



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

LA CULTURA MEDIÁTICA EN LA FORMACIÓN DE LOS Y LAS
PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN DESDE UNA
PERSPECTIVA DE GÉNERO



Trabajo Final del Máster en Comunicación y Educación en la Red
Subprograma de investigación en Comunicación Digital

Julio 2013

Soraya Calvo González
Dirección: **María Aquilina Fueyo Gutiérrez**

Título: La cultura mediática en la formación de los y las profesionales de la educación desde una perspectiva de género.

Autora: Soraya Calvo González.

Directora: María Aquilina Fueyo Gutiérrez.

Trabajo final de Máster: Comunicación y Educación en la Red: de la Sociedad de la Información a la Sociedad del Conocimiento.

Subprograma de Investigación en **Comunicación Digital En Educación.**

UNED

Julio 2013.



Esta obra se distribuye bajo una licencia **Creative Commons**.

Se permite la **copia, distribución, uso y comunicación** de la obra si se respetan las siguientes condiciones:

- Se debe reconocer explícitamente la autoría de la obra incluyendo esta nota y su enlace.
- La copia será literal y completa
- No se podrá hacer uso de los derechos permitidos con fines comerciales, salvo permiso expreso del autor.

El texto precedente no es la licencia completa sino una nota orientativa de la licencia original completa (jurídicamente válida) que puede encontrarse en:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.es>

AGRADECIMIENTOS

Parecía que este momento no iba a llegar nunca. Trabajo, nervios, esfuerzo y “verborrea mental” para, finalmente, tener este trabajo entre mis manos :)

Un curso complejo, largo, intenso, de cambios, y nuevas perspectivas de futuro. Un curso que no olvidaré, por su carga emocional. Un curso que me dio la oportunidad de empezar a participar, de manera activa, en la vida de las y los futuros profesionales de la educación.

Me gustaría agradecer, en este pequeño espacio, muchas cosas a muchas personas. En primer lugar, gracias a mi tutora **Queli**, por ayudarme a construir un camino sólido, por darme bases y orientaciones, y por apoyarme desde el primer momento en esta larga aventura.

A mis padres, **María y Javier**, y a mi hermano **Javier**. Sin ellos no habría podido llegar hasta aquí. Por su confianza ciega incluso en las decisiones más arriesgadas. Y a **Evee**, por ser muy fuerte y ponerse buena.

A la mejor amiga que una persona puede tener, **Vero**. Porque este año, más que nunca, me ha demostrado su cariño y amistad, aportando a mi vida una voz de aliento, comprensión y consejo sincero en los peores momentos, en los más difíciles. Es difícil encontrar a gente tan pura y tan bella como tú. Gracias.

A **Luis**, que desde hace años y años, y a pesar de los cambios de la vida y las distancias temporales, siempre está dispuesto a echarme una mano, a escuchar mis ideas más locas, y a compartir ilusiones y proyectos de futuro.

A **Laura, Estibaliz y Sara**, por animarme y por poner un poco más de luz en mis días.

A la **música**, que en sus múltiples lenguajes, formas y significados, me acompañó a lo largo de todo este proceso. Y, especialmente, **a quien me acercó profunda y sinceramente a ella**.

*“My dear,
In the midst of hate, I found there was, within me, an invincible love.
In the midst of tears, I found there was, within me, an invincible smile.
In the midst of chaos, I found there was, within me, an invincible calm.
I realized, through it all, that...
In the midst of winter, I found there was, within me, an invincible summer.
And that makes me happy. For it says that no matter how hard the world pushes
against me, within me, there’s something stronger – something better, pushing
right back.
Truly yours,”*

Albert Camus

LA CULTURA MEDIÁTICA EN LA FORMACIÓN DE LOS Y LAS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

INTRODUCCIÓN	6
1. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DEL TEMA Y OBJETIVO GENERAL DEL ESTUDIO	8
2. MARCO TEÓRICO Y REVISIÓN ACTUALIZADA DE LA LITERATURA... 14	
Educación Mediática y Tecnología Educativa	14
La Tecnología Educativa en la formación de los y las profesionales de la educación. El caso específico de la Universidad de Oviedo.....	14
Educación mediática en la Tecnología Educativa desde un enfoque crítico	19
Implicaciones metodológicas y docentes: El aprendizaje colaborativo, el modelo “feed-feed” y el énfasis en la producción	23
La cultura mediática y la cultura digital de las personas jóvenes	26
El concepto de identidad en la sociedad red	26
Cultura global, cultura dominante	27
Medios y capital: El mercado de la información.....	31
El enfoque de género en el estudio de la cultura audiovisual de las personas jóvenes.....	33
3. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	38
Enfoque metodológico de la investigación.....	38
Objetivos y preguntas de investigación	42
Muestra de la investigación	43
Fases de la investigación	44
Métodos y técnicas de recogida de información.....	45
Cuestionario inicial con preguntas abiertas y cerradas.....	45
Dinámicas de intervención directa en el aula.	46
Grupos de discusión	50

4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	53
Cuestionario inicial	54
Grupos de discusión	77
Intervención directa en el aula: Infografías	114
5. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.	126
6. NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA.	138
7. BIBLIOGRAFÍA Y MATERIALES DE REFERENCIA.....	144
8. ANEXOS	155

INTRODUCCIÓN

Este documento recopila el esfuerzo y el trabajo derivados de la puesta en marcha de un proyecto de investigación enmarcado en el Máster Oficial **“Comunicación y Educación en la Red: De la Sociedad de la Información a la Sociedad del Conocimiento”**, dando cuerpo a Trabajo Fin de Máster en el subprograma de investigación **“Comunicación Digital”**. Por ello no es simplemente una investigación sobre un problema concreto, es una exposición de lo que este proceso formativo me aportó y de las competencias adquiridas en un camino de casi dos años en el que me empapé de conocimientos hasta entonces desconocidos para mí.

De esta manera despliego aquí ilusiones, proyectos, intenciones, ideas y límites cognoscitivos que ir rompiendo día a día para seguir avanzando en este camino que, por fortuna, ya tiene un recorrido previsto gracias a la ayuda pre doctoral **“Severo Ochoa”** que me ha concedido la Consejería de Educación y Universidades del Principado de Asturias.

El trabajo está formado por esta introducción, un primer apartado dedicado a la justificación del interés del tema y los objetivos de la investigación; un segundo apartado en el que se explicita la configuración del marco teórico al que le sigue un diseño metodológico de la investigación; un cuarto apartado destinado a la presentación de los resultados; otro de conclusiones de la investigación; varias propuestas de mejora y, finalmente, la bibliografía. A modo de complemento se añaden, en última instancia y en formato digital (CD), los anexos referenciados a lo largo del cuerpo del proyecto.

En el primer apartado, **“Justificación e interés del tema y objetivos del estudio”**, abordamos directamente el objeto de estudio, haciendo para ello una revisión general de la situación de partida y un desglose de objetivos generales y específicos que marcaran la finalidad del estudio de la cuestión. Este capítulo pretende ser un resumen para situar al lector o a la lectora en un primer momento, sirviendo como orientación y punto de partida argumentado.

El siguiente apartado recibe el nombre de “**Marco teórico**” y en él se profundiza en aspectos relacionados con los conceptos encaminados a dar una respuesta a los objetivos planteados. En este caso, las temáticas concretas sobre las que se reflexionará son la asignatura de tecnología educativa en el contexto de enseñanza universitaria española; las teorías relacionadas con la educación mediática; las nuevas implicaciones docentes y metodológicas relacionadas con el aprendizaje colaborativo, la perspectiva EMIREC y el énfasis en la producción; los conceptos de identidad digital y cultural global; el mercado de la información y las tendencias de género vinculadas al análisis mediático crítico.

En el tercer apartado se despliega el “**Diseño metodológico de la investigación**”. En este apartado del trabajo se hace un recorrido que describe y explica cada uno de los aspectos formales relacionados con la metodología puesta en marcha para obtener los datos de la investigación: enfoque metodológico, objeto y muestra, preguntas de investigación, métodos y técnicas de obtención de información y una breve temporalización.

A lo largo del cuarto apartado se presentan los “**Resultados de la investigación**” en torno a las distintas técnicas utilizadas: cuestionario inicial, grupos de discusión e infografías, principalmente. Se contextualiza y explica la manera de proceder con cada una de estas técnicas. Las evidencias obtenidas se han organizado en torno a una serie de categorías que hemos perfilado para operativizarlas y facilitar su comprensión.

El apartado quinto, que recibe el nombre de “**Conclusiones de la investigación**”, dará cuenta de las reflexiones más relevantes a las que hemos llegado después de recoger y analizar los datos de la investigación. Nuestras aportaciones al tema derivadas de esas conclusiones tendrán su espacio en el apartado “**Nuevas líneas de investigación y propuestas de mejora**”.

El séptimo, “**Bibliografía y materiales de referencia**”, es el repositorio de enlaces, contenidos y fuentes que hemos utilizado para realizar el trabajo, adecuadamente referenciadas.

Finalmente, el capítulo “**ANEXOS**” recogerá el listado de los documentos de apoyo indicados a lo largo del cuerpo del trabajo. Estos documentos multiformato se podrán consultar en el CD que acompaña a este trabajo.

1. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DEL TEMA Y OBJETIVO GENERAL DEL ESTUDIO

Presentación del problema de investigación y análisis de la situación de partida

La investigación planteada y desarrollada en este Trabajo Fin de Máster tiene como objetivo detectar, describir y analizar la **cultura mediática** de los y las futuros/as profesionales de la educación, y estudiar cómo esta cultura mediática influye en su formación como **Graduados/as en Pedagogía**. En esta investigación también se ha implicado la perspectiva de género, pues es un aspecto diferenciador de la propuesta didáctica de la asignatura, y a su vez, es uno de los intereses personales en los que he centrado mi formación y mi actividad socioeducativa en los últimos años. El estudio se ha realizado durante el curso 2012-2013 en la Universidad de Oviedo aunque algunos de los datos analizados son de los cursos 2010-2011 y 2011-2012, como comentaremos a lo largo del trabajo.

La evaluación que se ha hecho de la situación es una **evaluación inicial, de aproximación e interpretación** a las representaciones y creaciones audiovisuales que los estudiantes desarrollan en el marco de las actividades que se llevan a cabo en la asignatura Tecnología Educativa de primer curso del grado de Pedagogía. Por ello, nos basamos en la descripción de los datos obtenidos y la relación de estos con la teoría en la que se apoya nuestro trabajo para poder generar nuevo conocimiento y, a partir de él, lanzar propuestas tanto para la mejora de la docencia como para futuras investigaciones en este campo. Así mismo, los datos obtenidos con este estudio van encaminados a la retroalimentación para la mejora del proceso formativo, pues hemos obtenido información que sirve para conocer mejor al alumnado con el que se trabaja y rediseñar las propuestas docentes llevadas a cabo en la asignatura. Esta primera evaluación abre un nuevo camino de investigación que se irá abordando en cursos sucesivos.

El grupo de personas que conforman el colectivo objetivo de investigación son estudiantes de **1º de grado en Pedagogía**. Estas personas están en un momento de inicio de su carrera profesional y, por lo tanto, de cambio personal y de evolución. Partir de la integración de ese colectivo en la sociedad, favoreciendo su participación en un momento de crisis socioeconómica y cultural es clave para hacer significativos los contenidos y, por tanto, los aprendizajes.

El alumnado que actualmente está cursando la titulación de Pedagogía se va a enfrentar a una **situación muy compleja** en los próximos años: Las becas y subvenciones (tanto públicas como de empresas privadas) para formarse y trabajar en los campos de la educación son bastante limitadas, la inversión pública en educación y temas sociales está siendo drásticamente recortada, y la tendencia que siguen las empresas hacia una “tecnologización” pura no tiene en mente la figura del pedagogo o la pedagoga como rol clave. A pesar de que nuestro campo, aun siendo amplio, está siendo acotado por otros profesionales (como psicólogos y trabajadores sociales), todavía tenemos mucho que decir y mucho que hacer en este contexto social. La Pedagogía es un campo con salidas muy diversas: Desde la más tradicional y dirigida al campo escolar, pasando por la pedagogía social y llegando hasta la laboral, una posibilidad aún desconocida para muchos y muchas.

Ellos y ellas van a tener que desplegar en su futuro profesional **conocimientos novedosos e innovadores** que irán incorporando a lo largo de su camino formativo y personal. Muchos de estos conocimientos son emergentes, otros tantos todavía no se evidencian, no existen. Conocimientos muy relacionados con la integración activa en la sociedad red y que son adquiridos, muchas veces, por ensayo y error informal. La Universidad también ha de enfrentarse a estos conocimientos para poder ofertarlos y trabajarlos, aunque en la actualidad existe una importante brecha entre el sistema de formación reglada y las demandas del mercado de trabajo: La formación superior todavía no es capaz de adaptarse a la sociedad.

Aunque buena parte del trabajo de esta investigación se va a centrar directamente en el alumnado de 1º de grado, parte del antiguo alumnado de la asignatura, también va a tener voz y representación. Buscamos conocer la manera en la que la asignatura ha abierto nuevas vías de conocimiento, **enlazando historias y biografías académicas y personales con un mundo mediático más profundo y analizado**. Gracias a la participación de varios grupos de chicos y chicas que cursaron la asignatura en los cursos académicos 2010-2011 y 2011-2012 pudimos indagar la vivencia vinculada con ese momento, la producción de los trabajos que hicieron durante su paso por este proceso formativo, y cómo ese proceso ha repercutido en su formación a varios niveles. Con ellos y ellas también intentaremos analizar como aparecen los estereotipos sexistas en los anuncios publicitarios y los medios de comunicación en general, sus configuraciones identitarias, de poderes y grandes medios, etc.

La investigación tiene un **interés social, académico y personal** que queremos resaltar. Estamos en plena adaptación de los planes de estudio al **Espacio Superior de Educación Europeo (EEES)**, más conocido como “proceso de Bolonia”. Esta reforma supone una reestructuración de los materiales curriculares y los proyectos docentes vinculados a las asignaturas que se imparten en las universidades españolas y europeas. Más allá de los manidos y, muchas veces vacíos, discursos oficiales las reformas que se han ido aconteciendo a partir de la idea que subyace de ese EEES requieren un análisis de las nuevas metodologías participativas a implantar que vaya encaminado a posibilitar una mayor vinculación con las realidades e intereses del alumnado universitario. Este análisis debe conectar con sus identidades y su cultura. Profundizar en la vida mediática de este colectivo es tarea fundamental para conseguir un proceso de E-A realmente significativo.

Ese proceso de E-A tiene un objetivo institucional enfocado al desarrollo de competencias profesionales que permitan el acceso a un mercado laboral. Este mercado laboral responde a un sistema concreto, garantizando el equilibrio y la sostenibilidad de un modelo capitalista, sin

atender a las situaciones de desigualdad y desequilibrio que ese propio modelo genera. Sin embargo, la formación universitaria puede orientarse desde diferentes enfoques entre los que este trabajo elige el referido a una práctica transformadora relacionada con el concepto de “profesionalidad ampliada” (Fueyo, 2006, Braga et. al., 2007), La “**profesionalidad ampliada**” entiende las competencias como herramientas para enfrentarse a los problemas del día a día, que no son estáticas y que se van transformando en la propia experiencia del profesional o de la profesional. Esta investigación busca conocer más sobre la formación de los y las futuros/as profesionales de la Pedagogía, partiendo de la base de que esta formación puede ser una oportunidad de construir, reflexionar y cuestionar aspectos políticos, sociales, económicos, informativos... en definitiva, como una verdadera educación global que no se centre en el saber hacer, si no también en el saber pensar.

Por otro lado también es un foco de interés para **el campo de la educación mediática**, en tanto que se centra específicamente en los medios de masas más consumidos por los y las jóvenes. Además, la investigación va más allá y vincula estos medios con las producciones del estudiantado, detectando flujos bidireccionales de influencia y entendiendo esta construcción desde el plano académico y profesional, atendiendo también a la vivencia más personal. Así, se da importancia a la carga emocional de los medios, y a su función educadora.

Mis conocimientos de base me han ayudado a enfocar el tema desde una perspectiva holística en la que se conjugan diferentes ideas iniciales. A lo largo de los últimos años he participado activamente en proyectos e investigaciones que han aumentado mi bagaje de conocimientos sobre la temática de estudio y me han proporcionado un mayor conocimiento de la cultura juvenil. En esta línea, he podido reinvertir en este estudio los conocimientos adquiridos a lo largo del desarrollo y la ejecución del proyecto “**Asexora**”¹, del que fui artífice. Este proyecto, llevado a cabo desde un organismo público (Consejo de la Juventud del Principado de

¹ Guía del proyecto disponible en ANEXOS

Asturias), aporta una intervención socioeducativa en forma de asesoramiento sexológico a través de email, redes sociales, y WhatsApp. Alrededor de este proyecto se perfilaron acciones formativas, eventos divulgativos, diseños metodológicos y evaluativos, etc. Asexora es un proyecto vivo, que aún está en ejecución, y que se prevé siga articulándose como eje destacado de la actividad del Consejo de la Juventud de Asturias.

Por otro lado, esta investigación da continuidad al trabajo que había iniciado en diferentes asignaturas del máster y que ha sido reflejado a lo largo de este curso académico en diversos espacios de divulgación. Repasando estos trabajos, podemos referenciar la publicación sobre entornos personales de aprendizaje (PLE) y plataformas virtuales, publicado en el nº 60 del monográfico de la **Revista Iberoamericana de Educación** (Calvo, 2012). Esta publicación dibuja algunos trazos generales acerca de los principales esquemas que los entornos personales de aprendizaje pueden seguir, analizando las funciones que cada plataforma virtual asume, la manera en que estas piezas se incluyen en los distintos procesos de aprendizaje, y la intencionalidad, la acción y los modelos de comunicación que se ponen en marcha.

También tuvimos la oportunidad de presentar en el **I Congreso Internacional CONTECE**, celebrado en Santiago de Compostela en Febrero del 2013, una comunicación sobre educación mediática y ciberactivismo² (Fueyo y Calvo, 2013) que recogía los datos de un estudio previo realizado el año pasado sobre esta misma asignatura. Este estudio buscaba conocer el nivel de implicación y denuncia social a través de la red ejercido por los y las estudiantes en el curso 2011-2012.

Directamente en relación con este trabajo que aquí se presenta se ha llevado a cabo una actividad de presentación y divulgación previa de la investigación por medio del póster **“La cultura mediática en la formación de los profesionales de la educación desde una**

² Presentación PREZI disponible en <http://prezi.com/e2qxkyqw7gkc/educacion-mediatica-y-ciberactivismo-a-traves-de-la-tecnologia-educativa/>

perspectiva de género³ (Calvo, 2013) presentado en las **IV Jornadas de género y diversidad de la Universidad de Oviedo**, que en esta ocasión llevaban como título “Presencia y representación de las mujeres en los medios de comunicación”.

En esta misma línea, tuve la ocasión de colaborar como ponente en la mesa redonda “**Influencia que ejercen los medios en la conducta y comportamiento**”⁴ en el marco de las jornadas “Publicidad y medios de comunicación desde una perspectiva de género” organizadas por la asociación Mujeres Jóvenes de Asturias y el Consejo de la Juventud de Gijón en marzo del 2013.

En base a todo lo explicitado anteriormente en este apartado, **el objetivo general de esta investigación es** conocer cuál es la cultura mediática que consumen activamente los y las jóvenes estudiantes de 1º del Grado en Pedagogía de la Universidad de Oviedo, analizando la influencia esa cultura mediática en su formación en el marco de la asignatura “Tecnología Educativa” y utilizando un enfoque de género.

