a cuatro temas concretos:

1. ¿Por qué duele el amor?

⁸ Es posible ampliar información sobre estos talleres en la página web: <http://haikita.blogspot.com.es/p/curso-on-line.html>

2. Desmontando el amor romántico
3. Autocrítica amorosa
4. Sufrir menos y... disfrutar más

Que los aborda empleando dos metodologías complementarias: la construcción colaborativa del aprendizaje y la autocrítica y el análisis multidisciplinar.

La autora describe el taller como una actividad que reúne a mujeres de la más diversa índole, para trabajar de manera conjunta durante ocho semanas con el objetivo de llegar a conocerse y comprenderse mejor a sí misma, y analizar de forma colectiva la construcción sociocultural del amor “para comprender mejor la forma en que aprendemos a amar y a relacionarnos, para cuestionar las estructuras de dependencia que nos proponen como modelos a seguir, para desligar el amor del sufrimiento, y para adquirir herramientas que nos permitan disfrutar de nuestras historias de amor, y de nuestras relaciones afectivas en general” (Herrera, 2015).

Aunque la perspectiva de Herrera no se centra en una alfabetización mediática empleando diversos medios de comunicación, como plantea el proyecto Rostros de mujer, sin duda se pueden observar objetivos paralelos, ya que ambas iniciativas pretenden conseguir una reflexión sobre los estereotipos femeninos (más centrados en la imagen en el primer caso, y focalizados sobre las relaciones amorosas en el segundo), para que los educandos que accedan a estas herramientas de sensibilización puedan analizar las creencias sociales que se vinculan intrínsecamente con la idiosincrasia de la mujer.

Las cinco experiencias que se han descrito en este último capítulo del marco teórico tienen en común las características propias de la educomunicación: un consumo crítico y analítico de la información emitida a través de los mass media; y una posibilidad de participación, de crear unos contenidos propios desde un punto de vista individual, pero también desde uno colectivo –del grupo sobre el que se ha trabajado-, que surge del debate, de la comprensión y de la reflexión del entorno que nos rodea enmarcado en la Sociedad de la Información y el Conocimiento.

Metodología

Enfoque metodológico de la investigación

El objetivo principal de esta investigación es evaluar como un proyecto de alfabetización mediática desde una perspectiva de género puede favorecer en la identificación de los estereotipos relativos a lo masculino y lo femenino que están presentes en los medios de comunicación, y en su posterior reflexión y deconstrucción. Para ello, es necesario tomar medida de los conocimientos previos del alumnado que ha conformado la muestra del estudio, que pertenecen a la asignatura de Cambios Sociales, cambios educativos e interculturalidad del primer curso del Grado de Educación Primaria, tratando de interpretar el nivel de asimilación de estos estereotipos, tanto en su representación individual del mundo como en la proyección que harán de los mismos en su futura práctica docente.

Otra de las finalidades de este trabajo es poder aportar una nueva visión a la asignatura objeto de estudio, para complementar desde una perspectiva educomunicativa la formación de los futuros docentes. En la actualidad, el programa propio en el que se integra dicha materia no contempla el análisis de la Tecnología de la Información y la Comunicación más allá de concebirla como un recurso metodológico más que pueden utilizar los docentes en su práctica diaria en el aula. Sin embargo, y como ya se ha dejado claro en posteriores apartados de este Trabajo de Fin de Máster, el análisis crítico de los medios de comunicación se antoja más que necesario inmersos como estamos en la sociedad de la información y la comunicación, expuestos por tanto a continuos flujos de información que pueden llegar a saturar nuestra capacidad de comprensión y reflexión: “en la Sociedad del Conocimiento en la que habitamos es fundamental enseñar a pensar para la vida y, en esta realidad, las tecnologías digitales han adquirido una dimensión tan vital como que estar alfabetizado digitalmente es toda una necesidad” (Osuna, Lazo, Aparici 2012: 1).

Un punto de partida sobre el que sentar las bases para la construcción del conocimiento ha sido el marco teórico, que se ha dividido en cuatro capítulos con la finalidad de abordar el tema desde una perspectiva deductiva: a partir de los estereotipos de género y su imagen en los medios de comunicación, y analizando también los principios educomunicativos esenciales, se ha llegado a una serie de ejemplos de alfabetización

mediática que han servido de modelos para poner en práctica técnicas de recogida de información esenciales para esta investigación.

La revisión bibliográfica de fuentes de información primarias y secundarias es una premisa básica en cualquier proceso de investigación social “que permite hacer investigaciones novedosas, que nos ofrezcan una mejor o distinta comprensión de algún tema o problema” (Jablonska, 2008: 148). Una buena base teórica es más que necesaria para conocer y orientar el trabajo del investigador, desde su punto de partida hacia la dirección que éste le quiera dar. Varios autores analizan su necesidad justificándolo a través de una serie de razones (Bisquerra, 2004; Batthyány, Cabrera et al., 2011):

1. Delimita el problema, ofreciendo una comprensión del estado de la cuestión.
2. Conduce a la formulación de hipótesis.
3. Facilita indicaciones para realizar el estudio, delimitando los principales conceptos que serán fundamentados empíricamente.
4. Orienta sobre la estrategia de la investigación, aportando una estimación sobre las probabilidades de éxito.
5. Ofrece un marco interpretativo a los resultados de la investigación.

Para abordar los objetivos de este Trabajo de Fin de Máster, que van a ser detallados a continuación, se han combinado varias metodologías. Por la naturaleza de la investigación se ha planteado desarrollarla bajo una articulación encadenada, dado que los resultados de una técnica serán empleados para el uso de la siguiente (Callejo y Viedma, 2006:57), aplicándose un modelo tal que los resultados de técnicas cuantitativas serán aplicados después para el diseño de técnicas cualitativas. Aunque esta forma metodológica de proceder es menos habitual que la versión contraria (partir de datos cualitativos para encadenarlos después a los obtenidos con métodos cuantitativos), la elección de esta metodología se explica con dos razones fundamentales:

1. A partir de un acercamiento cuantitativo previo, que se ha llevado a cabo empleando un cuestionario estandarizado, se ha tratado de clarificar el porqué de los datos obtenidos, utilizando para ello técnicas cualitativas.
2. Además, empleando dichas técnicas cualitativas, se ha tratado de profundizar en sujetos concretos del grupo de control, que por otro lado también responderán a

objetivos de investigación que no han podido ser respondidos a través de las técnicas cuantitativas.

El proceso investigador también se ha visto influido por métodos inspirados en la etnografía virtual. Concretamente, durante la primera fase de análisis, en la que se pretendía detectar los conocimientos previos del alumnado en cuanto a estereotipos de género se refiere, y dado que uno de los elementos de interacción con el grupo de control ha sido la red social Facebook, se ha creído oportuno el uso de este método porque responde a la adaptación de la metodología etnográfica tradicional a un nuevo contexto intermediado por Internet como generador de cultura. Dicho entorno “se localiza en un espacio virtual o ciberespacio, sin tiempo cronológico ni territorio y habitado por cibernautas o internautas” (Andrés, 2008: 539). Y es en este nuevo contexto donde se plantea un escenario perfecto para la creación de nuevas identidades, ya que “permite a los jóvenes sentirse más cómodos con su verdadero *yo* al hacer uso de una selección de máscaras que ofrece la virtualidad” (Torres, 2013: 89).

Esta investigación parte de la idea de que los mensajes de los medios de comunicación, explícitos e implícitos, condicionan el imaginario colectivo de manera tanto grupal como individual. Esta creencia se especifica en concreto en lo referente a los roles de lo masculino y lo femenino y todos los estereotipos que se asocian a los mismos. Además, el análisis se plantea aún más necesario si tenemos en cuenta que se trata de alumnos del Grado de Educación Primaria, los cuáles, consciente o inconscientemente, van a trasladar esas creencias al día a día de su práctica docente. La teoría del aprendizaje por imitación o aprendizaje social, desarrollada por Bandura, considera que “el profesor es un modelo que sirve de aprendizaje al educando: un marco de referencia para asimilar normas” (Pascual, 2009:7). Por ello, identificando, visibilizando y desmontando estos estereotipos de género de los futuros docentes, éstos representaran ante sus futuros alumnos roles masculinos y femeninos más acordes con la realidad. Es importante recordar que la identidad sexual se configura durante la primera etapa de la vida, momento en el que “cada ser humano ha acogido en su contexto sociocultural, un cúmulo de actitudes, conductas y valores que son aprendidos dentro de la educación, ya como modos de aprendizaje o como modelos de imitación del comportamiento de los adultos” (Serrano, Zarza, Serrano, Gómez e Iduarte, 2011: 772).

Por todo ello, se ha considerado oportuno abordar esta investigación combinando la perspectiva cuantitativa y cualitativa, con el propósito de obtener un conocimiento global del objeto de estudio –dada la importancia del mismo y su repercusión a nivel macro- social-, que pueda ofrecer una comprensión más amplia de su interdisciplinariedad, gracias a lo que se pudieran generar futuras líneas de aplicación pedagógica a partir de la información obtenida, y que finalmente puedan favorecer el reconocimiento de la alfabetización mediática como una metodología didáctica más que necesaria en la actual Sociedad Red.

Objetivos y preguntas de investigación

Objetivo principal: analizar de qué manera un programa de alfabetización mediática desde una perspectiva de género repercute en la visibilización de los estereotipos de género presentes en los medios de comunicación y en su análisis crítico y su deconstrucción, centrando el estudio en el alumnado de la asignatura de Cambios sociales, cambios educativos e interculturalidad de 1º del Grado de Educación Primaria del campus de Soria (Universidad de Valladolid)

Objetivos secundarios y preguntas de investigación:

- a) Obtener información previa a la realización del taller sobre los estereotipos de género con los que el alumnado accede a la asignatura: ¿se caracteriza por tener unos rasgos de sexismo marcados o por el contrario asumen la igualdad de género como algo natural? ¿se pueden detectar rasgos de sexismo en sus perfiles de la red social Facebook? ¿hay diferencias en este aspecto entre el alumnado femenino y masculino?
- b) Estudiar la valoración del alumnado sobre el programa de alfabetización mediática desde una perspectiva de género: ¿les ha sido de utilidad? ¿ha cambiado su manera de consumir la información procedente de los medios de comunicación? ¿identifican ahora con mayor facilidad los estereotipos de género en los mass media? ¿les ha parecido suficiente la duración del taller o hubieran preferido que éste hubiera sido más extenso?
- c) Evaluar la opinión de los estudiantes sobre el aprendizaje colaborativo, metodología que han puesto en práctica para la ejecución del programa de alfabetización mediática: ¿se han sentido a gusto trabajando con sus

compañeros? ¿cómo definen el trabajo colaborativo? ¿consideran que el trabajo en equipo es positivo y que favorece el proceso de aprendizaje, o por el contrario prefieren trabajar individualmente? ¿cómo lo relacionan con su futura práctica docente?

- d) Observar la aceptación de la metodología conectivista: ¿cómo valoran la iniciativa del grupo de Facebook? ¿les ha costado manejarse con esta red social? ¿les ha supuesto un esfuerzo extra o ha sido un trabajo llevadero? ¿les ha sido útil para afianzar los conceptos trabajados en clase? ¿les interesaría mayor continuidad con esta forma de trabajar? ¿se ven capaz de ponerlo en práctica cuando ejerzan como profesores? ¿siguen utilizando el grupo de Facebook una vez finalizada la asignatura? ¿y de cara al futuro, les interesa mantener este uso didáctico de la red social?

Muestra de la investigación

Como ya se ha apuntado anteriormente, el estudio se ha centrado en el alumnado que ha realizado la asignatura Cambios sociales, cambios educativos e interculturalidad, perteneciente al primer curso del Grado de Educación Primaria del campus de Soria (Universidad de Valladolid) durante el curso académico 2014/15. Esta asignatura ha estado impartida por un total de tres profesoras asociadas del departamento de Sociología, aunque la mayor carga docente ha sido la mía (45 horas de un total de 87 que tenía la asignatura).

A pesar de que en la asignatura había un total de 58 alumnos matriculados, no todos han asistido a clase, con lo que finalmente la muestra se ha compuesto por un total de 41 alumnos, 21 chicos y 20 chicas, de edades comprendidas entre los 18 y los 23 años.

Fases de la investigación

Una vez definida la metodología, expuestos los objetivos de investigación y descrita la muestra sobre la que se va a trabajar, es importante prestar atención al timing del proceso de recogida de datos. Atendiendo a las fases que proponen Icart, Fuentelsanz y Pulpón (2006: 29), se considerarán tres momentos:

1. Acceso al escenario: esta primera etapa, tratándose de un escenario familiar para la investigadora, no presenta mayores dificultades. Sin embargo, sí que ha

requerido de un análisis previo del alumnado que va a conformar la muestra, así como de una primera aproximación a una metodología de trabajo sobre la que no están acostumbrados.

2. Recogida de datos: este segundo momento se ha desarrollado desde el 14 de abril hasta mediados del mes de junio a través de varios instrumentos, tanto de forma presencial (en clase) como de forma digital (a través del grupo de Facebook que complementaba el trabajo en clase). La recogida de datos se ha desarrollado antes, durante y después del programa de alfabetización mediática desde una perspectiva de género objeto de estudio.
3. Retirada del escenario: para finalizar el proceso de recogida de datos, la retirada del escenario se ha llevado a cabo de manera escalonada, ya que a pesar de que el contacto físico con el alumnado que conformaba el objeto de estudio acabó con el final de las clases, el contacto asincrónico online continuó gracias al grupo de Facebook de la asignatura, contacto que se alargó más allá de la relación docente- educando, hasta convertirse en un flujo de comunicación que se mantiene todavía activo.

De esta forma, esquematizando la temporalización de la investigación, los plazos empleados pueden resumirse en la siguiente tabla:

	Curso 2013/14	Octubre- noviembre 2014	Noviembre 2014- marzo 2015	Abril- junio 2015	Julio- septiembre 2015
Acercamiento al objeto de estudio	X				
Planteamiento del proyecto de investigación		X			
Revisión bibliográfica		X	X		
Diseño metodológico			X		
Recogida de datos				X	
Análisis de datos				X	X
Redacción final del Trabajo de investigación					X

Tabla 1. Temporalización de los plazos de investigación Fuente: Creación propia

Métodos y técnicas de recogida de la información

Para la realización de este trabajo de investigación se han combinado varios instrumentos metodológicos de carácter cuantitativo y cualitativo, con el fin de dar respuesta, lo más detallada posible, a los objetivos planteados. El corpus central de este proceso se ha focalizado en la realización de un programa de alfabetización mediática desde una perspectiva de género (que puede ser consultado en el anexo 2), con el que se pretendía reducir los estereotipos de género de la muestra seleccionada. Para ello, se ha considerado necesario estructurar el análisis en tres momentos:

1. **Análisis previo:** hacer una radiografía del grupo en relación al objeto de estudio y medir los rasgos de sexismo antes del citado taller.
2. **Análisis durante** la puesta en práctica del mismo.
3. **Análisis final:** medir los rasgos de sexismo después del programa educativo y complementar esa información con las opiniones de algunos de los participantes.

Es importante recordar que el taller presencial (que se extendió a lo largo de tres semanas, con una duración total de seis horas) se completó con la puesta en marcha de una comunidad de aprendizaje digital (para lo que se utilizó Facebook), que se activó al comienzo de la investigación y que todavía continúa en uso. Se ha considerado importante la utilización de esta red social como complemento al taller presencial por varias razones:

- a) Para poder ampliar el proceso de enseñanza- aprendizaje más allá del aula y de la educación presencial, además de eliminar las barreras temporales del taller, que se consideraba como insuficiente con tan solo seis horas de duración.
- b) Para crear un entorno donde el aprendizaje colectivo y la metodología conectivista se pudieran poner en práctica. Igualmente, se pretende fomentar el debate y el análisis de la información tratada en clase, reflexiones que en ocasiones no tienen cabida en las sesiones presenciales.
- c) Para adaptar la forma de educar –especialmente en un programa de Grado tan necesario de innovación educativa como es el de Educación- a los nuevos tiempos. Diversos autores relacionan el uso de las redes sociales en el aula con una mayor autonomía del alumno en cuanto a autoaprendizaje y búsqueda de

información. Esto, unido a los grandes beneficios que genera el aprendizaje colaborativo, “favorece la creación de vínculos formativos que incidan en el tratamiento de una temática determinada” (Hortigüela y Pérez, 2015: 98).

Instrumentos cuantitativos

En primer lugar se han empleado herramientas propias de la metodología cuantitativa. Según explican Batthyány, Cabrera et al., la aproximación al objeto de estudio desde esta perspectiva es adecuada cuando se pretende obtener un análisis “desde una mirada objetiva y estadística” (2011: 78) donde más que entender la forma de proceder de los sujetos se busca explicar relaciones entre las variables.

De este modo, para obtener datos sobre los que poder trabajar a lo largo de todo el proceso de investigación, se han utilizado dos instrumentos cuantitativos distintos:

- A. Primeramente, se analizaron las fotos de perfil de Facebook de todos los alumnos que formaban el grupo de investigación, empleando una metodología inspirada en la etnografía virtual. Así, para la catalogación de las imágenes, se estableció una serie de categorías, basándose en el estudio realizado por Torres (2013): sin foto de perfil, foto pose, foto escénica e imagen de ilustración. Se cuantificó el número de imágenes que correspondían a cada categoría y se diferenció por género
- B. Después, y con el fin de complementar este análisis previo, se creyó conveniente el uso de un cuestionario, aplicado de forma pretest- posttest, que ofreciera la siguiente información:
 - a. Datos sobre los rasgos de sexismo de nuestros alumnos, correspondiente a la fase de **análisis previo**.
 - b. Datos finales sobre esos mismos rasgos de sexismo, una vez habiendo aplicado el programa de alfabetización mediática desde una perspectiva de género, correspondiente a la fase de **análisis final**.

Con este fin, se empleó una encuesta que recoge la escala para la Detección del Sexismo en Adolescentes (DSA), que es una adaptación española del cuestionario Ambivalent Sexism Inventory (ASI), y que se ha empleado en diversos estudios para analizar los rasgos de sexismo de un sector de la población en concreto. Para justificar la utilización de esta encuesta se recurrió a

la validación realizada por Expósito, Moya y Glick (1998), que tras analizarla a través de dos investigaciones, la consideraron fiable como instrumento de medida. La escala DSA puede ser consultada en el apartado de Anexos (anexo 3).

El análisis pretest- postest se ha llevado a cabo con el programa T de Student, una herramienta de análisis estadístico paramétrico que nos permite comparar “las puntuaciones de los mismos sujetos en una variable determinada pero en dos momentos temporales distintos” (Navarro, 2015: 18). Para utilizar este programa es necesario contar con una hipótesis nula y una hipótesis alterna. Para esta investigación, estableceremos las siguientes:

- Hipótesis nula: “no existen diferencias estadísticamente significativa en la detección de sexismo antes y después del programa”.
- Hipótesis alterna: “sí existen diferencias estadísticamente significativa en la detección de sexismo antes y después del programa”.

Para rechazar o refutarse la hipótesis nula hay que verificar si las diferencias pretest y postest son estadísticamente significativas. Para ello, se observará el valor de la probabilidad asociado al estadístico. Si éste está por debajo del 0.05 la hipótesis nula se rechazará y se considerará que las diferencias entre pretest y postest son significativas, tomándose como verdadera la hipótesis alterna. En caso contrario, si el valor es superior al 0.05, se refuta la hipótesis nula y se rechaza la alterna. En el siguiente apartado del trabajo de investigación, dedicado al análisis de los datos recogidos, se especificará el resultado de esta interpretación estadística.

Instrumentos cualitativos

Además, también se han empleado herramientas cualitativas, que han estado presentes a lo largo de los tres momentos de análisis anteriormente expuestos. De esta forma, el uso de instrumentos cualitativos, centrará “la interpretación del investigador acerca de lo que se ve, oye y comprende” (Batthyány, Cabrera et al., 2011: 79), teniendo en cuenta el contexto en el que se está desarrollando la investigación. Así, las técnicas cualitativas que se han empleado han sido las siguientes:

1. Para el **análisis durante** la puesta en marcha del programa de alfabetización mediática desde una perspectiva de género se han recogido datos a través de un diario de registro, con el objetivo de comprobar la evolución del alumnado a lo largo de estas sesiones, y poder también analizar la validez del propio programa educativo. Se justifica el uso de este método en su capacidad autorreflexiva durante todo el proceso investigativo. Como señalan Henao y Villegas, los diarios de registro o diarios de campo recogen material muy diverso, que incluye desde reflexiones propias del trabajo de campo hasta datos y notas “que el investigador va tomando en su transcurrir por el lugar o el espacio que es objeto de estudio” (2002: 299)
2. Con la finalidad de completar la información extraída a través del instrumento anteriormente detallado para la fase de **análisis durante** el proceso de alfabetización mediática y para el **análisis final**, se ha creído conveniente utilizar los dosieres en los que los estudiantes han recogido su propia experiencia sobre dicho proceso (y cuyas partes más significativas han sido recogidas en el diario de registro). Estos trabajos fueron elaborados de forma grupal con el propósito de plasmar las actividades realizadas en clase, así como contar con un medio en el que reflexionar sobre todo lo aprendido. De este modo, se han considerado como una herramienta válida de recogida de datos para el trabajo de investigación por responder a algunos de los objetivos secundarios planteados (como se especifica en el cuadro resumen final).
3. Por último, para el **análisis final**, y una vez interpretados los datos cuantitativos, se ha realizado un grupo focal con cinco alumnos participantes en el taller, con la finalidad de dar respuesta tanto al objetivo principal de la investigación como a los objetivos secundarios de la misma. Igualmente, también se pretendía dar explicación a los resultados cuantitativos extraídos de la comparación de los cuestionarios pre y post. Se ha considerado esta técnica como la más adecuada para complementar la información porque nos aporta la “riqueza y profundidad de información” suficiente para “identificar imágenes, deseos, actitudes o potencialidades que se construyen en común y de forma consensuada por parte de los miembros participantes” (Alguacil, 2011: 80)

Para finalizar este apartado, se incluye un esquema en el que se relacionan los objetivos de investigación con su instrumento metodológico:

<u>OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN</u>	<u>INTRUMENTO METODOLÓGICO</u>
Objetivo principal	Cuestionario DSA pretest- postest Grupo focal
Objetivo secundario a	Análisis de foto de perfil de Facebook Cuestionario DSA pretest
Objetivo secundario b	Diario de registro Grupo focal Dosieres
Objetivo secundario c	Grupo focal Dosieres
Objetivo secundario d	Grupo focal Dosieres

Tabla 2. Relación de objetivos de investigación e instrumento metodológico Fuente: Creación propia

Análisis de los datos de investigación

Análisis previo

Como se ha indicado en el apartado referente a la metodología, el análisis de los datos se ha estructurado en torno a tres momentos del proceso de investigación. Primeramente, se llevó a cabo un análisis previo de los estereotipos de género del alumnado que participó en el proyecto de investigación. Para realizar dicho trabajo inicial se utilizaron dos herramientas distintas, que complementaron un resultado único.

A. ANÁLISIS DE LOS PERFILES DE FACEBOOK

El uso de las redes sociales es una realidad cada vez más extendida. Según la Asociación para la Investigación de los Medios de Comunicación (AIMC), el último Estudio General de Medios relativo a la audiencia en Internet (correspondiente a los meses de abril y mayo de 2015) indica que algo más de 29 millones y medio de españoles mayores de 14 años utilizaron la Red en el último mes, de los que un 60.2 lo hicieron para participar en redes sociales. Centrándonos en la población de entre 18 y 55 años, y prestando atención al estudio realizado por el Interactive Advertising Bureau (IAB), en enero de 2015 un total de 14 millones de personas eran usuarias de redes sociales, de las que el 96 por ciento empleaban Facebook.

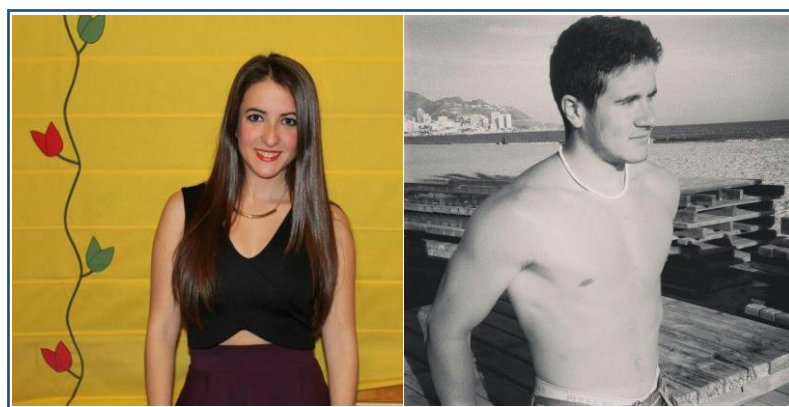
Queda patente así la relevancia de esta red social entre los internautas españoles. Y como tal, es interesante partir de las identidades que el alumnado objeto de estudio tiene construidas en ella. Torres habla de la libertad que los usuarios encuentran en la ciberrealidad que supone Facebook, que les posibilita la construcción de un nuevo *yo* que puede diferir del real: “se crean otras identidades y éstas son flexibles, puesto que ofrecen la posibilidad de representarse a un mismo como se quiere” (2013: 16).

Torres analiza la significatividad de las fotos de perfil de Facebook, describiéndolas como “todo un mundo de signos, de información sobre quien es, sobre sus cualidades, sus gustos, y con ello busca darle sentido a su visión de realidad junto a sus pares” (2013: 124). Para la autora, la imagen elegida como su representación conforma una marca personal cuyo último fin es buscar la atención de los demás para conformar un nutrido grupo de red de contactos.

Partiendo de esta idea, y tomando como referencia las categorías establecidas por la autora, las imágenes del alumnado objeto de estudio se pueden clasificar de la siguiente manera:

1.- De los 41 estudiantes que conforman la muestra, solo 2 de ellos **no cuentan con imagen de perfil**. Para Torres “un perfil que no muestra el rostro del propietario da lugar a desconfianza y carece de credibilidad, da pie a otros usos, expresa hábitos socialmente cuestionados y fines no legítimos” (2013: 125). En el caso del grupo analizado, y atendiendo a su historial de Facebook, el hecho de que estas dos personas no tengan foto parece responder simplemente a que sus perfiles son muy recientes (fueron creados con motivo de la propuesta de la profesora para la actividad educativa).

2.- Otro tipo de foto que encontramos es la **foto pose**, en la que los usuarios "se muestran como les gustaría ser vistos" (Torres, 2013: 126). Para la autora, es en este tipo de imagen donde empezamos a encontrar diferencias entre género: “las señoritas posan frente a la cámara como modelos de revista (...) Lo mismo sucede con los muchachos y las poses son muy masculinas (...) Estas imágenes están cargadas de subjetividades y estilos hedonistas que alimentan el ego del joven” (Torres, 2013: 126- 127). A este tipo de fotos encontramos que responden 12 alumnos, de los que 7 son chicas y 5 chicos, y de hecho se pueden identificar en las mismas los rasgos que describe la autora, con poses de modelo por parte de las féminas y poses muy masculinas, incluso algunas de ellas con el torso desnudo, por parte de ellos.



3.- Una tercera categoría es la de **fotos escénicas**, en la que los jóvenes aparecen en un entorno concreto, y cuyo objetivo es "reflejar un tipo de rol con el cual quieren ser identificados: el joven divertido, social que comparte con amigos, el estudiante, el trabajador, etc." (Torres, 2013: 127). A este tipo de foto responden la mayoría de los alumnos, un total de 26 alumnos. Se puede diferenciar entre dos tipos de subcategorías:

- Fotos escénicas sociales (en las que aparecen con otras personas -amigos o pareja- en un contexto de ocio). Si analizamos esta subcategoría por género, encontramos un equilibrio: 8 chicas y 8 chicos.
- Fotos escénicas en las que se definen capacidades identitarias (es decir, se muestran haciendo algo que les define: practicando deporte, tocando un instrumento, en un entorno natural o viajando). En esta segunda subcategoría se puede comprobar que la propia actividad definitoria de la personalidad se correlaciona de manera directa con el género (ellos, más activos; ellas menos): las secciones de deportes (3), viaje (1) o música (1) están protagonizadas por chicos solo; mientras que la sección de naturaleza tiene una predominancia femenina (4 chicas frente a 1 chico). En correlación con el mayor o menor nivel de acción, es interesante tener en cuenta que las fotos en las que ellas aparecen en un entorno natural no transmite actividad física (simplemente posan, como un elemento más de la imagen, sin que dé la sensación de que llegar a este entorno natural les haya supuesto ningún esfuerzo). Sin embargo, la imagen masculina en un entorno similar da a entender cierto nivel de ejercicio físico (el protagonista emplea ropa deportiva y el entorno parece de más complicado acceso que el de ellas).



Ilustración 2. Fotos escénicas sociales. Fuente: Creación propia



Ilustración 3. Fotos escénicas identitarias: mayor acción masculina vs menor acción femenina. Fuente: Creación propia

4.- Por último, una cuarta categoría, **la imagen de ilustración**, en la que el usuario de Facebook no se representa a sí mismo, sino una imagen con la que se siente identificado (un equipo deportivo, un grupo de música, un fotograma cinematográfico, una imagen icónica, etc.). Dentro de esta última categoría solo encontramos un alumno (un chico), que ilustra su perfil con una fotografía de un escenario oscuro y algo tenebroso. El caso de este estudiante es similar al de los dos que no tenían ninguna imagen de perfil: son usuarios de la red social desde hace relativamente poco tiempo y por ello todavía no han creado una imagen identitaria dentro de la misma.

Una vez categorizadas las fotografías de perfil de los estudiantes que componen la muestra de esta investigación, se puede concluir que se trata de un grupo homogéneo en cuanto a roles de género se refiere. Sin embargo, sí que parece necesario destacar el hecho de que las féminas sobresalen ligeramente frente a los varones en lo que a foto pose se refiere (7 frente a 5) y que además éstas responden a los estereotipos de género marcados (como se puede comprobar en la ilustración 1). Por contraposición, son ellos los que más protagonizan las fotos escénicas referentes a capacidades identitarias (6 frente a 4).

Aunque la diferencia no es excesivamente significativa, sí que podría ser vinculada con el hecho de relacionar a la mujer como objeto pasivo que se muestra para ser contemplada y cuya principal virtud es la belleza (tanto por su superioridad numérica en las fotos pose como por su actitud en las fotos escénicas que definen capacidades identitarias en relación a la naturaleza) versus al hombre como objeto activo, cuya principal característica es el hecho de ser capaz de realizar diversas actividades (capacidad identitaria variada: hace deporte, interactúa con la naturaleza de manera activa, viaja, toca algún instrumento, etc.).

B. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO PRETEST

Para complementar la información extraída del análisis anterior y también con el objetivo de obtener datos para establecer una comparativa pretest- postest, el análisis previo de este proyecto de investigación se completa con los datos extraídos de la primera vez que el grupo objeto de estudio rellenó la encuesta que recoge la escala DSA. Los resultados fueron los siguientes:

Los 26 ítems que componen la escala se dividen en varias categorías para analizar distintos tipos de sexismo:

RASGOS	SEXISMO BENÉVOLO	1, 3, 6, 8, 13, 15, 17, 24
	SEXISMO HOSTIL	4, 12, 19, 25
ROLES	SEXISMO BENÉVOLO	11, 21
	SEXISMO HOSTIL	2, 5, 7, 9, 10, 14, 16, 18, 20, 22, 23, 26

Tabla 3. Categorización de los ítems de la Escala DSA Fuente: Creación propia

Lo primero que parece necesario es definir estas categorías:

Cuando hablamos de **sexismo benévolo** nos referimos a una serie de actitudes hacia las mujeres que son sexistas, ya que se rigen por estereotipos y roles marcados de antemano y asociados a lo femenino, “pero que tiene un tono afectivo positivo (para el perceptor) y tiende a suscitar en éste conductas típicamente categorizadas como prosociales (p. ej., ayuda) o de búsqueda de intimidad (p. ej., revelación de uno mismo)” (Exposito, Moya y Glick, 1998:161)

Por otro lado, el **sexismo hostil** se entiende como el concepto de sexismo tradicional, el “viejo sexismo: actitud de prejuicio o conducta discriminatoria basada en la supuesta inferioridad de las mujeres como grupo” (Exposito, Moya y Glick, 1998:160).

Los **rasgos** sexistas recogen las creencias de asumir los estereotipos de género como verdaderos, mientras que los **roles** se refieren a la interiorización de ideas relacionadas con la distribución tradicional de representaciones, funciones y tareas que atribuyen a la mujer, distribuyéndose en las siguientes categorías:

1. Lo doméstico, la crianza de los hijos y el cuidado de personas dependientes (ítems 2, 5, 7, 9, 11, 21 y 22), dificultando así la proyección profesional de la mujer, haciéndola dependiente de los recursos del varón.

2. La consideración de que el varón está mejor capacitado por naturaleza para lo público, siendo propio de su función generar los recursos e impropio ocuparse de lo doméstico (ítems 14, 18 y 20).
3. Pero además se han creado e incluido en la escala cuatro ítems sobre roles y funciones referidos a un aspecto íntimamente relacionado con el ejercicio de la violencia: la adjudicación y legitimación de la autoridad al varón, por el mero hecho de serlo (ítems: 10, 16, 23 y 26).

Una vez aclarados estos términos vamos a analizar los datos obtenidos por la primera encuesta rellena por los alumnos que conforman el grupo objeto de estudio. En primer lugar, se adjunta un gráfico (página siguiente) donde aparecen las medias obtenidas de la puntuación adjudicada a cada uno de los ítems por cada alumno que conforma el grupo objeto de estudio. Para poder entender dicho gráfico, hay que tener en cuenta que la puntuación de la encuesta se estructura en torno a la escala Likert, con la siguiente correspondencia: 1.- totalmente en desacuerdo, 2.- bastante en desacuerdo, 3.- algo en desacuerdo, 4.- algo de acuerdo, 5.- bastante de acuerdo y 6.- totalmente de acuerdo.

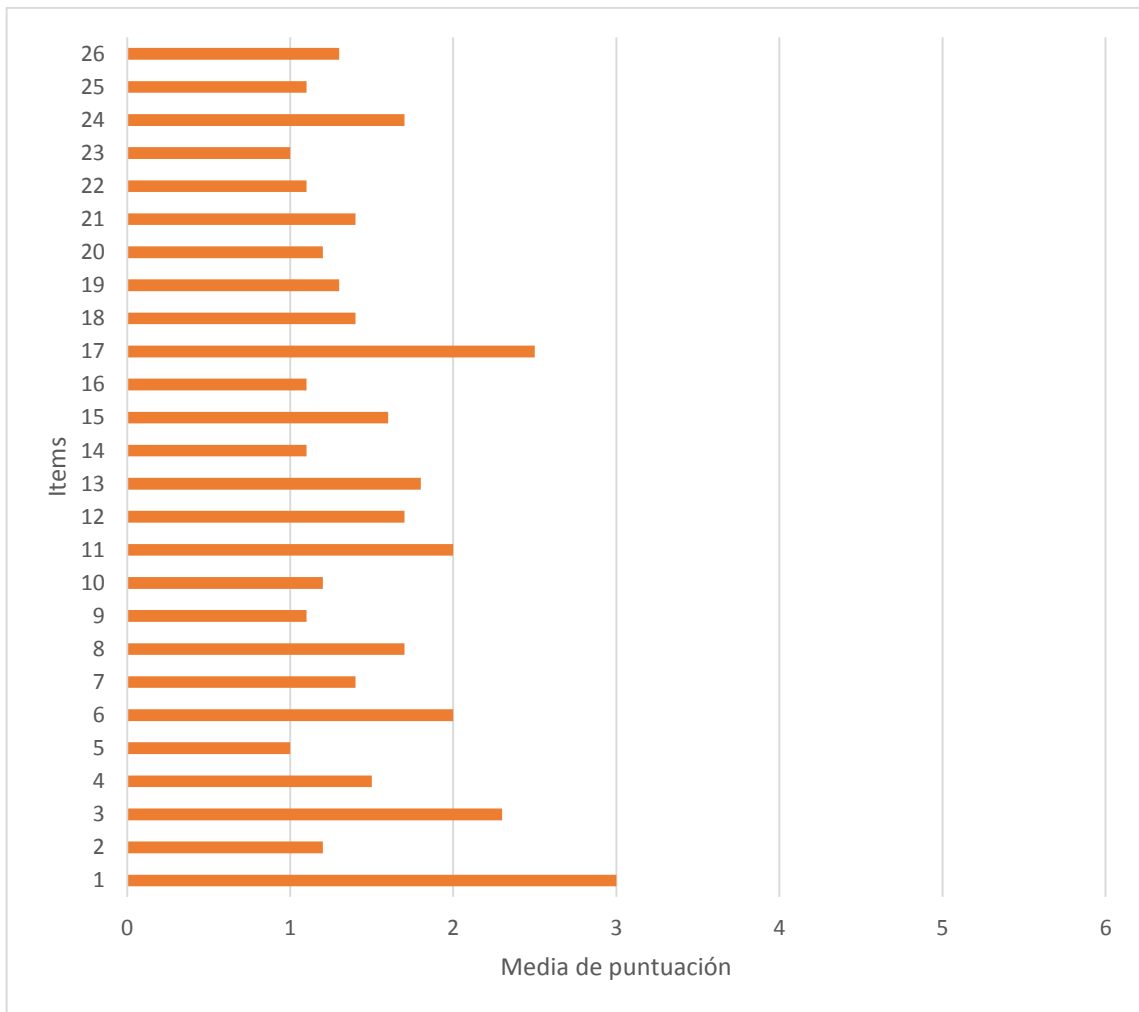


Gráfico 1. Media de las puntuaciones de los alumnos para cada uno de los ítems. Fuente: Creación propia

Un primer vistazo a los resultados iniciales desvelan que tanto los rasgos como los roles de sexismo (hostil y benévolo) son bajos, encontrando la puntuación más alta en el primer ítem (“las mujeres son, por naturaleza, más pacientes y tolerantes que los hombres”), cuya media se sitúa en 3 puntos: algo en desacuerdo.

Para obtener un análisis más exhaustivo de los datos obtenidos, es interesante dividir de manera gráfica las medias en torno a las categorías anteriormente señaladas:

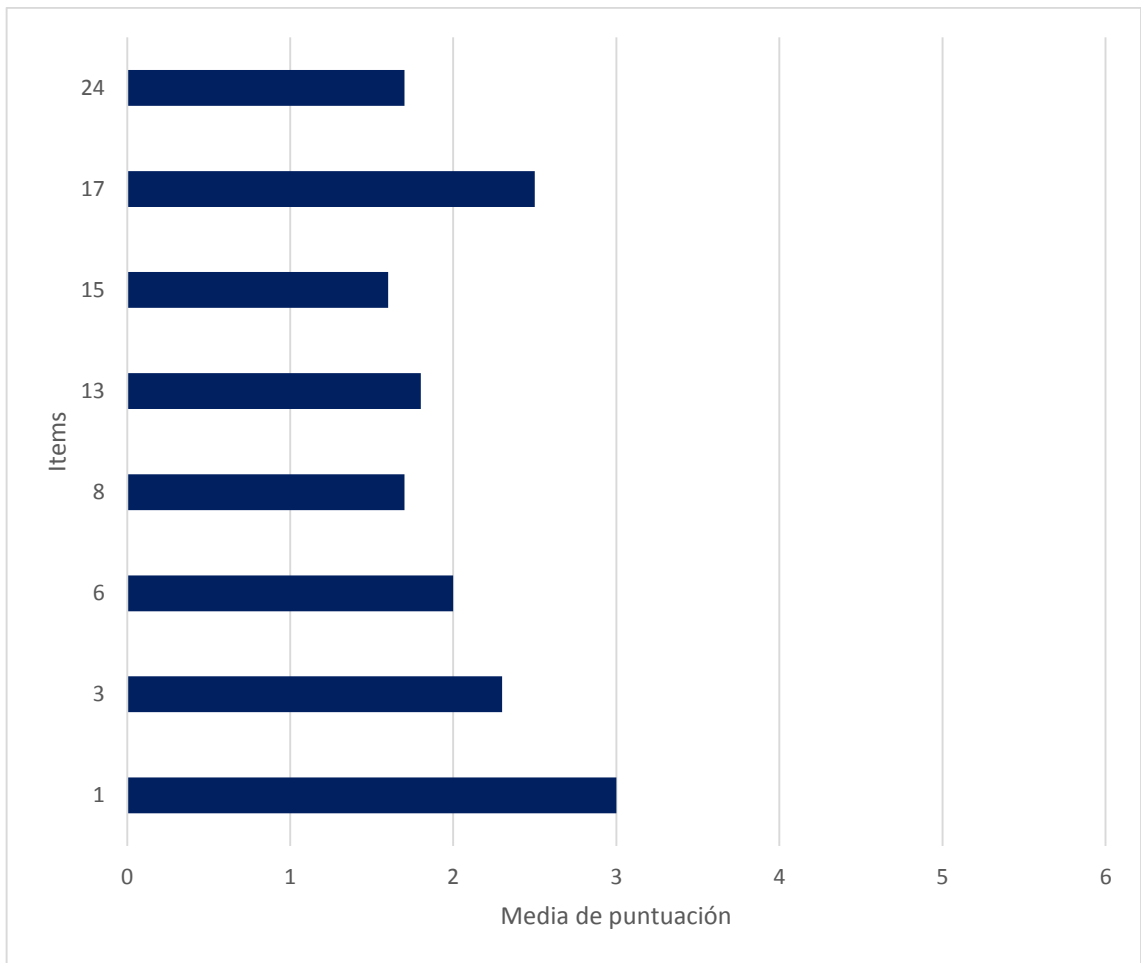


Gráfico 2. Media de las puntuaciones para los ítems relativos a los rasgos de sexismo benévolo. Fuente: Creación propia

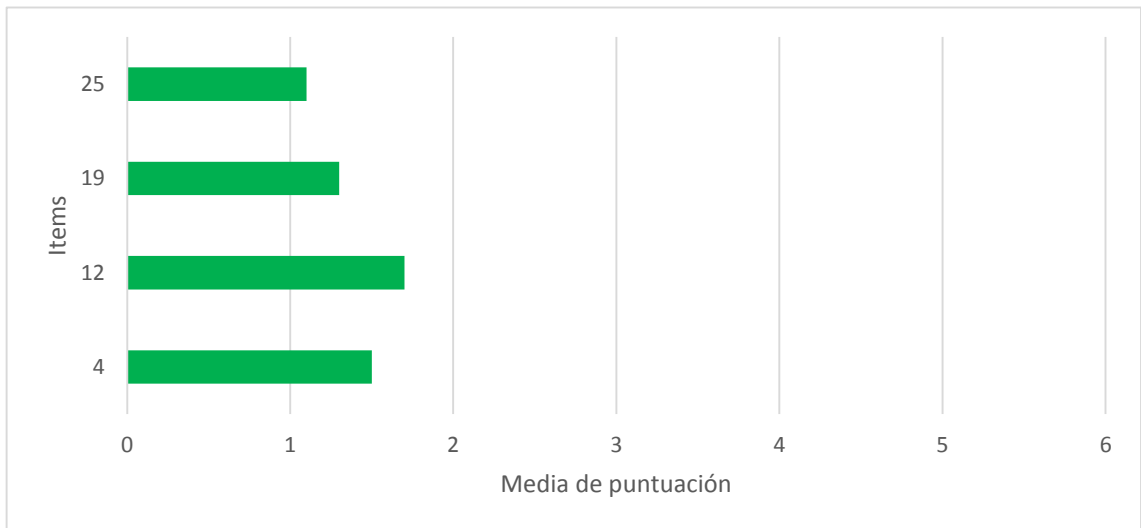


Gráfico 3. Media de las puntuaciones para los ítems relativos a los rasgos de sexismo hostil. Fuente: Creación propia

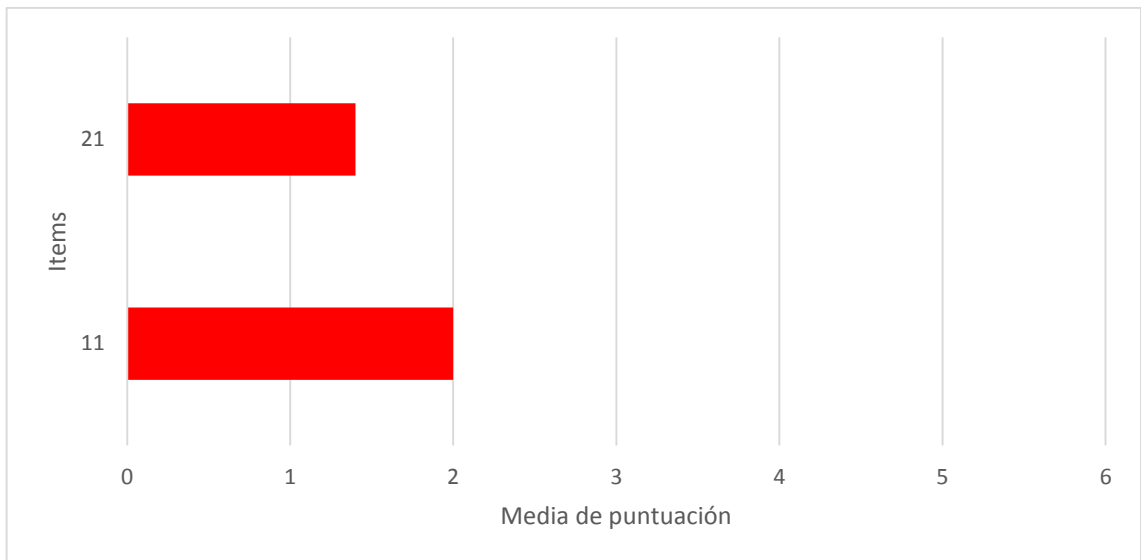


Gráfico 4. Media de las puntuaciones para los ítems relativos a los roles de sexismo benévolo. Fuente: Creación propia

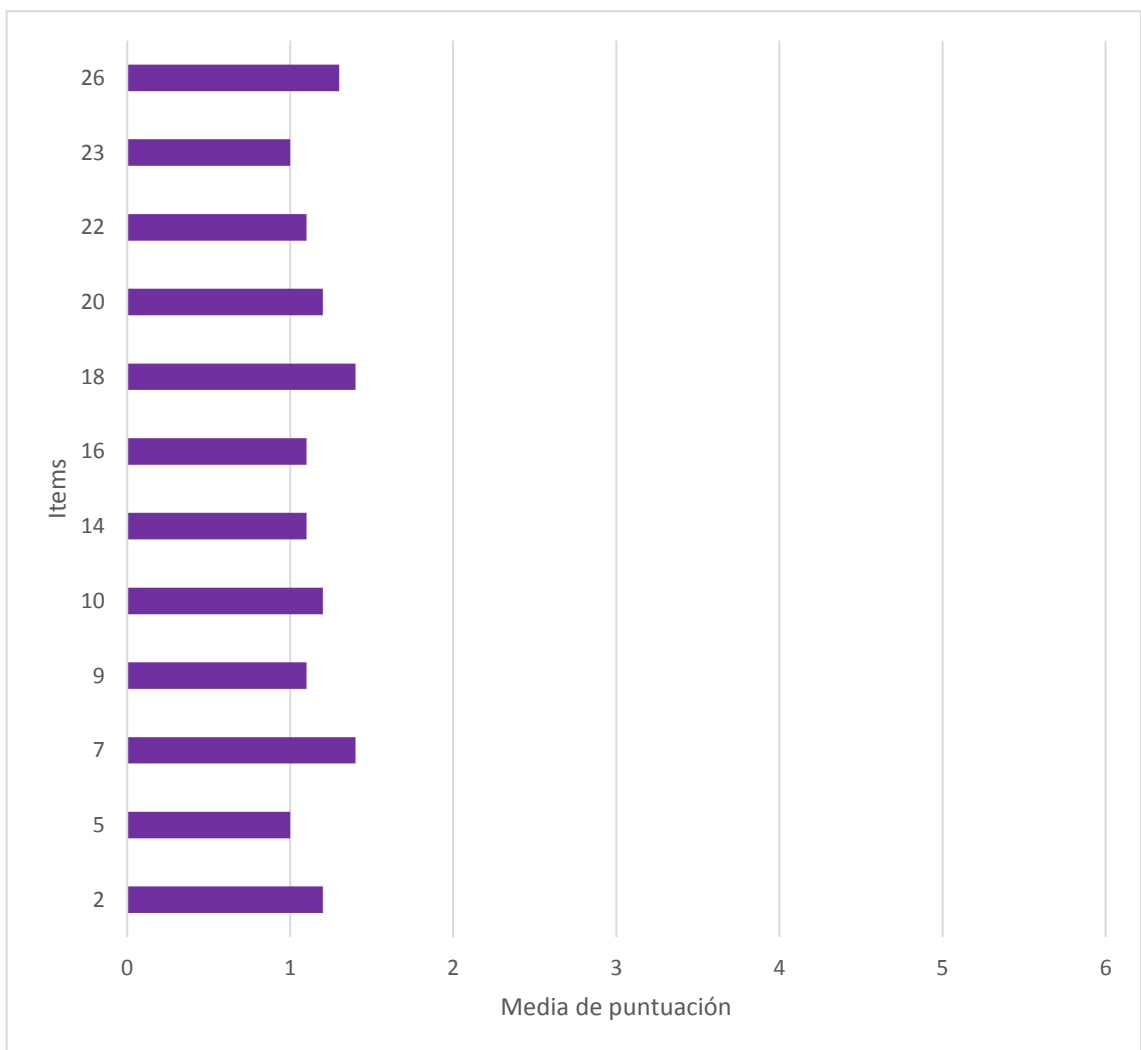


Gráfico 5. Media de las puntuaciones para los ítems relativos a los roles de sexismo hostil. Fuente: Creación propia

De este modo, es posible comprobar que los cuatro ítems con mayor puntuación (superan o igualan los 2 puntos de media) corresponden a los rasgos de sexismo benévolo, concretamente:

Ítem 1.- Las mujeres son, por naturaleza, más pacientes y tolerantes que los hombres (puntuación media: 3).

Ítem 17.- Las mujeres poseen por naturaleza una sensibilidad superior a la de los hombres (puntuación media: 2,5).

Ítem 3.- El afecto y el cariño son más importantes para las mujeres que para los hombres (puntuación media: 2,3).

Ítem 6.- Las mujeres están mejor dotadas que los hombres para complacer a los demás: estar atentas a lo que quieren y necesitan (puntuación media: 2).

Aunque también encontramos un último ítem que corresponde a otra categoría (roles de sexismo benévolo), y que también se incluye entre los que registran mayor puntuación:

Ítem 11.- Nadie como la mujer para criar a sus hijos (puntuación media: 2).

A partir de la información estudiada durante este análisis previo, hemos sido capaces de hacer una radiografía sobre los estereotipos de género con el que nuestro alumnado comenzaba el programa de alfabetización mediática, pudiendo así dar respuesta al primero de los cuatro objetivos secundarios: “Obtener información previa a la realización del taller sobre los estereotipos de género con los que el alumnado accede a la asignatura”.

De la misma manera, esta información previa nos sirve para orientar el programa de alfabetización mediática desde una perspectiva de género, adaptándolo a las necesidades de los educandos participantes en el mismo, dando respuesta a aquellos rasgos y roles de sexismo que se han descubierto como más marcados a través del análisis de sus fotos de perfil de Facebook y de los resultados de la encuesta pretest.