³ Poster disponible en ANEXOS

⁴ Presentación PREZI disponible en <http://prezi.com/5i-p0c6qkxkox/publicidad-y-medios-de-comunicacion-sexualidad/>

2. MARCO TEÓRICO Y REVISIÓN ACTUALIZADA DE LA LITERATURA

Educación Mediática y Tecnología Educativa

La Tecnología Educativa en la formación de los y las profesionales de la educación. El caso específico de la Universidad de Oviedo

Nuestra investigación se enmarca en un momento de transición, una inflexión vivencial que empieza a dibujar un nuevo horizonte de posibilidades en el futuro del alumnado que va a participar en la misma. Primer curso de grado, nuevos contextos socioculturales a los que atender, conceptos y conocimientos que nada tienen que ver con los trabajados en épocas anteriores, y una nueva metodología que va a suponer todo un **cambio de paradigma** en la forma de entender la participación en el aula y en la vida.

El campo de la Pedagogía es muy amplio: muchos perfiles profesionales se orientan en torno a un concepto que abarca **procesos educativos que se viven a lo largo de toda la vida**. Es por eso que los y las profesionales de la educación deben ser capaces de enfrentarse a múltiples casuísticas y situaciones, algunas imposibles de prever. ¿Tiene sentido hablar de un currículum mecanicista y teórico cuando nuestro trabajo va a ser trabajar con todo tipo de personas, con características, experiencias e intereses diferentes?

La integración de las TICs y los medios de masas en los currículums de las titulaciones universitarias relacionadas con la educación (magisterio, pedagogía, educación social...) no es una cuestión novedosa: Desde el primer encuentro de profesorado universitario de **Tecnología Educativa** europeo en Francia en el año 1990, donde se establecen los parámetros para la formación

de profesionales de la educación en el campo de la Educación en Medios (Cabero y Guerra, 2011), hace ya varios años que las tecnologías han tenido un espacio específico en las configuraciones de los planes de formación superior (Area, 2002). Las primeras iniciativas curriculares destinadas a la inclusión de los medios post-analógicos en los planes formativos de Magisterio o Pedagogía referenciaban directamente las **“nuevas tecnologías”** como una manera de aumentar el universo cognoscitivo superando las barreras de la pizarra, el lapicero, el material impreso y el retroproyector (Barroso, 2003), aunque en muchos casos el contenido trabajado era puramente teórico debido a la falta de medios que permitiesen trabajar directamente con ordenadores, cámaras, equipos de radio, etc. Por otra parte, es imprescindible **reflexionar sobre la manera en la que se han incluido las tecnologías en la práctica docente**, y es que no es suficiente con utilizar en formato de práctica aislada determinados instrumentos “TIC”, estas *“iniciativas deben ir orientadas a múltiples frentes de intervención, todos ellos estrechamente vinculados”* (Barroso, 2003:7).

En la actualidad, y tras la puesta en marcha de proyectos institucionales basados en la premisa **“un ordenador por niño”**, son muchos los estudios que analizan la implicación de las TICs en la práctica docente, y como esto ha repercutido en la formación de los y las futuros/as profesionales de la educación (Area, 2011). Una de las conclusiones principales de estos estudios es que los proyectos de formación en Tecnología Educativa deben entenderse no solo como *“la introducción de máquinas digitales para que sean empleadas por los estudiantes y el profesorado, sino como un proyecto de reforma educativa global”* (Area, 2011:70). Aún en nuestros días, tras la puesta en marcha proyectos y programas institucionales y privados en centros de todo el país, *“muchas de las experiencias educativas y comunicativas que recurren a las tecnologías digitales no dejan de ser gutenberguianas aunque usen*

la Web (Aparici, 2011b:8) Es decir, la formación del alumnado de estudios superiores de Magisterio y Pedagogía debería orientar sus esfuerzos en **entender a las personas en vez de a las máquinas**.

Poniendo el foco en el **alumnado como eje central** sobre el que articular los procesos de enseñanza-aprendizaje, y teniendo en cuenta que las personas con las que trabajamos son futuro/as profesionales de la educación, ellos y ellas deberían formarse en (Fueyo, Rodríguez-Hoyos y Belver, 2010; Fueyo y Sánchez, 2011):

- **El análisis de los contenidos transmitidos por los medios**, en los aspectos formales, técnicos y expresivos, en las formas de aprovechamiento social, educativo y cultural de los contenidos transmitidos por los medios audiovisuales y por los sistemas de información y comunicación, y en el fomento del pensamiento crítico a través del análisis y la reflexión.
- La **creación audiovisual y multimedia** en el diseño, guionización y producción de mensajes. Por tanto, estamos convencidas de que la educación mediática debe posibilitarles la adquisición de conocimientos y destrezas para ser unas emisoras y receptoras reflexivas.
- La reflexión **crítica y autónoma sobre la realidad social**, profesional y política en la que tienen que intervenir para transformarla. Esto supone formarse para:
 - usar los medios en el análisis de la realidad de manera autónoma y crítica,
 - analizar y producir sus propios materiales para la comunicación educativa de forma coherente con su pensamiento pedagógico.
 - seleccionar y analizar críticamente los materiales y recursos educativos diseñados por otros profesionales, entidades públicas y privadas-comerciales y ser capaces de desarrollar una

comunicación educativa eminentemente social, crítica y emancipadora.

El objetivo principal de la asignatura “Tecnología Educativa” tal y como está configurada para su impartición en el marco de la Universidad de Oviedo, universo específico sobre el que centramos nuestra investigación, es que el alumnado se introduzca en los aspectos tanto teóricos como prácticos que están implicados en la **utilización y análisis didáctico** de medios y materiales tecnológicos. Para ello se abordan contenidos destinados a analizar el **contexto psico-socio-político** y educativo en el que se incorpora la Tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las implicaciones curriculares, didácticas y organizativas derivadas de la misma.

En el marco de la asignatura se desarrollan experiencias destinadas a que los estudiantes analicen su futuro papel como agentes de cambio y cobren conciencia de la importancia que para este rol profesional pueden tener las herramientas tecnológicas utilizadas durante el trascurso de la asignatura. De esta manera las TICs no solo se entienden como mecanismos de análisis de información, sino también como **herramientas que permiten crear mensajes audiovisuales y difundirlos en red**. (Fueyo, Sánchez y Rodríguez, 2010; Fueyo, Rodríguez-Hoyos y Belver, 2010).

Además de todo ello esta asignatura tiene en cuenta la “profesionalidad ampliada” (Fueyo, 2006; Braga et. al., 2007), que en el caso de los futuros profesionales de la Pedagogía se distingue por su carácter social y participativo. Esto significa que el profesorado encargado de impartir la asignatura **rechaza el discurso dominante** por el que la formación para el desarrollo de profesionales cualificado/as se limita a un entrenamiento en un catálogo de competencias estandarizadas determinadas por el mercado laboral y, por tanto, por los poderes económicos y políticos.

Por ello, el equipo docente encargado de diseñar e impartir esta asignatura entiende el concepto de “competencia” como la “*capacidad de movilizar todo tipo destrezas, habilidades y recursos cognitivos entre los que se encuentran informaciones y saberes diversos (públicos y compartidos; establecidos, profesionales, de sentido común; procedentes de la experiencia, procedentes de un intercambio o de compartir o en formación; de acción, apenas formalizados y teóricos, basados en la investigación)*” (Perrenoud, 2004:173). Desde esta perspectiva, los contenidos son recursos al servicio del desarrollo de competencias para la vida en sociedad, para la vida en la cultura y en el contexto, y no solo fines en sí mismos. Por ello, los conceptos que se trabaja en la formación de lo/as estudiantes estarán al servicio del desarrollo de competencias profesionales directamente relacionadas con este campo (Fueyo, 2012).

La asignatura busca concretarse en forma de resultados de aprendizaje en función de la consecución de las siguientes **competencias específicas** tal y como explicita la memoria de verificación del título de graduado o graduada en Pedagogía por la Universidad de Oviedo⁵.

- Conocer y comprender el papel y las aportaciones de los medios didácticos y las tecnologías de la información y la comunicación a los procesos educativos en el contexto de la sociedad del conocimiento.
- Ser capaz de diseñar programas y propuestas para la alfabetización audiovisual y digital y de educación para los medios de comunicación.
- Ser capaz de incorporar medios y recursos didácticos al diseño de planes, programas, proyectos y acciones

⁵ Memoria de verificación del título de grado en Pedagogía: http://dptoccedu.uniovi.es/c/document_library/get_file?uuid=c86bf730-a0ce-4545-b11d-797af8a6f81e&groupId=238229

adaptadas a los distintos niveles del sistema educativo generando propuestas educativas innovadoras.

- Analizar, seleccionar y utilizar las aplicaciones de las tecnologías de la información y la comunicación asociadas a los procesos educativos.
- Ser capaz de seleccionar e incorporar medios y materiales didácticos al diseño de planes de formación adecuados a las nuevas situaciones, necesidades y contextos.
- Asesorar sobre el uso pedagógico de los medios didácticos y las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito de la intervención social y educativa.

Dentro de las prioridades de la asignatura en relación con la educación mediática para la formación de los profesionales de la Pedagogía figura la incorporación del **enfoque de género**. Esta prioridad viene dada por el hecho de que un alto porcentaje de los futuros profesionales de la educación son mujeres y que por tanto ese es un elemento que va a determinar cómo se configura su identidad profesional futura con respecto al uso de la tecnología.

Tanto ellas como ellos, en un futuro cercano, tendrán que trabajar en contextos en los que perviven las desigualdades sociales por razones de género y creemos que el uso de un enfoque de género es ineludible para que en el futuro puedan abordar con sentido crítico muchas de sus competencias profesionales (Fueyo, 2013).

Educación mediática en la Tecnología Educativa desde un enfoque crítico

La asignatura “Tecnología Educativa” va más allá del aprendizaje técnico y mecánico del uso de medios y tecnologías. Por ello basa sus esquemas teóricos en los conceptos vinculados con la “educación mediática” o “educación mediática”. Nuestra investigación se apoyará en esas teorías para explicar los consumos y los usos

de medios, mensajes, informaciones, contenidos... en definitiva, del concepto de “comunicación educativa” (Aparici, 2003), atendiendo no solo a aspectos técnicos o funcionales, sino también **críticos y de transformación social**.

La **educación mediática** conjuga diferentes dimensiones a valorar a la hora de abordar el estudio de los medios: El lenguaje que se presenta, la tecnología utilizada y sus características, los modelos de comunicación y las posibilidades de interacción y replica, las estrategias de producción y difusión de contenidos y mensajes, la ideología y los valores explícitos e implícitos; y la estética. (Ferrés y Piscitelli, 2012). A todo ello hemos de añadirle una tendencia educativa que abogue por la participación, la colaboración y la autonomía personal que supere la simplicidad que surge de “*trasladar esquemas y modelos de análisis de espacios analógicos a escenarios digitales*” (Aparici, 2011b:10), escenarios en los que ellos y ellas deben desenvolverse ahora, y en el futuro.

Tales dimensiones deben estar presentes en la formación de los y las profesionales de la educación a lo largo de su recorrido universitario y post-universitario para garantizar un conocimiento profundo de lo que los medios suponen e implican en los **imaginarios colectivos**. Un conocimiento superficial o simplista de estas herramientas derivará en un uso limitado de las mismas, que no permite aprovechar sus potencialidades. Por otra parte obviar aspectos relacionados con la presencia de sesgos o la influencia de los poderes económicos y políticos en los medios (Ramonet, 2003) desencadenará en una perpetua reproducción de conductas poco participativas, estereotipos sociales, mensajes no inclusivos, etc...

Para posibilitar que el alumnado que cursa el grado en Pedagogía sea capaz de incorporar a su bagaje un conocimiento profundo y objetivo de la cultura mediática en la que vive, desde “Tecnología Educativa” se tratan y trabajan aquellos procesos educativos mediante los cuales las personas se dotan de herramientas básicas para manejar autónomamente y con conciencia crítica la

información y la cultura de la sociedad en la que se encuentran inmersas (Fueyo, 2006; Fueyo y Calvo, 2013). Así se busca **expandir la creatividad de lo/as estudiantes y su capacidad de comunicarse de forma igualitaria** con otras personas, sin perder de vista que en sus intercambios comunicativos la recepción se hace tan importante como la propia emisión de mensajes. Es decir, no solo se trata de oír y entender, es preciso hablar y defender mensajes propios o colectivos que sean relevantes para nuestra vida y para nuestro posicionamiento como seres activos.

Dentro del gran concepto de “educación mediática”, la asignatura de “Tecnología Educativa” se orienta específicamente a trabajar en torno a la idea concreta de educomunicación para el cambio social (Barranquero, 2007), en la que no solo se aprende (de forma autónoma) a utilizar medios de comunicación para educar (educación con los medios), sino también a reflexionar sobre esos medios y sus mensajes (educación para los medios) a partir de la propia generación de contenidos, convirtiendo al alumnado en **productores y productoras** con implicación en un proceso global (Neary y Winn, 2009) . Desde esa perspectiva se tiende a retomar y reformular el concepto **acción educomunicativa-social** en el que las TICs aparecen reflejadas “*como potenciadoras de nuestra condición dialógica, creativa y colaborativa*” encaminada hacia una “*apropiación tecno-social*” (Barbas, 2011:8). El ideal que subyace de esta teoría defiende que los medios pueden ser verdaderamente útiles para las personas y no para los mercados, si esas personas se unen para apropiarse de esos medios y convertirlos en instrumentos al servicio del conocimiento y la sociedad, identificando y eliminando las distancias entre las personas utilizando, para ello, esos medios de comunicación (Stornaiuolo, DiZio y Hellmich, 2013)

Si bien la reflexión y el empoderamiento requieren de un importante trabajo racional y de argumentación teórica, las emociones también tienen mucho que decir en la manera en la que nos enfrentamos al

mundo. Consideramos imprescindible tener en cuenta la influencia que ejercen los procesos emotivos y motivacionales sobre la relación que mantenemos con los medios, pues una educación centrada en los procesos conscientes y racionales es insuficiente en tanto que los medios han desarrollado una potente maquinaria dirigida a nuestros **afectos, emociones y deseos**, que muchas veces se sitúa más allá de aquello que expresamos racionalmente y que tiene mucho que ver con los procesos de creación y desarrollo de identidades. Los medios también pueden ser un instrumento de refuerzo de los procesos de E-A, ya que *“los medios de comunicación, a través de las emociones positivas, pueden ser un camino hacia la motivación y la cognición”* (Bisquerra y Filella, 2003:64).

La razón y el espíritu crítico son totalmente vulnerables a la influencia de unas emociones potenciadas al máximo por sofisticados dispositivos audiovisuales y tecnológicos, solo es posible desarrollar un verdadero espíritu crítico en relación con los medios si somos capaces simultáneamente de desarrollar un análisis crítico de cómo operan nuestras emociones. Como señalan Ferrés y Piscitelli (2012), **la razón sin emoción es impotente**. Por eso es importante saber implicar emocionalmente a las personas desarrollando experiencias de aprendizaje pensadas específicamente para ello. Para conseguir conectar con mentes y con emociones y posibilitar el cambio como objetivo principal, la asignatura también incluye en su desarrollo curricular una perspectiva crítica y de género que nutre las competencias antes comentadas.

En función de todo lo comentado se establecen dos ideas que van interrelacionadas y presentan una dialéctica que da sentido a una educación para los medios crítica: La idea de que las TICs puede acercarnos a un espacio liberador, de creación y colaboración para producir y comunicar; y la idea de que las TICs son herramientas controladas por el sistema de consumo y que, por tanto, solo busca

maximizar el beneficio de los órganos de poder que lo controlan. Resquebrajar los cimientos de lo mercantil para reforzar los de la **creación colectiva** es el propósito final más ambicioso de la educomunicación tal y como es entendida desde la asignatura, y desde nuestra investigación.

Implicaciones metodológicas y docentes: El aprendizaje colaborativo, el modelo “feed-feed” y el énfasis en la producción

Los fines de la educomunicación en general, y de la asignatura “Tecnología Educativa” en concreto, implican asumir una reestructuración metodológica profunda. Por ello, las actividades docentes y discentes son actualizadas. Esto se evidencia de múltiples maneras:

- El profesorado se perfila como **guía** para un camino en el que los protagonistas son los alumnos y las alumnas.
- El aula universitaria se convierte en un **espacio experiencial** más allá de los límites geográfico-temporales de la misma.
- **El alumnado participa:** Se levantan, escriben, hablan, opinan, argumentan...
- Se pone en marcha la creatividad y los **mecanismos de innovación de profesorado y alumnado:** un único examen final en papel no es capaz de dar cuenta de todo el trabajo del día a día de la asignatura.
- Estructurar parte del trabajo en un entorno virtual obliga tanto al alumnado como al profesorado a enfrentarse a recursos diferentes, muchas veces desconocidos, que se aprenden a utilizar de **manera autónoma:** software de edición de audio, de video, escribir en un blog...

En un prisma educativo influenciado por la teoría del constructivismo (Hernández, 2008) surge con fuerza el concepto de

aprendizaje colaborativo (Johnson y Johnson, 1998; Osuna, 2007, Pérez–Mateo y Guitert, 2007). El aprendizaje colaborativo es entendido como un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado para provocar una influencia recíproca entre los integrantes de un aula, una clase, un equipo, etc. Es decir, dentro de un grupo todos influyen y aportan ideas para crear contenidos, producir mensajes y lanzar ideas con sentido en un contexto determinado. El grupo es el que llenara de contenidos y riqueza el proceso de E-A con su actividad y colaboración, sin competición ni jerarquías impuestas y estableciendo por sí mismo objetivos y líneas a abarcar. Para Panitz (2001) en el aprendizaje colaborativo es el alumnado quien diseñan una estructura válida de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que van a repercutir en su formación y aprendizaje.

La asignatura de “Tecnología Educativa” está diseñada en torno a esta idea de **aprendizaje colaborativo**, por lo que parte de las experiencias de las personas, de las vivencias y de las interacciones con el entorno y los medios. De esta forma, el conocimiento “no viene dado” solo por agentes externos, si no que cada cual lo crea según su realidad y sus necesidades. El profesorado tiene una figura clara: facilitar y orientar al alumnado, aportar recursos y, en definitiva, posibilitar el desarrollo pleno de sus capacidades y competencias personales y profesionales.

La asignatura "Tecnología Educativa" propone la construcción de un camino que va desde la crítica al cambio, entendiendo como necesaria la participación de los y las jóvenes en la vida social y académica. Esta tendencia hace necesario recuperar la base teórica de la educomunicación iberoamericana, asentada en Kaplún y en su “Una pedagogía de la comunicación”. Aquí, el autor (1998) habla de cómo la **comunicación social democrática** debe estar al servicio de un proceso educativo de transformación que implique en su producción a toda la sociedad o, en su defecto, a un grupo que represente a esa sociedad. Los y las futuros/as profesionales de la

educación “*reclaman también su derecho a la participación. Y, por tanto, a la comunicación*” (Kaplún, 1998:63).

El trabajo del alumnado sigue esta máxima involucrándose en una experiencia de aprendizaje en formatos comunicativos diferentes (pluralidad) que requieren de lenguajes comunicativos diferentes (expresividad). **Es una comunicación que se adapta al contexto**, en lugar de ser el contexto el que se tiene que adecuar a la comunicación. “*La cultura dominante tiene su código; pero el pueblo ha creado y plasmado también el suyo propio.*” (Kaplún, 1998:221).