Esto supone un punto de partida para comenzar a trabajar con ellos y seguir analizando los datos recogidos con las herramientas especificadas en el apartado de metodología.

Análisis durante el programa de alfabetización mediática desde una perspectiva de género

A lo largo de todo el proceso formativo se ha ido conformando un diario de registro (anexo 4) con el que analizar el correcto desarrollo del programa educomunicativo. Así, se han recogido datos, impresiones y reflexiones tanto sobre las sesiones presenciales que componían el taller, como sobre la iniciativa de Facebook.

El propósito principal de este análisis es responder parcialmente al segundo objetivo secundario: “Estudiar la valoración del alumnado sobre el programa de alfabetización mediática desde una perspectiva de género”, aunque también se van a encontrar datos referentes a otros dos objetivos secundarios: tercero y cuarto. Además, se ha conseguido reflexionar sobre el programa educativo en cuestión a medida que se iba poniendo en práctica, tanto para conocer la evolución de su aceptación o rechazo por parte de los estudiantes como para poder ir incorporando mejoras de una sesión a otra, de forma que el taller se convirtiera en un ente *vivo*, que pudiera evolucionar con el transcurrir de sus clases.

El alumnado acogió la propuesta del proyecto con cierto recelo, por tratarse de una experiencia didáctica diferente al proceder al que se han ido acostumbrando a lo largo de todo su historia escolar, y que tiene más que ver con las sesiones magistrales y las clases tradicionales que con otro tipo de metodologías más innovadoras. Una de las primeras muestras de extrañeza tuvo lugar cuando se les explicó que durante la asignatura se iba a utilizar Facebook como una herramienta educativa:

“Los alumnos se han mostrado en primera instancia algo extrañados con esta metodología (incluso algunos han manifestado el hecho de no tener cuenta en esta red social)” (anexo 4, p. 1).

Después, esa confusión se ha manifestado en alguna otra ocasión más:

“La actividad la han afrontado desde un estado inicial de desconcierto, especialmente algunos grupos, ya que no están acostumbrados a trabajar de manera tan autónoma y no acaban de comprender qué tienen que hacer” (anexo 4, p. 5).

Sin embargo, a medida que las sesiones iban teniendo lugar, la implicación y el interés de los educandos cada vez era mayor, y el análisis y la comprensión de los conceptos trabajados parecía más que evidente:

“La aceptación del alumnado al respecto ha sido muy positiva. El grupo es reflexivo y participativo” (anexo 4, p. 2).

“Sin embargo, a través de las orientaciones de la profesora, han empezado a encontrar noticias con las que trabajar” (anexo 4, p. 5).

“A la vista de los trabajos que han realizado, es evidente que el concepto les ha quedado claro” (anexo 4, p. 7).

Para acabar al final de la asignatura (y del programa de alfabetización mediática desde una perspectiva de género) con la sensación de que el taller había sido muy positivo para ellos, y que finalmente se habían acostumbrado a trabajar de forma cooperativa, reflexiva, analítica y crítica:

“Tu asignatura me ha servido para reflexionar sobre muchas cosas, nos ha enseñado a pensar por nosotros mismos” (anexo 4, p. 10).

“Finalmente quería agradecerte tu esfuerzo y dedicación con la asignatura, la cual, a parte de formarnos como futuros docentes, nos ayuda a formarnos como personas” (anexo 4, p. 10).

“Esta asignatura nos ha acercado a otros escenarios y nos ha animado a investigar y reflexionar sobre ello, mediante prácticas de metodología activa, además de la positiva experiencia que para todo el grupo fue la página que compartimos en Facebook” (anexo 4, p. 11).

“Como punto final queremos destacar la función tan fructífera que está desempeñando el grupo de Facebook, en el que formamos parte todo el alumnado y el docente” (anexo 4, p. 12)

“Creemos que es muy importante conocer todo esto sobre los medios de comunicación (...) ya que hemos visto que hay manipulación en la información.

También hemos visto que tenemos que tener cuidado con la publicidad ya que en muchos anuncios hay machismo y sexismo” (anexo 4, p. 13).

“Debemos ser críticos con la información que aparece en los periódicos, ya que no siempre todo lo que se dice es verdad o está bien contrastado.” “Esta práctica ha sido efectiva, ya que tras ella andamos con más cuidado a la hora de leer noticias, analizamos su contenido y nos fijamos más en detalles que antes pasábamos por alto” (anexo 4, p. 13).

“Lo que hemos aprendido con estas prácticas es que no debemos dejarnos manipular por los medios (...) Debemos además reflexionar sobre la publicidad y centrarnos en las marcas que no necesiten de campañas sexistas para poder vender sus productos, sino en las que fomentan la igualdad” (anexo 4, p. 14).

Análisis final

La fase de análisis final de este proyecto de investigación comienza con la comparación de los cuestionarios pretest- postest para poder responder al objetivo principal de la misma: “analizar de qué manera un programa de alfabetización mediática desde una perspectiva de género repercute en la visibilización de los estereotipos de género presentes en los medios de comunicación y en su análisis crítico y su deconstrucción, centrando el estudio en el alumnado de la asignatura de Cambios sociales, cambios educativos e interculturalidad de 1º del Grado de Educación Primaria del campus de Soria (Universidad de Valladolid)”.

A. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LA COMPARATIVA DE LA ENCUESTA PRETEST- POSTEST

Para comenzar el análisis final es necesario empezar a interpretar los datos obtenidos con las encuestas pretest- postest. Tratándose de la comparativa de las puntuaciones de los mismos sujetos en dos momentos temporales distintos (antes del programa de alfabetización mediática y después) “es necesario aplicar una prueba estadística adecuada a estas características. La prueba idónea en este caso es T de Student para grupos relacionados” (Navarro, 2015: 18).

Primeramente, para ponernos en situación, se incluirá una gráfica en la que se compara la puntuación obtenida con la suma de la valoración otorgada a cada uno de los ítems del cuestionario, para cada uno de los 41 alumnos que han participado en la investigación, antes y después del programa educativo (gráfico 6). Los datos que se recogen en esta tabla son los siguientes:

ALUMNO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
antes	34	39	38	45	31	30	29	29	36	30	40	42	34	48	38	37	33	43	74	38
después	33	29	41	31	44	30	26	31	37	32	40	31	28	59	34	26	33	43	69	39

ALUMNO	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41
antes	29	36	31	51	41	30	37	26	36	56	84	40	37	49	49	52	30	34	37	40	34
después	32	37	26	31	48	26	37	28	29	31	50	31	38	58	35	79	35	32	29	31	37

Tabla 4. Comparativa pretest y postest de la suma de puntuaciones de cada alumno Fuente: Creación propia

Analizando la gráfica (página siguiente) y los datos, de los 41 alumnos:

- 20 registran una puntuación menor de sexismo después de realizar el taller.
- 16 registran una puntuación mayor de sexismo después de realizar el taller.
- 5 registran una puntuación igual de sexismo después de realizar el taller.

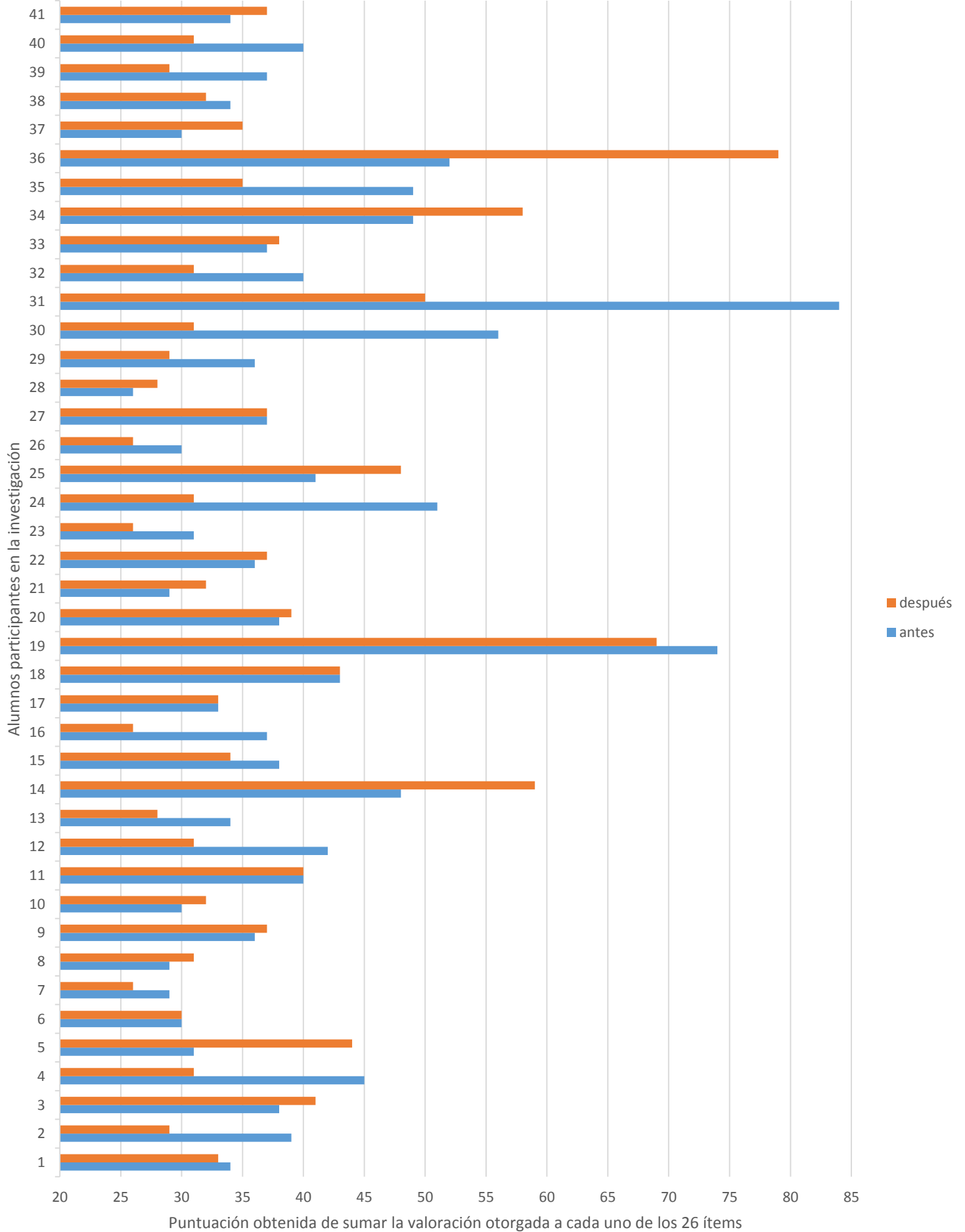


Gráfico 6. Comparativa pretest y postest de la suma de puntuaciones de cada alumno Fuente: Creación propia

Una vez comparados los datos a través de la gráfica, se va a proceder a realizar el análisis con T de Student. Como se ha explicado en el apartado metodológico, para poder aplicar este programa de interpretación de datos cuantitativos es necesario formular una hipótesis nula y una hipótesis alterna, que en esta investigación, y dado que se está intentando dar respuesta al objetivo principal, serían:

- Hipótesis nula: “no existen diferencias estadísticamente significativa en la detección de sexismo antes y después del programa”.
- Hipótesis alterna: “sí existen diferencias estadísticamente significativa en la detección de sexismo antes y después del programa”.

Los datos que arroja el programa T de Student son los siguientes:

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas

	<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
Media	39,6829268	36,9756098
Varianza	132,121951	134,52439
Observaciones	41	41
Coefficiente de correlación de Pearson	0,60263594	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	40	
Estadístico t	1,68405231	
P(T<=t) una cola	0,0499804	
Valor crítico de t (una cola)	1,68385101	
P(T<=t) dos colas	0,0999608	
Valor crítico de t (dos colas)	2,02107539	

Tabla 5. Análisis de datos con T de Student Fuente: Creación propia

Analizando estos datos se puede comprobar que la media de puntuaciones posttest es algo inferior a la media pretest, lo que indica que el programa de alfabetización mediática desde una perspectiva de género ha reducido los porcentajes de sexismo del alumnado participante en él. Sin embargo, ahora es necesario comprobar si esta diferencia es estadísticamente significativa. Para ello, hay que prestar atención al

valor $P(T \leq t)$ dos colas, del que se puede observar que es superior a 0.05, por lo que hay que concluir que la hipótesis nula tiene muchas probabilidades de ocurrencia y debe aceptarse, siendo rechazada la hipótesis alterna.

De este modo, y aunque la comparativa de las medias indicaba que sí que había habido diferencia entre el pretest y el postest, la prueba T de Student corrobora que esta diferencia no es significativa, lo que quiere decir que el **análisis cuantitativo** de los datos recopilados muestra que el cuestionario DSA no ha registrado una menor detección de sexismo después de ponerse en práctica el programa de alfabetización mediática desde una perspectiva de género.

B. ANÁLISIS CUALITATIVO: GRUPO FOCAL

El grupo focal se ha desarrollado con la intención de complementar la información que se ha ido recogiendo con el resto de técnicas metodológicas. Inicialmente, se diseñó para realizarse con seis alumnos que se prestaron a ello y que a lo largo de todo el proceso educativo han mostrado un gran interés. Para contactar con ellos se utilizó el grupo de Facebook de la asignatura, y para el encuentro se empleó Skype, ya que se planteaban dificultades para coincidir físicamente en la misma ciudad. Sin embargo, problemas técnicos provocaron que uno de los estudiantes no pudiera finalmente participar, por lo que se acabó realizando con cinco alumnos: tres chicas y dos chicos. La conversación se desarrolló durante una hora y veinte minutos, y para grabarla –y poder transcribirla después- se utilizó el programa Amolto Call Recorder. La transcripción de la misma puede ser consultada en el anexo 5.

De esta forma, y con la finalidad de dar respuesta al objetivo principal y a los objetivos secundarios b, c y d, se estructuró un guion que sirvió para orientar el proceso y obtener información relevante acerca de la opinión del alumnado sobre el programa de alfabetización mediática desde una perspectiva de género; de su repercusión en torno a la identificación de estereotipos sexistas; y de la aceptación del uso de metodologías innovadoras (aprendizaje colaborativo y conectivismo). Hay que dejar claro que este guion se usó de manera flexible, ya que se trató de dar prioridad a la espontaneidad de la conversación y a los diferentes giros que en ella se produjeron.

Para redactar el guion se tuvo como referencia los objetivos señalados en el párrafo anterior:

GUIÓN

INTRODUCCIÓN: Este debate que vamos a hacer en grupo es parte de una investigación que empezó durante el curso y que se centró en analizar si a través de un taller de alfabetización mediática desde una perspectiva de género (es decir, las actividades aquellas en las que analizábamos el rol de las mujeres en los medios de comunicación y la publicidad), se podían reducir los estereotipos de género. Eso es lo que yo estoy analizando, y por eso os pasé la encuesta previa, realizamos las diferentes sesiones del taller y os pasé la encuesta posterior. Y toda la información recogida la quiero complementar con vuestras opiniones, por eso os he reunido hoy aquí. Comencemos.

a) En referencia al programa de alfabetización mediática con una perspectiva de género

- ¿Qué te ha parecido el taller sobre mujer y medios de comunicación? ¿qué te ha aportado?
- ¿Ha cambiado tu manera de consumir la información que recibes de los medios? ¿analizas ahora más sus contenidos?
- ¿Cuál era tu relación con los medios de comunicación antes de realizar el taller? ¿te planteabas los mensajes que transmitían? ¿crees que te han influido a lo largo de tu vida en el fomento de estereotipos de género?
- ¿Te gustaría que el taller tuviera continuación? ¿han sido suficientes las tres sesiones en las que se ha desarrollado o hubieras preferido una temporalización distinta?

b) En referencia a la metodología colaborativa

- ¿Qué te ha parecido la metodología empleada para impartir el taller? ¿te has sentido a gusto trabajando con tus compañeros?
- ¿Crees que el trabajo en equipo es beneficioso o que en ocasiones puede entorpecer la ejecución de la tarea? ¿favorece el proceso de aprendizaje?

- ¿Cómo defines el trabajo colaborativo? (suma de trabajos individuales o inteligencia colectiva, donde las ideas de cada componente del grupo se apoyan y mejoran la calidad del trabajo final)
- ¿Crees que acostumbrarte a trabajar en equipo te será beneficioso en tu vida laboral? ¿por qué?

c) En referencia al uso de las redes sociales para ampliar el taller

- ¿Qué te ha parecido la iniciativa del grupo de Facebook? ¿te ha costado manejarte con esta red social?
- ¿Cómo valoras esta manera de trabajar? ¿pros y contras?
- ¿Te ha supuesto un esfuerzo extra o ha sido un trabajo llevadero?
- ¿Realmente te ha servido para seguir afianzando los conceptos trabajados en clase?
- ¿Te gustaría que este método se utilizara en otras asignaturas de la carrera? Y tú, como futuro docente, ¿te ves usándolo con tu alumnado de primaria?
- ¿Sigues o tienes intención de seguir utilizando el grupo creado para el taller una vez finalizado el mismo?
- Y a título personal, ¿te ha resultado interesante esta manera de interactuar con tus compañeros y docente?

d) En referencia a los resultados de la encuesta

- ¿Cómo te sientes respecto a los estereotipos de género? ¿crees que ha cambiado tu visión gracias al taller?
- Durante el taller se ha trabajado la diferencia entre los conceptos ‘sexo- género’, ¿crees que han quedado lo suficientemente claros o sigues sintiendo confusión sobre ellos?
- ¿Crees que todo lo trabajado durante el taller te influyó a la hora de rellenar la encuesta final?

Del mismo modo que para diseñar el guion se ha partido de los objetivos de investigación, el análisis de los datos recopilados con esta técnica se estructurará en torno a ellos:

Objetivo principal: analizar de qué manera un programa de alfabetización mediática desde una perspectiva de género repercute en la visibilización de los estereotipos de género presentes en los medios de comunicación y en su análisis crítico y su deconstrucción, centrando el estudio en el alumnado de la asignatura de Cambios sociales, cambios educativos e interculturalidad de 1º del Grado de Educación Primaria del campus de Soria (Universidad de Valladolid)

Partiendo de la información obtenida con el análisis cuantitativo, se procedió a preguntar a los alumnos participantes en el grupo focal sobre **la identificación de estereotipos de género en los medios de comunicación antes y después del taller**. La respuesta al respecto parece unánime: los estudiantes consideran que, en ese aspecto, el taller les ha sido muy útil, ya que ahora visibilizan con mayor facilidad dichos estereotipos (o, en caso de que anteriormente ya los identificaran como tal, ahora reflexionan sobre ello):

“Yo, desde mi punto de vista, antes no me daba cuenta de las cosas de sexismo que podía haber en los anuncios y en las noticias, y desde que hicimos el taller en muchos anuncios y en noticias tanto en la televisión como en los periódicos sí que las detecto más fácilmente” (María)

“Yo básicamente lo mismo” (María José)

“Yo creo que pienso más o menos igual que antes en todo. Yo veía que la mayoría de los anuncios y contenidos de las televisiones sí que eran bastantes sexistas pero realmente no le daba importancia. Realmente no pensabas que eso fuera a tener unas consecuencias de que la gente lo asumiera como algo natural (...) piensas que solamente está afectando a la publicidad cuando realmente está afectando a la manera de pensar de la sociedad” (Javier)

“Yo como Javier, antes sí nos dábamos cuenta pero no nos parábamos a pensarlo, a analizarlo” (Sergio)

“Yo en cuanto a los anuncios también me daba cuenta pero lo que más me sorprendió fue lo de analizar artículos, sobre todo revistas de mujeres (...) aunque intenten hacer como que están cambiando los roles de las mujeres en la sociedad, realmente están cayendo en otro tipo de roles imponiendo como

tienen que ser ahora, y están dejando atrás muchos colectivos de mujeres que no tienen por qué identificarse con eso” (Laura)

Los alumnos opinan que la sociedad ha experimentado grandes avances en cuanto a equidad de género se refiere y que incluso, a veces, los anuncios van por detrás de ello, lo que provoca que no representen la realidad. Aunque también **analizan la percepción de micromachismos**, trabajados en clase, en su entorno:

“En muchas casas [las tareas domésticas] igual se concibe como “yo te ayudo, porque te tengo que ayudar ya que eres mi pareja”, pero se sigue considerando algo propio de las mujeres” (Laura)

Y resaltan la importancia de la alfabetización mediática:

“Por eso hay que enseñar a informarse, por eso hay que enseñar a utilizar los medios de comunicación, Internet, la televisión... Eso también puede ser una tarea que deberían hacer los padres: yo no dejaría que mi hijo viera la televisión solo a cierta edad, yo lo vería con él, le explicaría...” (Laura)

Partiendo de que ellos consideran que el taller sí les ha ayudado en la visibilización de estereotipos de género, se les pregunta sobre la razón de los resultados cuantitativos del cuestionario pretest- posttest (a partir del que se había aceptado la hipótesis “no existen diferencias estadísticamente significativa en la detección de sexismo antes y después del programa”). Ellos lo explican a través de varios argumentos. En primer lugar, hablan de la técnica de recogida de datos (la encuesta), que consideran que no es significativa, ya que es posible que la mayoría de los alumnos no se la tomaran en serio a la hora de rellenarla:

“Realmente tampoco es lo más fiable, la gente puede poner lo que quiera, no tiene por qué decir la verdad, por hacer la gracia a lo mejor también” (Javier)

“Es que yo creo que eran preguntas dirigidas a personas que tuvieran mentalidad machista ya directamente, me daba esa sensación. Porque mis respuestas eran todas nada de acuerdo” (María José)

“Algunas incluso sonaban ridículas, más enfocadas a lo que dice MJ, personas con formas de pensar más machista” (Sergio)

“La encuesta tenía unos rasgos más generales del sexismo y en el taller hemos profundizado más, tocando los temas más a fondo” (María José)

Otra de las razones que dan es el hecho de que el taller se haya impartido a alumnos universitarios, considerando que este tipo de formación mediática desde una perspectiva de género se debe empezar cuanto antes mejor:

“Ya teníamos nuestros valores y nuestra forma de pensar bastante cerrados. No es igual como si el taller se lo haces a gente de 12 años, que igual no se ha planteado ciertos temas, y entonces les abres un poco los ojos. Pero ya con 20 años espero que la mayoría nos hayamos planteado ya estas cosas, que tengamos claro lo que pensamos. Es bueno abrir los ojos a ciertas cosas, informarnos más y darnos a conocer ciertas cosas que no conocíamos, pero en general nuestra forma de pensar ya está formada” (Laura)

“Yo creo que tiene que ser [la formación en equidad de género] un proceso pero ni de un curso ni de dos. Como dice Laura, desde que naces tiene que verse reflejado en la educación que recibes por parte de tu familia y en la escuela” (Sergio)

Y una tercera explicación que aportan se centra en que inicialmente –antes del taller- ya registraban poco sexismo, por lo tanto, y aunque el taller les ha sido útil para identificar ciertos mensajes inadecuados en los medios de comunicación, su forma de pensar no ha cambiado demasiado:

“Partiendo del punto de que la encuesta previa ha salido con niveles muy bajos, por eso también la diferencia no ha sido tan significativa” (María)

Objetivo secundario b: Estudiar la valoración del alumnado sobre el programa de alfabetización mediática desde una perspectiva de género

La valoración de los estudiantes que participaron en el grupo focal es positiva, aunque también tienen aportaron algunos matices de mejora en lo que se refiere al programa de alfabetización mediática:

“Sobre el taller de género... muchas cosas sí que es verdad que antes las obviamos. Sabíamos que la mujer estaba discriminada en algunas cosas pero

no sabíamos que en esos aspectos [medios de comunicación, publicidad] lo estaba” (María)

“Yo pienso sobre todo que lo que se pretendía sí se ha conseguido, por lo menos en mi caso: reflexionar sobre el papel de la mujer tanto en los medios de comunicación como en la publicidad. Yo creo que eso lo hemos conseguimos todos” (Sergio)

“Yo creo que había muy poco tiempo para tratar todo a fondo. Había cosas bastante obvias para la mayoría pero había otros aspectos sobre los que no estábamos tan informados que no hemos podido tratar tanto como hubiéramos querido” (Laura)

“Siempre se pueden estructurar mejor las cosas, los horarios (...) En líneas generales yo creo que ha estado bastante bien” (Javier)

Objetivo secundario c: Evaluar la opinión de los estudiantes sobre el aprendizaje colaborativo, metodología que han puesto en práctica para la ejecución del programa de alfabetización mediática

En este sentido hay unanimidad, están de acuerdo en que trabajar en equipo, de manera colaborativa, es una necesidad y un aprendizaje que tienen que adquirir de cara a su futuro laboral:

“A día de hoy es impensable eso de que cada uno esté en su puesto en su oficina haciendo su trabajo individualmente” (Javier)

Sin embargo, algunos de ellos consideran que todavía queda mucho para entender el concepto de trabajar de manera colaborativa y que en la mayoría de las ocasiones cuando se les pide un proyecto en grupo se limitan a sumar trabajos individuales. Para ejemplificar esta idea, hablan de la iniciativa de Facebook, en la que ha predominado un conjunto de trabajos individuales (publicaciones de cada alumno) más que algo colectivo (es decir, que se estableciera un debate sobre un tema concreto):

“Muchísima gente colgaba la noticia de la semana que le tocaba colgar y pasaba del resto (...) me esperaba algo más de debate, algo más de interés en

reflejar lo que pensamos cada uno y luego ya sacar nuestras conclusiones”
(Laura)

A pesar de ello, a la pregunta “¿creéis que se ha producido una construcción de aprendizaje conjunto?” contestan de manera unánime que sí.