Esa participación no solo se entiende en términos de habla, sino también en términos de construcción de conocimiento, lo que garantiza que la formación universitaria repercute en la sociedad, generando un valor para la comunidad. Para conseguir este propósito y calar en un gran contexto, la relación establecida debe ser circular, horizontal de conexión y juego plural. Aprender no consiste en escuchar y reproducir, si no en **hablar y discutir**. Las producciones desarrolladas en el marco de la asignatura basan su esqueleto en el intercambio y puesta en común, en la reciprocidad y el conflicto que se deriva del “ponerse de acuerdo”. Y ese “ponerse de acuerdo” implica descubrir, darse cuenta de, llevar la contraria a... inventar y reciclar. Y hacer esto en soledad es complicado, “*exige el intercambio (...) requiere INTERLOCUTORES*” (Kaplún, 1998:213).

Para generar interlocutores, personas que se expresen, critiquen, cuestionen y argumenten, requerimos un “*diálogo, intercambio; una relación de compartir, de hallarse en correspondencia, en reciprocidad*” (Hund, 1997 en Osuna, 2007). En los medios de comunicación tradicionales esas voces acababan silenciadas en las mentes, sin extrapolarse a un plano más palpable ya que no todo el mundo tenía repercusión mediática: las críticas también estaban sesgadas. Actualmente podemos aprovechar las posibilidades de Internet, un medio de comunicación diferente a los medios analógicos dominantes, en el que si tenemos la posibilidad de

mostrar otros mensajes y otras voces. Las producciones del alumnado generadas en el marco de la asignatura siguen, claramente, un modelo **"feed-feed"** en el que *"cada un@ de nosotr@s en las redes somos potencialmente un medio de y para la comunicación"* (Aparici, 2011a).

La cultura mediática y la cultura digital de las personas jóvenes

El concepto de identidad en la sociedad red

En un espacio cambiante y en continua transformación, las identidades pasan de ser un rasgo permanente de la persona para convertirse en circunstancias "mutables" (Bernete, 2010) que se retroalimentan, modifican y tienden a conjugarse en conjunto, atendiendo a características globales de cada micro escenario de expresión. Para entender el concepto de "identidad digital" primero debemos acudir al concepto de "identidad", y atender a las discusiones que sobre el mismo se han ido sucediendo a lo largo de los años.

El concepto de identidad ha suscitado polémica por la dificultad para dar una definición objetiva, alejada de ideologías, y que atendiera a las diferentes realidades que la multiculturalidad dibuja. En un momento globalizado es más complejo aún si cabe dar forma teórica al concepto, y autores como Lévi Strauss (1981), Samuel Huntington (2004) o Néstor García Canclini (1995) han desplegado, multidisciplinariamente (aunque con una preponderancia antropológica) ideas de como la cultura, los grupos y el poder han ido influyendo en las **identidades individuales y colectivas**.

Para Lévi Strauss (1981, 368:369) la idea de identidad es, en esencia, teórica, lo que quiere decir que por sí misma no se corresponde con la vivencia experiencial, pero es útil para entender cómo se configuran los grupos, tanto en sus elementos comunes como en los elementos diferenciadores, que marcan distancia con

el resto de grupos. Castells (2001) pone el énfasis en la creación de la identidad como algo personal y significativo, en donde la vivencia y lo simbólico juegan un papel fundamental para un proceso que es propio, y que va del individuo a la sociedad.

Además, entendemos las identidades como **posibilitadoras de interacciones**, en tanto que permiten jugar con la imagen y con la idea del “yo”, desplegando diferentes técnicas según objetivos e intenciones de relación, llegando a una tendencia performativa y móvil (Bernete, 2010). Este es un rasgo esencial de las identidades de los y las jóvenes, grandes consumidores y consumidoras de los medios, que reciben múltiples influencias que formarán parte de ese juego de posicionamiento social y digital.

Para Bernete (2010), las identidades juveniles atienden a los diferentes criterios de identificación, que en el caso de este colectivo son amplios y muy diversos, tanto que lo que en muchos casos define a las identidades juveniles no es lo que se representa de lo que ellos y ellas son, si no lo evidenciado de lo que no son, lo que no está a su alcance.

Si bien no existe unanimidad acerca del significado de identidad y han corrido ríos de tinta debatiendo, reformulando y actualizando antiguas definiciones, uno de los rasgos que tienen en común las ideas referentes a la visión de este concepto es que las identidades sirve para distinguimos entre sujetos, en función de los aspectos identitarios en los que nos vemos inmersos tanto en forma positiva (los aceptamos) como en forma negativa (los rechazamos o no los incluimos). Es decir, **la identidad es nuestra forma, consciente, de posicionarnos en el mundo.**

Cultura global, cultura dominante

La idea de identidad está estrechamente relacionada con la de cultura. La hermenéutica, el estructuralismo... han ido deconstruyendo el concepto de “cultura”, tanto que ha pasado de

ser un concepto “total” a ser entendido en forma “factorial”: de asumirse como una tendencia global y extensa a ser reproducida en pequeñas dosis que aluden a aspectos muy concretos de esa tendencia global. La cultura deja de ser un “todo” y se deshace en pequeñas representaciones diferenciadas que son comunicadas, visualizadas, escuchadas, aprendidas... en definitiva, transmitidas. A tenor de esta idea surge el término de “**meme**” (Dawkins, 2000) y, en esa misma línea pero centrándose en específico en el caso de Internet, el de “artefacto cultural” (Hine, 2004). Si nos detenemos en el concepto de “meme”, podemos definirlo como la unidad de información cultural que se transmite socialmente a través de distintos mecanismos de reproducción, y que se agrupa en dimensiones culturales (Dawkins, 2010). Estos memes son pequeñas muestras de la cultura dominante, tangibles y memorizables. Uno de los mecanismos de reproducción de los memes es, por excelencia, los medios de comunicación.

En nuestra investigación vamos a analizar una cultura mediática compleja y repleta de esas pequeñas dosis de cultura que empañan idearios colectivos y que se absorben de múltiples fuentes que aparecen dispersas. Detectar los “memes” vigentes en el colectivo concreto de estudio forma parte de los objetivos del proceso de investigación en el que nos hemos involucrado.

No existe una cultura única en Internet, ni Internet es una cultura única por sí misma pues *“la tecnología tiene significados culturales diferentes según los contextos en que es empleada”* (Hine, 2004:43). Es por tanto que es importante atender a las identidades en internet en función del interés a partir del que son desplegadas: identidades personales, profesionales, activistas, etc. Cada cultura refiere e influye en un colectivo concreto, permeando eso sí un universo global creado por las diferentes interacciones y los diferentes intereses de la sociedad (Hine, 2004) cuyos **límites son más relativos que absolutos**. En este caso, vamos a centrarnos en profundidad en las identidades digitales personales y

emocionales de los y las jóvenes, por lo que debemos atender a la cultura que es significativa para ellos y ellas.

Hemos defendido en anteriores líneas que no existe una cultura única en Internet, pero si existe una cultura dominante. A pesar de ser una tecnología considerada, hasta hace pocos años, como “nueva”, Internet hace las veces de repositorio actualizado de “viejas” tecnologías, tales como la telefonía, la radiodifusión, la informática y el mundo editorial (Barker y Tucker, 1990; Díaz-Noci, 2010). Acceder a todas ellas en conjunto facilita en gran medida la recepción, pero también la emisión. Históricamente los medios de comunicación han sido controlados por los poderes económicos, políticos e ideológicos; y a pesar de que la Web 2.0 defiende que *“todo transmisor puede ser receptor, todo receptor puede ser transmisor”* (Pasquali, 1963 en Barranquero, 2007:117); lo cierto es que el control de la Red, y por tanto de las culturas presentes en ella, es una **estrategia conscientemente aplicada por las superestructuras y los poderes globalizadores**. Para Cristina Fraga *“los modelos de referencia en los que se apoyan (los medios) así como las pautas de comportamiento que proyectan, contribuyen a perpetuar el orden establecido al mismo tiempo que tienden a reforzarlo”* (Fraga, 2006:5).

Linda Leung (2007) analiza en su obra “Etnicidad virtual” como se representan las minorías étnicas, de raza y culturales en la World Wide Web frente a las representaciones que esa World Wide Web y, por extensión, los mass media que se despliegan directa o indirectamente en esa red, hace de esas minorías, contraponiendo **visiones internas con visiones externas generadas por el poder**. La autora defiende que existe una lucha entre la “mirada blanca”, que podríamos también considerar occidental, de clase media y heterosexual, y las miradas minoritarias; así como que *“las cuestiones de la representación en la red no se pueden aislar de las cuestiones de la producción, distribución y consumo”* (Leung, 2007:226). Influencia explícita, por tanto, de las tendencias de la

sociedad “des-conectada” en la sociedad “conectada”, si es que somos capaces, en estos momentos, de separar ambas caras de nuestro marco de vida.

El ideario cultural colectivo está conformado en su mayoría por la influencia de los mass media. Es necesario hacer una reflexión sobre como esos mass media y, por tanto, el mercado en el que se mueven, van a modelar las **ideas de género, identidad y desarrollo personal y social** que los chicos y las chicas conocen. *“La política y la economía, la amistad y la sexualidad, la sanidad y el arte se aprenden, se aprecian y se desprecian usando las TIC, que se han convertido, por tanto, en elementos constituyentes de la cultura de quienes ahora son jóvenes.”* (Bernete, 2007:89)

Si retomamos la idea de “cultura dominante” como una cosmovisión occidental, blanca y heterocentrista, está claro que el papel de las teorías de “los colectivos minoritarios/minoritarizados” (género, multiculturalidad, sur, riesgos de exclusión...) es el de visibilizar otras realidades con fuerza social cuyas presencias han sido acalladas. De esta manera, al dar presencia a estas minorías se abrirá un nuevo espacio de actividad y germen para la construcción de coherencias alternativas que enriquezcan la visión de la sociedad, de la cultura y, por tanto, las identidades.

Es importante atender a la necesidad de profundizar en los personajes, no necesariamente personalizables, que se asientan tras los mensajes más lanzados y reforzados. Es probable que esos personajes determinen y definan sustancialmente los **“modelos representacionales** (que) *forman parte, también, del imaginario colectivo que se ha ido configurando por la influencia de los grupos mediáticos*” (Aparici, 2010a:37). No podemos obviar como los mitos y las normatividades tanto de género, como de raza, etnia, modelo socioeconómico, religión... intervienen en la construcción de los mensajes, y por tanto, de las realidades “individuales” y “generacionales”. En la transmisión de esos mitos los medios de consumo masivo, como la televisión más comercial o las revistas

para adolescentes, juegan con ventaja, por su significatividad y su presencia informal y popular, respecto a otras estructuras de transmisión formales o educativas (Buckingham y Bragg, 2003).

Medios y capital: El mercado de la información

Que el mercado domina ya las políticas es casi un axioma universal. Los medios son generadores de opinión, muchas veces en formato unidireccional. Ese poder que los medios poseen es razón más que suficiente para que su control esté siendo disputado por aquellas fuerzas que buscan perpetuar sistemas de producción, consumo y vida.

El mercado de los mass media ha evolucionado y recorrido el camino hacia nuestros días de la mano de Internet. Controlar los medios de masas es controlar las reacciones, las ideas, y el pensamiento de los y las que beben constantemente de ellos. Y al ser seres sociales necesitamos información para enfrentarnos a esa socialización buscada y pretendida. **Nos han educado en una cultura de los medios, pero no nos han educado para los medios** (Aparici, 2010b), por lo que nos faltan mecanismos y recursos para enfrentarnos a ellos de forma activa y reflexiva. Sin embargo, conviven con nosotros, los interiorizamos, y son fuente de información que referenciar y a la que acudir.

Este mercado se asienta con fuerza en la falacia de la democratización de la información, en la firme creencia de que todos podemos (y debemos, para ser ciudadanos activos) acceder a informaciones plurales y diversas. Sin embargo, a los mass media no les interesa una toma de decisión activa y popularizada, un pensamiento disruptivo...y mucho menos, una conciencia de unión, de grupo... o lo que es lo mismo, una búsqueda de **intereses comunes** por parte de uno o varios colectivos. *“La gente busca sentido al mundo colectivamente”* (Aparici, 2010a: 24).

Los grandes medios (y las industrias que penden de estos medios) son parte del sistema, de un sistema que se articula en torno a informaciones concretas, en donde las fuentes de información (concreta) se legitiman como estandartes del saber y de cultura globalizada, única, global. Tras ese dibujo público, encontramos una realidad diferente: *“Los medios de masas de verdad intentan básicamente distraer a la gente. Que hagan cualquier otra cosa, pero que no nos molesten (a nosotros, la gente que manda). Que les interesen los deportes profesionales, por ejemplo. Dejemos que se vuelvan locos con ellos, o con escándalos sexuales, o con las personalidades y sus problemas o algo así”* (Chomsky en Korin, 2007:5). Por simplificar: desviar la información de sus inflexiones más dramáticas tiene un objetivo, el objetivo de reproducir ciertas ideas, de evitar la disidencia, de **mantener un orden social y vertebrador**. Las informaciones que nos llegan están manipuladas, si bien no siempre en contenido, si en continente, tendencia y esquema de gravedad. Esa manipulación se erige con una intencionalidad y un fin: Que el mundo siga como está.

Y esos mensajes lanzados por los medios se instalan en los seres, sujetándolos a una estructura sociopolítica concreta. Siguiendo a Robyn Quin (1997) podemos entender cómo **las ideologías se conectan tanto a nuestros corazones como a nuestras cabezas** sin ser, en muchos casos, conscientes de ello. Nacemos, crecemos, nos formamos, nos desarrollamos y morimos con una banda sonora/visual en la que dominan los mensajes informativos más o menos coercitivos. Los simbolismos (y nuestra puesta en marcha de los mismos) juegan en contra de nuestra capacidad de reacción. Lo familiar se hace veraz. Es objetivo porque “así lo he vivido”. Y en un colectivo que puede ser catalogado como de “nativo digital” esto se hace más fuerte por la naturaleza “multicanal” / “multiplataforma” en la que se desarrollan.

A pesar de todo ello, la fuerza de las estructuras de poder en Internet es en ocasiones palpada y posteriormente denunciada por

usuarios y usuarias. En el estudio “Jóvenes en los medios” publicado por el Injuve en el año 2007 ya se evidenciaba la situación con declaraciones en las que **jóvenes mostraban sus quejas sobre la manera en que los medios de comunicación generalizaban y vendían ideología**. A pesar de ello, *“en todo caso, tras la queja genérica y el posicionamiento pasivo, aportan otra batería de argumentos matizadores, que hacen su posición todavía más ambigua: “no queda otra” que generalizar en los medios, pues es imposible mostrar todas las particularidades”* (Rodríguez y Megías, 2007:109). ¿Podemos derivar esta tendencia en lucha activa? ¿es posible una educación que cambie, y no favorezca la transmisión? ¿puede ser la apropiación de los medios una estrategia de transformación económica y social

El enfoque de género en el estudio de la cultura audiovisual de las personas jóvenes

Los estudios de género han realizado importantes contribuciones a los estudios culturales sobre los medios y estas contribuciones nos proporcionan un conocimiento relevante para guiar la práctica de la educación mediática en la enseñanza universitaria que no deberíamos desaprovechar (Buckingham, 2003). Los estudios culturales de género han puesto a nuestro conocimiento cómo funcionan los medios de comunicación actuales en la construcción de la identidad femenina y como perpetúan la desigualdad a través de **mecanismos sofisticados y más sutiles**.

El análisis de las representaciones mediáticas de género que veníamos haciendo partiendo del análisis de estereotipos, de la identificación de las imágenes negativas sobre la mujer o de la mirada masculina, tienen actualmente un limitado poder explicativo en el nuevo contexto de los medios de comunicación. Este tipo de tendencias en la representación de las mujeres han sido modificadas por la publicidad, un sector que basa su subsistencia

en el buen conocimiento de los gustos de la audiencia y de sus modificaciones. Esta industria, conocedora de los cambios sociales operados en las últimas décadas, ha creado nuevas formas de estereotipia más sutiles, con representaciones de las mujeres encerradas en su feminidad y nuevas formas de opresión simbólica a través de la sexualización de sus cuerpos como base para una estricta política de auto-control y de vigilancia de las mujeres. Son representaciones en las que las mujeres se muestran poderosas y liberadas y que, a su vez, incorporan mensajes claramente feministas pero muy individualizados, que **desvirtúan las propuestas feministas convirtiéndolas, a ellas y al propio feminismo, en obstáculos engorrosos para las mujeres jóvenes**. Estos obstáculos parecen impedirles el disfrute de las propuestas y la felicidad ilimitada que les promete la economía neoliberal a través del consumo. (Fueyo, 2013)

La concepción de género en un momento de posmodernidad tiene múltiples significantes y significados, siendo imposible una determinación estanca que no tenga en cuenta cada circunstancia espacio-temporal. Siguiendo a Butler (2007:70) *“El género es una complejidad cuya totalidad se posterga de manera permanente, nunca aparece completa en una determinada coyuntura en el tiempo. Así, una coalición abierta creará identidades que alternadamente se instauren y se abandonen en función de los objetivos del momento”*. El **carácter cambiante**, de movimiento e intensidad, es lo que también dota de peculiaridad a la sociedad del conocimiento, incorporándose ambas visiones en una misma corriente de pensamiento plural.

Para entender el papel de las mujeres en los medios de comunicación es imprescindible preguntarnos quienes acceden a esos medios y cuáles son las condiciones de ese acceso. En nuestro país el acceso de las mujeres a las TIC está avanzando, aunque sigue siendo la primera brecha digital de género (BDG) según el estudio “La brecha digital de género en España: Análisis

Multinivel” publicado por el Instituto de la Mujer en el año 2012. En el caso de las mujeres jóvenes, todavía existen dificultades a la hora de hablar de iniciativas digitales y de comunicación promovidas por las mujeres, o lo que es lo mismo, de un **empoderamiento de las TICs por parte de ellas**. Se usan, pero no se incorporan como herramienta de poder, de decisión y fuerza social. De esta manera, detectamos un problema de base: No hay presencia significativa de las mujeres en la sociedad de la información, no hay inclusión TIC.

Las desigualdades entre hombres y mujeres no solamente pertenecen al mundo analógico. A pesar de que hay estudios que sentencian que la convivencia los sexos “on-line” va rompiendo lanzas en favor de una igualdad real entre hombres y mujeres y una debilidad de *“la imagen estereotipada del género femenino”* (Renau, 2012:105), una de las últimas investigaciones sobre el tema realizada por la Universidad de Bath (Inglaterra) justifica como existe una **brecha diferenciadora relevante por géneros en cuanto al tipo de uso que se le da a la red**: ellos usan Internet para más cosas que las mujeres, que se limitan a orientarlo como medio para comunicarse (Joiner et al., 2012). Por otra parte, los estudios de mercado, como el realizado plurianualmente por Ogilvy&Mather y Microsoft llamado “Digital Divas”, siguen dando una visión de la mujer como sujeto orientado al consumo de productos de belleza, corazón y moda. ¿Cómo romper esta dialéctica en conflicto, reformulando el papel de la mujer en los medios y en la sociedad?

Históricamente ha existido un movimiento feminista que ha luchado por conseguir presencia y esencia dentro del mundo tecnológico: el **“ciberfeminismo”**. El término fue acuñado por Sadie Plant, activista, en la década de los 90, y pretendía definir un nexo de unión liberador entre mujer y máquina que superara la dicotomía de la tradicional concepción de sexo y de género, utilizando las TIC como herramienta de lucha y analizando los mensajes que desde la

sociedad red se emiten con el fin de debilitar la hegemonía del hombre (Plant, 1998). Diversas tendencias dentro del ciberfeminismo dieron lugar a actuaciones más o menos críticas: Desde las guerrillas ciberfeministas de creación y hackeo de websites, pasando por la involucración activa en la iniciativa “Net Art” (Greene, 2000). Como aspecto más teórico del ciberfeminismo se escribió el manifiesto “Cyborg”, que anula la presencia del cuerpo como parte de la identidad de la mujer en el espacio digital (Haraway, 1995).

De estas luchas podemos sacar varias conclusiones que pueden resumirse en un pensamiento profundamente vinculado con la educomunicación: Internet da la posibilidad de **visibilizar ideologías minoritarias** en espacios previamente minoritarios, pero que pueden superar su colectivo objetivo inicial, usando los ordenadores para calar en la sociedad global.

Autores como Castaño (2005) consideran que para superar situaciones de desequilibrio es imprescindible trabajar mediáticamente con aspectos técnicos como la fluidez, la capacidad de programación, de diseño... pero también actitudinales, como la participación en la gestión y en la toma de decisiones en aquellos entornos formales e informales de gobierno y organización social. Esta capacidad se ve limitada por las barreras existentes que ponen trabas a la participación en los estudios y carreras relacionados con estas tecnologías, como aquellos estereotipos que relacionan a las mujeres con trabajos más relacionados con lo asistencial y el cuidado. Esto repercute directamente en el aprovechamiento en clave de género de las tecnologías: **Las mujeres que no pertenecen a la cultura dominante ven perpetuada su situación por no poder participar en ese sistema que las está marginando** (Marcelle, 2000). Bucle infinito que solo puede resolverse rompiendo la dinámica que reproduce constantemente por si misma: La exclusión digital genera exclusión social, pues ambos mundos están entrelazados y son

caras de una misma experiencia vital. Dicho de otra forma, una inclusión digital también va a favorecer positivamente una inclusión social.

Para una verdadera transformación “*es necesario abogar por una nueva realidad comunicativa y tecnológica en contraposición con la vieja ideología sexista y patriarcal*” (Fraga, 2006:7). Podemos abogar por esa nueva realidad comunicativa cimentando unas bases fuertes que nos haga partícipes activos de la sociedad de la información, y eso solo es posible siendo capaces de entender, reconstruir y participar en la misma a través de los medios de comunicación. Por ello, la formación de futuros y futuras profesionales de la educación debe priorizar esta competencia que reinvertirá en la sociedad y en la cultura a través del propio proceso de E-A.

3. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.

Enfoque metodológico de la investigación

La finalidad de esta investigación es detectar la cultura mediática de los y las futuros/as profesionales de la educación y como esta influye en su formación como Graduados/as en Pedagogía. Atendiendo a esa finalidad explícita, en este estudio buscamos hacer una evaluación inicial, tratando de aproximarnos a la interpretación de como esta cultura mediática influye y está presente en las representaciones y creaciones audiovisuales que los estudiantes desarrollan en el marco de las actividades que se llevan a cabo en la asignatura Tecnología Educativa, impartida dentro del plan de estudios del primer curso del grado de Pedagogía.

De esta manera, se **busca generar nuevo conocimiento a partir del antecedente**, expresado y desarrollado conceptualmente en los apartados previos “Justificación de la investigación” y “Marco teórico”, y que conforma el punto de partida de este estudio. Estos conceptos, que conducen indirectamente la investigación y que se convierten en generadores de preguntas, “(...) *sirven como guía para acercarse a la realidad empírica (...) en una relación con esta realidad que sirve para comprobar, completar y enriquecer las propuestas sobre la misma gracias a los datos empíricos, va del concepto a la variedad concreta de la realidad*” (Blumer en Callejo y Viedma, 2006:44)

La revisión bibliográfica es una de las partes fundamentales de la investigación pues esa base teórica proporcionará un bagaje fuerte para no sesgar la diversidad del grupo tras entender que cada expresión y vivencia es diferente aun partiendo de un mismo contexto y diferentes características biológicas y evolutivas.

Así mismo, buscamos investigar sobre un proceso concreto para reinvertir los resultados en el desarrollo futuro de un **conocimiento multi-competencial y más significativo**. Significativo pues esa condición se deriva del proceso seguido (debate, conflicto, esbozos individuales y

grupales a partir de la propia experiencia, etc.), y multi-competencial pues en ese mismo proceso se tienen en cuenta las competencias mínimas que debe asumir toda alfabetización digital (Aparici, 2010a; Fueyo y Calvo, 2013). Desde la creación de contenidos multimedia hasta su análisis, pasando por la dotación de sentido simbólico y explícito a informaciones-comunicaciones.

Para conseguir los datos analizados se ha puesto en marcha una serie de estrategias que parten de la actualización de los contenidos y que deriva en la aplicación de nuevas técnicas de obtención de información dirigidas a establecer un **análisis cualitativo**, que es el que se ha elegido para generar conocimiento y respuestas. Este trabajo se define, por tanto, como una investigación principalmente cualitativa que busca mejorar nuestra comprensión del fenómeno estudiado y elegimos por ello este enfoque como el más adecuado para tratar el tema de estudio debido a su naturaleza continua y cambiante, y porque consideramos que la información que nos va a reportar es fundamental para dar una visión del proceso atendiendo a distintos factores: desde el entorno y la influencia del espacio formal (universidad) e informal (vivencias individuales, biografías personales...) hasta la emocionalidad de los y las participantes.

El modelo de investigación elegido está influido por diferentes corrientes de investigación, entre las que destacan la etnografía virtual y la “micro-etnografía”, con distintas peculiaridades que se comentarán a lo largo de este mismo apartado. La investigación atiende a **diferentes TICs, diferentes usos, y diferentes representaciones** de las mismas. Por ello, la idea de etnografía virtual se acerca a la pretensión inicial del estudio no solo por su contexto de actuación (universo mediático), sino también por la manera en que se entiende ese contexto como generador de mensajes, interacciones y construcciones personales. Para Hine (2004:13), *“una etnografía de Internet puede observar con detalle las formas en que se experimenta el uso de una tecnología.”*

Esta investigación parte de la idea de que los espacios de interacción y comunicación (y, por consiguiente, aquellos espacios en los que se generan los mensajes que van a incidir sobre nuestro consumo, y los que

a su vez podemos transformar) están en **constante evolución** en nuestra sociedad de la información. Esto hace que sea difícil entenderlos en clave conceptual tradicional. Nuestra idea de etnografía no atiende directamente a un espacio físico, sino más bien a un espacio como instancia de flujos, de movimientos, interacciones, influencias y relaciones, en donde se evidencie una desestructuración del espacio y el tiempo (Hine, 2004).

La etnografía que se plantea, por tanto, no solo conlleva una inclusión en un campo palpable (el lugar donde se lleva a cabo la clase, el aula), si también un recorrido profundo por las influencias previas que repercuten esa experiencia en el aula, con foco en las vidas cotidianas de los y las estudiantes. Por su casuística “virtual”, el contexto de la investigación variará en función del momento de la misma, siendo imprescindible contar con un sub-contexto más líquido (el de los canales desde los que los medios estructuran y reafirman sus mensajes), y un supra-contexto más concreto (la estructura universitaria, que aglutina espacios físicos y virtuales en torno a la idea de docencia y relaciones académicas). Al **estudiar artefactos mediáticos, culturales e informacionales** nos situamos en un plano cambiante, por definición, pero no podemos obviar que *“el campo es el referente empírico de la investigación”* (Guber 2004:83).

Otra de las peculiaridades de esta adaptación del modelo etnográfico al caso concreto de investigación es que estamos ante un fenómeno **biográfico**, en el que se implican influencias diversas, las cuales son difíciles de acotar a priori. Esa construcción “a lo largo de la vida” se atiende durante un periodo concreto (y limitado) del tiempo, en el cual se recopila información de cada experiencia personal de modo que se pueda referenciar, con datos palpables y analizables, la vida mediática y cultural de los y las implicados/as. Para solventar esta dificultad se han aprovechado otras estrategias cualitativas de obtención de información que apoyan a la etnografía virtual e intentan establecer un “punto de partida” para conocer aspectos relativos al pasado de los y las estudiantes. En este caso se ha utilizado un cuestionario inicial “online” con preguntas de diversos tipos para ello.

En cuanto a la temporalización, y atendiendo a las fases básicas del proceso de investigación en etnografías (Rusque, 2007), el trabajo se articula en cuatro momentos diferentes:

1. Se seleccionó el campo de estudio y se determinaron las interrogantes generales de la investigación, así como el marco teórico.
2. Se seleccionaron con los informantes y las fuentes de datos, así como las estrategias de recolección y almacenamiento de información.
3. Trabajo de campo,
4. Análisis de la información.

Sin embargo, en una investigación cualitativa de este tipo *“el diseño no tiene una estructura fija, es abierto, de modo que permita captar lo imprevisto, y puede cambiar en el curso del proceso”* (Corbetta, 2007:47).

De esta manera, los métodos van configurándose y reformularse a medida que el estudio se desarrolla, siguiendo una tendencia clara de **investigación emergente** (Guba y Lincoln, 1994)

Las limitaciones temporales (la asignatura dura un semestre efectivo, a pesar de que se hayan tomado datos de cursos anteriores) y las derivadas de la estructura formal del marco universitario han dificultado el despliegue de una etnografía “completa” y al uso, por lo que a pesar de habernos inspirado en un primer momento en este modelo para involucrarnos en el estudio, hemos gestionado un modelo propio a partir de las posibilidades temporales, contextuales, de técnicas... que disponíamos.

En resumen, proponemos un **modelo emergente con un enfoque metodológico eminentemente cualitativo**, aunque utilizando técnicas que conjugan enfoques cuantitativos y cualitativos siguiendo la **teoría de la triangulación** de Denzinger (Callejo y Viedma, 2006:64), que opta por utilizar varios métodos en la investigación del mismo fenómeno, con la intención de equilibrar los sesgos de cada método. Creemos que es importante poner en marcha más de una estrategia de recogida de información para dar más coherencia a los datos y aportar diferentes visiones de una misma realidad

Objetivos y preguntas de investigación

Objetivo general: conocer cuál es la cultura mediática que consumen activamente los y las jóvenes estudiantes de 1º del Grado en Pedagogía de la Universidad de Oviedo, analizando la influencia esa cultura mediática en su formación en el marco de la asignatura “Tecnología Educativa” y utilizando un enfoque de género.

Objetivos específicos y preguntas de investigación:

- a) Obtener información precisa sobre los gustos y los intereses del alumnado en cuanto a consumo mediático se refiere: televisión, radio, prensa, cine, internet, etc.

¿Qué tipos de medios y géneros consumen cotidianamente?

¿Qué productos mediáticos atraen a la gente joven?

¿Cuáles son los productos / artefactos culturales más consumidos?

- b) Detectar y analizar los mensajes e ideas provenientes de los medios que son desplegados por el alumnado a la hora de poner en marcha producciones propias.

¿Son los y las jóvenes capaces de detectar ideologías y mensajes que reproducen la cultura dominante en los contenidos compartidos por los medios?

¿Saben los y las jóvenes de donde provienen las tendencias, estructuras, slogans, imágenes, sonidos... que se repiten en las representaciones mediáticas?

- c) Analizar la cultura mediática del alumnado para detectar aquellas prácticas de representación y de consumo mediático que perpetúan la desigualdad entre los sexos.

¿Tras cursar la asignatura, los y las jóvenes son conscientes de los contenidos y los procedimientos por los que los mass media promueven las desigualdades de género?

¿Qué detectan en estos mensajes? ¿Qué destacan en sus reflexiones sobre el tema?

d) Conocer cómo ha influido e influye la asignatura en la vivencia personal y profesional de antiguos alumnos y alumnas.

¿Tras cursar la asignatura cambia la forma en la que el alumnado entiende, consume e interactúa con los medios y sus mensajes?

¿Ha adquirido el alumnado un conocimiento crítico al respecto?

¿Cómo valoran e incorporan a su vida el enfoque de género trabajado?

e) Favorecer la mejora de la práctica docente en la asignatura “Tecnología Educativa”, enriqueciendo la metodología de trabajo y aportando nuevos datos que profundicen en el conocimiento del alumnado.

¿Conocemos los gustos e intereses del alumnado? ¿Y los contextos mediáticos en los que se mueven?

¿Entendemos sus representaciones y tendencias de referencia?

¿Qué estrategias metodológicas pueden ayudar a generar un aprendizaje más significativo?

Muestra de la investigación

Para conseguir la intención inicial, el estudio se centra en el alumnado del **grado en Pedagogía de la Universidad de Oviedo**. Dentro del alumnado general de la titulación, la muestra está conformada por los y las estudiantes que cursaron la asignatura de “Tecnología Educativa” durante

el curso 2012-2013, así como una parte del alumnado que curso la asignatura durante los años anteriores (2010-2011 y 2011-2012).

En términos numéricos, han participado en la investigación 39 alumnos y alumnas que cursaron la asignatura durante el presente curso académico (2012-2013), y 13 alumnos y alumnas que cursaron la asignatura en años anteriores (2010-2011 y 2012-2013), lo que hace una muestra total de **52 alumnas y alumnos**.

Fases de la investigación

Siguiendo a Corbetta (2007:324), desglosamos algunos aspectos que tuvimos en cuenta la hora de recopilar la información necesaria para la investigación:

- **¿Cuándo tomar información?:** Lo antes posible, en el momento en que sucede o en el más cercano a este (para evitar perturbación), reordenando informaciones después de cada sesión de observación y utilizando grabaciones de audio en directo para reflejar los grupos de discusión, evitando sesgos e interpretaciones personales.
- **¿Qué información tomar?:** Descripción (detallada y relevante), interpretación del/a investigador/a, e interpretación de los/as participantes. En estas interpretaciones entran en juego justificaciones emocionales y razonadas, que conviven y son positivas en tanto que sean utilizadas para entender el proceso y la situación.
- **¿Cómo tomar la información?:** Existen dos principios en la toma de información: Diferenciación (entre descripción, interpretaciones y justificaciones emocionales y racionales), y fidelidad en la forma y contenido de la información, proceda de quien proceda. En este tipo de investigaciones, la información puede obtenerse también utilizando medios audiovisuales, que “calcan en vivo” opiniones y expresiones.

En función de este esquema nos propusimos una temporalización inicial modificable y flexible que fuimos definiendo hasta marcar una temporalización final cuyo resultado fue el siguiente:

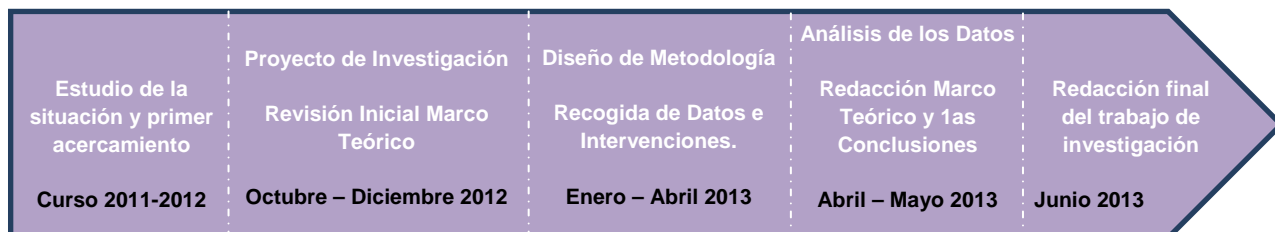


Ilustración 1: Temporalización. Creación propia.

Métodos y técnicas de recogida de información

Para acceder al campo y recopilar los datos necesarios se desplegaron las siguientes técnicas de intervención y recogida de información.

Cuestionario inicial con preguntas abiertas y cerradas.

Como “recogida de datos inicial” se pasó un cuestionario online⁶ con el fin de recoger informaciones concretas y objetivas acerca del consumo de medios de los y las jóvenes. Preguntas sobre radio, televisión, prensa, internet, móviles... con distintas posibilidades de respuesta según la propia naturaleza de la cuestión.

Los datos resultantes de este cuestionario fueron presentados y debatidos en el aula y a partir de las respuestas individuales abiertas se generaron expresiones visuales en forma de infografía (explicadas en el apartado “Dinámicas de aula”).

Si bien los cuestionarios con abundancia de preguntas abiertas o de texto libre suelen ser considerados - erróneamente - por sí mismos como técnicas de investigación cualitativa (Flick, 2004), en este caso se justifica su uso gracias al análisis y trabajo posterior

⁶ Cuestionario online disponible en <https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?formkey=dHlhWF9qODRkSFNReWFWblhuMVI0bXc6MA>

derivado de los datos, el cual facilitó su integración como parte de una investigación cualitativa interpretativa.

Dinámicas de intervención directa en el aula.

En el marco de la actividad normal de la asignatura se desarrollaron una serie de dinámicas de aula en las que la investigadora pudo participar activamente con el grupo con la finalidad última de generar materiales y reflexiones en torno a los conceptos trabajados en la asignatura. De esta manera se desplegaron dos técnicas de intervención que comentar: Sesiones de trabajo y debates y sesiones de trabajo “Infografías”.

- **Sesiones de trabajo y debates:** Se desarrollaron dos sesiones de trabajo en el aula durante el mes de marzo del 2013 en las que se priorizó la conversación y el intercambio de ideas con los estudiantes a partir de dos temáticas:
 - En la primera sesión de trabajo se presentaron los **resultados del cuestionario** y se debatió intensamente sobre cada dato para conocer la percepción que el grupo tenía sobre las realidades de los propios compañeros y esclarecer los puntos más llamativos. En esta sesión, y comentando las preguntas de respuesta libre, surgió la necesidad de visibilizar esos datos en un formato diferente, para dar más representación a aquellos artefactos mediáticos más repetidos a lo largo de las preguntas. En esa misma sesión se idearon las INFOGRAFÍAS, enmarcado una próxima sesión de trabajo específicamente orientada al desarrollo de las mismas. Esta situación es un ejemplo que justifica a la investigación como un modelo emergente, pues la propia puesta en marcha de las técnicas previstas

generó nuevas técnicas de intervención y recogida de datos.

- La segunda sesión de intervención giró en torno a la **visualización de unas campañas publicitarias significativas y su análisis “emocional”**, relacionando los vídeos con las experiencias como espectadores/as del alumnado. Los vídeos que se trabajaron fueron los siguientes:

- ✓ Opel: “Organización de Adictos a Internet”
<http://www.soyadictoainternet.com/>.

Seleccionamos esta campaña publicitaria por el tipo de estrategia que pone en marcha como elemento reforzador para vender un producto (en este caso, un coche). Se articula una organización supuestamente social, de ayuda a la adicción a internet, utilizando para su presentación mensajes que claramente evocan a la emocionalidad del receptor, hablando del paso de la vida con un subtexto de nostalgia. Con este vídeo se pretende que el alumnado reflexione sobre la manera en la que las estructuras de poder juegan con el plano sentimental para conseguir su objetivo final. También se utiliza el ejemplo para recordar otras campañas que usan estrategias similares, con productos diferentes.

- ✓ Bankia: “Dar cuerda”
<http://www.youtube.com/watch?v=oO3tUUUBpDI> . Este anuncio se utiliza para debatir sobre cómo se pretende construir ideología desde los medios, reforzando ideas que muestran incoherencias con la situación social que

vivimos, reproduciendo conceptos y supuestos inherentes al sistema.

- ✓ Idealista: “Búscate una casa”
http://www.youtube.com/watch?v=JHrrpu_kbF4
. La campaña de Idealista se visualizó como ejemplo de anuncio que se sirve del “marketing del sexo”, deconstruyendo los estereotipos presentes (sobre todo los relacionados con el aspecto físico) y valorando aquellos aspectos que se salen de norma marcada. En el anuncio, en el que salen varias personas manteniendo relaciones íntimas en el interior de distintos coches, se pueden ver distintos ejemplos de encuentros: parejas, tríos, heterosexuales, homosexuales, etc.

Estas sesiones iban encaminadas a conocer directamente al alumnado y establecer una comunicación bidireccional con el grupo, de manera que se pudiera valorar el contexto de una manera cercana, dando personalidades a los datos obtenidos por medio del cuestionario. Esta sesión busca acercarse al espíritu de “etnografía” cuyas bases se explicitan en este mismo trabajo, solventando las limitaciones temporales, formales... que impidieron que este trabajo fuera concebido completamente como un estudio antropológico “digital”. La prioridad de esta sesión fue, por tanto, el acercamiento al contexto.