Objetivo secundario d Observar la aceptación de la metodología conectivista

Por último, se ha querido evaluar la experiencia de utilizar las redes sociales como herramienta didáctica. En general, este ha sido uno de los aspectos que mejor acogida ha tenido:

“Solo con entrar en la página del grupo y leer los titulares ya te ibas enterando de cosas” (Javier)

“Yo lo calificaría de éxito y sobre todo de novedoso” (Sergio)

“A raíz del grupo de la asignatura, yo misma en mi propio Facebook voy compartiendo este tipo de cosas porque ahora le he cogido el gusto” (María José)

“A mí [la propuesta de usar Facebook] me sorprendió bastante, porque era algo totalmente nuevo, yo no había vivido antes nunca una experiencia educativa así. Pero me pareció muy buena idea” (Laura)

Para terminar, se les cuestiona si se plantean utilizar esta herramienta en su futura práctica como docentes y la respuesta es unánime: sí.

Discusión

Para finalizar, y una vez expuesto el análisis de los datos recopilados a través del trabajo de campo y los diferentes métodos empleados, se va a proceder a la discusión de este Trabajo de Fin de Máster, en torno a las preguntas de investigación que se especificaron en el apartado de metodología:

1. ¿Se caracteriza por tener unos rasgos de sexismo marcados o por el contrario asumen la igualdad de género como algo natural?

El análisis inicial prueba que el alumnado participante en la investigación no muestra unos rasgos ni unos roles sexistas excesivamente marcados. De hecho, analizando las puntuaciones obtenidas en el cuestionario DSA previo al programa de alfabetización mediática desde una perspectiva de género, las puntuaciones medias son siempre inferiores a la valoración correspondiente a “algo en desacuerdo”, lo que indica que los estudiantes no se sienten identificados con ninguno de los ítems que figuran en dicha herramienta.

Sin embargo, sí que parece necesario prestar atención a la diferencia entre rasgos y roles sexistas; y entre sexismo hostil y benévolo. Como se demuestra en las gráficas adjuntas en el apartado de análisis, las puntuaciones más altas las registran los ítems relativos a rasgos de sexismo benévolo. Es decir, parece que la repartición de roles en relación al género está superada, pero que todavía el alumnado asigna rasgos propios de la construcción social de lo masculino o lo femenino a hombres y mujeres.

Por último, en relación a las diferencias que se manifiestan entre el sexismo benévolo y el hostil (evidenciando que el segundo es mucho menos significativo que el primero) indica que algunos de esos rasgos que se atribuyen a las féminas por el hecho de serlo (mayor fragilidad, mayor sensibilidad) tienden a inducir a creencias como que la mujer necesita ser más protegida o más cuidada que el varón simplemente por su condición.

Para entender el porqué de esta predominancia del sexismo benévolo es importante ahondar en sus características. Como apuntan Cárdenas, Lay,

González, Calderón y Alegría (2010: 126- 127), el sexismo benévolo se nutre de tres fuentes principales:

- A. Paternalismo protector: defiende la idea de que la mujer necesita ser protegida por el hombre, al tratarse de un ser “débil, insuficiente y dependiente”.
- B. Diferenciación complementaria: se trata de considerar que las cualidades más destacadas de las mujeres son aquellas que complementan al hombre: “pureza, entrega, generosidad, devoción, etc.”.
- C. Intimidad heterosexual: afirma que “tanto hombres como mujeres solo pueden ser felices con una pareja a su lado (...) cuando se logra ese complemento de lo masculino y femenino”. Del mismo modo, se asocian a la mujer pareja una serie de rasgos estereotipados que el sexismo benévolo considera como positivos: sensibilidad, comprensión, dedicación, etc.

Son todas ellas creencias que un discurso social basado en los roles tradicionales de género normaliza y describe como positivas, y por ello son más difíciles de erradicar. Caracterizan por tanto lo que se ha definido en el marco teórico como machismo invisible, un tipo de machismo que “opera tras lo aparente en detalles que tal vez parezca anodinos pero que revelan un juego de poder importante” (Castañeda, 2007: 27).

Aun así, siendo los rasgos de sexismo benévolo los que obtienen una mayor puntuación, no deja de tratarse de valores muy bajos, que determinan que para el alumnado analizado la igualdad se asume como algo natural.

2. ¿Se pueden detectar rasgos de sexismo en sus perfiles de la red social Facebook? ¿hay diferencias en este aspecto entre el alumnado femenino y masculino?

Aunque el análisis de las fotos de perfil de Facebook ofrece unos resultados similares a los que se pueden extraer del cuestionario DSA previo, es necesario realizar algunos matices. En palabras de Serrano- Puche: “en el perfil, la fotografía vale por la persona y el actuante elige su fotografía en función de cómo quiere ser percibido por el resto de usuarios” (2012: 7). Es por ello que al

estudiar con detalle las fotografías elegidas por el alumnado para que les representen en esta red social se pueden identificar algunos rasgos de sexismo. En primer lugar, como ya se señalaba en el apartado del análisis de los datos, es posible identificar entre el grupo alumnos que eligen una foto pose que reproduce modelos estereotipados masculinos y femeninos (poses modelos, en los que la finalidad es centrar la atención sobre sus cualidades físicas). Y también es importante reseñar las capacidades identitarias de género que aparecen reflejadas en las fotos escénicas no sociales.

A pesar de que los rasgos y los roles de género son más evidentes analizando sus fotos de perfil de Facebook que los que quedaban patentes en a través de la escala DSA, el grupo no cuenta con un sexismo especialmente marcada.

Respecto a las diferencias de género, y haciendo mención a las fotos escénicas en las que se definen capacidades identitarias, los chicos reproducen roles más estereotipados (en concreto, los vinculados con el deporte) que las chicas (cuyas fotos son más neutras). Por último, reseñar el hecho de la predominancia de ellas frente a ellos en cuanto a foto pose se refiere, lo que se puede asociar a la idea de la mujer como objeto de deseo, prevalenciando su aspecto físico por encima de cualquier otra atributo.

3. El programa de alfabetización mediática desde una perspectiva de género ¿les ha sido de utilidad?

Aunque el análisis cuantitativo no mostró una diferencia significativa en cuanto a disminución del sexismo antes y después de dicho programa, las distintas herramientas cualitativas con las que se ha tratado de responder a esta pregunta manifiestan la utilidad del programa para el alumnado participante en él. Tanto la información recogida con el diario de registro y el grupo focal como los comentarios que el alumnado ha transmitido a través del grupo de Facebook y los dossiers, el nivel de satisfacción es alto, e indican que les ha sido útil para reflexionar más sobre el mundo que les rodea, los medios de comunicación y los estereotipos de género.

4. ¿Ha cambiado su manera de consumir la información procedente de los medios de comunicación? ¿identifican ahora con mayor facilidad los estereotipos de género en los mass media?

La respuesta a estas preguntas es dispar, ya que hay alumnos que aseguran que ellos ya identificaban los roles masculinos y femeninos estereotipados en los medios de comunicación antes de acceder al programa de alfabetización mediática desde una perspectiva de género, pero hay otros que consideran que a este respecto dicho programa ha sido de lo más clarificador. Sin embargo, sí que hay mayor acuerdo en el hecho de que ahora se detiene más a analizar los mensajes que transmiten los diferentes formatos mediáticos, y no solo se quedan con la idea más superficial, sino que intentan interpretar todos los símbolos que aparecen en ellos, los mensajes secundarios que son los que conforman el imaginario colectivo de los diferentes grupos poblacionales.

Esta nueva visión del alumnado hacia los medios de comunicación converge con algunas de los textos del marco teórico: Ruiz y Rubio (2004) hablan de la evolución de los estereotipos femeninos en la publicidad a lo largo del tiempo: de la mujer tradicional a la mujer trabajadora e independiente, que hacen una “especial incidencia en la perfección en todas sus facetas” (p. 106). Estos roles han sido identificados y analizados por el alumnado a lo largo del programa de alfabetización mediática.

Una de las realidades sobre la que el grupo parece haber reflexionado más es sobre la desigual representatividad de la mujer respecto al hombre en cuanto a contenidos comunicativos se refiere. Y es que incluso los que partían con mayores conocimientos previos en la materia, el foco de atención se centraba sobre todo en la publicidad, y no en el resto de mensajes transmitidos por los mass media. A partir del programa de alfabetización mediática, los alumnos parecen ser más sensibles a cualquier diferencia entre hombres y mujeres en todo tipo de medios, habiéndose familiarizado con conceptos como: manipulación mediática; ideología propia de cada medio; identificación de protagonistas y actores secundarios dentro de las noticias; las diferentes secciones de la prensa- radio- tv y su relevancia; estereotipos (en general y particularmente los de género) con los que se simplifica la realidad en los media, etc. Así, han podido comprobar a partir de su propia experiencia lo que

Hernández expuso en las jornadas sobre igualdad de género en los medios de comunicación (2011), en las que destacó datos como que solo el 13% de las noticias están protagonizadas por mujeres; el 46% de las informaciones recogidas en los medios de comunicación refuerzan estereotipos de género o que la mujer aparece más en fotografías que el hombre (26% frente a 17%).

5. ¿Les ha parecido suficiente la duración del taller o hubieran preferido que éste hubiera sido más extenso?

La respuesta a esta pregunta es unánime: todos los datos recogidos al respecto indican que el grupo hubiera estado interesado en un taller de mayor duración.

Los alumnos participantes en el grupo focal hablan de la importancia de que la alfabetización mediática esté presente en las etapas más tempranas de la educación. En esta misma línea se desarrollan varios estudios, como el de García, Ramírez y Rodríguez (2014), en el que concluyen la necesidad de mejorar la competencia mediática del alumnado; o el proyecto Medioscopia, desarrollado por el Ministerio de Educación en 2011, donde se planteaba la necesidad de la redacción de un Plan de Educación Mediática para el centro escolar.

Todo ello nos lleva a plantear futuras líneas de investigación, en las que el programa de alfabetización mediática se desarrolle con alumnos de diversas edades (desde los primeros cursos de educación primaria, e incluso planteando la posibilidad de comenzar con estudiantes de educación infantil), y cuya duración sea mayor a las tres sesiones en las que se ha dividido el analizado en este Trabajo de Fin de Máster.

6. ¿Cómo definen el trabajo colaborativo? ¿se han sentido a gusto trabajando con sus compañeros? ¿consideran que el trabajo en equipo es positivo y que favorece el proceso de aprendizaje, o por el contrario prefieren trabajar individualmente? ¿cómo lo relacionan con su futura práctica docente?

La metodología grupal es algo común a la hora de trabajar en los grados de Educación en el campus de Soria (Universidad de Valladolid). Casi la totalidad de las asignaturas cuentan con prácticas que se deben realizar con los compañeros. Sin embargo, los propios alumnos reconocen que la mayoría de

ocasiones este tipo de tareas se limitan a una suma de partes de trabajo individual, sin conseguir con ello el objetivo último que se persigue: lograr un incremento del rendimiento del alumnado a la vez que se mejoran las relaciones entre compañeros, obteniendo con todo ello “reemplazar la estructura basada en la gran producción y en la competitividad, que predomina en la mayoría de las escuelas, por otra estructura organizativa basada en el trabajo en equipo y en el alto desempeño” (Johnson, Johnson, Holubec, 1999: 4).

Así que cuando se les plantea el uso de Facebook con el objetivo de dar lugar a un proceso de inteligencia colectiva, se consiguió despertar el interés del alumnado. Como afirman Guitert y Jiménez: “la evolución de las redes telemáticas nos ofrecen la oportunidad de poder trabajar con una gran variedad de personas” (2000: 113). Por ello, se aprovechó la disponibilidad y la usabilidad de esta red social para ponerla a disposición del aprendizaje colaborativo.

En cuanto a cumplir los objetivos de crear una estructura organizativa, los alumnos manifiestan que han aprendido a través del conocimiento aportado por sus colegas, ya que les han hecho reflexionar con los vídeos, artículos periodísticos y demás documentación que iban incorporando al grupo de Facebook propio de la asignatura. Es por ello, que en las publicaciones con mayor relevancia eran las que generaban un debate más intenso y con ello mayor aprendizaje colectivo. Sin embargo, son los propios estudiantes los que reconocen también que en ocasiones se ha recurrido al sistema de trabajo grupal con el que suelen funcionar (suma de trabajos individuales), considerando que la mayoría de la clase se ha limitado a subir la noticia de turno sin detenerse a leer el material aportado por sus compañeros, y sin su correspondiente reflexión crítica ni análisis.

A pesar de que a veces no cumplen estrictamente con las reglas del trabajo colaborativo, sí que lo valoran de manera positiva y consideran que se ha llegado a conseguir desarrollar un proceso de inteligencia colectiva por parte de toda la clases.

Así, para los alumnos, aprender a trabajar en grupo es algo esencial, ya que no entienden su futura práctica docente de otra manera. Para los educandos hace tiempo que se acabó eso de trabajar cada uno en su puesto de trabajo de manera individual. Y esta realidad se incrementa especialmente cuando ejercemos la docencia, área en la que –consideran- el trabajo en equipo es más importante incluso. Según explican, esto es debido a que es necesario coordinar tu manera de actuar con el resto de compañeros por la propia idiosincrasia de tu puesto de trabajo: en constante contacto con personas.

Por último, y aprovechando que se les ha solicitado su opinión sobre el trabajo en equipo, se manifiestan en desacuerdo con la manera de funcionar en el contexto universitario. Denuncian que los profesores no cooperan para coordinar su forma de ejercer la docencia, ni consiguen llegar al aprendizaje colectivo que se les pide a ellos:

“Yo por ejemplo en la universidad, y fue una de las sorpresas que me llevé, veo que cada profesor cierra su puerta y nadie sabe lo que pasa ahí, ya sea para bien o para mal. O sea que pasar sigue pasando [trabajar de manera individualista] y sobre todo en un sitio como en la universidad, que yo lo veo más allá de que te formen para tu trabajo, un sitio de reflexión. No sé, yo creo que debería ser un sitio de reflexión pero de cualquier tema, precisamente que es ahí donde se de esta situación.... La verdad es que me ha sorprendido mucho y desgraciadamente no me lo esperaba” (Sergio).

Se presenta de este modo una nueva línea de investigación, donde se desarrollen estrategias que potencien una mayor colaboración entre el profesorado universitario.

- 7. ¿Cómo valoran la iniciativa del grupo de Facebook? ¿les ha costado manejarse con esta red social? ¿les ha supuesto un esfuerzo extra o ha sido un trabajo llevadero? ¿les ha sido útil para afianzar los conceptos trabajados en clase? ¿siguen utilizando el grupo de Facebook una vez finalizada la asignatura?**

Sin duda, según opiniones recogidas a través del grupo focal, los dossieres entregados por el alumnado y el feedback comunicativo que se ha producido

gracias al propio grupo de Facebook, la valoración de la iniciativa del uso de la red social ha sido más que positiva por parte de todos los estudiantes. Inicialmente se mostraron algo desconcertados ante la propuesta e incluso algunos lo consideraron como una manera de conseguir una mayor calificación sin excesivo esfuerzo. Pero según fue pasando el tiempo, la motivación de los educandos fue en aumento e incluso la actividad del grupo continuó más allá del final del curso (incluso una vez que el proceso de evaluación había finalizado).

En la actualidad (finales del mes de septiembre), el número de publicaciones que se siguen compartiendo a través del grupo se ha reducido bastante, pero todavía se emplea como una excelente herramienta de comunicación bidireccional entre docente y alumnos (y entre los propios estudiantes), utilizándose no solo para transmitir información académicas, sino toda aquella que pudieran ser de utilidad para formar algo más que futuros trabajadores: personas pertenecientes a una sociedad (algo que les ha resultado muy positivo, como también dejan patente en sus feedback).

La inmensa mayoría ya contaba con perfil, sin embargo, algunos estudiantes tuvieron que hacérselo ex profeso, pero no les supuso ninguna dificultad técnica. Hay que tener en cuenta que estamos hablando de lo que Marc Prensky definió como nativos digitales, y por ello el uso de este tipo de herramientas no les supone ninguna dificultad aunque no las hayan empleado con anterioridad.

Respecto al nivel de trabajo, y en referencia a las opiniones recibidas por los diversos canales anteriormente explicitados, el alumnado ha recibido esta propuesta metodológica como un canal de aprendizaje alternativo que ha despertado toda su motivación, lo que les ha llevado a no considerarlo como un esfuerzo extra. Al contrario, hay alumnos que afirman que, a partir del grupo de Facebook de la asignatura, han adquirido un hábito que les lleva a utilizar la red social de una manera algo diferente al uso que antes le daban: comparten más información de interés que consideran que sirve para que sus contactos reflexionen sobre la realidad que les rodea, tratando de generar debate y de reproducir el modelo de inteligencia colectiva y conectivismo que se ha creado entre los compañeros de la asignatura de Cambios sociales, cambios educativos e interculturalidad.

En resumen, podemos considerar que esta experiencia ha sido de lo más útil para los participantes, superando incluso las expectativas iniciales, y que ha conseguido entre otras cosas la interiorización de los conceptos expuestos en clase de manera teórica (cuando se ha hablado, por ejemplos, de estereotipos de género en los medios de comunicación, después se han conseguido identificar a través de noticias concretas, vídeos, reportajes de investigación, etc. Lo mismo ha pasado con la manipulación mediática y con la publicidad sexista, que han sido los tres temas sobre los que se ha centrado el programa de alfabetización mediática).

8. ¿Les interesaría mayor continuidad con esta forma de trabajar? ¿se ven capaz de ponerlo en práctica cuando ejerzan como profesores? ¿les interesa mantener este uso didáctico de la red social?

Cuando se les pregunta sobre su experiencia aplicando esta metodología, y aunque se reafirman en que para ellos ha sido muy positiva, cuestionan el hecho de que este mismo procedimiento pueda ser aplicado a otras asignaturas, de carácter más procedimental:

“Mi opinión con respecto a usarlo para las clases es que, en asignaturas como la tuya, que implican cosas del día a día, lo veo genial. Pero con otras asignaturas, como por ejemplo matemáticas, lo veo más complicado”
(María José).

Para la mayoría supuso una propuesta novedosa que se salía de lo común dentro de la forma de proceder educativa a la que están acostumbrados, sin embargo sí que habían oído hablar de experiencias similares en otros centros educativos (concretamente, usando Twitter) y en seguida lo asumieron como algo normal dada la relevancia que tienen las redes sociales en la actualidad:

“Yo en el último año he tenido que utilizar un montón de herramientas nuevas porque los tiempos lo requieren (...) así que no me sorprende prácticamente nada que tenga que ver con tecnologías o estas cosas”
(Javier)

Y gracias a esta buena acogida, la motivación hacia la actividad fue total. Y su interés posterior también, de manera que parecen haberse iniciado en una

metodología que desconocían hasta ahora y que sin embargo les ha satisfecho plenamente. De esta forma, se ha despertado en ellos un interés no tanto en seguir utilizándola bajo el rol de alumnos como aprender a utilizarla para cuando tengan que poner en práctica el rol de docente. Hay unanimidad al respecto, los estudiantes creen que ahora es el momento de incorporar esta manera de enseñar a su forma de proceder y, a pesar de que son educando de primer curso del Grado de Educación Primaria y todavía les quedan varios años para poder ejercer, consideran esencial dominar estos nuevos recursos:

“Pero por eso precisamente, como futuros profesores, demos plantearnos su uso y a la vez que las usamos [las redes sociales] para realizar las tareas de la asignatura, aprendemos a usarlas correctamente, porque luego se dan muchos casos de gente, adolescentes sobre todo, que las usan, pues no sé, para peleas por ejemplo o para otras cosas que no son precisamente de lo más correcto. De esta forma yo creo que a la vez que se desarrolla esta asignatura en esta dinámica -se aprovecha de todas las herramientas que existen-, estás educando en la capacidad de las nuevas tecnologías” (Sergio).

Para terminar, es interesante finalizar con una reflexión. Y es que cuando se les preguntó directamente si se verían capaces de utilizar las redes sociales con fines educativos, la respuesta fue un sí rotundo (coincidiendo además con la opinión que algunos otros alumnos me transmitieron a través de mensaje privado por Facebook). Sin embargo, hubo una de las jóvenes, que participó en el grupo focal, que hizo una aportación digna de mención:

“Pero bueno, ya habrán salido otras herramientas que puede que les motiven más, entonces hay que adaptarse a ello” (Laura).

Que da lugar a recapacitar sobre el hecho de que sus perspectivas metodológicas se han ampliado gracias a este proyecto, considerando que el profesorado no puede permanecer ajeno a la realidad social que nos envuelve, y que, por tanto, si dentro de unos años han surgido nuevas herramientas que sean más adecuadas para cumplir con la labor docente, necesariamente deben ser tenidas en cuenta y utilizadas para educar.

El éxito de esta iniciativa se puede comparar con experiencias similares, como la desarrollada por Llorens y Capdeferro en la Universitat Oberta de Catalunya, valorada como muy positiva gracias a la “democratización del acceso a sus recursos (...) la altísima implantación de la red, su conectividad externa, el enriquecimiento exponencial de los proyectos abiertos, los innovadores enfoques del aprendizaje a los que es capaz de prestar soporte y su capacidad para fomentar el aprendizaje inclusivo” (2011: 42).

En la misma línea, Gómez y Tapia (2011) analizaron el uso de Tuenti y Facebook como instrumentos pedagógicos en el entorno e- learning en la Universidad Europea Miguel de Cervantes y la Universidad Francisco de Vitoria, abarcando a un total 3455 estudiantes. Entre las conclusiones de la investigación se extrajeron ideas paralelas a las percibidas en este Trabajo de Fin de Máster, como que la mayor parte de la población universitaria está familiarizada con el uso de estas redes sociales (lo que facilita la posibilidad de emplearlas como una herramienta didáctica, ya que no requiere la adquisición de nuevas destrezas); además de que su capacidad de ser empleadas en cualquier momento y en cualquier lugar (ordenador, Tablet, teléfono móvil), que las convierte en un “complemento sustancial al aprendizaje presencial” (p. 21). Por último, los autores también recalcan su potencial interactivo, que fomenta la posibilidad del debate. Esta es, precisamente, una de las razones por las que se introdujo el uso de Facebook en el proyecto de alfabetización mediática analizado en este trabajo de investigación, ya que la reflexión crítica de la realidad a través del debate conforma la base del aprendizaje colaborativo.

Conclusiones

Tras analizar y discutir los datos extraídos a lo largo de este proceso de investigación, se va a proceder a desarrollar las principales conclusiones de este Trabajo de Fin de Máster.

Lo primero que se ha podido comprobar es que el nivel previo de sexismo por parte del grupo de control era bajo, con lo cual el programa de alfabetización mediática pudo desarrollarse de forma fluida y con receptividad por parte de los alumnos (sin las barreras propias de los prejuicios).

Una vez finalizado el proyecto educativo se ha podido evidenciar un alto grado de satisfacción por parte de los destinatarios del mismo, aunque no ha sido posible demostrar de forma cuantitativa la reducción de sus rasgos de sexismo. Los alumnos participantes aseguran haber adquirido destrezas de análisis y reflexión crítica hacia los medios de comunicación con las que antes no contaban, tanto a la hora de evidenciar estereotipos de género como ante otras formas de manipulación mediática.

Igualmente, se muestran cómodos hacia las metodologías didácticas utilizadas, en relación tanto con el trabajo colaborativo como especialmente con el uso de Facebook con fines pedagógicos. Esta segunda estrategia educativa fue recibida primero con cierto desconcierto pero después con una gran satisfacción por las posibilidades que ofrece la herramienta en cuestión. Tanto es así que muestran su deseo de volver a emplearla como alumnos y su intención de utilizarla como docentes cuando ejerzan profesionalmente.

Los puntos más negativos que se pueden concluir de este Trabajo de Fin de Máster –y para los que se propondrán futuras líneas de investigación- se centran especialmente en dos aspectos: en la herramienta utilizada para cuantificar y comparar los rasgos de sexismo antes y después del programa de alfabetización mediática, que no ha obtenido una valoración positiva por parte del alumnado; y en la duración de dicho programa, insuficiente según aseguran sus participantes.

Se complementa por tanto este trabajo con unas futuras líneas de investigación con las que se pretende solventar las cuestiones principales que más debilidades presentan.

Futuras líneas de investigación

Las conclusiones desarrolladas anteriormente ponen en manifiesto la aceptación generalizada por parte de todo el alumnado del programa de alfabetización mediática desde una perspectiva de género. Sin embargo, también entreabre posibles líneas de investigación futura, que complementarán algunos aspectos que se han tratado con menor profundidad en este Trabajo de Fin de Máster, y que darán respuesta a aquellos interrogantes abiertos a partir del proceso de investigación.

1. Ampliar el programa de alfabetización mediática en torno a tres ejes fundamentales:

- a. **La edad:** Como ya se ha especificado en el apartado de conclusiones, uno de los aspectos que los estudiantes participantes en el grupo focal han propuesto como susceptible de mejorar es la edad a la que va dirigida el programa de alfabetización mediática. No son pocos los autores que consideran importante comenzar este tipo de educación lo antes posible; de hecho estamos expuestos a los mensajes emitidos por los medios de comunicación desde los primeros años de nuestra vida. Si se analizan algunos de los estereotipos de género propuestos en el apartado del marco teórico de este trabajo, será sencillo identificar algunos de los personajes propios de la literatura infantil (el mito del amor romántico, por ejemplo, se reproduce una y otra vez entre los cuentos tradicionales, como Blancanieves, la Bella Durmiente o la Cenicienta entre otros). Es por ello que comenzar con este tipo de educación mediática lo antes posible se antoja como necesario.

Otro justificante para desarrollar esta línea de investigación es el cada vez más temprano acceso del alumnado a las TIC, lo que les supone la inmersión en entornos no del todo seguros, como pueden ser las redes sociales. Una educación para su correcto uso supone la prevención y/o el conocimiento de los posibles peligros a los que se pueden enfrentar en dichos escenarios.