Estas sesiones se desarrollaron en un aula de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación, y para obtener información de la misma nos ayudamos de grabaciones y anotaciones en un diario de campo. Esta recopilación de información nos ha servido para detectar puntos destacables de cada uno de los puntos trabajados. Estas sesiones de trabajo están **más orientadas a la intervención que a la**

obtención de datos, por lo que sus reflexiones forman parte de los apartados orientados a la exposición de conclusiones y propuestas de mejoras, y no son desglosadas en el apartado “Análisis de datos”.

- **Sesiones de trabajo “Infografías”**. Tal y como comentamos previamente, esta sesión de trabajo surge a partir de la necesidad detectada por el propio grupo de seguir trabajando sobre lo explicitado en el cuestionario inicial. A partir de las respuestas de ese cuestionario, y focalizando sobre aquellas preguntas de respuesta libre, se llevaron a cabo varias sesiones con el alumnado de la asignatura durante el mes de abril del 2013 para llevar a cabo una propuesta didáctica de desarrollo y diseño de identidades digitales en formato imagen. La propuesta buscaba obtener un documento visual en el que cada alumno/a expusiera (utilizando las potencialidades de Internet y del propio concepto de imagen) gustos mediáticos e intereses personales relacionados con sus consumos artísticos, tecnológicos y culturales.

Las preguntas que fueron utilizadas para desarrollar la infografía fueron las siguientes:

- ¿Cuál ha sido el/los último/s programa/s de televisión o serie/s que has seguido con asiduidad (o que has visto más de 3 veces)?
- ¿Cuál es tu cadena de televisión favorita?
- ¿Cuál es el último anuncio que más te ha impactado o el que más te ha gustado?
- ¿Cuál ha sido el/los último/s programa/s de radio que has seguido con asiduidad (o que has escuchado más de 3 veces)?
- ¿Cuál es tu cadena de radio preferida? ¿Y programa /s?

- ¿Qué periódicos lees más asiduamente?
- ¿Cuál fue la última película que viste? ¿Cuál es tu película preferida?
- ¿Cuál es tu cantante / grupo preferido?
- ¿En qué redes sociales tienes perfiles?
- ¿Qué aplicaciones usas más asiduamente en tu móvil?
- ¿Qué páginas web (además de Google) visitas más a menudo?

Tras una breve explicación técnica de manejo de la aplicación seleccionada previamente en colaboración con el equipo docente (la plataforma de desarrollo de infografías <http://www.easel.ly/>), y partiendo de una búsqueda activa y reflexiva previa a partir de los datos del cuestionario, ellas y ellos plasmaron en forma de infografías sus expresiones personales en respuesta a las cuestionar aportadas. El resultado fue un universo de identidades digitales representativas del grupo, analizando los elementos que en ellas se evidenciaban (coincidencias, datos únicos, tendencias...). Esas infografías también formaron parte del trabajo evaluable de la asignatura.

Grupos de discusión

Para acceder a los pensamientos y los imaginarios colectivos e individuales que el alumnado despliega en su vivencia personal y profesional es necesario escucharles y darles voz para expresarse. Por ello consideramos imprescindible celebrar una serie de grupos de discusión para obtener datos relevantes sobre la vivencia de los y las jóvenes. Estos grupos de discusión, configurados apoyándonos en el formato vinculado a las entrevistas en

profundidad, potenció un feedback personal y cercano con el alumnado de otros cursos.

El formato elegido buscaba dar respuesta a preguntas muy generales a partir de un guión flexible preestablecido, pero dando máxima importancia a la manera en que los y las entrevistados y entrevistadas llevaran la dinámica en función de cada situación concreta. De esta manera, se *“concede amplia libertad tanto al entrevistado como al entrevistador, y garantiza al mismo tiempo que se van a discutir todos los temas relevantes y que todas las informaciones necesarias van a ser recogidas”* (Corbetta, 2007:376). La idea que se imprime desde los grupos de discusión es la del intercambio entre participantes (entrevistados/as, entrevistadores/as...) como espacio de creación y no solo de transmisión de información, en donde se busca *“comprender un fenómeno desde la perspectiva de los implicados.”* (Sánchez y Murillo, 2010:174).

Estos grupos de discusión tuvieron que configurarse de manera personalizada y adaptada a las casuísticas concretas del estudio. En este caso, tuvimos que trabajar con grupos más pequeños que lo previamente establecido para este tipo de técnica (8-10 personas) por la propia naturaleza de la investigación, y por el tamaño que se establecía en las actividades de la asignatura. Conseguimos establecer una dinámica de discusión muy adecuada a las peculiaridades del grupo, enriqueciendo el proceso. Esta técnica nos permitió obtener ideas holísticas complejas y basadas en la reflexión que una entrevista tradicional no hubiera podido abordar.

En diferentes sesiones se trabajó con grupos de trabajo significativos (temática novedosa, buena implicación, motivación, resultado positivo...) que habían participado en la asignatura durante los cursos 2010/2011 y 2011/2012. A través de un contacto informal se generó un feedback a partir del cual se pudo obtener

información sobre la forma de trabajar de cada pequeño grupo, los materiales desarrollados, y la experiencia personal vivenciada.

Los grupos de discusión tuvieron lugar durante los meses de marzo y abril del 2013. Los datos de los grupos de discusión fueron recopilados en forma de audio, y las transcripciones de los mismos pueden encontrarse en la carpeta “**GRUPOS DE DISCUSIÓN**”, disponible en los anexos del trabajo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	TÉCNICAS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS	COLECTIVO IMPLICADO
Obtener información precisa sobre los gustos y los intereses del alumnado en cuanto a consumo mediático se refiere: televisión, radio, prensa, cine, internet, etc.	<p>¿Qué tipos de medios y géneros consumen cotidianamente?</p> <p>¿Qué productos mediáticos atraen a la gente joven? ¿Cuáles son los productos / artefactos culturales más consumidos?</p>	<p>Cuestionario Inicial</p> <p>Dinámicas de intervención: infografía</p>	Alumnado curso 2012 - 2013
Detectar y analizar los mensajes e ideas provenientes de los medios que son desplegados por el alumnado a la hora de poner en marcha producciones propias.	<p>¿Son los y las jóvenes capaces de detectar ideologías y mensajes que reproducen la cultura dominante en los contenidos compartidos por los medios?</p> <p>¿Sabían los y las jóvenes de donde provienen las tendencias, estructuras, slogans, imágenes, sonidos, etc. que se repiten en las representaciones mediáticas?</p>	<p>Grupos de discusión</p> <p>Dinámicas de intervención: debates.</p>	Alumnado curso 2012 – 2013 Alumnado cursos anteriores (2010-2011, 2011-2012)
Analizar la cultura mediática del alumnado para detectar aquellas prácticas de representación y de consumo mediático que perpetúan la desigualdad entre los sexos.	<p>¿Tras cursar la asignatura, los y las jóvenes son conscientes de los contenidos y los procedimientos por los que los mass media promueven las desigualdades de género?</p> <p>¿Qué detectan en estos mensajes? ¿Qué destacan en sus reflexiones sobre el tema?</p>	<p>Cuestionario Inicial</p> <p>Grupos de discusión</p> <p>Dinámicas de intervención: infografía</p>	Alumnado curso 2012 – 2013 Alumnado cursos anteriores (2010-2011, 2011-2012)
Conocer como ha influido e influye la asignatura en la vivencia personal y profesional de antiguos alumnos y alumnas.	<p>¿Tras cursar la asignatura, cambia la forma en la que el alumnado entiende, consume e interactúa con los medios y sus mensajes?</p> <p>¿Ha adquirido el alumnado un conocimiento crítico al respecto?</p> <p>¿Cómo valoran e incorporan a su vida el enfoque de género trabajado?</p>	Grupos de discusión	Alumnado cursos anteriores (2010-2011, 2011-2012)
Favorecer la mejora de la práctica docente en la asignatura “Tecnología Educativa”, enriqueciendo la metodología de trabajo y aportando nuevos datos que profundicen en el conocimiento del alumnado.	<p>¿Conocemos los gustos e intereses del alumnado? ¿Y los contextos mediáticos en los que se mueven?</p> <p>¿Entendemos sus representaciones y tendencias de referencia?</p> <p>¿Qué estrategias metodológicas pueden ayudar a generar un aprendizaje más significativo?</p>	<p>Cuestionario Inicial</p> <p>Grupos de discusión</p> <p>Dinámicas de intervención: infografía</p> <p>Dinámicas de intervención: debates</p> <p>Análisis bibliográfico</p>	Curso 2013-2014 y posteriores

Ilustración 2: Tabla resumen. Creación propia.

4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Cuestionario Inicial

El cuestionario inicial tiene como objetivo conocer cuáles son los usos, consumos e influencias mediáticas de los y las estudiantes del grupo “A” de la asignatura “Tecnología Educativa”. El cuestionario fue desarrollado en Google Drive, una herramienta de software libre y colaborativo que permite generar cuestionarios que garantizan una respuesta anónima.

El cuestionario estaba compuesto de preguntas de preguntas orientadas de respuesta única o múltiple y también de preguntas abiertas. En este análisis nos vamos a centrar a dar cuenta de las respuestas cerradas, pues las preguntas abiertas fueron trabajadas posteriormente en forma de infografía sobre para dar una visión más global y visual de los datos.

El alumnado podía acceder al cuestionario a través del siguiente enlace, accesible desde el campus virtual: <https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dEFQZ040V3FHNWxxSUJXN0U2V3h3cHc6MQ>. Como introducción previa al enlace del cuestionario se facilitó al alumnado una serie de instrucciones para poder cumplimentar el cuestionario correctamente. Estas instrucciones pueden consultarse en el documento “**INSTRUCCIONES CUESTIONARIO**”, disponible en los anexos del trabajo.

En total fueron rellenados **39 cuestionarios** por 12 chicos y 27 chicas.

Acercas de su edad, decir que 16 (41% sobre el total) tenían 18 años en el momento de rellenar el cuestionario, 10 (25%) tenían 19 años, 7 (18%) personas tenían 21 años, 2 (5 %) habían cumplido ya los 22 años, 3 (8%) tenían 23 y solo una persona (3%) tenía 26 años.

TELEVISIÓN

¿Tienes televisión en casa?



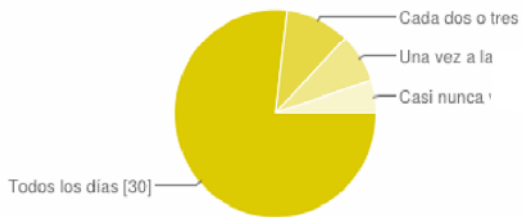
Sí	39	100%
No	0	0%

¿Dispones de algún servicio de televisión por cable?



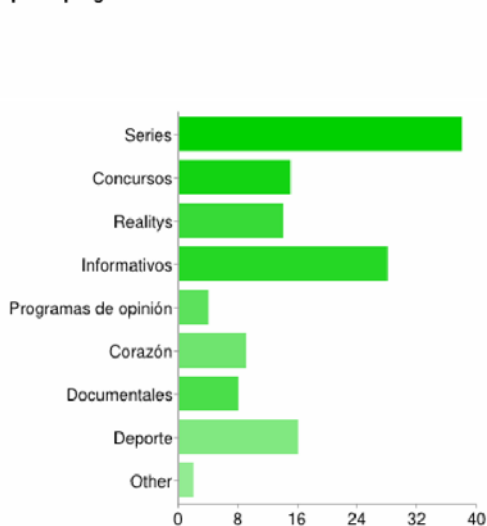
Sí	28	72%
No	11	28%

¿Con qué frecuencia ves la televisión?



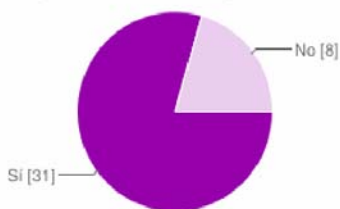
Todos los días	30	77%
Cada dos o tres días	4	10%
Una vez a la semana, o menos	3	8%
Casi nunca veo la televisión	2	5%

¿Qué tipo de programas ves?



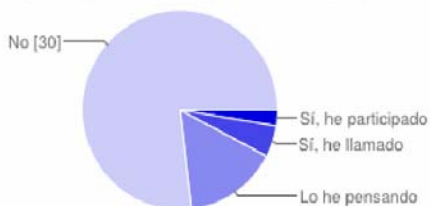
Series	38	97%
Concursos	15	38%
Realitys	14	36%
Informativos	28	72%
Programas de opinión	4	10%
Corazón	9	23%
Documentales	8	21%
Deporte	16	41%
Other	2	5%

¿Usas Internet para acceder a los espacios webs de tus cadenas preferidas? (ver capítulos o programas anteriores, revisar información...)



Sí	31	79%
No	8	21%

¿Has participado alguna vez en algún concurso, programa... de televisión?



Sí, he participado presencialmente en algún programa	1	3%
Sí, he llamado o interactuado por Internet en algún programa	2	5%
Lo he pensando alguna vez, pero al final no llegué a participar	6	15%
No	30	77%

Cuando salen anuncios... ¿cambias de canal o los ves?



Normalmente, los veo	3	8%
A veces los veo, pero otras veces hago zapping, me ausento...	32	82%
Nunca veo los anuncios	4	10%

Tabla 2. Datos Televisión. Creación propia.

Los datos sobre televisión dan cuenta de una aplastante tendencia que es seguida por la inmensa mayoría de hogares en nuestro país: Tener televisión en casa. A pesar de que en la actualidad los contenidos que ofrece la televisión pueden seguirse desde casi cualquier dispositivo con acceso a Internet (pc, móvil...), la televisión “en sí” todavía tiene su espacio en las casas, y en la influencia mediática que reciben los y las jóvenes. En este caso **todos los encuestados tienen televisión en el hogar**, y 28 personas tienen acceso a **Televisión por cable**. En Asturias el acceso a este tipo de servicios es común pues la banda ancha está bastante popularizada debido a que disponemos de un operador de cable

autonómico (Telecable) que facilita el acceso a este tipo de servicio. Sin embargo casi el 30% no accede a los contenidos destinados al público que dispone de ese acceso, lo que también implica que determinado grupo de alumnado no conozca programas, series o canales que para otros y otras sea cotidiano. Sin embargo Internet también ha minimizado ese sesgo, por lo que podemos decir que ese límite mediático puede solventarse con relativa facilidad.

La **mayoría de los/as encuestados/as ve la televisión todos los días (77%)** frente al 8% que ve la televisión solo una vez a la semana, o al 5% que no la ve casi nunca. En un momento en que lo móvil y lo que se desplaza con la persona parece ser lo dominante en lo que a consumos de contenidos y comunicación se refiere llama la atención conocer que la televisión sigue situándose como referente de acceso al ocio y la información. Así mismo, los y las futuros/as profesionales de la educación optan por utilizar la televisión para ver series (casi la totalidad de la muestra, 38 personas) e informativos (28 personas), seguidos muy cerca de deportes (16 personas). El acceso a la información social y al entretenimiento creativo es algo que parece interesar a los y las futuros/as profesionales de la educación.

Es relevante conocer que, a pesar de situarnos en un colectivo joven y con un nivel formativo superior, hay **9 personas (8 chicas y 1 chico) que siguen los programas del corazón y 14 (11 chicas y 3 chicos) que consumen cotidianamente realities**. Según un reciente estudio (VVAA, 2011) del gobierno vasco sobre los hábitos de la población vasca respecto a los medios de comunicación los programas del corazón son consumidos, mayoritariamente, por mujeres de más de 65 años, pero en la franja de entre 15 y 29 años hay un importante pico que evidencia una fuerte implantación de estos programas en esa edad. En el caso de los realities el público mayoritario es el de las jóvenes de entre 15 y 29 años. Por tanto, nuestra muestra parece ir en consonancia por lo defendido por este proyecto. Si bien no es un número muy elevado de personas, es casi el 25% de la muestra y, por tanto, sí que podemos atender a una influencia de mensajes y representaciones perpetuadas en ese tipo de

programas. Así mismo, este estudio tampoco muestra grandes diferencias entre el nivel de estudios y el visionado de programas del corazón o de realities en mujeres. Es un dato que llama la atención a priori, pues el target al que se dirigen este tipo de programas (sobre todo los del corazón) es un público de un nivel sociocultural medio-bajo y de mayor edad (mayores de 50 años, aproximadamente.)

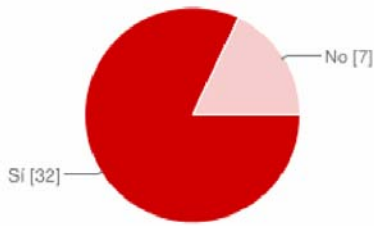
Al comenzar este análisis comentábamos que Internet tiene un papel muy activo en los contenidos televisivos, y así lo evidencia la encuesta al presentar que **casi el 80% de los/as encuestados/as accede a los espacios web** de sus cadenas de televisión favoritas. Por tanto vemos una interacción constante entre Internet y Televisión que parece demostrar que prima la inmediatez y el acceso a los contenidos evitando las restricciones de horario, geográficas, etc...

Sin embargo, la participación activa en la televisión no es algo muy asumido por los y las jóvenes. Solo **3 personas han participado alguna vez en algún programa de televisión**, entendiendo como participación también el mandar mensajes, correos, votaciones, etc.

En cuanto a los anuncios, depende. **El 82% dice que ve los anuncios algunas veces** y otras no, Solo 3 personas (el 8%) defiende que normalmente ve los anuncios, y hay 4 personas (el 10%) que nunca los ve. Esto es importante de cara a entender qué tipo de anuncios calan en los idearios colectivos, ya no solo por su mensaje, sino también por su estructura, representación, modelos, slogans, etc. A pesar de ello, en las infografías se palpa un conocimiento popular bastante extenso en cuanto a los anuncios de tendencia e influencia social, siendo algunas campañas de marketing popularmente conocidas por la mayoría de la clase. Sin embargo, tampoco debemos olvidar que actualmente la televisión no es el único foco de publicidad, y que tanto Internet como el “boca a boca” juegan un papel decisivo en la viralidad de los mensajes publicitarios.

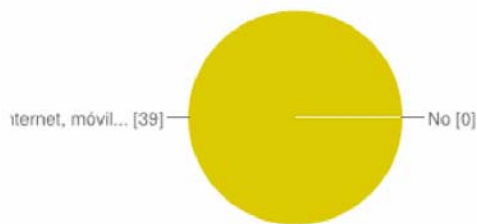
RADIO

¿Tienes radio en casa?



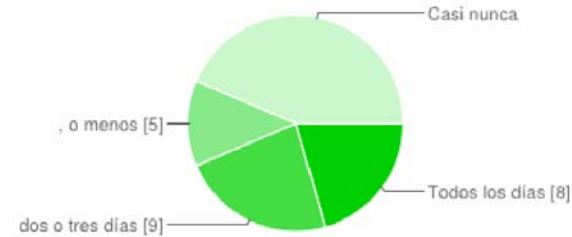
Sí	32	82%
No	7	18%

Además de la radio... ¿Dispones de otro medio para escuchar radio?



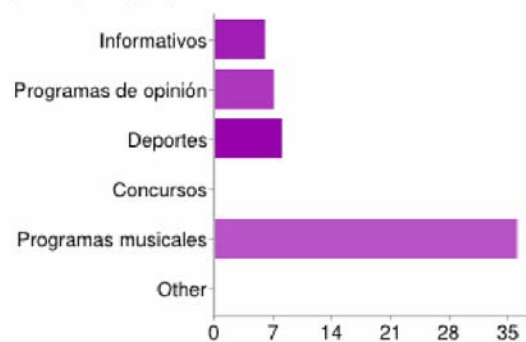
Sí: coche, internet, móvil...	39	100%
No	0	0%

¿Con qué frecuencia escuchas la radio?