Por último, la ampliación del rango de edad en el que aplicar programas de alfabetización mediática ofrece también la posibilidad de extender su puesta en marcha a alumnado de diferentes países de origen y nivel sociocultural. Como se anticipaba en la justificación del tema, este

proyecto pretende comenzar a ponerse en práctica durante el curso 2015/16 con niños y adolescentes del área de Juventud de Cruz Roja-Soria que actualmente se integran en el programa de refuerzo escolar.

- b. **La temática:** Otro de los aspectos idóneo para ser ampliado es la perspectiva desde la que se enfoca el programa de alfabetización mediática. Para el desarrollo de este Trabajo de Fin de Máster se ha considerado oportuno analizar la repercusión que tienen los mensajes transmitidos por los mass media en el discurso social en lo relativo al género. Sin embargo, los medios abarcan un gran número de temáticas y todas ellas son relevantes para poder ser analizadas con visión crítica y reflexiva. Es por ello que la puesta en práctica de los nuevos talleres de educación mediática requiere un enfoque multidisciplinar, que no se limite a una sola línea de análisis, sino que abarque el amplio espectro de contenidos que en la actualidad abarcan la gran variedad de medios de comunicación.
- c. **La duración del programa:** Para cerrar esta primera propuesta de futuras líneas de investigación, vamos a hablar ahora sobre la duración del programa de alfabetización mediática. Hay unanimidad entre los alumnos entrevistados sobre el hecho que el taller se les ha hecho corto, por lo que una característica importante que se tendrá en cuenta a la hora de poner en marcha nuevas experiencias de educomunicación será su mayor duración. Es por ello que, cuando nos planteamos volver a diseñar una nueva experiencia de alfabetización mediática, lo hacemos con vistas de que sea una propuesta de varios meses de duración, incluso poder desarrollarla durante un curso escolar.

Se plantea como una necesidad que la educación mediática comience a enfocarse desde una perspectiva educativa integral, en la que sea considerada una asignatura más –atendiendo así a criterios propuestos por la UNESCO, que afirma este tipo de formación como “un requisito indispensable para el ejercicio del derecho individual a comunicarse, a expresarse y a buscar, recibir y transmitir información e ideas”, así como la clave para “evaluar los medios de comunicación y las fuentes de información” (2011). En esta misma línea, nuestra propuesta pretende ir más allá que el tratamiento que se le da a los temas transversales en la

educación formal. Pretende integrarse dentro del sistema educativo como un contenido de relevancia, relacionándose con el resto de materias y otorgándole así la importancia que se merece.

2. Diseñar una herramienta para medir los resultados del programa de alfabetización mediática que ofrezca más fiabilidad:

Uno de los apuntes negativos que los alumnos han citado durante el desarrollo del grupo focal ha sido el cuestionario que incluye la escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA), que se utilizó para medir el éxito del programa de alfabetización mediática desde una perspectiva de género. Según consideran los estudiantes, la herramienta partía de parámetros de sexismo excesivamente evidentes, que no conseguían detectar lo que se ha definido como machismo oculto o micromachismo, y que por tanto no ha sido todo lo eficaz que se pretendía, debido también al hecho de que el grupo de control ha resultado ser un grupo con unos niveles iniciales de igualdad de género muy altos. Es por ello que esta nueva fase de la investigación requiere iniciarse con el diseño o la búsqueda de una herramienta de medida que otorgue datos más fiables y que también transmita mayor confianza a los educandos.

Según las opiniones vertidas por los estudiantes, el hecho de tratarse de una herramienta cuantitativa también ha sido valorado como algo negativo, ya que, afirman, se ha podido contestar un poco a la ligera, sin prestarle demasiada atención y sin reflexionar las respuesta aportadas. Así, uno de los alumnos participantes en el grupo focal considera que lo ideal –aunque también difícil de llevar a la práctica- hubiera sido una charla similar a la que se tuvo con esos cinco alumnos pero que hubiera implicado a toda la clase.

Por todo ello se baraja la posibilidad de buscar y/o diseñar una herramienta de análisis cualitativa, que consiga percibir todos los matices necesarios para evaluar las sesiones de alfabetización mediática. La importancia de esta línea de investigación radica en el hecho de que un buen análisis del programa educativo servirá para su mejora continua y también para su correcta sistematización, la cual podrá conllevar a crear

un proyecto estándar, que pueda ser exportado a otros contextos educativos.

3. Definir estrategias que potencien la colaboración entre el profesorado universitario:

Esta última línea de investigación parte de la opinión vertida por uno de los alumnos participantes en el grupo focal, y que evidencia una realidad a la que el colectivo de docentes universitarios debemos enfrentarnos. A lo largo de este Trabajo de Fin de Máster, la metodología de trabajo colaborativa ha estado presente en todas y cada una de las sesiones del programa de alfabetización mediática, así como del proyecto del grupo de Facebook. Sin embargo, y a la vista de las conclusiones extraídas del grupo focal, es innegable que a la hora de diseñar la práctica docente, los profesores universitarios del primer curso del Grado de Educación Primaria del campus de Soria (Universidad de Valladolid) no se organizan de forma grupal –entendiendo como tal una colaboración–, sino que recurren a la suma de trabajos individuales: división del temario de las asignaturas que tienen que compartir, ausencia de reuniones sistemáticas para poner en común la forma de proceder en las aulas, evaluación individualizada, etc.

Esta situación provoca que los docentes seamos un modelo negativo para el alumnado de este curso, que además ya asume como necesario para su futura práctica en el mundo de la educación el aprender a trabajar en equipo. Por ello, parece más que justificado plantearse la necesidad de investigar en esta dirección.

Esta nueva línea de estudio se presenta como alejada a la temática central que ha protagonizado el Trabajo de Fin de Máster y las dos líneas anteriores. Sin embargo, el trabajo en equipo forma parte de la idiosincrasia de la profesión docente en las etapas educativas no universitarias, así como en el entorno académico investigador. Por ello, la reflexión sobre este punto se plantea como una necesidad si queremos proceder de la manera correcta a la hora de continuar investigando sobre la alfabetización mediática. Uno de los mayores problemas que se les presenta a los niños y jóvenes que se encuentran inmersos en un periodo

de aprendizaje es la recepción de mensajes contradictorios por parte de sus profesores, lo que les genera desorientación y desconcierto, seguido de una gran desmotivación del área de estudio. Es por ello que si pretendemos poner en marcha un proceso de enseñanza- aprendizaje exitoso, debemos implicar a la mayor cantidad de docentes posibles para poder trabajar todos en la misma dirección, sumando fuerzas en lugar de restarlas.

Como se puede comprobar, todas las líneas propuestas se interconectan para conseguir un fin general último: la puesta en valor de la alfabetización mediática, tan necesaria hoy en día. La realización de este Trabajo de Fin de Máster, entre otras cosas, me ha servido para ser aún más consciente de la importancia que tiene la educación en medios de comunicación. Es por ello que su análisis, su sistematización y su difusión se convierten en el propósito inmediato de la continuación de mi carrera investigadora y académica. En plena Sociedad de la Información y la Comunicación, y con un poder de los mass media en constante crecimiento, el sistema educativo no puede quedar ajeno a esta realidad. Los alumnos de hoy conformarán la sociedad del mañana, y por ello es un deber educarles en un consumo crítico y reflexivo de los medios de comunicación, cada vez más presentes en nuestro día a día. Crear ciudadanos que pasen de ser receptores pasivos a EmiRecs activos, que analicen todos los datos que llegan hasta ellos, y que se sientan capaces de desarrollar su potencial creativo a la hora de producir sus propios contenidos comunicativos, se antoja como el principal objetivo de cualquier educador.

Bibliografía y materiales de referencia

Bibliografía

- Aguaded, J. I., García, R. y Rodríguez, A. I. (2014). Propuesta de alfabetización mediática ante los estereotipos de género en los medios de comunicación. Resultados y valoración de 'Rostros de mujer'. *Prisma social*, 13, 576- 609.
- Aguaded, J.I. (2009). El Parlamento Europeo apuesta por la alfabetización mediática. *Comunicar*, 32, 7-8.
- Aguilar, T. (2008). El sistema sexo- género en los movimientos feministas. Extraído el 19 de mayo de 2015 desde <http://amnis.revues.org/537>
- Alegría, I., Calderón, C., Cárdenas, M., González, C. y Lay, S. (2010). Inventario de sexismo ambivalente: adaptación, validación y relación con variables psicosociales. *Revista Salud y Sociedad*, 1 (2), 125- 135.
- Alguacil, J. (2011). *Cómo se hace un trabajo de investigación en sociología*. Madrid: Catarata.
- Antón, R. y Campi, M. (2013). *El autor ha muerto ¡larga vida al cocreador!* Trabajo presentado en el 6º Seminario Internacional de Educación a Distancia: la educación en tiempos de convergencia tecnológica, octubre, Mendoza.
- Aparici, R. y Torrent, J. (2009). Educomunicación: participación ciudadana y creatividad. Extraído el 11 de junio de 2015 desde <http://www.unr.edu.ar/noticia/2489/educomunicacion-participacion-ciudadana-y-creatividad>.
- Aparici, R., Fernández, J., García, A., y Osuna, S. (2009). *La imagen. Análisis de la representación y realidad*. Barcelona: Gedisa.
- Aparici, R., Lazo, C. y Osuna, S. (2012). Valores de la formación universitaria de los comunicadores en la sociedad digital: más allá del aprendizaje tecnológico, hacia un modelo educomunicativo. *Revista Razón y Palabra*, 81.

- Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación. (2015). *Marco general de los medios en España*. Madrid.
- Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación. (abril- mayo, 2015). *Audiencia de Internet en el EGM*. Madrid.
- Ballesta, J. (2002). Educar para el consumo crítico de los medios de comunicación. *Revista Etic@net*, 0.
- Barbas, A. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, 14, 157- 175.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica
- Benjamin, J. (1996). *Los lazos del amor: psicoanálisis, feminismo y el problema de la dominación*. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Callejo, J. y Viedma, A. (2006). *Proyectos y estrategias de investigación social: la perspectiva de la intervención*. Madrid: McGraw Hill.
- Capdeferro, N. y Llorens, F. (2011). Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo en línea. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8 (2), 31- 45.
- Castañeda, M. (2007). *El machismo invisible regresa*. México D. F.: Taurus (Santillana).
- Castells, M. (1998). *La era de la información: Economía, Sociedad y cultura. Volumen I: La sociedad red*. México: Siglo XXI Editores.
- Centro de gobierno corporativo (2014). *Mujeres de alta dirección en España*. Madrid: Cabanas, C., Morales, E. y Molinero, S.

- Chourio, J. A. y Segundo, R. (2008). Pensamiento e ideas pedagógicas de Célestin Freinet. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 4, 48- 55.
- Cid, R. M. (2009). Simone de Beauvoir y la historia de las mujeres. Notas sobre el Segundo Sexo. *Investigaciones feministas*, 0, 65- 76.
- Cordero, A. (2014). El triunfo de la sociobiología. *Nova Acta Científica Compostelana (Biología)*, 21, 1-17.
- Correa, R. I. (2002). *El hilo de Ariadna*. Huelva: Ágora.
- Cuadrado, I., Ramos, E. y Recio, P. (2007). Propiedades psicométricas de la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA). *Psicothema*, 3 pp. 522-528.
- De Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo. Los hechos y los mitos*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Díaz- Aguado, M. J. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles de psicólogo*, 84.
- Dirección General de la Mujer de la Consejería de Empleo y Mujer de la Comunidad de Madrid (2007). La presencia de estereotipos en los medios de comunicación: análisis de la prensa digital española. Madrid.
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231- 246.
- Expósito, F., Glick, P. y Moya, M. (1998). Sexismo ambivalente: medición y correlatos. *Revista de psicología social*, (13) 2, 159- 169.
- Fedorov, A. (2011). Alfabetización mediática en el mundo. *Infoamérica*, 5, 7-23.
- Freidenberg, F. (2004). *Los medios de comunicación de masas: ¿también son actores?* Extraído el 22 de abril de 2015 desde <http://campus.usal.es/~dpublico/areacp/materiales/Mediosdecomunicacion.pdf>

- García- Leiva, P. (2005). Identidad de género: modelos explicativos. *Escritos de psicología*, 7, 71- 81.
- García, R., Ramírez, A. y Rodríguez, M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Revista Comunicar*, 43, 15-23.
- Giménez, F. y Guitert, M. (2000) El trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. En: Duart, J.M.; Sangra, A. (Ed.) *Aprender en la virtualidad* (pp. 113 – 134). Barcelona: Gedisa.
- Gobierno de Cantabria (2007). *Protocolo de actuación periodística y publicitaria sobre igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y tratamiento informativo de la violencia de género*. Cantabria: Vicepresidencia Dirección General de la Mujer.
- Gómez, B. y Tapia, A. (2011). Facebook y Tuenti: de plataforma de ocio a herramienta e-learning. *Prisma Social*, 6, 1- 25.
- Gómez, B., Iduarte, J., Serrano, C., Serrano, H. y Zarza, M. P. (2011). Códigos visuales de género y configuraciones sexuales evidenciadas en las fotografías. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), 769-782.
- González- Monteagudo, J. (2013). Célestin Freinet, la escritura en libertad y el periódico escolar: un modelo de innovación educativa en la primera mitad del siglo 20. *História da Educação*, 40, 11- 26.
- Gubern, R. (1996). *Del bisonte a la realidad virtual*. Barcelona: Anagrama.
- Gubern, R. (2004). *Patología de la imagen*. Barcelona: Anagrama.
- Guitert, M. y Jiménez, F. (2000). Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. En Duart, J. M. y Sangrá, A., *Aprender en la virtualidad* (pp. 113-134). Barcelona: Gedisa.

- Henao, H. y Villegas, L. (2002). *Estudio de localidades*. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Hernández, E. (2011). *Igualdad de género en los medios de comunicación: una perspectiva europea*. Trabajo presentado en las Jornadas de Igualdad de Género en los medios de comunicación, marzo, Murcia.
- Hortigüela, D. y Pérez, A. (2015). Uso de las redes sociales como elemento formativo en el aula: Análisis de la motivación del alumnado universitario. *Icono 14*, volumen (13), 95-115.
- Huidobro, T. (2004). *Una definición de la creatividad a través del estudio de 24 autores seleccionados*. Memoria para optar al grado de Doctor, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Instituto andaluz de la Mujer: Consejería para la Igualdad y Bienestar social (2008). *Los medios de comunicación con mirada de género*. Junta de Andalucía.
- Interactiva Advertising Bureau. (enero, 2015). *VI Estudio Redes Sociales de IAB Spain*. Madrid.
- Jablonska, A. (2008). La elaboración del marco teórico versus la ilusión del saber inmediato. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. XIV, 28, 133- 149.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós SAICF.
- Kaplún, M. (1998) *Una pedagogía de la Comunicación*. La Torre, Madrid.
- Lazarsfeld, P. y Merton, R. (1977). Comunicación de masas, gusto popular y acción social organizada. Publicado en MURARO, Heriberto (comp.). *La comunicación de masas*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- López, L. (2014). Taller práctico: desenmascarando los medios. *Revista Aularia*, 7, 71- 76.

- Lorente, M. (2011). *El movimiento se demuestra andando. El destino trabajando: la movilidad estática del posmachismo*. Trabajo presentado en el Congreso Iberoamericano de Masculinidades y Equidad: Investigación y Activismo, octubre, Barcelona.
- Manovich, L. (2001). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Martínez- Salanova, E. (2014). Educomunicación: aprendizaje y creatividad en la educación para los medios. *Revista Aularia*, 5, 1-2.
- Martínez- Salanova, E. (2014). Educomunicación: la expresión inclusiva. *Revista Aularia*, 6, 1- 8.
- Masterman, L. (1983). La educación en materia de educación: problemas teóricos y posibilidades concretas. *Perspectivas*, 46, 191- 200
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós Educador.
- Ministerio de sanidad, servicios sociales e igualdad. (2015). *Macroencuesta violencia contra la mujer 2015: avance de resultados*. Extraído el 4 de mayo de 2015 desde <http://www.msssi.gob.es/gabinetePrensa/notaPrensa/pdf/30.03300315160154508.pdf>
- Molero, D. M. y Rodríguez, A. J. (2009). Conectivismo como gestión del conocimiento. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 6, 73- 85.
- Moragas, M. (1985). *Sociología de la comunicación de masas*. Barcelona: Gustavo Gilli,
- Navarro, E. (2015). Guía para la interpretación de resultados en el contraste de hipótesis estadísticas. Extraído el 28 de julio de 2015 desde <https://investigareeducacion.wordpress.com/2014/01/23/guia-para-el-contraste-de-hipotesis-estadisticas/>

- Parra, G. (2000). *Bases epistemológicas de la educomunicación. Definiciones y perspectivas de su desarrollo*. Quito: ABYA- YALA.
- Pascual, P. L. (2009). Teorías de Bandura aplicadas al aprendizaje. *Innovación y Experiencias Educativas*, 23, 1- 8.
- Proyecto Mediascopia- Ministerio de Educación (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas*. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa.
- Radford, L. (2000). Sujeto, objeto, cultura y la formación del conocimiento. *Educación Matemática*, 12(1), 51-69
- Rubio, J. y Ruiz, M. (2004). La influencia de los medios de comunicación en las imágenes femeninas. Actitudes, hábitos y comportamientos de las mujeres con respecto a la belleza y al cuerpo. *Clepsydra*, 3, 89- 107.
- Sampedro, P. *El mito del amor y sus consecuencias en los vínculos de la pareja*. Extraído el 30 de abril de 2015 desde <http://www.centropilarsampedro.es/pages/index/cv-profesional-y-publicaciones>
- Serrano- Puche, J. (2012). La presentación de las personas en las redes sociales: una aproximación desde la obra de Erving Goffman. *Anàlisi*, 46, 1- 17.
- Siemens, G. (2004). Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital. Extraído el 10 de junio de 2015 desde <http://reaprender.org/blog/2007/03/08/conectivismo/>
- Torres, C. M. (2013). *La representación y construcción de identidad de los jóvenes a partir de la fotografía de perfil en Facebook, comentarios y álbumes de fotos*. Tesis preparada para la Facultad de Postgrados para optar al Grado de Maestra en Comunicación, Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, Antiguo Cuscatlán, El Salvador.
- UNESCO (2011). Programa de formación en alfabetización mediática e informacional destinado a los docentes. Paris: Sector de Información y Comunicación.

- Unidad de mujeres y ciencia- Ministerio de Economía y competitividad. (2011, octubre). *Libro blanco. Situación de las mujeres en la ciencia española*. Madrid.
- Unión General de Trabajadores: Secretaría de Igualdad. (2015, febrero). *Trabajar igual. Cobra igual*.
- Vázquez, I. (2011, junio). *Investigación y género. Logros y retos*. Comunicación presentada al III Congreso Universitario Nacional Investigación de Género, Sevilla, España.
- Wolf, N. (1991). *The Beauty Myth: How Images of Beauty Are Used Against Women*. Nueva York: William Morrow.
- World Association for Christian Communication. (2010) *¿Quién figura en las noticias?* Toronto: Proyecto de monitoreo Global de Medios 2010. Extraído el 20 de abril de 2015 desde http://cdn.agilitycms.com/who-makes-the-news/Imported/reports_2010/highlights/highlights_es.pdf.

Webgrafía

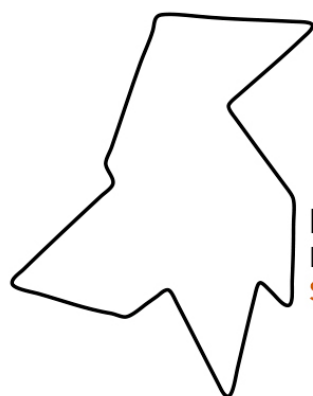
- “¿Qué es el sexo biológico? Disponible en <https://www.plannedparenthood.org/esp/temas-de-salud/orientacion-sexual-y-genero/femenino-masculino-e-intersexual>. Consultado por última vez el 5 de mayo de 2015.
- “Coral Herrera Gómez”. Disponible en <http://haikita.blogspot.com.es/p/curso-on-line.html>. Consultado por última vez el 15 de julio de 2015.
- “Diario digital ABC”. Disponible en <http://www.abc.es/>. Consultado por última vez el 21 de abril de 2015.
- “Diario digital El Mundo”. Disponible en <http://www.elmundo.es/>. Consultado por última vez el 21 de abril de 2015.
- “Diario digital El País”. Disponible en <http://elpais.com/>. Consultado por última vez el 21 de abril de 2015.
- “Diario digital Público”. Disponible en <http://www.publico.es/>. Consultado por última vez el 21 de abril de 2015.
- “Diferencia entre sexo y género”. Disponible en <http://feminismo.about.com/od/conceptos/fl/Diferencia-entre-sexo-y-geacutenero-y-otros-conceptos.htm>. Consultado por última vez el 5 de mayo de 2015.
- “Documentos TV: El machismo que no se ve”. Disponible en <http://www.rtve.es/alacarta/videos/documentos-tv/documentos-tv-machismo-no-se-ve/3191698/>. Consultado por última vez el 23 de julio de 2015.
- “Educomunicación”. Disponible en www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0016educomunicacion.htm. Consultado por última vez el 22 de septiembre de 2015.
- “El rol de la mujer en la publicidad: años 40 a hoy”. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=5PvKiKvggd8>. Consultado por última vez el 5 de mayo de 2015.

- “Grupo de Facebook de la asignatura Cambios sociales, cambios educativo e interculturalidad”. Disponible en <https://www.facebook.com/groups/977105155635360/>. Consultado por última vez el 26 de septiembre de 2015.
- “Micromachismos: están ahí aunque no queramos verlos”. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=Co_z_GbjbHY. Consultado por última vez el 5 de mayo de 2015.
- “Programa Prensa- Escuela La Voz de Galicia”. Disponible en <http://www.prensaescuela.es/>. Consultado por última vez el 22 de septiembre de 2015.
- “Wititeka- definición de paidocentrismo”. Disponible en <http://www.wikiteka.com/apuntes/educacion-3/>. Consultado por última vez el 15 de septiembre de 2015.

Anexos

- ANEXO 1: Programa provisional del I Congreso Nacional de Educomunicación-Soria, donde serán expuestos los resultados de este Trabajo de Fin de Máster.
- ANEXO 2: Programa de alfabetización mediática desde una perspectiva de género, cuyo análisis de resultados ha supuesto el corpus central de este proyecto de investigación.
- ANEXO 3: Encuesta que recoge la escala para la Detección del Sexismo en Adolescentes (DSA).
- ANEXO 4: Diario de registro
- ANEXO 5: Transcripción del grupo focal.

Anexo 1: Programa provisional del I Congreso Nacional de Educomunicación-Soria



I CONGRESO DE EDUCOMUNICACIÓN
 La cultura participativa de abajo a arriba
 SORIA, 6-7 NOVIEMBRE 2015

Viernes, 6 de noviembre

HORARIO	ACTIVIDAD	PARTICIPANTES
15.30- 16.00	Recogida de acreditaciones y presentación del Congreso	
16.00- 17.00	Ponencia de apertura	Dr. Roberto Aparici profesor titular UNED
17.00- 17.30		Descanso
17.30- 19.00	Mesa redonda Educomunicación Mediática	Dr. Ramón Correa profesor titular de la UHU <i>“El control social y los medios”</i> Dr. Miguel Vicente profesor titular Uva <i>“La investigación de audiencias infantiles: nuevos roles, riesgos y soluciones”</i> Mario Penelo responsable de comunicación de Amnistía Internacional Castilla y León Alfonso Gómez Aguirre profesor asociado UVA
19.00- 20.15	EDUCALAB 1 y 2	Mara Plá Navarro doctoranda UNED Miriam Tello Santa- Engracia profesora Escuela de Artes de Soria

Sábado, 7 de noviembre

HORARIO	ACTIVIDAD	PARTICIPANTES
9.00- 10.00	Conferencia	Dr. Agustín García Matilla catedrático Uva <i>“Alfabetizaciones en comunicación: la opinión de los profesionales”</i>
10.00- 11.30	Mesa redonda: Experiencias Educomunicativas	Dr. José Antonio Alcoceba Hernando profesor del Dpto. de Sociología de la UCM <i>“Retos de la educomunicación universitaria ante los nuevos escenarios, objetos y metodologías para el autoaprendizaje”</i> Raúl Antón Cuadrado profesor UNED <i>‘Hacia una participación horizontal y abierta: el modelo de racimos y eseusee.com’</i> Laura Álvaro Andaluz profesora asociada Uva <i>‘Alfabetización mediática desde una perspectiva de género’</i> Daniel Aparicio profesor asociado de la UCM y vocal de producción de Aire Comunicación
11.30- 12.00	Descanso	
12.00- 14:00	Práctica EDUCALAB 1	Mara Plá Navarro Miriam Tello Santa- Engracia
14:00- 16.00	Comida	
16.00- 18:00	Práctica EDUCALAB 2	Mara Plá Navarro Miriam Tello Santa- Engracia
18.00- 18.30	Conclusiones	

Anexo 2: Programa de alfabetización mediática desde una perspectiva de género

Los objetivos que se pretenden conseguir con la puesta en marcha de este taller son varios:

1. Iniciar al alumnado participante en una alfabetización mediática.
2. Que a partir de dicha alfabetización mediática comiencen a plantearse la veracidad de toda la información que se difunde a través de los medios de comunicación, y la necesidad de contrastar varias fuentes.
3. Y por último, que partiendo de este planteamiento sean conscientes de los estereotipos de género que se reproducen en los medios de comunicación, y que alimentan el imaginario colectivo, estableciendo roles y rasgos sexistas.

El programa se distribuirá en tres sesiones de dos horas de duración cada una. La dinámica será muy activa, combinando breves explicaciones teórica (que servirán para centrar la atención de los educandos sobre el objeto de estudio) con trabajo grupal y la exposiciones pública del mismo.

SESIÓN 1: LA SUBJETIVIDAD DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

La sesión comienza con una presentación teórica de unos 15- 20 minutos de duración, con la que se tratará de responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué son los medios de comunicación?
- ¿Qué funciones cumplen?
- Subjetividad dentro de los medios de comunicación

1 **LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN**

2 **DEFINICIÓN**
- Definimos un medio de comunicación como el instrumento o forma de contenido por el cual se realiza un proceso comunicacional o comunicación.
- Usualmente se utiliza el término para hacer referencia a los medios de comunicación de masas:
- Radio
- Periódico
- Cine
- Televisión
- Internet- Redes sociales.

3 **FUNCIONES DE LOS MMCC**
a) Función otorgadora de status o prestigio
Los medios confieren relevancia social a quien aparece en ellos, convirtiéndolo en algo deseable y estéticamente valioso al ser objeto de la atención y representación de los medios.
b) Función de refuerzo de las normas sociales
Los medios contribuyen a reforzar las normas sociales tanto reflejándola como marco de referencia como representando de forma enfatizada sus desviaciones y excepciones.
c) Función informadora
Los medios proporcionan datos y detalles de interés general acerca del conjunto del sistema social y de cada uno de sus ámbitos, facilitando con ello la orientación y la toma de decisión de los actores sociales e individuales así como la generación de identidad y pertenencia a nivel individual y grupal.

4 **FUNCIONES DE LOS MMCC**
d) Función interpretadora
Los medios no sólo proporcionan información en el sentido de datos y detalles de acontecimientos sociales relevantes, sino que proporcionan las claves interpretativas para integrar de forma coherente esos datos y acontecimientos.
e) Función de transmisión cultural
Los medios representan la forma de vida de la sociedad en la que existen, de modo que sus contenidos transmiten los valores, ideas dominantes, visiones del mundo, objetivos e ideales de esa sociedad, ejerciendo así, de forma indirecta una función a la vez socializadora y formativa complementaria de otras instancias sociales.
f) Función de entretenimiento
Los medios de comunicación marcan en la cultura del consumo y del ocio, donde el disfrute pasa a ser un elemento importante de la actividad social.

5 **FUNCIONES DE LOS MMCC**
g) Función de refuerzo de las actitudes personales
En la medida en que los públicos seleccionan los medios y sus contenidos de acuerdo con la coherencia de estos respecto de sus actitudes e ideas previas, los medios tienden más a reforzar esas actitudes e ideas que a cambiarlos.
h) Disfunción narcotizante
La utilización indiscriminada de los medios se realiza en detrimento de las interacciones sociales cotidianas y fomentan un ciudadano pasivo, más interesado en ver que en participar, en oír que en decir, en conocer problemas que en resolverlos, etc., disminuyendo su capacidad crítica y su integración social inmediata.

6 **LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN, ¿SON REFLEJO EXACTO DE LA REALIDAD?**

7 **DEPENDEN DE CONDICIONANTES:**
ECONÓMICOS:
- Uno de los objetivos de los medios es crear una audiencia potencialmente compradora. La publicidad es la principal fuente de recursos económicos de los medios de comunicación y, como tal, están condicionados a los requerimientos de las empresas publicitarias.
IDEOLÓGICOS:
- Los grupos dominantes aspiran a convertir sus ideologías en hegemónicas, es decir, en algo aceptado por todos los grupos sociales.

8 **ACTIVIDAD**
Elije una noticia relevante, realiza un seguimiento de la misma durante una semana en diferentes periódicos de ámbito nacional y responde a las siguientes preguntas:
a) ¿Cuál es el contenido de la noticia en el periódico A, en el B y en el C?
b) Revisa si ese contenido es igual en los tres medios seleccionados;
c) Señala cuáles son las semejanzas y diferencias en el tratamiento de la información.

Una vez finalizada, se les plantea una actividad práctica para realizar en grupo:

Elije una noticia de actualidad y compara su tratamiento por algunos de los medios digitales más relevantes (concretamente, se eligió Público, el Mundo y El País). A partir de esta reflexión, contesta a las siguientes cuestiones:

- ¿Cuál es el contenido de la noticia en el periódico A, en el B y en el C?*
- Revisa si ese contenido es igual en los tres medios seleccionados*
- Señala cuáles son las semejanzas y diferencias en el tratamiento de la información.*

El tiempo previsto para la realización de esta práctica será de una hora, dedicando el resto de la sesión a la exposición de los trabajos realizados por los alumnos y a un debate posterior sobre el tema.

SESIÓN 2: ESTEREOTIPOS

La sesión comienza con un ejercicio para ponernos en situación. La idea es tomar conciencia de lo presentes que están los estereotipos en la sociedad. La actividad consistía en lo siguiente: los alumnos, individualmente, tenían que completar las siguientes frases con uno o dos adjetivos, sin pensarlo mucho, lo primero que les viniera a la cabeza:

- Los estadounidenses son...
- Los africanos son...
- Los asiáticos son...
- Los alemanes son...
- Los andaluces son...
- Los gitanos son...
- Los inmigrantes son...

Una vez recapitulados los adjetivos seleccionados por nuestros alumnos, los iremos escribiendo en la pizarra para comprobar cuántos de ellos se repiten. Después, pasamos a una breve explicación teórica que terminará con unos 10- 15 minutos de debate tratando de responder a la pregunta: ¿qué estereotipos identificas en los medios de comunicación?

The image shows a grid of 7 presentation slides, numbered 1 through 7, each with a grey background and orange text. Slide 1 is titled 'ESTEREOTIPOS EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN'. Slide 2 is titled 'REPRESENTACIÓN Y CREACIÓN DE ESTEREOTIPOS' and contains a list of groups to be described. Slide 3 is titled 'REPRESENTACIÓN Y CREACIÓN DE ESTEREOTIPOS' and asks '¿Cómo influyen los medios de comunicación en la creación de estereotipos?'. Slide 4 is titled 'REPRESENTACIÓN Y CREACIÓN DE ESTEREOTIPOS' and provides a definition of a stereotype. Slide 5 is titled 'REPRESENTACIÓN Y CREACIÓN DE ESTEREOTIPOS' and lists ways to deal with stereotypes. Slide 6 is titled 'REPRESENTACIÓN Y CREACIÓN DE ESTEREOTIPOS' and lists factors in the creation of stereotypes. Slide 7 is titled 'REPRESENTACIÓN Y CREACIÓN DE ESTEREOTIPOS' and asks '¿Qué estereotipos identificas en los medios de comunicación?'.

1

2

3

4

5

6

7

Tras introducir el tema de los estereotipos en general, pasamos a centrar la atención sobre los de género en particular y su reproducción en los mass media. Para ello, volvemos otra vez a recurrir a otra breve explicación teórica (de unos 10- 15 minutos de duración), utilizando para ello la siguiente presentación:

Estereotipos de género en los medios de comunicación

Hacia una necesaria perspectiva de género en los medios de comunicación Situación actual

-La mayor representación femenina corresponde a las secciones de:

- Gente
- Sociedad
- Cultura.

Hacia una necesaria perspectiva de género en los medios de comunicación Situación actual

-El día de la semana en el que más es mencionada la mujer es el domingo.

-Noticias menos extensas y con pocos protagonistas.

Hacia una necesaria perspectiva de género en los medios de comunicación Situación actual

-A más mujeres en las redacciones (como periodistas y/o como cargos de responsabilidad), más protagonismo femenino en las noticias.

Hacia una necesaria perspectiva de género en los medios de comunicación Situación actual

-Otra variable que influye en la presencia de las mujeres en los medios es el coste laboral: a menos coste laboral (coste por empleado y número de empleados), menos presencia femenina.

• Sólo el 24 % de los sujetos que figuran en las noticias son mujeres.

*Global Media Monitoring Project (GMMP) (1995-2010)
www.whomakesthenews.org

• En Europa, la situación no varía mucho:

Region	1995	2000	2005	2010
Asia	22	11	19	19
Africa	14	17	20	20
Caribbean	22	24	26	25
Europe	18	19	21	26
Latin America	18	20	20	20
Middle East	14	15	15	14
North America	27	28	28	28
Oceania	22	26	26	25
Overall	17	18	21	24

- La mujer es la protagonista de la historia sólo en el 13 % de las noticias;
- Las únicas categorías profesionales en las que la mujer está más representada en los medios que el hombre son ama de casa (72%) y estudiante (54%).
- Entre personas entrevistadas o de las que se recaba su opinión, la mujer aparece más como gente "corriente" y el hombre más en calidad de "experto".

- La mujer aparece más como víctima (18% casos) que el hombre (8%);
- La mujer aparece más en fotografías que el hombre (26% frente a 17%);
- Sólo el 6 % de las historias en los medios se centran en la igualdad/desigualdad de género;

- El 46% de las historias refuerzan los estereotipos de género y sólo un 6% desafían tales estereotipos;
- Entre las mujeres, algunos grupos están aún menos representados: mujeres inmigrantes, mayores, lesbianas, con algún tipo de discapacidad;

Temas

7 Overall presence of women in the news: 1995-2010

Topic	1995	2000	2005	2010	Total
Women are hard	27%	21%	22%	21%	25%
Violence against women	28%	21%	24%	25%	25%
Gender inequality	24%	24%	24%	24%	24%
Women's rights	23%	23%	22%	22%	23%
Women's health	1%	2%	1%	1%	1%
Other	1%	1%	1%	1%	1%
Total	17%	18%	21%	24%	19.8%

- Sólo el 10% de los políticos europeos que aparecen en las noticias son mujeres

Conclusiones:

- Las mujeres están todavía profundamente infrarrepresentadas en los medios en relación a los hombres;
- Los medios siguen reflejando un mundo en el que los hombres superan a las mujeres en todas las categorías profesionales;
- Siguen predominando y alimentándose los estereotipos de género.

Para aplicar la teoría a la práctica, pasamos a realizar un ejercicio sin mayor dificultad pero que evidencia muy bien lo anteriormente explicado: analizar varias portadas de medios de comunicación digital (cada grupo un periódico distinto) y comprobar cuántos hombres y cuántas mujeres hay representados en la misma, intentando también reflexionar sobre la secciones a las que hacen referencia las noticias con personajes

masculinos y las que tienen como protagonistas a mujeres. La actividad (con su posterior exposición) no deberá extenderse más de 15- 20 minutos.

Una vez expuesta toda esta información se va a realizar la actividad principal de esta sesión. Se introduce explicando lo siguiente:

En 2007, la Dirección General de la Mujer del Gobierno de Cantabria presentaba un protocolo de actuación periodística y publicitaria sobre igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y tratamiento informativo de la violencia de género, que bien se podría aplicar a todos los medios de comunicación, proponiendo las siguientes siete medidas:

1. Los medios de comunicación y empresas de publicidad deben representar a las mujeres que ocupan puestos de trabajo en prácticamente todos los sectores productivos y en todos los niveles jerárquicos y de responsabilidad, y que ya contribuyen de forma decisiva al desarrollo de la sociedad como ingenieras, biólogas, empresarias, abogadas, políticas, profesoras, y también desempleadas. La profesión periodística tiene que dar cuenta de las nuevas voces de las mujeres que quieren participar en el debate público y tienen derecho a ser oídas.

2. Las noticias sobre asuntos de interés general deberán recoger de forma equilibrada las declaraciones, opiniones o testimonios tanto de hombres como de mujeres. En aquellas noticias que especialmente se haga referencia a temas que afecten a las mujeres (empleo femenino, derechos reproductivos, salud de las mujeres y otros) se tendrá especial cuidado para recoger las voces de las mujeres.

3. Los medios de comunicación, y también la publicidad, deben valorar con igual criterio las acciones protagonizadas por las mujeres y los hombres a la hora de considerarlas noticiables. Los logros y éxitos conseguidos por las mujeres se tratarán con los mismos recursos humanos y técnicos que los de los hombres en cualquier ámbito: en la política, la economía, la cultura, el deporte y otros.

4. Del mismo modo que son tratados los hombres, cuando son mujeres las protagonistas de la información se evitará utilizar descripciones físicas, referencias sexistas, estereotipos degradantes y frases condescendientes.

5. *Los medios de comunicación al informar, y también la publicidad, representarán el amplio abanico de mujeres que hoy constituyen la sociedad española en función de la edad, el estatus civil, la raza, el origen, la apariencia física, orientación sexual, educación, religión, ocupación, condición socioeconómica o cualquier otra característica, de la misma forma que se trata a los hombres.*

6. *Las efemérides con que los medios de comunicación celebran y dan cobertura a acontecimientos pasados deben recoger las glosas de las acciones protagonizadas por los hombres y también por las mujeres. Las mujeres han sido sujeto de la historia y de los acontecimientos que han ocurrido a los seres humanos de la misma forma que los hombres, y en algunos ámbitos (la lucha por la emancipación de las mujeres, por la paz, y otras) han sido protagonistas de excepción.*

7. *En aquellas noticias en donde se informe de varios hechos, los titulares recogerán el aspecto más importante para que la audiencia tome conciencia de los problemas sociales que afectan a las mujeres y que, por lo general, no han constituido primeras páginas en los periódicos. (Si el año judicial se ha saldado con menos delitos, excepto en aquellos contra la libertad sexual de las mujeres, el compromiso con el logro de la igualdad de oportunidades invita a los medios a recoger con tipografía adecuada la realidad que afecta a las mujeres).*

Por grupos, se va a analizar el cumplimiento de cada una de las medidas propuestas (siete grupos, cada grupo una medida) en los principales periódicos digitales españoles (El País, el Mundo, Público, ABC).

La realización y exposición de este trabajo tendrá alrededor de una hora de duración.

SESIÓN 3: ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y PUBLICIDAD

La introducción de esta última sesión se hará a través de documentos audiovisuales de corta duración:

1. La mujer en la publicidad, a cuyo visionado y posterior debate se dedicarán 15 minutos: <https://www.youtube.com/watch?v=5PvKiKvggd8>
2. Micromachismos, para lo que emplearemos el vídeo creado por eldiario.es, a cuyo visionado y posterior reflexión dedicaremos otros 15 minutos: https://www.youtube.com/watch?v=Co_z_GbjbHY

Esta última sesión se dedicará por completo al trabajo grupal: deben realizar la siguiente actividad:

En grupos, realizarán un proyecto de investigación en el que tratarán de identificar micromachismos en los anuncios de televisión. A partir del mismo diseñarán una breve exposición que compartirán con sus compañeros al final de la sesión.

Para que la actividad quede más completa, se tratará de que cada uno de los grupos se centre en un tipo de producto en concreto (productos de limpieza y cuidado del hogar, productos infantiles, productos de higiene y belleza, alimentación, medios de transporte, ocio, etc.)

Actividad extra

Como propuesta de actividad extra para esta sesión (o para seguir trabajando en esta misma línea una vez finalizado el programa de alfabetización mediática desde una perspectiva de género) se propone lo siguiente:

Construcción grupal de un contra anuncio que rompa con los estereotipos de género, y que después quedará expuesto en el centro educativo para visibilizar la actividad y concienciar al resto del alumnado.

Anexo 3: Encuesta- escala Detección del Sexismo en Adolescentes (DSA)

NOMBRE:

EDAD:

SEXO: Masculino Femenino

Marca con una cruz tu grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las siguientes frases, teniendo en cuenta la siguiente escala:

1 Totalmente en desacuerdo; 2 Bastante en desacuerdo; 3 Algo en desacuerdo; 4 Algo de acuerdo; 5 Bastante de acuerdo; 6 Totalmente de acuerdo

ITEMS	1	2	3	4	5	6
1. Las mujeres son, por naturaleza, más pacientes y tolerantes que los hombres						
2. El lugar más adecuado para la mujer es su casa con su familia						
3. El afecto y el cariño son más importantes para las mujeres que para los hombres						
4. Las mujeres son más débiles que los hombres en todos los aspectos						
5. Una medida positiva para acabar con el paro sería que las mujeres se quedaran en casa						
6. Las mujeres están mejor dotadas que los hombres para complacer a los demás (estar atentas a lo que quieren y necesitan)						
7. Es más natural que sean las hijas y no los hijos las que se hagan cargo de los padres ancianos						
8. Por su mayor sensibilidad, las mujeres son más compasivas que los hombres hacia su pareja						
9. Atender bien la casa es obligación de la mujer						
10. Hay que poner a las mujeres en su lugar para que no dominen al hombre						
11. Nadie como las mujeres sabe criar a sus hijos						
12. Las mujeres son manipuladoras por naturaleza						
13. Las mujeres tienen mayor capacidad para perdonar los defectos de su pareja que los hombres						
14. El hombre debe ser la principal fuente de ingresos de su familia						
15. Para un hombre una mujer frágil tiene un encanto especial						
16. El marido es el cabeza de familia y la mujer debe respetar su autoridad						

17. Las mujeres poseen por naturaleza una sensibilidad superior a la de los hombres						
18. No es propio de hombres encargarse de las tareas del hogar						
19. Las mujeres razonan peor que los hombres						
20. Los hombres están más capacitados que las mujeres para lo público (por ejemplo, la política, los negocios, etc.)						
21. Las mujeres son insustituibles en el hogar						
22. La mujer que trabaja fuera de casa tiene desatendida a su familia						
23. Los hombres deben tomar las decisiones más importantes en la vida de la pareja						
24. Por naturaleza, las mujeres están mejor dotadas que los hombres para soportar el sufrimiento						
25. Una mujer debe estar dispuesta a sacrificarse por el éxito profesional de su marido						
26. Un hombre debe dirigir con cariño, pero con firmeza, a su mujer						

Anexo 4: Diario de registro

SESION CERO

Sesión realizada el martes, 14 de abril de 2015, de 11 a 12 horas en el aula A19 de la Facultad de Educación del campus universitario de Soria (Universidad de Valladolid).

Durante esta primera sesión hemos establecido una primera toma de contacto con los alumnos. El primer paso ha sido que rellenaran la encuesta en la que se recoge la escala DSA, sin dar todavía ninguna información sobre la asignatura ni sobre el programa de alfabetización mediática, para tratar de conseguir la mayor objetividad posible.

Una vez finalizado este primer paso, se ha procedido a explicar la forma en la que se iba a trabajar en relación al programa de alfabetización mediática, especialmente en lo que concierne al uso de Facebook como recurso educativo. Los alumnos se han mostrado en primera instancia algo extrañados con esta metodología (incluso algunos han manifestado el hecho de no tener cuenta en esta red social), pero se ha animado a su participación, explicando que la idea es crear una comunidad de aprendizaje cooperativo en la que tenga lugar una experiencia de inteligencia colectiva; y, para ello, cada uno de los componentes del grupo debe tratar de aportar contenido sobre los temas trabajados en la parte práctica de la asignatura, generando debate en torno a los mismos. Igualmente también se ha explicado que la participación en esta iniciativa es voluntaria y que si se decide formar parte de ella será tenido en cuenta dentro del proceso evaluativo.



PRIMERA SESIÓN

Sesión realizada el martes, 14 de abril de 2015; de 12 a 14 horas, en el aula II del aulario de la facultad de Empresariales del campus universitario de Soria, con alumnos de la asignatura de Cambios sociales, cambios educativos e interculturalidad del primer curso del grado de Educación Primaria.

Durante la primera sesión del taller hemos trabajado la parte relacionada con el subjetivismo de los medios de comunicación, con una explicación teórica sobre el tema (acercamiento a los medios de comunicación, funciones y subjetividad de los mismos). Para reforzar estos conocimientos, hemos hecho una actividad práctica, consistente en comparar el tratamiento de una misma noticia en varios medios de comunicación y responder a las siguientes cuestiones:

- a) ¿Cuál es el contenido de la noticia en el periódico A, en el B y en el C? (para facilitar su realización en clase, se han elegido tres medios de comunicación digitales: Público, El Mundo y el País).
- b) Revisa si ese contenido es igual en los tres medios seleccionados
- c) Señala cuáles son las semejanzas y diferencias en el tratamiento de la información.

La aceptación del alumnado al respecto ha sido muy positiva. El grupo es reflexivo y participativo, y la actividad realizada les ha servido para recapacitar sobre el hecho de que los medios de comunicación no representan la realidad tal y como es, sino que a la hora de contar lo que ha pasado, lo hacen bajo un prisma determinado. Sin embargo, para muchos de ellos esta información no les parecía novedosa y ya contaban con una opinión previa al respecto. Es por ello que durante la clase ha tenido lugar un debate entre el alumnado, que ha servido para compartir opiniones y analizar la realidad de los medios desde una perspectiva más crítica y fundamentada.

La actividad se ha hecho en grupos, y se han tratado noticias de política (encuestas de intención de voto), sucesos (los atentados de Kenia y el accidente de los montañeros en Marruecos) y educación (3+2).

SEGUNDA SESIÓN

Sesión realizada el martes, 21 de abril de 2015; de 12 a 14 horas, en el aula II del aulario de la facultad de Empresariales del campus universitario de Soria, con alumnos de la asignatura de Cambios sociales, cambios educativos e interculturalidad del primer curso del grado de Educación Primaria.

En esta segunda sesión se han trabajado los estereotipos en los medios de comunicación, primero en general y después desde una perspectiva de género. La exposición teórica transcurre sin nada reseñable (los alumnos venían de otra clase teórica en la que se había tratado el mismo concepto: los estereotipos).

Hemos hecho una actividad para analizar el hecho de que, aunque pensemos que no, todos tenemos estereotipos. El ejercicio ha consistido en que tenían que completar las siguientes frases, de forma individual, y sin pensarlo demasiado, lo primero que se les pasara por la cabeza:

- Los estadounidenses son...
- Los africanos son...
- Los asiáticos son...
- Los alemanes son...
- Los andaluces son...
- Los gitanos son...
- Los inmigrantes son...

El resultado ha sido el siguiente:

ESTADOUNIDENSES	AFRICANOS	ASIÁTICOS	ALEMANES	ANDALUCES	GITANOS	INMIGRANTES
Patrióticos gordos diferentes inconscientes. imperialistas.	Negros Pobres.	Amarillos Terroristas Trabajadores Desconfiados.	Nazis Rubios Bebedores de Cerveza Serios Puntuales Estrictos Blancos. Eficientes.	Salados/alegres Vagos Analfabetos Extrovertidos.	Cantaores Ladrones Machistas.	Valientes Trabajadores. Decididos Extranjeros.

- Los estadounidenses son: patrióticos, gordos, diferentes, inconscientes, imperialistas.
- Los africanos son: negros, pobres.
- Los asiáticos son: amarillos, terroristas, trabajadores, desconfiados.
- Los alemanes son: nazis, rubios, bebedores de cerveza, serios, puntuales, estrictos, blancos, eficientes.
- Los andaluces son: salados/ alegres, vagos, analfabetos, extrovertidos.
- Los gitanos son: cantaores, ladrones, machistas.
- Los inmigrantes son: valientes, trabajadores, decididos, extranjeros.

El objetivo del mismo ha sido comprobar como los adjetivos otorgados de manera individual se iban repitiendo una y otra vez, para dejar claro que, aunque pensemos que no, los estereotipos existen y todos acudimos a ellos en alguna ocasión.

Hemos terminado centrándonos en los estereotipos de género, y para ellos hemos analizado la representación de la mujer en los medios de comunicación. Para llevar la teoría a la práctica, hemos hecho un ejercicio grupal sencillo: analizar varias portadas de medios de comunicación digital (cada grupo un periódico distinto) y comprobar cuántos

hombres y cuántas mujeres hay representados en la misma. Un ejemplo de esta actividad:

HOMBRES	MUJERES
① Daniel Pérez	① Maitserrat. A
② Pablo E.	② Profesorado.
③ Dier?	
④ I. Méndez	
⑤ R. Gerver	

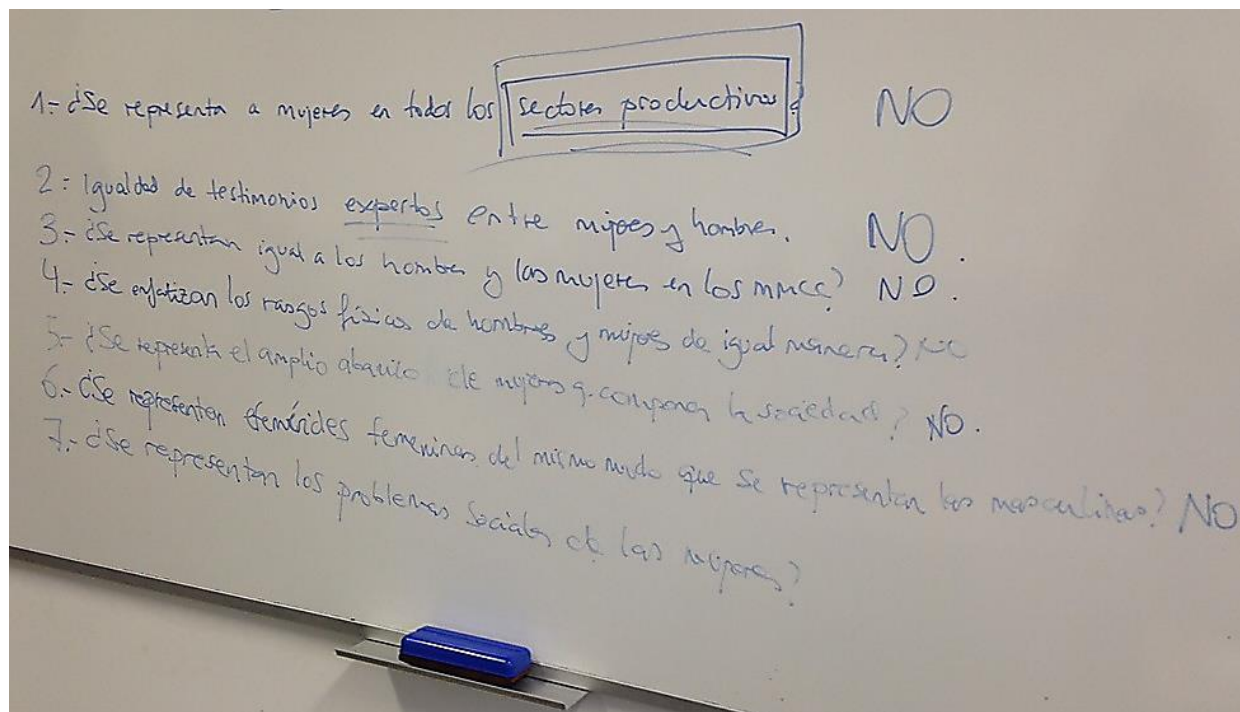
A través del que hemos podido comprobar con nuestra propia experiencia y con evidencias clarividentes lo que se había expuesto de forma teórica: que la representación femenina es ampliamente inferior que la masculina en los medios de comunicación.