Todos los días	8	21%
Cada dos o tres días	9	23%
Una vez a la semana, o menos	5	13%
Casi nunca escucho la radio	17	44%

¿Qué tipo de programas de radio escuchas?



Informativos	6	15%
Programas de opinión	7	18%
Deportes	8	21%
Concursos	0	0%
Programas musicales	36	92%
Other	0	0%

Tabla 3. Datos Radio. Creación propia.

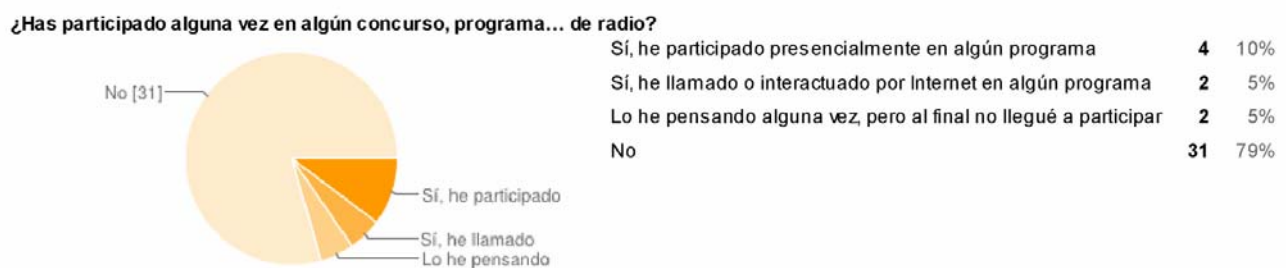
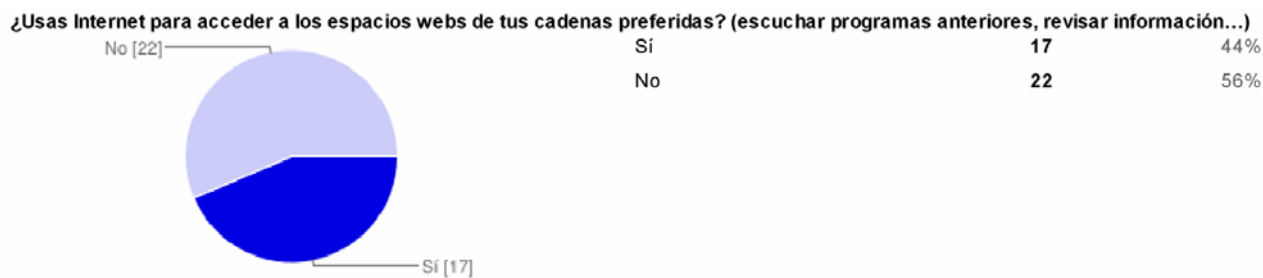


Tabla 4. Datos Radio. Creación propia.

La radio sigue siendo un referente mediático y, sobretodo, un generador social de opinión. Esta encuesta pretende adentrarse también en los hábitos de acceso a este medio de comunicación por parte de los y las jóvenes.

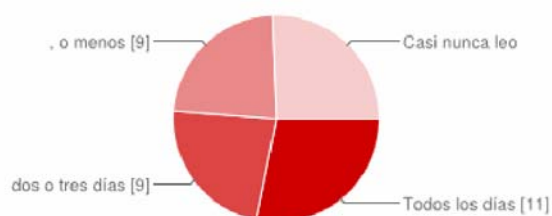
En desventaja respecto a la televisión, un **82% dispone de radio en casa** frente al 18% que no tiene acceso a aparato en el hogar. Sin embargo, y a pesar de que una parte de la muestra no tiene receptor clásico, **la totalidad de los y las encuestados y encuestadas accede al contenido radiofónico a través de otros medios**, como Internet, el móvil, el receptor del coche, etc. A pesar de esa accesibilidad, casi la mitad (44%) no escucha la radio casi nunca, frente a un **21% (8 personas)** que lo hacen todos los días. Esto puede deberse a múltiples factores, aunque puede que el más influyente en lo que a información y comunicación se refiere es que la radio se asume como un medio menos participativo y más vinculado a la era “pre-Internet”. También es importante reseñar que la radio sigue utilizándose, mayoritariamente, **para**

escuchar música: 36 personas así lo explicitan. A pesar de ello, también hay personas en el grupo que utilizan este artefacto para acceder a contenidos informativos, de opinión y, sobre todo, deportes.

La radio e Internet también están vinculados, pero en menor medida que la televisión e Internet. Menos de la mitad (44%) de la muestra accede a los espacios de sus cadenas favoritas, estando este dato justificado y en directa relación con el limitado conjunto de la muestra que es aficionado a este medio de comunicación. Al igual que en el caso de la televisión, apenas hay personas que han participado en un programa de radio, lo que nos ayuda a entender como los medios de comunicación más analógicos no son percibidos como espacios para la participación democrática y plural. Se **entiende y reproduce un modelo comunicativo unidireccional**, a pesar de que los programas cada día hacen más esfuerzos para buscar participación, probablemente derivado de los ingresos económicos que reciben de las estrategias de marketing que están vinculadas a esa participación. Tele-espectadores y Radio-oyentes desconfían de ese tipo de participación, vinculándola probablemente con los conocidos “Call TV” y con los horóscopos, etc.

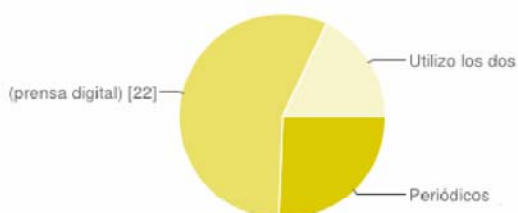
PERIÓDICOS Y PRENSA

¿Con qué frecuencia lees la prensa?



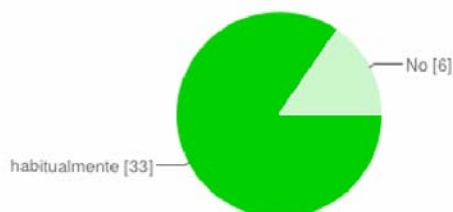
Todos los días	11	28%
Cada dos o tres días	9	23%
Una vez a la semana, o menos	9	23%
Casi nunca leo prensa	10	26%

¿Cuál es el medio que utilizas, prioritariamente, para leer prensa?



Periódicos (prensa escrita)	10	26%
Internet (prensa digital)	22	56%
Utilizo los dos medios de forma habitual	7	18%

¿Sigues las noticias de la prensa a través de las redes sociales? (Facebook, Twitter...)



Si, consulto las noticias por ese medio habitualmente	33	85%
No	6	15%

Tabla 5. Datos Prensa. Creación propia.

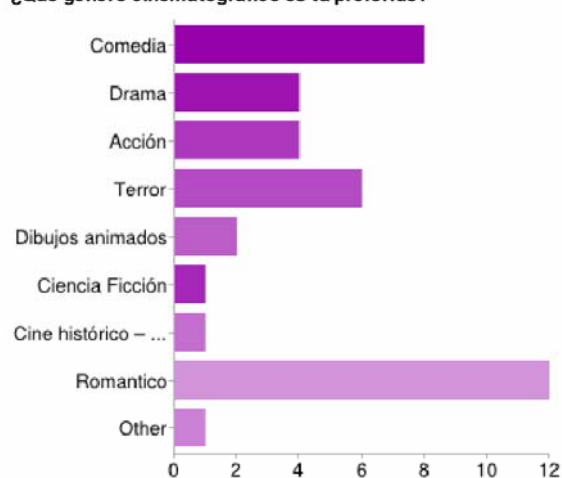
Principal artefacto para conocer la actualidad del día a día, la prensa ha sido, históricamente, un medio de comunicación contrastada de buena calidad. En la actualidad la prensa sigue siendo un referente para todas aquellas personas que deseen saber lo que pasa en el mundo. De la prensa tradicional pasando por la prensa gratuita, muy difundida en los últimos años pero con claros problemas de solvencia desde que empezó la crisis, hasta la prensa digital desde la web y a través de canales de Twitter, Facebook Youtube...

Sin embargo, hay muchas líneas editoriales diferentes que tratan la sociedad desde diferentes prismas, lo que deriva en la perversión de la información, llegando a ofertar tantas versiones de una misma noticia como ideologías estén detrás de la “marca”. Este fallo de objetividad es un constante del trabajo en la asignatura Tecnología Educativa, pues la **prensa digital** es, ahora, la fuente de información diaria de millones de personas en todo el mundo, con todo lo que ello conlleva. En nuestro caso, **son 22 personas (un 56%) las que utilizan, prioritariamente, la prensa digital para informarse**, aunque el 18% dicen utilizar por igual tanto la prensa escrita como la digital. Por otra parte los **canales de social media vinculados a las redacciones informativas son visitados por el 85%** de la muestra, o lo que es lo mismo, por 33 personas. El resto afirma no visitar estos perfiles, ni la información que en ellos se vierte.

Nuestra muestra está casi perfectamente **divida entre dos tendencias**: los y las que leen la prensa todos los días (28%) o casi todos los días (23%), y los y las que apenas leen este tipo de contenidos (23%) o no la leen nunca (26%). Esto provoca una evidente dicotomía en el aula: personas actualizadas, con un conocimiento equilibrado de las cosas que pasan en política, cultural, educación, economía, etc., y personas a las que les falta una visión del mundo que dé cuenta de los aspectos que lo conforman y lo configuran. Si bien está claro que esto puede solventarse con un acceso a noticias través de otros formatos, si hacemos una búsqueda cruzada en la base de datos generada a partir de esta encuesta (que se pueden consultar en el documento “**DATOS CUESTIONARIO INICIAL**” disponible en los anexos del trabajo) detectamos que hay **4 personas que no ven informativos por la televisión, ni escuchan informativos por la radio y que, además, no leen asiduamente la prensa**. Esta casuística va a ser determinante a la hora de entender la cultura mediática que determinadas personas van a evidenciar en las infografías. A su vez, debe orientar el trabajo en futuros cursos, de manera que se refuerce una conciencia social que dé cuenta del derecho y del deber de informarse para poder ser ciudadanos/as activos/as e implicados/as.

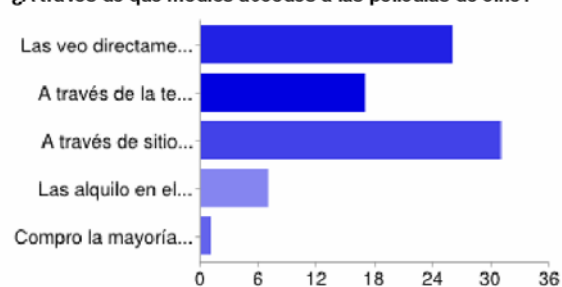
CINE

¿Qué género cinematográfico es tu preferido?



Comedia	8	21%
Drama	4	10%
Acción	4	10%
Terror	6	15%
Dibujos animados	2	5%
Ciencia Ficción	1	3%
Cine histórico – documental	1	3%
Romántico	12	31%
Other	1	3%

¿A través de que medios accedes a las películas de cine?



Las veo directamente en el cine	26	67%
A través de la televisión	17	44%
A través de sitios web en Internet	31	79%
Las alquilo en el videoclub	7	18%
Compró la mayoría del cine que me interesa.	1	3%

Tabla 6. Datos Cine. Creación propia.

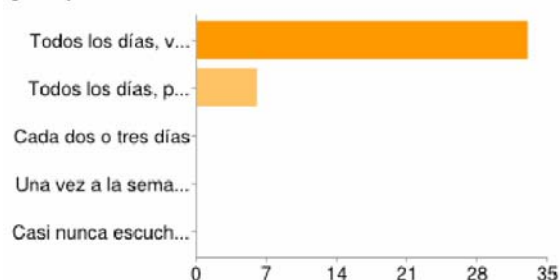
Los gustos cinematográficos del grupo van a arrojar luz sobre el tipo de consumos artísticos, creativos, culturales y de entretenimiento a los que tiende las personas que forman parte de la muestra que estamos estudiando. Lo primero en lo que nos vamos a fijar es en el género cinematográfico preferido, que como se muestra en la gráfica, es el **romántico, elegido por un 31%**. Es un aspecto a tener en cuenta que todos los géneros tienen seguidores/seguidoras, por lo que se conocen y valoran pluralmente los distintos tipos de desarrollos artísticos.

En cuanto al medio elegido para acceder a este tipo de contenidos, el cine (26 personas) y los sitios de internet (31 personas) son los preferidos por el alumnado de la asignatura. Tremendamente destacable que **solamente una persona sea compradora de cine**, lo que refleja la conocida “crisis de las productoras de cine” y parece dar fuerza a la hipótesis que defiende que el

acceso a Internet está directamente relacionado con la caída estrepitosa de las ventas del sector audiovisual. Sin embargo no podemos dejar de lado la importancia de la accesibilidad: si no existieran páginas webs en las que se pudieran visualizar películas, una buena parte de nuestra muestra tendría que buscar otras maneras de acceder a este contenido artístico, viendo dificultado su desarrollo experiencial y creativo.

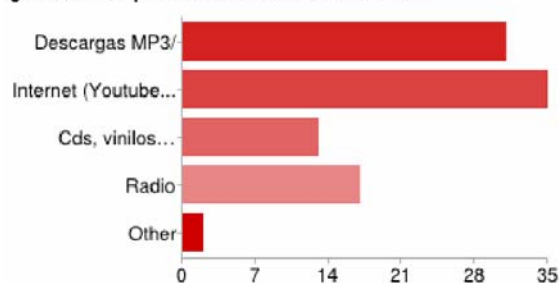
MÚSICA

¿Con qué frecuencia escuchas música?



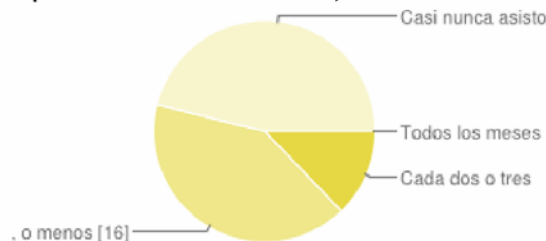
Todos los días, varias veces al día	33	85%
Todos los días, pero durante poco tiempo	6	15%
Cada dos o tres días	0	0%
Una vez a la semana, o menos	0	0%
Casi nunca escucho música, solo ocasionalmente (bar, radio...)	0	0%

¿A través de que medios accedes a la música?



Descargas MP3/	31	79%
Internet (Youtube, Spotify, Lastfm...)	35	90%
Cds, vinilos...	13	33%
Radio	17	44%
Other	2	5%

¿Con qué frecuencia vas a conciertos, actuaciones en directo...?



Todos los meses	0	0%
Cada dos o tres meses	5	13%
Una vez al año, o menos	16	41%
Casi nunca asisto a conciertos, actuaciones...	18	46%

Tabla 7. Datos Música. Creación propia.

Música y jóvenes siempre han sido dos conceptos que han ido de la mano. La relación de este artefacto cultural con los momentos de ocio, la interacción entre iguales, los mensajes “secretos”, las historias de vida narradas... ha favorecido la construcción de un escenario lleno de múltiples bandas sonoras. En este cuestionario nos hemos centrado en señalar aspectos básicos sobre los gustos musicales del alumnado que, posteriormente, pasaron a ser visualizados en forma de infografía.

Hay unanimidad en relación con la primera cuestión planteada sobre la música: **todos y todas escuchan música a diario**: el 85% varias veces al día, y el restante 15% también todos los días, pero con menos frecuencia. Estas respuestas nos llevan directamente a la siguiente cuestión, que busca conocer los medios a través de los cuales se accede a esa escucha. **Internet y las plataformas de música online, como Youtube o Spotify desbancan al MP3** como principal foco de sonido, aunque ambas fuentes parecen convivir como complemento.

La proliferación de smartphones con tarifa de datos, la democratización del acceso a la red, el diseño y desarrollo de nuevas aplicaciones que hacen más sencillo y, sobretodo, más rápido, acceder a cualquier tipo de música, hacen que el MP3 ya no sea el líder. También puede ser un factor influyente en ello las dificultades que se encuentran para encontrar música legal y gratuita descargable a través de Internet de manera gratuita: Youtube, Spotify, Grooveshark, etc. son plataformas legales, que pagan cánones a los artistas y que, por tanto, no son perseguidas, haciendo más estable el servicio y evitando problemas derivados de la escucha. Por otra parte, muchos reproductores de música y móviles pueden conectarse a la red y utilizar estas plataformas, lo que evita tener que copiar y grabar archivos, descargar nuevas canciones, etc... Una vez más Internet demuestra que la **inmediatez y la agilidad** son valores muy apreciados en la sociedad de la información en la que vivimos.

A pesar de que la música se escucha a diario, la muestra nos hace prever que los y las jóvenes son cada vez **menos asiduos de los conciertos y demás actuaciones de música en directo**. Casi la mitad declara no asistir nunca a una actividad de este tipo, y solamente cinco personas acuden a un evento musical cada dos o tres meses, como mucho.

PCs, MÓVILES E INTERNET

¿Tienes ordenador en tu casa?



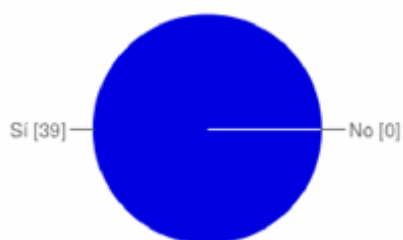
Sí	39	100%
No	0	0%

Si has contestado "Sí" a la anterior pregunta... ¿Con qué frecuencia utilizas tu ordenador personal?



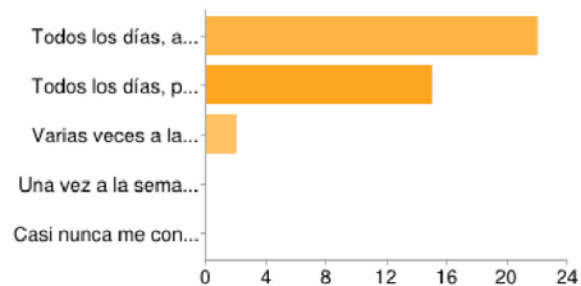
Todos los días	35	90%
Cada dos o tres días	3	8%
Una vez a la semana, o menos	0	0%
Solo cuando es necesario	1	3%

¿Tienes Internet en casa?



Sí	39	100%
No	0	0%

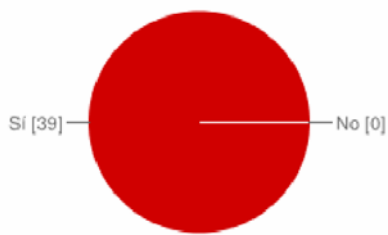
¿Con que frecuencia te conectas a internet?



Todos los días, a todas horas... ¡estoy siempre conectad@!	22	56%
Todos los días, pero no estoy pendiente de Internet todo el día	15	38%
Varias veces a la semana	2	5%
Una vez a la semana, o menos	0	0%
Casi nunca me conecto a Internet...	0	0%

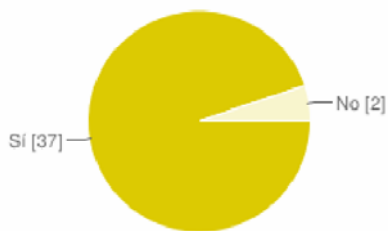
Tabla 8. Datos Internet. Creación propia.

¿Tienes teléfono móvil?



Sí	39	100%
No	0	0%

Si has contestado "Sí" en la pregunta anterior... ¿Tienes acceso a Internet desde el móvil?