Para continuar trabajando, hemos planteado la siguiente actividad:

“En 2007, la Dirección General de la Mujer del Gobierno de Cantabria presentaba un protocolo de actuación periodística y publicitaria sobre igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y tratamiento informativo de la violencia de género, que bien se podría aplicar a todos los medios de comunicación. Vamos a tomar algunas de las medidas propuestas por este organismo y vamos a analizar en los principales periódicos digitales españoles (El País, el Mundo, Público, ABC) si se están teniendo en cuenta o no”.

Se han formado grupos y a cada grupo se le ha asignado una medida para comprobar. La actividad la han afrontado desde un estado inicial de desconcierto, especialmente algunos grupos, ya que no están acostumbrados a trabajar de manera tan autónoma y no

acaban de comprender qué tienen que hacer. Sin embargo, a través de las orientaciones de la profesora, han empezado a encontrar noticias con las que trabajar. Tras finalizar el trabajo, se ha procedido a la exposición de los resultados del mismo:



TERCERA SESIÓN

Por razones organizativas y de calendario, esta sesión no se ha realizado hasta el martes, 5 de mayo de 2015; de 12 a 14 horas, en el aula II del aulario de la facultad de Empresariales del campus universitario de Soria, con alumnos de la asignatura de Cambios sociales, cambios educativos e interculturalidad del primer curso del grado de Educación Primaria.

Hemos comenzado la sesión retomando el tema de la representatividad de las mujeres en los medios de comunicación y su equidad con la de los hombres, a través de la exposición de los trabajos que los alumnos realizaron la anterior jornada. A pesar de que la conclusión deducida a partir de su trabajo parece clara, ha surgido el debate en clase sobre el hecho de que “la culpa no la tienen los medios de comunicación, porque ellos representan lo que pasa en la realidad, así que si no hay noticias sobre mujeres políticas es porque no hay muchas mujeres políticas”. Hemos estado reflexionando sobre la cuestión de si la poca representatividad en altas esferas de las mujeres es culpa de la sociedad o de los medios de comunicación o es un todo global. A modo de resumen, hemos llegado al acuerdo de que la sociedad está experimentando tímidos avances al respecto.

A partir de este debate, y teniendo en cuenta además los resultados que se obtuvieron de la encuesta- escala DSA pretest, se ha querido dejar clara la diferencia entre los conceptos de género y sexo, que parecían no entenderse del todo. Para ello hemos empleando el siguiente material:

1. <http://feminismo.about.com/od/conceptos/fl/Diferencia-entre-sexo-y-geacutenero-y-otros-conceptos.htm>
2. <http://www.plannedparenthood.org/esp/temas-de-salud/orientacion-sexual-y-genero/genero-e-identidad-de-genero>

Por último, hemos introducido el concepto del sexismo en la publicidad, con un vídeo ilustrativo de ello.

<https://www.youtube.com/watch?v=5PvKiKvggd8>

Y se les ha pedido como tarea para realizar fuera del horario lectivo la siguiente actividad: identificación de micromachismos en la publicidad. Para clarificar el

concepto de micromachismos, se ha finalizado la clase visualizando el vídeo que el periódico digital eldiario.es creó con la finalidad de explicitar este concepto (y que se puede consultar en la siguiente dirección: https://www.youtube.com/watch?v=Co_z_GbjbHY).

TERCERA SESIÓN (2ª PARTE)

Esta es una sesión extra, con una duración de 45 minutos, ha tenido lugar el 12 de mayo de 2015 y ha sido empleada para visualizar los trabajos que los alumnos realizaron en horario no lectivo sobre la identificación de los micromachismos en la publicidad.

A la vista de los trabajos que han realizado, es evidente que el concepto les ha quedado claro. A destacar que, a diferencia de en otras sesiones donde se establecía debate sobre las conclusiones extraídas del trabajo realizado, en ésta ha habido unanimidad sobre la presencia de estereotipos de género y marcados roles de lo femenino y lo masculino en la publicidad.

Algunos ejemplos del trabajo realizado por los alumnos:

The collage consists of six individual presentations arranged in two rows of three. Each presentation is on a white background with a green border and contains the following elements:

- Top Left:** A slide titled "MICROMACHISMOS" with a list of names: Javier Cepero García, Sergio Aparth Sobrado, Lucía Otero Carro, Alba Ramos Cámara, Sergio Gallo Álvarez, and Javier González Martínez.
- Top Middle:** A slide titled "Si cocinas bien brillas" (si eres mujer) with a URL: http://www.eldiario.es/micromachismos/cocinas-bien-brillas-mujer_6_287381276.html and a small graphic of a golden pot with a male symbol on top.
- Top Right:** A slide titled "Los hombres solo piensas en el futbol y las mujeres en las compras" with a URL: http://www.eldiario.es/micromachismos/hombres-futbol-mujeres-compras_6_282131810.html and a cartoon of a man and a woman with speech bubbles: "¡MACHISTA!", "¡VETE, DIBUJO ANIMADO!", "¡MACHISTA!", "¡VETE, DIBUJO ANIMADO!", "¡MACHISTA!", "¡VETE, DIBUJO ANIMADO!".
- Bottom Left:** A slide titled "¿Qué pasaría si cambiásemos a las mujeres por hombres en los anuncios sexistas?" with a URL: http://www.eldiario.es/micromachismos/pasaria-hombres_6_242585759.html and a cartoon of a man and a woman with speech bubbles: "¿Qué pasaría si cambiásemos a las mujeres por hombres en los anuncios sexistas?".
- Bottom Middle:** A slide titled "Las tareas del hogar son mejor con Koenic" with a URL: http://www.eldiario.es/micromachismos/encantan-electrodomesticos_6_233836644.html and a cartoon of a man sitting on a chair and a woman standing next to him.
- Bottom Right:** A slide titled "Ejemplos de publicidad sexista" with a URL: <https://www.youtube.com/watch?v=L1BbF-58-A> and a graphic that says "¡CUIDADO! EL MACHISMO MATA" with a cartoon of a woman.

Publicidad sexista

Definición

- Denominamos Publicidad Sexista a la que representa a las mujeres de forma indigna, bien utilizando particular y directamente su cuerpo o partes del mismo como un objeto sin relación directa con el producto que se pretende promocionar o bien utilizando su imagen asociada a comportamientos tradicionalmente asignados a las mujeres de forma discriminatoria, que pueda generar violencia contra ellas

Cómo identificar el sexismo en la publicidad

- 1 . Promover modelos que consoliden pautas tradicionalmente fijadas para cada uno de los géneros.



- 2 .Fijar unos estándares de belleza femenina considerados como sinónimo de éxito.



Cómo identificar el sexismo en la publicidad

- 3 .Ejercer presión sobre el cuerpo femenino a través de determinados tipos de productos que facilitan su dominio y control.



- 4 .Presentar el cuerpo de las mujeres como un espacio de imperfecciones que hay que corregir.



Cómo identificar el sexismo en la publicidad

- 5 .Situat a los personajes femeninos en una posición de inferioridad y dependencia.



- 6 .Excluir a las mujeres de las decisiones económicas de mayor relevancia



Cómo identificar el sexismo en la publicidad



- 7 .Alejar a las mujeres de los espacios profesionales prestigiosos socialmente y, por el contrario, asignarles los roles de limpieza, cuidados y alimentación familiar.

- 8 .Negar los deseos y voluntades de las mujeres y mostrar, como "natural", su adecuación a los deseos y voluntades de los demás.



Cómo identificar el sexismo en la publicidad

- 9 .Mostrar las mujeres como incapaces de controlar sus emociones y sus reacciones, "justificando" así las prácticas



Videos:

- https://www.youtube.com/watch?v=2SrpARP_M0o
- <https://www.youtube.com/watch?v=Md4hghTR-XA>
- <https://www.youtube.com/watch?v=AtCOWS68XJo>

EL USO DE FACEBOOK COMO RECURSO EDUCATIVO

La experiencia del uso del grupo de Facebook ha sido más satisfactoria aún de lo esperado. La participación del alumnado, a pesar de ser voluntaria, ha sido muy alta (aunque hay que reseñar que ha sido un ejercicio evaluable para la calificación final de la asignatura). A pesar de ello, todavía hay algún aspecto a pulir para futuras prácticas similares: el alumnado en la mayoría de ocasiones se centran más en compartir nuevos contenidos que en debatir u opinar sobre los contenidos que habían colgado sus compañeros. Este hecho ha provocado que la cantidad de información haya sido en ocasiones excesiva, y por ello no se ha podido profundizar en los temas tratados.

La parte más positiva de la experiencia ha sido el feedback educativo que ha supuesto: algunos de los contenidos que se han compartido en el grupo de Facebook han sido debatidos o analizados después en clase. Igualmente, también es reseñable el hecho de que éste se ha convertido en una herramienta de comunicación extra oficial directa con el alumnado, que en muchas ocasiones ha sido más efectiva que las vías de comunicación oficiales.

Para terminar, indicar que la valoración de los estudiantes parece haber sido bastante positiva y que, aunque en un porcentaje muy inferior, el grupo ha tenido cierta actividad una vez finalizada la asignatura e incluso después de que se cerraran las actas de la segunda convocatoria.



Asignatura Cambios sociales, cambios educativos e intercultural

Laura Álvarez Inicio Buscar amigos

Laura Hernández
7 de julio

Hoy os traigo algo que personalmente no puedo pasar por alto y cuyas razones expondré al final de esta entrada.

El caso es que ayer se dio a conocer la noticia de que Manuela Carmena, la nueva alcaldesa de Madrid, eliminará las calles franquistas y les pondrá nombres de mujeres o vecinos ilustres.

Aquí os dejo un enlace con la noticia:... Ver más



Carmena eliminará las calles franquistas y les pondrá nombres de mujeres o vecinos ilustres -...

La capital cuenta con alrededor de 150 calles, plazas y lugares que ensalzan el golpe de Estado de 1936, la dictadura y a sus protagonistas. Ahora Madrid quiere...

20MINUTOS.ES | DE 20MINUTOS

Me gusta Comentar Compartir

PERSONAS QUE QUIZA CONOZCAS Ver todas

- Gramy Odbods Room 8 amigos en común Agregar a amigos
- Dani Berna Manzanares 6 amigos en común Agregar a amigos
- Enrique Peñaranda Borobia 1 amigo en común Agregar a amigos
- Rubas Heras 3 amigos en común Agregar a amigos
- Marina Calle 6 amigos en común Agregar a amigos
- Mario Martín Iglesias 9 amigos en común Agregar a amigos

Español · Privacidad · Condiciones · Cookies · Publicidad · Opciones de anuncios · Más · Facebook © 2015

REFLEXIONES FINALES SOBRE LA PUESTA EN MARCHA DEL PROGRAMA EDUCATIVO DE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Una vez finalizada la asignatura de Cambios sociales, cambios educativos e interculturalidad, y con ella el programa de alfabetización mediática desde una perspectiva de género, me ha parecido procedente recoger aquí el feedback que algunos de mis alumnos me han transmitido, empleando para ello varios canales: Facebook y el dossier de la asignatura, en el que se recogen tanto las actividades realizadas como su impresión al participar en ellas, que me han entregado a modo de trabajo para evaluar:



Alba Ramos Cámara

27/06/2015 20:49

Laura , aquí te envió la plantilla completada. Perdón por la tardanza! Tu asignatura me ha servido para reflexionar sobre muchas cosas, nos has enseñado a pensar por nosotros mismos, y es que todos deberían hacer. Gracias.



Laura Hernández

05/06/2015 17:09

Hola Laura, llevaba tiempo queriendo compartir esto contigo, pero quería hacerlo hacia ti como persona y no como profesora. Es sobre mi experiencia en Auswitch, sin duda uno de los lugares que más me ha marcado hasta ahora. Por eso y porque supongo que tú sentirías algo parecido durante tus estancia en Cracovia, quería compartir esto contigo. Esta es una de las pocas fotografías que me atreví a tomar de aquel lugar. No la vi hasta unos días después y su resultado me impresionó enormemente. Cada vez que la miro me traslada a ese preciso momento en el que tanto me costaba contener las lágrimas. Son unas de las muchas tumbas de las víctimas de este campo de concentración junto a un pequeño lago. Los vigilantes del lugar cuentan que de vez en cuando, cuando llueve mucho, aparecen en la superficie algunos recuerdos de las vidas de estas personas, como monedas, anillos... Lo único que habían logrado conservar. No sé por qué, pero esta imagen con su haz de luz, a pesar de las atrocidades que esconde, me llena de esperanza hacia el ser humano. Finalmente quería agradecerte tu esfuerzo y dedicación con la asignatura, la cual a parte formarnos como futuros docentes, nos ayuda a formarnos como personas.

CONCLUSIÓN

Tras haber cursado esta asignatura de “Cambios sociales, cambios educativos e interculturalidad” han cambiado las percepciones que sobre la educación teníamos. Los métodos de aprendizaje mediante trabajos de investigación, visualización de videos y la posibilidad de conectar mediante videoconferencia con Claudia García, nos ha proporcionado otras formas de conocer distintas realidades sociales y educativas.

Acercarnos a estas realidades resulta altamente positivo como ciudadanos, que no pueden dar la espalda a situaciones próximas o lejanas que no nos afectan directamente, sino que debemos implicarnos y contribuir al desarrollo de una sociedad más justa y libre. Pero resulta especialmente enriquecedor como futuros educadores, ya que debemos contar con todo tipo de recursos para hacer frente a las distintas situaciones que nos encontraremos: pobreza, marginalidad, carencias y desigualdades. Además no solo tendremos que adaptarnos sino que tenemos la responsabilidad de transmitir a nuestros alumnos valores de respeto, convivencia pensamiento crítico y libertad responsable.

Esta asignatura nos ha acercado a otros escenarios y nos ha animado a investigar y reflexionar sobre ello, mediante prácticas de metodología activa, además de la positiva experiencia que para todo el grupo fue página que compartimos en Facebook. Algunos de estos contenidos, los hemos compartido en otras asignaturas como “Educación para la Paz” y “Orientación y tutorías para el alumnado y las familias”, en las que también hemos investigado, comparado y analizado para luego sacar conclusiones individuales y en grupo.

Esta inquietud por la investigación, por contrastar las noticias, por intentar comprender otras corrientes y mantenernos informados de realidades no tan amables que suceden a nuestro alrededor, resultan unas disciplinas altamente interesantes para transmitir a nuestros alumnos que de manera natural crecen con curiosidad.

Reflexión final

Con la realización de, no solo esta práctica, sino también las del resto del dossier, hemos podido ahondar mucho más en todos los conflictos sociales a los que ha hecho alusión la profesora a lo largo de su estancia en este cuatrimestre. A partir de todas estas actividades nos hemos concienciado mucho más acerca de la discriminación o distancia que existe por culpa de la sociedad actual entre ambos sexos, también sobre los problemas que podemos encontrar al intentar buscar una información veraz y fiable que no haya sido subjetivada por ninguna compañía mediática. Esto y muchos más defectos que existen en el mundo real.

Esta asignatura está ligada a la asignatura de Paz e igualdad, impartida durante el cuatrimestre pasado y que nos enseñó que los seres humanos no son iguales, que la igualdad es una herejía, que la verdad es que los seres humanos, ya sean diferentes en sexo, religión, ideología o raza, somos equiparables. No por eso debe entenderse que alguien sea superior a otra persona.

Todo lo aprendido va a ser muy útil para nuestra futura profesionalidad como docentes, y podemos aportar dos razones diferenciadas: Por una parte va a jugar un papel importantísimo en nuestra manera de mantener y dirigir la convivencia en el recinto escolar. Por la otra, podremos inculcar a estos futuros alumnos ideas positivas y educarlos en relación con los derechos humanos y la convivencia pacífica y democrática. También hemos aprendido recursos y actividades para llevar los conceptos que se pretenden transmitir a la práctica.

Para nuestra vida personal, como seres humanos, todo lo que hemos descubierto y estas nuevas ideas nos ayudarán a llegar a ser mejor persona.

Como punto final queremos destacar la función tan fructífera que está desempeñando el proyecto de facebook, en el que formamos parte todo el alumnado y el docente, y con el cual nos damos cuenta de las desgracias y conflictos que ocurren a nuestro alrededor, de los cuales no nos habríamos enterado y concienciado antes.

6.-Conclusión:

Por último, haremos una conclusión de este tema en el que creemos que es importante conocer todo esto sobre los medios de comunicación, ya que son muy importantes para nosotros porque con ellos tenemos toda la información necesaria al alcance de la mano, pero tenemos que tener cuidado con ellos ya que dependiendo los medios de comunicación ya hemos visto que hay manipulación de información. También hemos visto que tenemos que tener cuidado con la publicidad ya que en muchos anuncios hay mucho machismo y sexismo como bien hemos visto y mostrado en los anuncios que hemos expuesto anteriormente. Así que en estas prácticas que hemos tenido nos hemos dado cuenta de muchas cosas que nunca antes nos habíamos fijado y creemos que es importante saber de todo esto, por lo menos poder evitarlo en la mayor manera posible.

Otra de las cosas que hemos aprendido en esta práctica, y que nos parece muy importante, ha sido analizar las publicaciones de los periódicos. Debemos ser críticos con la información que aparece en los periódicos, ya que no siempre todo lo que se dice es verdad o está bien contrastado. Como hemos podido comprobar, ciertas noticias no se cuentan igual en unos periódicos y otros: No coinciden los datos, lo que en realidad pasa... Esto a veces es fruto de la falta de información o de la influencia de la ideología que el periódico tiene, lo que hace que modifique a información según su forma de pensar.

Esta práctica ha sido efectiva, ya que tras ella, andamos con más cuidado a la hora de leer noticias, analizamos su contenido y nos fijamos más en detalles que antes pasábamos por alto. Anteriormente no éramos tan conscientes de las diferencias que puede haber de leer una noticia en un periódico, a leerlas en otro, ya que creíamos que la información era prácticamente igual.

Por ello, tras haber aprendido esto, consideramos importante transmitir a nuestros futuros alumnos la idea de que no tienen por qué siempre creerse lo que ven en las noticias, periódicos, o incluso sus propios profesores, sólo porque tengan la idea de que son los expertos en el tema y no se equivocan nunca. Debemos enseñarles a ser críticos con la información, analizarla, para que no se creen todo lo que les dicen. Muchas veces conocen mejor la información ellos antes que cualquier otra persona y creen que son ellos los que están equivocados y tenemos que transmitirles la idea de que no siempre es así.

REFLEXIÓN:

Nuestra opinión y lo que hemos aprendido con estas prácticas es que no debemos dejarnos manipular por los medios. Cuando leamos una noticia o veamos un programa televisivo debemos ser objetivos y, si es necesario, consultar más de una fuente. ✓

Debemos además reflexionar sobre la publicidad y centrarnos en las marcas que no necesitan de campañas sexistas para poder vender sus productos, sino en las que fomentan la igualdad.

En la igualdad se educa desde la infancia, por eso mismo, el tema de los juguetes debe tratarse desde esa etapa y hay que intentar que los niños prueben todo y que elijan por sí mismos sus preferencias.

Es muy importante erradicar el machismo de la sociedad en los medios, ya que influye mucho en los valores y creencias de las personas y en cómo actuará la sociedad en un futuro cercano.

En cuanto al papel de la mujer en las noticias de prensa o de otros medios, de carácter más serio que a lo que estamos, cambiará cuando cambie la visión que tiene de esto la sociedad. Pero, lamentablemente, aunque hemos progresado y reducido las diferencias entre hombres y mujeres, todavía nos queda un largo camino.

Para finalizar, nos gustaría añadir dos frases que nos pueden hacer reflexionar acerca de la publicidad:

“La publicidad nos remite a un mundo mágico, un espacio ideal al que debemos aspirar, un espejo en el que mirarnos para ser aceptados socialmente y alcanzar el éxito profesional, familiar...”

“La publicidad es el escaparate de nuestros deseos y sueños, los públicos y que compartimos con los demás y los más íntimos e inconfesables.” ✓

Anexo 5: Transcripción del grupo focal

YO: Este debate que vamos a hacer en grupo es parte de una investigación que comenzamos durante el curso y que se centró en analizar si a través de un taller de alfabetización mediática desde una perspectiva de género, es decir, las actividades aquellas que hacíamos que analizábamos el rol de las mujeres en los medios de comunicación, la publicidad y demás, se reducían los estereotipos de género. Eso es lo que yo quiero investigar, por eso os pasé la encuesta previa, hicimos el taller y os pasé la encuesta posterior. Tengo los datos, y analizándolos, curiosamente, la diferencia ha sido menos significativa de lo que yo pensaba, es decir, prácticamente, los rasgos de sexismo que ha registrado el cuestionario, son prácticamente iguales antes y después del taller. Entonces yo creo que podemos empezar hablando sobre este tema:

En primer lugar, quiero que me deis vuestra opinión sobre el taller ¿os gustó? ¿os pareció útil? ¿os ha servido, os ha cambiado la visión? Contadme un poco....

MARÍA: Yo, desde mi punto de vista, antes no me daba cuenta de las cosas de sexismo que podía haber en los anuncios y en las noticias, y desde que hicimos el taller en muchos anuncios y en noticias tanto en la televisión como en los periódicos sí que las detecto más fácilmente.

LAURA Y MARÍA JOSÉ: Yo básicamente lo mismo.

JAVIER: Yo creo que pienso más o menos igual que antes en todo. Yo veía que en la mayoría de los anuncios y contenidos de las TV sí que eran bastante sexistas pero realmente no le daba importancia.

SERGIO: Yo como Javier, antes sí nos dábamos cuenta pero no nos parábamos a pensarlo, a analizarlo.

J: Realmente no pensabas que eso fuera a tener unas consecuencias de que la gente lo asumiera como algo natural. Dices, sí, mira, otro anuncio sexista como otros 50 que hay, venderá lo que venda... si tanta gente hace ese tipo de anuncios será porque funciona, pero piensas que solamente está afectando a la publicidad cuando realmente está afectando a la manera de pensar de la sociedad.

L: Yo en cuanto a los anuncios también me daba cuenta pero lo que más me sorprendió fue lo de analizar artículos, sobre todo revistas de mujeres –que normalmente no leo

este tipo de prensa- sí que me di cuenta que los estereotipos, aunque intenten hacer como que están cambiando y cambiando los roles de las mujeres en la sociedad, realmente están cayendo en otro tipo de roles imponiendo como tienen que ser ahora, y están dejando atrás muchos colectivos de mujeres que no tienen por qué identificarse con eso. A mí eso me sorprendió bastante.

Y: ¿Algo que hubierais cambiado del taller? algo que os hubiera gustado que hubiera incluido, algo que ha sobrado... contadme

L: No sé, yo creo que había muy poco tiempo para tratar todo a fondo. Había cosas bastante obvias para la mayoría pero había otras sobre las que no estábamos tan informados que no hemos podido tratar tanto como hubiéramos querido.

J: Puede ser. Siempre se pueden estructurar mejor las cosas, los horarios, pero realmente no es tan fácil y no hay algo claro que digas: pues esto se puede cambiar. En líneas generales yo creo que ha estado bastante bien, y todo lo que sea mejorar, si es lo que quieres, es algo que irás viendo año a año si lo vas repitiendo, poquito a poco, sin modificar nada a grandes rasgos.

M: Yo opino como Javier. Para mí en líneas generales, tu parte de la asignatura ha sido la que más atención me ha llamado y en la que más interés he puesto, sinceramente. Sobre el taller de género... muchas cosas sí que es verdad que las obviamos. Sabíamos que la mujer estaba discriminada en algunas cosas pero no sabíamos que en esos aspectos (mmcc- publicidad) lo estaba. Por ejemplo, lo que ha dicho Laura, los estereotipos que aparecen en la publicidad de muchas revistas de mujeres.

MJ: Básicamente es lo que están diciendo los compañeros, es difícil añadir algo más.

S: Yo pienso sobre todo que lo que se pretendía si se ha conseguido, por lo menos en mi caso: reflexionar sobre el papel de la mujer tanto en los mmcc como en la publicidad yo creo que lo conseguimos todos. Luego cada uno...

Y: Y, ¿habéis podido extrapolar todo lo tratado en los mmcc a la realidad? Quiero decir, por ejemplo, hablamos mucho de que los anuncios de limpieza están protagonizados casi en su totalidad por mujeres... ¿habéis sido más sensibles después con el hecho de que el cuidado de la limpieza está directamente relacionado con las mujeres?

MJ: Yo, a raíz de eso, estuve hablando con bastantes personas del tema y hemos llegado a la conclusión de que, por lo menos en nuestra generación, en la mayoría de familias

quizás no, pero sí en la mitad de ellas, ya está todo más igualado en cuanto a las tareas del hogar, si las hace el padre o la madre o los dos juntos... En la mayoría de las casas de la gente con la que yo he hablado se comparten las tareas, incluyendo la mía.