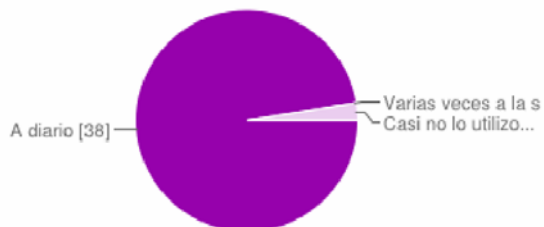
Sí	37	95%
No	2	5%

¿Tienes WhatsApp?



Sí	36	92%
No	3	8%

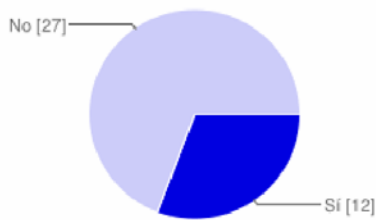
Si has contestado "Sí" a la pregunta anterior... ¿Con qué frecuencia utilizas WhatsApp?



A diario	38	97%
Varias veces a la semana	0	0%
Casi no lo utilizo...	1	3%

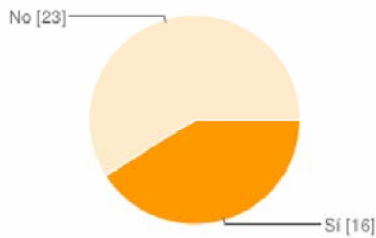
Tabla 9. Datos Internet. Creación propia.

¿Sabes utilizar algún programa de edición y creación de AUDIO?



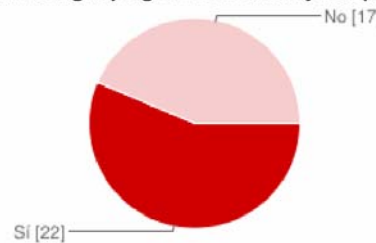
Sí	12	31%
No	27	69%

¿Sabes utilizar algún programa de edición y creación de VIDEO?



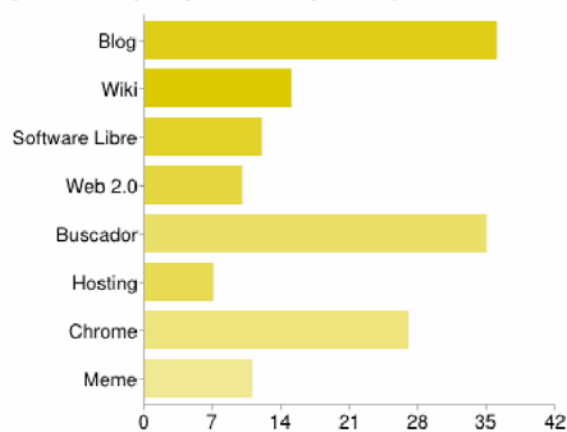
Sí	16	41%
No	23	59%

¿Sabes utilizar algún programa de edición y retoque de IMAGEN?



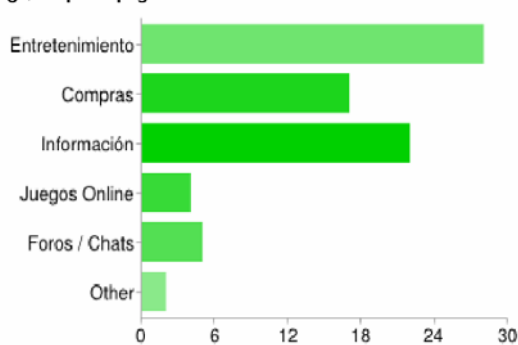
Sí	22	56%
No	17	44%

¿Conoces lo que significan las siguientes palabras? Señala aquellas que Sí conozcas.



Blog	36	92%
Wiki	15	38%
Software Libre	12	31%
Web 2.0	10	26%
Buscador	35	90%
Hosting	7	18%
Chrome	27	69%
Meme	11	28%

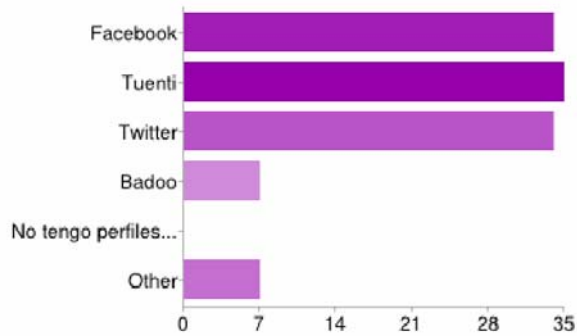
¿Qué tipo de páginas web te interesan más?



Entretenimiento	28	72%
Compras	17	44%
Información	22	56%
Juegos Online	4	10%
Foros / Chats	5	13%
Other	2	5%

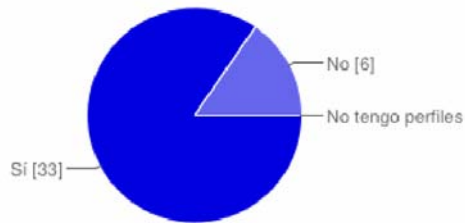
Tabla 10. Datos Internet. Creación propia.

¿En qué redes sociales tienes perfiles?



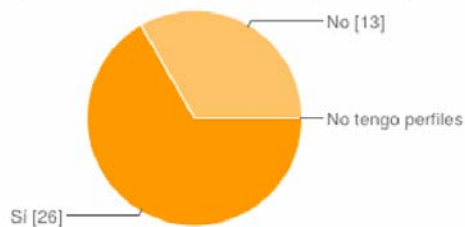
Facebook	34	87%
Tuenti	35	90%
Twitter	34	87%
Badoo	7	18%
No tengo perfiles en ninguna red social	0	0%
Other	7	18%

¿Usas tus perfiles de redes sociales desde el móvil?



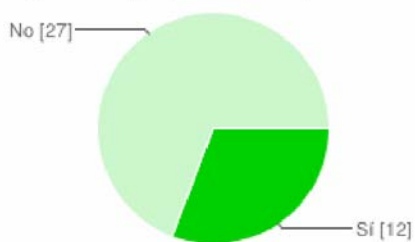
Sí	33	85%
No	6	15%
No tengo perfiles en ninguna red social	0	0%

¿Utilizas tus perfiles en las redes sociales para divulgar temas de actualidad que te preocupan?



Sí	26	67%
No	13	33%
No tengo perfiles en ninguna red social	0	0%

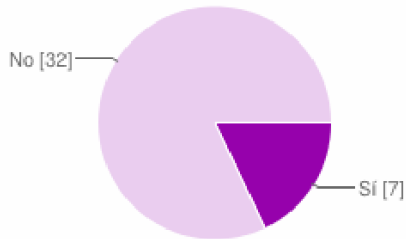
¿Tienes amigos o amigas por Internet que no conoces en persona?



Sí	12	31%
No	27	69%

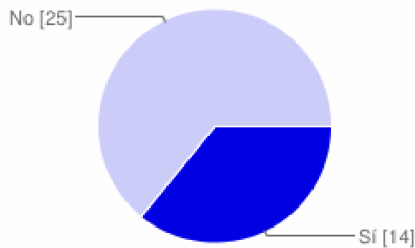
Tabla 11. Datos Internet. Creación propia.

¿Utilizas aplicaciones de geolocalización, como Foursquare?



Sí	7	18%
No	32	82%

¿Utilizas (o has utilizado) Internet para jugar a videojuegos?



Sí	14	36%
No	25	64%

Tabla 12. Datos Internet. Creación propia.

A pesar de que a lo largo de todo el cuestionario se ha referenciado constantemente a Internet en relación con otros medios de comunicación, fuentes de información, contenidos mediáticos, artísticos, etc... es importante atender en exclusiva a su concepto como “red de redes”, en donde existen múltiples posibilidades de generación, producción, reproducción, servicio, etc.

El uso de Internet ha sufrido intensas transformaciones en los últimos años debido a las mejoras en usabilidad y accesibilidad en concreto, y a las innovaciones en la infraestructura de telecomunicaciones en general. En la actualidad se puede decir que **convivimos con Internet de manera muy íntima**: Los móviles, los pcs, los procesos formativos, la administración pública y las tramites de papeleos, las relaciones personales de todo tipo, las ideologías, el ocio y el tiempo libre... todo

acaba pasando por Internet, de alguna u otra manera, ya sea para divulgar, acceder a servicios, o comunicarnos.

Absolutamente todas las personas que han participado en el cuestionario (y que, posteriormente, siguieron el resto del proceso de la investigación) afirma tener ordenador en casa. **El 90% de ellos y ellas usa el ordenador todos los días.** El 100% dispone, así mismo, de Internet en casa, y el 56 % (22 personas) manifiesta estar siempre conectado. Todos y todas se conectan, como mínimo, varias veces por semana.

Podemos decir que **la totalidad de la muestra dispone en casa de ordenador y acceso a Internet.** Aunque esto no es generalizable a toda la población, si es relevante en tanto que muestra una clara tendencia: hace pocos años un estudio de estas características mostraría menos homogeneidad en los resultados.

Al igual que en el caso del ordenador, **todos y todas poseen teléfono móvil,** y son **solo dos personas las que no tienen acceso a Internet** desde su terminal. Además de tener conexión a Internet en casa también disponen de una conexión portátil siempre disponible, desde cualquier lugar y en cualquier momento.

Una de las aplicaciones más descargadas día tras día de los repositorios de aplicaciones móviles es WhatsApp. Su uso ha generado un intenso debate social, así como una nueva manera de entender la mensajería instantánea a través del móvil. Desde que se implantó popularmente la aplicación WhatsApp los SMS han dejado de formar parte de la vida cotidiana de millones de personas, y el gasto en mensajes de texto ha disminuido. Como contrapartida a estos aspectos positivos, WhatsApp ha incorporado a las relaciones personales una problemática difícil de gestionar derivada de, entre otras cosas, la falta de privacidad. Sin embargo la fuerza con la que se ha implantado en las vidas de todo tipo de personas no puede dudarse, y por ello debemos atender a su uso no solo como herramienta, sino también como influencia mediática. **Más del 92% de la muestra encuestada (36 personas) tiene WhatsApp instalado en su teléfono móvil y lo usa a diario.** En este punto nos

encontramos con una respuesta que, a priori, puede llevar a confusión, y es que a pesar de que solo 36 personas afirman tener instalado WhatsApp son 38 las que dicen usar la aplicación a diario, a pesar de que una leyenda indicaba que solo se debía contestar a esta pregunta si se había contestado “SÍ” a la pregunta anterior. Creemos que esto puede deberse a varias razones: En primer lugar, que se haya tenido instalado WhatsApp hasta hace poco tiempo y, por tanto, se haya contestado como si se tuviera instalada la aplicación en ese mismo momento; en segundo lugar que la persona tenga instalada la aplicación en el PC o utilice otro terminal para acceder a WhatsApp (por ejemplo, una Tablet); y en tercer lugar creemos que puede deberse a un fallo a la hora de responder a la encuesta.

Las TICs también son utilizadas por los jóvenes como mundo global en el que dar rienda suelta a su **imaginación** y crear obras personales de diversos tipos: páginas webs, blogs, música, vídeos... Por ello decidimos también incluir en este cuestionario varias preguntas que aludieran, directamente, al uso técnico de las tecnologías. De esta manera también obtenemos datos que pueden servir para incidir sobre estos aspectos en futuros años y garantizar que la alfabetización digital que desde la asignatura se aporta se enriquece con una formación técnica que posibilite plasmar en ideas y poner en marcha proyectos.

Al inicio de la asignatura **solo 12 personas sabían utilizar software de edición de audio, 16 eran capaces de usar programas de edición de vídeo y 22 se veían con la habilidad suficiente para trabajar con imágenes.** En cuanto a la terminología relacionada con el mundo virtual, las palabras menos conocidas por el alumnado fueron “Web 2.0” y “Hosting”, y las más conocidas “Blog” y “Buscador”. Llama especialmente la atención que solamente 15 personas sepan lo que significa la palabra “Wiki”, cuando la “Wikipedia” es una de las páginas más visitadas de Internet según diversos estudios y rankings, como el que pone a disposición de todo el colectivo internauta el buscador Google⁷

⁷ Raking disponible en <http://www.google.com/adplanner/static/top1000/>

En cuanto a lo que les interesa de Internet, la mayoría busca en la red un lugar en el que divertirse (28 personas) e informarse (22 personas), aunque quizás la casuística más llamativa de esta pregunta es que **casi la mitad (17 personas, un 44%) utiliza la red para comprar**. Los juegos, los foros y los chats no son demasiado utilizados por los chicos y las chicas que participan en nuestro estudio. Probablemente muy en relación con los dos ítems más valorados en la pregunta anterior podemos justificar con los resultados obtenidos que **la totalidad de la muestra tiene algún perfil en alguna red social**: La más usada es Tuenti, con 35 usuarios, seguida de Facebook y Twitter, con 34 usuarios cada una. Cabe destacar que **la mayoría de los/as encuestados/as tienen perfiles en más de una red social**. Badoo es la menos elegida de entre las propuestas (solo 7 encuestados/as), aunque hay varias personas que marcan la casilla "Otras", por lo que entendemos que hay más redes sociales de uso popularizado entre el colectivo de entre 18 y 25 años aproximadamente. En las infografías se da cuenta de varias de estas redes no valoradas para el cuestionario inicial como, por ejemplo, tumblr o Pinterest. Estas redes sociales, y las identidades desplegadas en ellas, **son utilizadas desde los móviles del 85% de la muestra (33 personas)**.

¿Y para qué se usan esas redes sociales? Lo que el cuestionario nos deja claro es que además de para divertirse, comunicarse, colgar fotos y vídeos, etc., una buena parte de estos chicos y estas chicas utilizan sus perfiles para hablar sobre temáticas que les preocupan: **Un 67% (26 personas de un total de 39) usan las redes sociales para divulgar noticias y temas de actualidad** relacionados con educación, política, etc. Además, **14 personas ya se han vinculado con algún movimiento ciberactivista o de denuncia social**, participando activamente en la red.

La marca personal no es gestionada en profundidad por este colectivo, ya que **solo 8 chicos y chicas han creado alguna página web o espacio personal, temático o profesional**. El momento vivencial en el que se ven inmersos e inmersas determina en cierto modo ya no solo el uso que se da a las TIC, sino también la manera en que ellos y ellas se enfocan como

“sujetos profesionales”. Este dato tiene mucho que ver con la edad, el nivel de estudios y el pasado personal y profesional, ya que la mayoría no han accedido, aún, al mercado laboral. De todas maneras es necesario tomar las riendas de la presencia en la red y empoderarse en ella a partir de las herramientas que se ponen a disposición de usuarios y usuarias, de forma que existan posibilidades de generar conocimientos, opiniones y presencia significativa en aquellos espacios que lo permitan. Este análisis dibuja un punto de partida que tomar en próximos cursos académicos.

En cuanto al uso de Internet para establecer nuevas relaciones personales, el dato que alude a aquellos y aquellas que tienen vínculos de amistad por Internet con gente que no conoce en persona es significativo: **12 personas, más del 30% de la muestra.** Esto implica que las redes y, en general, las TIC, no solamente son utilizadas para mantener los vínculos y reforzar aquellas relaciones que pueden verse debilitadas por el tiempo o la distancia, **sino que también se usan normalizada y cotidianamente para conocer a personas, independientemente de si esa relación acaba por convertirse en un encuentro en el plano analógico o no.** Las posibilidades comunicativas de redes, plataformas y smartphones permiten establecer nuevas experiencias positivas en el plano afectivo, que de otra manera nunca podrían suceder.

Las herramientas de geolocalización, que son aquellas que permiten que tus contactos sepan exactamente donde estás, no tienen demasiada aceptación en este colectivo concreto. Únicamente un 18% se han animado a utilizarlas. Un poco más populares son los juegos por Internet, aun así solo se declaran usuarias 14 personas.

Grupos De Discusión

Se desarrollaron cuatro grupos de discusión de aproximadamente una hora de duración con alumnos y alumnas de diferentes cursos de Pedagogía (licenciatura y grado) que todavía no han terminado la carrera, pero que ya han cursado en años anteriores la asignatura de Tecnología Educativa. Estos grupos fueron seleccionados por la singularidad de sus trabajos, las diferentes temáticas trabajadas, la curiosa metodología puesta en marcha para dar coherencia y sentido a sus propuestas... en definitiva, por haber hecho aportaciones significativas no solo a su grupo de clase, sino también a la dinámica de la asignatura tanto para ese año como para años posteriores. Consideramos muy aportante atender a las experiencias pasadas para ver la evolución a lo largo de los años, y entender como las influencias mediáticas transforman y, a su vez, son transformadas. La descripción de las actividades propuestas a lo largo de la asignatura está disponible en el documento **“CAMPAÑA SENSIBILIZACIÓN”**, disponible en los anexos del trabajo.

Se contactó con los grupos a través de distintas vías: correo electrónico, encuentros informales personales, etc., informando a los y las participantes del motivo del contacto, el contexto en el que se iba a enfocar el grupo de discusión, la intencionalidad de los mismos, el fin último del trabajo de investigación y demás aspectos relevantes, garantizando la transparencia en el proceso.

Los grupos de discusión fueron dirigidos a partir de un guión con preguntas encaminadas a orientar el proceso y obtener información relevante acerca de cada experiencia grupal. Este guión fue utilizado como apoyo de manera flexible, dando prioridad a la dinámica seguida por cada grupo y atendiendo de forma particular a los giros y las peculiaridades que daban movimiento especial a cada una de las conversaciones. Para perfilar el guión, partimos de los objetivos básicos de la investigación y dimos formato al mismo apoyándonos diversos autores como Javier Gil Flores (1992), Corbetta (2007) o Latorre (1996).

Cada grupo tiene una estructura diferente de conversación, por lo que cada análisis tendrá una distribución acorde con la realidad vivida.

GUIÓN:

- ¿Qué tema central elegisteis para desarrollar los trabajos? ¿Cómo surge ese tema? ¿Por qué?
- Hablar sobre las primeras imágenes publicitarias, mediáticas... que se os vinieron a la cabeza, y como se fueron plasmando en los trabajos: Modelos, “slogans”, técnicas...
- ¿En qué experiencias, anuncios, películas, vídeos, música... os basasteis? ¿Utilizasteis ejemplos de los medios? ¿De qué medios?
- Para poner en marcha las campañas y los proyectos... ¿Os inspirasteis en algo? ¿En qué?
- ¿Resultado fácil trabajar con el tema seleccionado? ¿Resultado fácil generar el material? Posibles dificultades y hándicaps.
- ¿Existió consenso grupal? ¿Había diferentes puntos de vista?
- ¿El trabajo de la asignatura os ha ayudado a definir más el concepto de género? ¿Cómo?
- ¿Consideráis lo aprendido os va a resultar útil a nivel personal y a nivel profesional? ¿Para qué?
- Preguntas específicas sobre tema central de cada uno de los grupos.

En total participaron en estos grupos de discusión **13 personas**, 3 chicos y 10 chicas. Los grupos de discusión se grabaron en audio para dar cuenta de la realidad acontecida en cada uno de ellos. Las transcripciones, así como los enlace a los materiales generados por cada grupo, están disponibles en la carpeta “**GRUPOS DE DISCUSIÓN**” del CD de anexos.

PRIMER GRUPO DE DISCUSIÓN – 7/03/2013

Alba Suarez y Aroa Valero.

Cursaron la asignatura en el curso 2010-2011

Tema central elegido para la campaña de sensibilización.