S: Yo opino igual que Mariajo, y en ese sentido al revés, yo creo que incluso la publicidad va en contra de la sociedad: la sociedad está avanzando más de lo que la publicidad quiere mostrar. En mi familia, el reparto de tareas del hogar es muy equitativo.

L: Ya, yo opino lo mismo, pero en muchas casas igual se concibe como “yo te ayudo, porque te tengo que ayudar ya que eres mi pareja”, pero se sigue considerando algo propio de las mujeres aunque los hombres ayuden con la idea de “te echo una mano, aunque no es mi tarea”. Aunque bueno, en la mayoría de casas que conozco no es así, pero también conozco casos que incluso te rebaten, muchos chicos, que no es su tarea y que lo tiene que hacer la mujer.

M: Sí, eso que dice Laura también es verdad. Yo he notado por ejemplo con amigos míos, que sus padres son bastante más mayores que sus padres, que depende de la generación también se nota mucho. Siempre las personas mayores tienden a pensar que los trabajos del hogar son de la mujer. Pero según vamos avanzando, tanto nuestra generación como las siguientes a nosotros, parece que nos repartimos más las tareas.

L: A mí personalmente me decepciona más la gente de nuestra generación que te hace ese tipo de comentarios... yo no pretendo cambiar la mentalidad de gente que ya es mayor, que piensa así... aunque bueno, sí que podrían abrir un poco la mente... pero a mí lo que me duele de verdad es la gente de nuestra generación que tiene pensamientos de ese tipo.

J: Pero yo creo que de todas formas hay mucha gente que hace ese tipo de comentarios simplemente por hacer la gracia... por estar entre colegas y tal, siempre los hace, yo lo he visto muchas veces. Pero luego no necesariamente significa que tengan un comportamiento machista, sino que simplemente es como a veces dices a alguien “qué haces tú, maricón”; no lo haces en el sentido literal de la palabra, sino que se usa para hacer la gracia. Son cosas que se dicen para hacer la gracia, y que están muy arraigadas, y que ni siquiera se es consciente del significado que hay detrás.... Por ejemplo: “tú, mujer, a fregar”...

L: Yo no me refiero a ese tipo de bromas –aunque, personalmente, para mí, no tienen ningún tipo de gracia-, me refiero más a comportamientos machistas por parte de, por ejemplo, compañeras mías, dirigidas a otras mujeres, en plan, como que les exigen algo o les insultan simplemente por el hecho de como vayan vestidas, con quien se lían, lo que hacen con su vida... me refiero a eso más que a bromas –que bueno, cada uno haga con su humor lo que le dé la gana-. Y bueno, lo que más me sorprende es que sean ellas las que se exigen eso a ellas mismas.

S: Yo, respecto a lo que acaba de decir ahora Laura, creo que el machismo que existe hoy en día, entre la gente de nuestra edad, más que en relación con las tareas del hogar – que lo vemos algo más de la generación de nuestros abuelos-, es más en otro sentido: por ejemplo, un chico se lían una noche con dos chicas y es considerado como algo bueno; sin embargo si lo hace una chica al revés, se le considera como una *guarra*. Y yo creo que el machismo está insertado más en este tipo de cosas que en las tareas del hogar y demás.

YO: Sí, parece ser que el tema de las tareas del hogar ya está algo más superado, pero todavía sigue asignándose a las mujeres el cuidado de hijos, mayores y personas dependientes, ¿qué opináis al respecto?

J: Estadísticamente, sí que es probable que haya más mujeres que hombres en esos sectores. Pero, de todas formas, yo no lo achacaría al tema del machismo. Yo he estado investigando y por lo que he leído, sí que es posible que haya algo más genético en cuanto a los hijos y demás. Si nos planteamos la evolución de la raza humana como es, lo lógico es pensar que, si han existido diferencias –aunque tampoco son muy grandes-morfológicas entre el hombre y la mujer, es muy posible que también hayan ocurrido en cuanto a la forma de pensar y las preferencias. Un ejemplo claro es que en los países en los que más igualdad se supone que hay, como son los nórdicos, existen un porcentaje mucho mayor de mujeres que se dedican a enfermería, cuidado de mayores y este tipo de tareas... el porcentaje es aún mayor que el que pueda haber en España o en otros países en los que podamos decir que no está tan superado el tema del machismo. Entonces, a base de ver eso, las conclusiones que se pueden sacar es que a lo mejor sí que tiene algo que ver que evolutivamente en la mujer siempre se ha buscado y se ha defendido que tiene más sensibilidad con los niños y que ello puede ayudar a la supervivencia de la especie. Tal vez sea eso, no lo sé, pero yo no lo descartaría y

achacaría todo a la sociedad porque ya se ha visto que en otras sociedades donde se supone que hay más igualdad sigue ocurriendo también.

L: A mí ese es un tema que me toca bastante también. No sé, hay mucha gente que probablemente se me eche encima cuando diga esto, pero, no sé, para mí es que los hombres y las mujeres son diferentes, para bien o para mal, pero hay cosas que son así. Y no sé, no hablo de cosas tan mínimas como sensibilidad y demás, pero evolutivamente y biológicamente sí que somos diferentes. Siempre hay gente que rompe las reglas... pero en cuanto a empatizar, cuidado de los niños –no digo que sea nuestra tarea-, pero evolutivamente sí que estamos como más preparadas para ello, para el cuidado de la gente, no sé...

J: Yo creo que en ese aspecto si alguna vez se puede llegar a demostrar que a la mujer por lo que sea le gusta más ese tipo de tareas que a los hombres, estaríamos cometiendo un error tratando de ir contra eso, ¿no? Si por un casual una mujer realmente lo prefiere ella libremente, le gusta eso, tampoco tenemos que decir: no, es que tiene que haber la mitad de hombres y la mitad de mujeres... no tiene porqué ser así. Porque yo creo que hay cosas que son obvias y que sí que se pueden demostrar. Por ejemplo, hormonalmente somos diferentes, eso ya es una diferencia, que probablemente conlleven otras cosas. Así que yo creo que no hay ningún problema en asumir que somos diferentes, lo cual no quiere indicar que no tengamos los mismos derechos. O como decíamos en algunas asignaturas: no tenemos que decir que somos iguales, tenemos que decir que somos equiparables, que haya una equidad, que somos equitativos. Yo creo que el objetivo, el reto, debe de ser ese. No decir que somos iguales porque sí, porque igual nos estamos equivocando diciendo que somos iguales. Por lo pronto lo que se debe conseguir es que exista esa equidad de derechos y de deberes y que no tengamos que ir directamente a... porque yo creo que el discurso de somos iguales hace más daño a las mujeres que ayudarlas, porque digamos que hay ciertos colectivos de mujeres, que son muy visibles sobre todo en redes sociales, que lo que van es incluso a imponer que la mujer tiene que ocupar ese sitio que le corresponde, de ser incluso ya casi superior a los hombres... y, evidentemente, el feminismo no busca eso, pero si se cambiara el discurso, se buscara otra forma... es decir, vale, existen diferencias, no te lo vamos a negar, pero queremos tener los mismos derechos y tener nuestra posición igual que los hombres.

YO: Mariajo, María, Sergio, ¿vosotros cómo lo veis?

S: Yo estoy de acuerdo con Javier, es cierto que muchas veces, en determinados colectivos feministas más radicales, al intentar imponer la igualdad pero sin justificación, van en contra de las propias mujeres. De hecho hay colectivos que están en contra de ellas precisamente por eso.

L: Ya, pero creo que tampoco hay que dejarse llevar por eso, porque siempre va a haber gente que va a perder los modales, incluso la razón, y se va a ir a un extremo, y se manifiestan más, se les escuchan más, pero yo no me siento representada por ese grupo de mujeres.

J: No te sientes representada, pero es cierto que como tú dices tienen mucha visibilidad, salen...

L: Pero porque se hacen oír más...

J: Se hacen oír más y eso es algo, yo creo indudable, que está haciendo mucho daño al colectivo feminista, porque al fin y al cabo hay muchísima gente —evidentemente ninguno de los que estamos aquí— que identifica el feminismo con lo que comúnmente se denomina las feminazis...

L: Pero también hay que tener un poco de cultura y saber lo que defiende el feminismo, porqué se denomina feminismo, que hay gente que lo confunde con hembrismo ya de entrada... no sé, primero infórmate y luego ya ves los colectivos como lo hacen...

J: Hay que ser conscientes de cómo es la gente, y hay gente a la que hay que darle las cosas hechas para que lo puedan entender, entonces no se puede dejar de obviar ese tema y hacer como que no existe. Porque existe y está haciendo muchísimo daño. Y hay que contar con ello. No puedes pretender que todo el mundo tenga la mente abierta, que todo el mundo contraste la información, que todo el mundo busque la verdad de cada cosa que le dicen y que parte no lo es, que parte puede desechar... Esto es algo que está ahí y que hay que explicar a la gente. Estos colectivos, probablemente habréis oído hablar de ellos, habréis visto en las RRSS un montón de comentarios suyos, que siempre están en el ojo del huracán, que hay mucho debate alrededor, y que están haciendo muchísimo daño al progreso por la igualdad.

L: Es que yo también creo que se les está dando muchísima bola....

J: Claro, es que se lo ganan, ¿no? Hay mucha gente que cuando ve eso salta, no lo puede evitar. Es como lo que se dice en Internet, Don't feed the troll. Cuando alguien quiere ir

a hacer el tonto y a buscar provocación la tienes que ignorar, pero no puedes pretender que todo el mundo la ignore, porque va a haber gente que les va a dar cancha, va a buscar el enfrentamiento, hay que intentar...

L: No se trata de ignorar, hay que ser conscientes de la realidad: si esa persona o ese colectivo no te va a aportar nada, no sé... es que es gente que está haciendo muchísima bulla con esto y sabes que es gente que se radicaliza y que lleva las cosas al extremo y que obviamente hay que actuar de alguna manera porque está incentivando el odio hacia los hombres, pero no creo que haya que darle más importancia de la que tiene, que es gente que esta confundida o no sé... Entonces si no me siento identificada con ellas, no sé, tampoco les doy demasiada importancia.

MJ: Me voy a centrar en lo que ha dicho Javier, que hay que entender que hay personas que, sin informarse de lo que hay, ya tiran hacia el primer bando que les ha convencido. No todo el mundo va a saber lo que hay, simplemente que hay gente que a lo mejor no tiene la cultura suficiente y cada cosa que ve se la cree, sin considerar que puede haber otras opciones... considera cada información como una verdad.

L: Por eso hay que enseñar a informarse, por eso hay que enseñar a utilizar los mmcc, Internet, la TV... Eso también puede ser una tarea que deberían hacer los padres: yo no dejaría que mi hijo viera la TV solo a cierta edad, yo lo vería con él, le explicaría...

MJ: Pero en ese caso, aunque tus ideas son bastante buenas, estarías evitando que a tus hijos les manipulara la TV pero tú misma les estarías manipulando con tus propios ideales, que ellos se creerían como verdad irrefutable...

YO: Bueno, yo os quiero plantear ahora lo siguiente: estoy viendo que el taller ha sido exitoso, por lo menos con vosotros cinco, pero los resultados de la encuesta no han sido todo lo exitosos que yo quería, ¿de qué manera podemos explicar esto? Y ahora vamos a hablar sobre el instrumento que he utilizado para medirlo, sobre la encuesta... ¿qué os ha parecido? ¿compleja?... no sé, comentadme

J: Yo es que lo que creo es que nosotros, los que estamos aquí, tampoco somos representativos. Simplemente por la forma por la que hemos accedido a esta conversación ya me hace pensar que nosotros no podemos ser representativos de lo que puede ser una clase. Porque para empezar nosotros estamos aquí de forma voluntaria, quiero decir que nosotros nos estamos implicando más. Entonces, si esta conversación

hubiera sido con gente a lo mejor aleatoria o con quien tú puedas creer que tiene una opinión diferente, pues podría ser un poco más representativa. ¿En cuanto a la encuesta? Realmente tampoco es lo más fiable, la gente puede poner lo que quiera, no tiene por qué decir la verdad, por hacer la gracia a lo mejor también... pero realmente no es que haya un método más eficiente, más viable y que te pueda dar los resultados más apropiados, que se ajusten más a la realidad... Estoy seguro de que habrá habido gente que ha puesto barbaridades solo por hacer la gracia, no sabemos cuanta gente habrá sido honesta, quien no... ¿la forma de saberlo más claro? Tener una conversación como esta con todo el mundo, pero no se puede hacer yo creo. Una encuesta se puede hacer, porque está bien, es rápido. Si le pides más tiempo a la gente probablemente te mande a la mierda.

MJ: A mí me parece que contesté lo mismo en la primera que en la segunda, es decir que pensaba igual antes que después. Es que yo creo que eran preguntas dirigidas a personas que tuvieran mentalidad machista ya directamente, me daba esa sensación. Porque mis respuestas eran todas nada de acuerdo.

S: Algunas incluso sonaban ridículas, más enfocadas a lo que dice MJ, personas con formas de pensar más machista.

M: Sí, eso es verdad. Había algunas preguntas que eran un poco de risa, pero había otras que yo sé de personas que no hubieran respondido lo que –creo- la mayoría de los que estamos aquí hemos respondido. Porque sé de personas que cuando se les pregunta por ejemplo si son las mujeres las que deben encargarse del cuidado de los hijos, hubieran respondido que sí. Aunque nosotros nos lo tomemos a risa, hay muchas personas que se lo toman en serio.

YO: Os tengo que decir que la encuesta inicial ya mostraba unos rasgos de sexismo muy bajos, por lo tanto era difícil haceros cambiar mucho vuestra manera de pensar porque ya mostrabais unos rasgos de sexismo bajos en general... Laura, ¿tú cómo viviste el tema de la encuesta?

L: Yo he tenido siempre bastante claro lo que pensaba respecto a estos temas, y contesté yo creo que lo mismo que la mayoría de mis compañeros. Sí que hay algunas preguntas en las que a lo mejor tendría que haber tenido que explicar mi respuesta, por ejemplo el tema que hemos sacado antes, rasgos biológicos en los que yo creo, también me gusta informarme bastante sobre eso... yo creo que con una justificación se entiende mejor lo

que contesté en algunas preguntas. Pero tampoco creo que haya sido nada sorprendente que las contestara así. Son las referentes al cuidado de los niños y demás, y no de que fuera tarea de la mujer sino de que el trato hacia los niños puede ser diferente entre hombres y mujeres.

YO: Entonces, ¿cómo explicáis el hecho de que en la encuesta pre y post taller no haya habido una diferencia significativa?

L: Pues supongo que por la educación que hemos recibido. Ya teníamos nuestros valores y nuestra forma de pensar bastante cerrados. No es igual como si el taller se lo haces a gente de 12 años, que igual no se ha planteado ciertos temas, y entonces les abres un poco los ojos. Pero ya con 20 años espero que la mayoría nos hayamos planteado ya estas cosas, que tengamos claro lo que pensamos. Es bueno abrir los ojos a ciertas cosas, informarnos más y darnos a conocer ciertas cosas que no conocíamos, pero en general nuestra forma de pensar ya está formada. Yo creo que esa es la explicación, que también depende de la edad y del grado de interés que haya tenido la gente hacia estos temas.

MJ: Yo pienso que, aparte de que teníamos la mentalidad ya un poco hecha, es que la encuesta tenía unos rasgos más generales del sexismo y en el taller hemos profundizado más, tocando los temas más a fondo, y es verdad que hemos conseguido darnos cuenta dándole más importancia aún de la que le habíamos dado a cada tema relacionado con el sexismo. Lo que pasa que eso es difícil de plasmar en la encuesta, porque es como si ésta fuera un nivel principiante, entonces ya teníamos el nivel principiante y no se registraba.

M: Yo opino un poco como decía Laura. Partiendo del punto de que la encuesta previa ha salido con niveles muy bajos, por eso también la diferencia no ha sido tan significativa. Partíamos de que no teníamos pensamientos sexistas, por tanto la diferencia no ha podido ser mucha, ya que no teníamos demasiado que cambiar.

S: Por poner un punto negativo, aunque se hubiera dado un caso de sexismo, siendo sinceros, con tan poquitas sesiones no habría podido haber un cambio importante. Yo creo que tiene que ser un proceso pero ni de un curso ni de dos. Como dice Laura, desde que naces tiene que verse reflejado en la educación que recibes por parte de tu familia y en la escuela. Entonces, el problema es ese, que cuando llegas ya al niño con 15 años, éste tiene formada ya su mentalidad. Es muy difícil que en una asignatura haya cambios

significativos. Entonces yo creo eso, que lo que debemos hacer, ya que vamos a ser profesores de primaria, desde pequeñitos, irles concienciando sobre todos estos temas. Y así es como realmente se conseguirá.

YO: Vamos a cambiar de tema, vamos a hablar ahora sobre la metodología que hemos utilizado. Yo supongo que no seré la única profesora que ha utilizado el tema de trabajar en grupos y demás, pero he pretendido que al hacer trabajos en grupo no se sumen las partes –que es como muchas veces se trabaja–, sino crear una comunidad de aprendizaje virtual (usando Facebook), es decir, que entre todos construyéramos este aprendizaje. No sé qué os ha parecido, si os ha supuesto mucho trabajo, si ha sido fluido... contadme...

L: Yo creo que era una muy buena iniciativa, que se han conseguido tratar temas que de otra forma no hubieran llegado a nuestras manos, pero... no sé si es algo decepcionante pero muchísima gente colgaba la noticia de la semana que le tocaba colgar y pasaba del resto. Eso es lo que he visto yo. Sí que ha habido temas que, obviamente, han interesado más que otros, pero yo creo que mucha gente lo ha utilizado más como una obligación que como algo de interés.

YO: Para mí ha sido un éxito y os podéis sentir orgullosos por el trabajo realizado.

L: A mí decepcionante no me parece lo que ha ocurrido, me parece más lo que veo día a día en mi generación, que no salen del tema de he salido de fiesta, me he liado con tres... a mí me gustaría cuando salgo poder hablar más con la gente...

J: Yo creo que ha habido muchos factores. Para empezar, éramos muchísima gente. Con tanta gente en este tipo de grupos es prácticamente imposible que exista un diálogo... va a haber entradas, va a haber gente que comente, pero es que es demasiada gente como para que eso pueda ser más o menos eficiente. Hay gente que sí que le interesa, pero hay un gran porcentaje que lo hace evidentemente por la nota. Y otra cosa que yo creo que también influye mucho, la gente que dominaba ya la herramienta u otra gente que, como es mi caso, yo me tuve que meter a Facebook exclusivamente para hacer esta actividad. Así que estos son factores que han condicionado la actividad, pero yo creo que ha ido bien y que quieras que no, aunque solo sea echar un ojo, ya te vas enterando de cosas –no sé si ese era el objetivo concreto de la actividad– pero solo con entrar en la página del grupo y leer los titulares ya te ibas enterando de cosas.

S: Yo realmente creo que ha sido un éxito. No podemos pretender que 60 o 70 personas se interesen por la misma actividad, ni por esta ni por ninguna, pero solo con que hayamos conseguido que un grupo reducido, diez o los que hayamos sido, se hayan interesado... Yo, lógicamente no me leía todas las entradas, es imposible, pero lo que dice Javier, a lo mejor te leías el titular y la que más te llamaba la atención entrabas, a lo mejor no comentabas simplemente por pereza o por lo que fuera, pero yo lo calificaría de éxito y sobre todo de novedoso. Muy bien.

MJ: Yo iba a decir también que yo tampoco me he leído todas las entradas, pero las que me he leído, me siento orgullosa porque es porque me interesa y a lo mejor antes no me molestaba en ponerme a buscar esa información. Entonces a raíz del grupo de la asignatura, yo misma en mi propio Facebook voy compartiendo este tipo de cosas porque ahora le he cogido el gusto.

L: Yo quiero dejar claro que no me parece un fracaso ni mucho menos, y que me parece una muy buena iniciativa sobre todo para la gente que no está habituada a consultar este tipo de noticias, pero sí que me esperaba algo más de debate, algo más de interés en reflejar lo que pensamos cada uno y luego ya sacar nuestras conclusiones. No sé, eran todas las respuestas como muy obvias, todo muy estandarizado, no había debate.

M: Y yo opino como Laura, muchas veces nos quejamos de que las clases no son muy dinámicas, y para una vez que nos dan la oportunidad de informarnos de cosas, de formarnos utilizando las redes sociales y de cosas que se salen de lo normal, que la gente no mostrara interés pues también fastidiaba un poco. Vale que yo soy la primera que no se ha leído todas las entradas –como han dicho mis compañeros era un poco difícil llegar a todo- pero ya que te dan la oportunidad tampoco la desaproveches.

YO: ¿Creéis que se ha producido un proceso de inteligencia colectiva, una construcción de aprendizaje conjunto?

TODOS: Sí

YO: Y para acabar, quiero hablar del tema del uso de las RRSS como metodología de aprendizaje, ¿os habíais planteado alguna vez que se podían usar para esto?

TODOS MENOS JAVIER: NO

J: Yo sí, pero porque tienes que pensar que todo lo que esté a la orden del día, todo lo que esté en la calle, entre los alumnos o en cualquier persona, más o menos esté

extendido en la sociedad, tienes que como mínimo plantearte que a lo mejor puede servirte de algo, no digo hacerlo, pero al menos planteártelos, pensar: oye, se podría hacer algo...

YO: ¿El resto? ¿Cómo vivisteis el momento en el que os dije: vamos a crear un grupo en Facebook de la asignatura? ¿Qué se os pasó por la cabeza?

L: A mí me sorprendió bastante, porque era algo totalmente nuevo, yo no había vivido antes nunca una experiencia educativa así. Pero me pareció muy buena idea.

M: Sí, a mí también. Dije, por fin alguien que innova, que da una clase diferente. Mucha gente se lo tomaba a cachondeo, diciendo ya verás que risa, comentar una vez y ya tienes el punto, pero no se dieron cuenta del trabajo que lleva detrás y de todo lo que puedes aprender a partir de ello.

J: A mí personalmente no me sorprendió, me lo tomé como algo natural, pensaba que tarde o temprano alguien diría pues vamos a hacer algo así. Yo es que si no uso Facebook es porque no me llama más, pero el Twitter sí que lo uso mucho y sí que lo veo como una herramienta para llegar a la gente, así que dijiste os tenéis que hacer un Facebook, yo me lo hice, y bien, ha salido bien la cosa. Yo en el último año he tenido que utilizar un montón de herramientas nuevas porque los tiempos lo requieren. Por ejemplo, me ha sorprendido hoy que casi nadie había utilizado Skype, y yo lo uso como herramienta de trabajo bastante a menudo. Y como eso muchas cosas, así que no me sorprende prácticamente nada que tenga que ver con tecnologías o estas cosas.

MJ: Yo había oído ya que algunas personas en otras carreras habían utilizado Twitter como herramienta, y cuando me dijiste lo de Facebook no me sorprendió. Mi opinión con respecto a usarlo para las clases es que, en asignaturas como la tuya, que implican cosas del día a día, lo veo genial. Pero con otras asignaturas, como por ejemplo matemáticas, lo veo más complicado.

S: Cuando nos lo presentaste me pareció algo muy novedoso, porque jamás ni en el colegio ni en el instituto habría pensado que se podía utilizar como herramienta educativa. Pero por eso precisamente, como futuros profesores, plantearnos su uso y a la vez que las usamos para realizar las tareas de la asignatura a la vez aprender a usarlas correctamente, porque luego se dan muchos casos de gente, adolescentes sobre todo, que las usan, pues no sé, para peleas por ejemplo o para otras cosas que no son

precisamente de lo más correcto. De esta forma yo creo que a la vez que se desarrolla esta asignatura en esta dinámica -se aprovecha de todas las herramientas que existen-, a la vez estás educando en la capacidad de las NNTT.

YO: ¿Utilizaríais este método como futuros maestros? ¿lo llevaríais al aula?

TODOS: Yo creo que sí

L: Pero bueno, ya habrán salido otras herramientas que puede que les motiven más, entonces hay que adaptarse a ello.

YO: Volviendo al tema del trabajo en equipo, ¿cómo valoráis el trabajo en equipo de cara a vuestro futuro laboral?

L: Obviamente es súper importante

J: A día de hoy es impensable que eso de que cada uno esté en su puesto en su oficina haciendo su trabajo. Eso yo creo que ya no pasa. Y sobre todo si eres profesor, que tienes que estar trabajando con gente constantemente.

S: Pero pasar, yo creo que sí que sigue pasando. Yo por lo menos me lo he encontrado en la universidad. Sí que es cierto que en el colegio y en el instituto no, que parecía que la relación entre los profesores era más fluida y que cooperaban entre ellos. Pero yo por ejemplo en la universidad, y fue una de las sorpresas que me llevé, cada profesor es como... cierra su puerta y nadie sabe lo que pasa ahí, ya sea para bien o para mal. O sea que pasar sigue pasando y sobre todo en un sitio como en la universidad, que yo lo veo más allá de que te formen para tu trabajo, un sitio de reflexión. No sé, yo creo que debería ser un sitio de reflexión pero de cualquier tema, precisamente que es ahí [en la universidad] donde se da esta situación.... La verdad es que me ha sorprendido mucho y desgraciadamente no me lo esperaba.

MJ: Incluso profesores que te están diciendo que en un futuro tienes que colaborar con otros profesores, son igual los que más se aíslan.

YO: Bueno, pues ya hemos tratado todos los temas sobre los que quería hablar, así que si queréis añadir algo más....

TODOS: Nada, todo lo importante ya está hablado.

YO: Nos despedimos entonces aquí, muchas gracias por dedicarme este rato en pleno verano. Quedo a vuestra disposición para cualquier cosa. ¡Nos vemos en septiembre!