Este grupo eligió el tema del “techo de cristal” Habían oído hablar del tema en otras asignaturas de la carrera, pero rápidamente lo relacionaron con una situación vivencial a la que se enfrentaban en la facultad todos los días: la mayoría de las personas que asumían cargos de relevancia en la dinámica estudiantil y académica (becarios de la sala de nuevas tecnologías, representantes de estudiantes, etc...) eran chicos, a pesar de que la facultad está habitada por chicas de forma mayoritaria. En esa situación detectaron, rápidamente, un techo de cristal contra el que querían luchar. Intentaron dar respuesta a esa situación, conocer los motivos que hacen que esa situación se repita en el contexto de la facultad, a pesar de que ellas consideran que es una facultad abierta y progresista. Comentan que el tema fue saliendo poco a poco, que no fue “de repente”, empezaron a hablar y a recordar, pensando sobre la situación, hasta que llegaron a un punto en común grupal.

“Teníamos los conceptos un poco dispersos, sabíamos que era el techo de cristal pero no lo habíamos tocado ni visualizado así, de esa manera, y después teníamos claro que queríamos dar respuesta a estas situaciones (...) de invisibilidad de las chicas, de las alumnas, aquí en la facultad” (Alba)

Generación del material y reflexión sobre la influencia de los medios.

Después de trabajar la teoría en clase y de proponer un tema para llevar a cabo la campaña de denuncia, ellas tenían una idea formada de lo que querían hacer: llamar la atención. Para ello, en un primer momento, se plantearon hacer una campaña de expectación.

“Las campañas de expectación son bastante efectivas en ese sentido, entonces teníamos claro que queríamos primero exponerlo de forma que no se supiese muy bien lo que era, y después como la sorpresa de que la gente, bueno, pues apoyara la atención de las personas...” (Alba)

Para esta campaña retomaron una publicidad muy sonada durante ese años y los anteriores, que fue el del anuncio del champú H&S “¿Qué tienen los hombres en la cabeza?”. Elegir ese anuncio no fue premeditado, pues fue surgiendo a medida que empezaron a probar con la cámara de fotos para descubrir su funcionamiento técnico. También recuerdan que cuando en clase hablaron de la campaña de expectación la gente dijo ejemplos de anuncios que tenían que ver con ese tipo de publicidad, aunque no recuerdan si ese anuncio se dijo específicamente. De todas maneras, recuerdan especialmente como el anuncio de H&S tuvo mucha difusión, y finalmente acabaron relacionándolo con una fotografía que hicieron a una de las integrantes del grupo (Aroa) en la que salía solo reflejada su cabeza.

Una de las integrantes del grupo (que no pudo venir al grupo de discusión) tiene nociones avanzadas de imagen y si explicitó a la hora de llevar a cabo las campañas referencias y relaciones específicas que quería llevar a cabo, pero Aroa y Alba no sabían mucho de imagen fija e imagen en movimiento y aún así dedicaron mucho tiempo a experimentar con la cámara.

“(...) tenemos una carpeta con muchas fotos de lo mismo, intentando representar aquí a tantos alumnos...” (Aroa)

Además de usar fotografías propias, las integrantes del grupo quisieron reflejar la manera en que las películas reproducen y establecen estereotipos de género. Para reflejar esta idea echaron mano de la película “Crepúsculo”, a la que acompañaron de canciones como “La vie en Rose” de Edith Piaff y “Eye of the Tiger” de Survivor. En el vídeo de la campaña de sensibilización también echaron mano de un símbolo que relacionaron rápidamente con este tipo de estrategias de marketing: una

interrogación. No son conscientes de donde obtienen esa relación, pero son capaces de utilizarla para reforzar el mensaje y generar sensación de incógnita en el público. Tuvieron que replantearse varias veces la campaña por falta de tiempo material, lo que les llevo a modificar planes y propósitos:

“Como en un principio queríamos utilizar la campaña de expectación colocando carteles, y al final no... pues hicimos ese “minimomento” (las interrogaciones) de expectación en el que no se sabe muy bien que tienen las mujeres en la cabeza...” (Aroa)

La película de “Crepúsculo” fue elegida como crítica a una industria que intenta vender estereotipos camuflándolos con imágenes más novedosas. Habían hablado de la película en la asignatura, pero aun así conocían su argumento (incluso una persona del grupo era seguidora de la saga) y eran conscientes de la influencia social que tenía como fenómeno de masas. En definitiva, buscaban exponer diferentes estereotipos que sentenciaran la imagen de la mujer y con los que no se sentían nada identificadas.

Estos estereotipos son expresados en el vídeo por escrito (frases y mensajes textuales incluidos en el material audiovisual) y hacen referencias a la moda, a la casa y la familia, a la belleza...

*“(...) como si eso fueran nuestras preocupaciones, ir guapas...”
(Aroa)*

Durante la conversación resaltan mucho el tema de los tacones, pues consideran que desde los medios se hace un bombardeo excesivo con ese rasgo como garante de feminidad y belleza. Creen que esta imagen es algo generalizado, son muchas las fuentes que refuerzan esta idea.

“(...) ves una serie, ves un anuncio... salen en tacones, siempre... yo creo que la mujer en los medios no es una chica en playeros, nunca... nunca...” (Aroa)

Al hablar de los tacones y de cómo los medios dan prioridad a este rasgo supuestamente definitorio, también sale el caso de las revistas del corazón, como “Cuore” y la forma incoherente en la que vende un ideal de

mujer diferente: con críticas a pequeños “defectos” del cuerpo y a la vestimenta de actrices, cantantes y famosas en general.

“(...) la cuore es algo extraño porque es como que te quiere aliviar (...) por un lado intentan decirte que ninguna chica es perfecta, que existe el photoshop, que mírala... pero al final te hacen sentir peor, porque si ven alguna chica que esta increíble y le buscan un defecto en un pelito en la pierna... y yo creo que te puede hacer hasta sentir peor...” (Aroa).

Hacen una crítica acerca de la idea de mujer como sexy y casual a la vez, muy presente en este tipo de publicaciones, ya que consideran que ese mensaje les complica aún más la vida. Comentan que todo va encaminado a dar una ilusión de “falsa distinción” frente a los demás, pues la realidad es que la mayoría de la población de clase social media compra en las mismas tiendas y vive en una sociedad que, de facto, tiende a la homogeneidad.

“(...) es importante marcar ese punto de diferencia con respecto a los demás, porque es como que ah, sí otra lleva mi misma ropa, es como si pierdo el valor, entiendes, ya no soy yo... a pesar de que voy a llevar casi la misma ropa que otra... eso sí... (Alba)”

En general detectan que la industria de la moda y la publicidad fomenta una imagen poco realista y falsa de la mujer. Durante el grupo de discusión ponen ejemplos de campañas de H&M, una marca de bebida en cuya publicidad aparece la frase “Los tacones, el burka occidental”... y hablan de la serie “Física o Química” como un ejemplo del poder que estas ideas tienen en la gente joven y de qué manera las series de televisión se apropian de esas preconcepciones para intentar llegar a un colectivo concreto.

Para estas alumnas los sentimientos como el amor heteroexual o la amistad también están injustamente definidos en el ideario colectivo de la sociedad. Denuncian la visión de las chicas ya no solo como dependientes de los y las demás, sino también como válidas en tanto que alguien las quiera. Desde pasarse horas hablando por teléfono con las amigas, hasta

buscar pareja como tema prioritario de las revistas. De esta manera el amor se convierte en garante de valor.

“Nosotras tenemos valor en cuanto a que vamos a querer a alguien... o sea, una vez que...” (Alba)

¿De dónde salen todas estas ideas? A pesar de que a lo largo de la conversación fueron saliendo muchas posibles fuentes de influencia actuales, estas alumnas dicen que ellas debieron obtener estas ideas de otro tipo de mensajes más antiguos en el tiempo, pues ellas en la actualidad no son consumidoras de revistas como “Cuore”, o series como “Física o Química”. A pesar de ello y después de reflexionar más profundamente sobre el tema, detectan como el prototipo de mujer, amistad, amor y familia se vislumbra claramente en material y contenidos que ellas consumían cuando eran más pequeñas, aunque a priori y en un análisis poco profundo no sea tan evidente como en las series para jóvenes y niños/as de la actualidad. “Blossom”, “Solo en casa”... Como anécdota, una de las alumnas recuerda que le llamaba mucho la atención que las niñas y las chicas muy jóvenes tuvieran teléfono y línea propia en sus cuartos.

“(...) ¿no queríais poder tener varias conversaciones a la vez? (Aroa)

“Cuando se pone la pantalla... sisisi, te queda la imagen de las series... (Alba)”

En la actualidad existen varias series y programas de televisión que intentan reflejar una idea diferente de la mujer: más fuerte, más independiente... pero que acaba cayendo en los mismos estereotipos. Desde series como “Big Bang Theory” hasta programas de opinión supuestamente progresistas pero en donde el cuerpo de las presentadoras cuentan más que lo que tengan que decir sobre la actualidad social.

“(...) a ver, yo no quiero que ahora me vendan tampoco hombres, pero ni siquiera lo hacen en igualdad, ellos venden una imagen pero, sí, el chico puede ser todo lo feo y todo lo gordo que sea, que

en cambio la chica siempre va a cumplir esos patrones y... esos programas me hacen gracia porque parece que al principio fue como, como algo diferente , yo creo cuando salieron esos programas, son como críticos, como más progresistas... y luego lanzan la imagen de la mujer que es casi peor que lo que dan en otros programas... ¿no tiene cabida una mujer fea en esos programas?... (Aroa)”

Lo indie, lo “hipster”... ven las nuevas tendencias modernas como algo superficial, que no solo sigue con las ideas del pasado, sino que además venden una hipersexualización de la mujer que no les convence. Creen que si quieres romper con algo no puedes utilizar lo mismo que utilizan aquellos de los que te intentas desvincular. Algo parecido sucede con el tema de la homosexualidad: critican frontalmente que la imagen que se da de los gays (sobre todo) en las series roza lo esperpéntico y que no tiene nada que ver con la realidad.

Sobre la familia, en el vídeo de la campaña de sensibilización se aludía a un tipo de familia puramente americana: niños rubios, casa en una urbanización, perro de raza y BMW. Sin embargo, son conscientes de que esa imagen llega aquí, aunque esté completamente descontextualizada.

Todos estos estereotipos, las ideas plasmadas en el video, el concepto de techo de cristal, acaba derivando en un problema de fondo que afecta a las mujeres en especial: la inseguridad.

“(...) la mayor pelea que podemos tener para olvidar estos estereotipos y seguir adelante es la inseguridad femenina pero que se vende constantemente, o sea, tú no eres nadie si no tienes un hombre, y no eres nadie si no tienes unas amigas... y es algo que... yo para mi... el talón de Aquiles de las mujeres, la inseguridad, y el techo de cristal yo para mi es inseguridad completamente, pura y dura...” (Alba).

Sobre las canciones y los anuncios también hablamos, aunque en menor profundidad. Se señalaron cantantes que dan mensajes equívocos como

Lana del Rey o Beyonce, y campañas de marketing como la de “Desigual #tengounplan” y su visión feroz y poco ética de un feminismo irreal.

Aunque ellas detectaban bombardeo de mensajes, no eran capaces de señalar “culpables”. Esto es algo que se repitió en los grupos de discusión: cuesta detectar ejemplos específicos y contextualizados de mensajes que reproducen, sobre todo si miramos hacia atrás en el tiempo, aunque el concepto general de lo reproducido se conoce y se entiende.

“Es que es algo ya tan extendido que tampoco te puedo decir una fuente concreta, pero...” (Alba)

Otro punto a destacar es que les costó muchísimo encontrar ejemplos de música o cine que abogaran por una idea diferente de la mujer, aún entrando en el sector de lo independiente.

Trabajo en grupo.

Todas tenían una opinión muy similar al respecto del tema a tratar, por lo que creen que fue fácil llevar a cabo el trabajo. Era un grupo que se conocía, con confianza, que habían trabajado más veces juntas, y que ya habían compartido muchas experiencias. Una de las componentes del grupo sí consume material que fue criticado por la campaña, como “Crepúsculo”, pero ellas consideran que es una persona crítica capaz de analizar con frialdad aquello que le gusta para detectar lo que hay detrás de los mensajes. El tema técnico llevo tiempo, pero también tenían una compañera con facilidad para trabajar con imagen, video, etc... por lo que tuvieron un “apoyo extra”.

Concepto de género y aplicación del mismo en la vida personal y profesional.

Alba y Aroa cuentan que al principio les costó entender la concepción de género en relación con los medios, pues se quedaban en el plano más superficial, sin llegar a analizar los tipos de imágenes y las ideas que había detrás de los mensajes. Por ello, a veces sentían que algunos discursos al respecto eran un poco “exagerados”. Sin embargo,

manifiestan que una vez que empiezan a conocer más acerca de las técnicas utilizadas, del lenguaje visual, etc. ellas notaron un cambio de paradigma importante, comenzaron a ver los medios “con unas gafas violetas”. Alba nos cuenta que en su caso ya se había planteado muchas cosas sobre la igualdad y los feminismos, pero la asignatura le ayudo a tener instrumentos de análisis de la realidad y una idea más formada y lógica de su manera de entender el mundo. Conocer ejemplos de series, anuncios, noticias... también fue muy útil para aprender a hacer reflexiones críticas argumentadas.

Valoran muy positivamente que en la asignatura se trabaje el tema del género y además consideran que es un rasgo diferenciador frente al resto de las asignaturas e incluso de las carreras. Aprovecharon estos conocimientos no solo a nivel académico, sino también a nivel personal: las fuentes aportadas, la manera en la que el concepto se trabaja vinculado a diferentes campos, etc.

Notan una diferencia sustantiva entre las personas que se han formado con la asignatura y las personas que no, en relación con su vida social fuera de la facultad. Aseguran que ven un “continuo” en el ambiente de la facultad que favorece un trabajo en esta línea, aunque también dicen que no todo el profesorado se implica de la misma manera.

Detectan que muchos chicos todavía tienen concepciones erróneas sobre lo que significa género, pero que han ido dando pasos en pro de una igualdad efectiva en sus vidas y sus relaciones. Creen que se puede hablar del tema productivamente y sin problemas con la gente de su grupo de aula, aunque sí que ven diferencia con los compañeros y las compañeras que no han cursado la asignatura por venir de otras carreras, como magisterio⁸. Con la gente de fuera de la facultad es un poco más complicado hablar de como los medios influyen en los estereotipos, de su mercado, de género... y llegar a puntos en común.

⁸ En la titulación de licenciatura en Pedagogía podía cursarse el 2º ciclo a través de un curso “pasarela” con el que accedías directamente a 4º curso si venías de una titulación afín de primer ciclo como magisterio o educación social.

Estas dos alumnas han tenido contactos con la vida laboral: Aroa es actualmente becaria en el aula de nuevas tecnologías, un puesto que históricamente ha estado relacionado con perfiles de hombre; y Alba ha trabajado en ámbitos que no tienen que ver con la educación. Ambas creen que todavía no han podido desplegar los conocimientos que tienen que ver directamente con el género en sus puestos, aunque creen que la influencia de esa ideología cala en todos los planos de su vida por lo que es irremediable imprimirlo en las cosas que van haciendo, asumiendo una posición muy activa.

“Yo lo tengo claro, la batalla es empezando por nosotras... no podemos esperar que alguien ajeno pelee por algo que... vale, que sí que le afecta, pero no directamente... es algo que no podemos esperar...” (Alba)

Son un poco pesimistas al respecto de la aplicación de estas ideas en sus vidas laborales pues creen que autocalificarse como “feministas” en una sociedad como la actual puede traer problemas debido a la falta de formación y a la influencia (una vez más) de los estereotipos y los mitos que circulan alrededor de este tema en concreto.

Hacen una profunda reflexión sobre la manera en que los procesos formativos holísticos pueden cambiar esta situación, atendiendo a la educación formal y reglada que se trabaja desde las escuelas y a la educación informal del día a día, entre iguales. Creen que hay muchas mujeres que repiten y asimilan ideas machistas sin dar pie a un cambio de modelo, oponiéndose a argumentaciones que de-construyen esas tendencias:

“A mí lo que me da miedo es que la mujer es la primera que defiende esto... quienes educan a los chicos de ahora no están concienciadas de esto, y yo veo que vivo con dos chicos y analizo igual esto, y acaban entrando... en cambio igual lo miro con alguna chica, y no... por ningún lado eh...” (Aroa)

Conclusiones sobre la asignatura.

En este grupo de discusión se llegó a la conclusión final de que la asignatura ayuda a entender que el mercado y los grandes medios tienen una intención común, que despliegan conjuntamente: perpetuar la sociedad de consumo. En esta sociedad de consumo se aglutinan conceptos muy diversos y complejos, que van desde el establecimiento de necesidades hasta la jerarquización de sexos y perfiles socioculturales. En este grupo de discusión se llegó a un nivel de abstracción muy interesante que evidenció un potente bagaje por parte de las alumnas y, sobretodo, motivación para seguir aprendiendo aspectos claves sobre organización sociopolítica crítica.

“Yo creo que lo que te hace analizar esta asignatura es saber si lo que consumes es lo que quieres ver, o lo que simplemente hay... todavía no sé qué decir, porque ves que dice la gente “no, yo lo veo lo que me gusta”... me puedo tirar viendo la cinco cuatro horas diarias que es porque me gusta...” (Aroa)

“¿Qué es, la demanda de la sociedad o la oferta del mercado, lo que nos hace configurar nuestros gustos? (...) se desvincula totalmente lo que vende de las características físicas del producto, y te venden algo asociado al producto, supuestamente indirectamente, que sí que es totalmente” (Alba)

Además opinan que la manera en la que se trabaja el concepto de género es muy positiva pues da sentido a los conocimientos técnicos adquiridos, y aporta nuevas concepciones y habilidades nivel personal que sirven para el día a día: hablar, expresarse, seguridad...

“La primera beneficiada soy yo. Me da una seguridad distinta a la que tenía antes, respecto a lo que soy yo, a lo que quiero ser” (Aroa)

SEGUNDO GRUPO DE DISCUSIÓN – 14/03/2013

Elías Martínez, Javier Martín y Álvaro Galán.

Cursaron la asignatura en el curso 2010-2011

Tema central elegido para la campaña de sensibilización y desarrollo de los trabajos de la asignatura.

La discusión mantenida con este grupo fue muy expresiva y ágil. Al contrario que el resto de grupos, no se centraron específicamente en explicarnos la campaña de sensibilización, si no que hablaron un poco sobre todos los trabajos que fueron desarrollando para la evaluación de la asignatura. Esto tiene que ver con la peculiaridad que presenta cada uno de ellos: la técnica y la experiencia de cada expresión fue muy diferente.

Para la campaña de sensibilización se centraron en el fútbol, por un lado; y en una experiencia personal por el otro: Los chicos de la clase se habían apuntado a la liga de fútbol universitaria y los resultados no fueron muy buenos ya que perdieron casi todos los partidos. Esta vivencia derivó en ideas de todo tipo: En primer lugar sirvió para que ellos fueran capaces de reconocer sus errores y reírse de sí mismos, y en segundo lugar fue útil para cuestionarse el motivo que les llevó a hacer un equipo de fútbol en el que no hubiera ni una sola chica.

Dicen que el tema, tras la propuesta del trabajo, salió de ellos mismos, y que decidieron plasmarlo irónicamente. Por tanto, la campaña de sensibilización de este grupo giró en torno a la presencia de las mujeres en los deportes estereotípicamente considerados “de hombres”, como el fútbol.

“Era eso, reírnos de nosotros, porque era todo tan loco... dijimos, claro, encima las mujeres pasamos de ellas, olímpicamente, para incluirlas en el grupo... y dijimos, tan mal lo hicimos, no añadimos a estas chicas... pues hagamos este vídeo, y vamos a criticarnos por lo que hicimos...” (Elías)

Para trabajar este tema en la campaña de sensibilización tuvieron mucho apoyo del resto de la clase, sobretodo de las chicas. Muchas chicas de la clase habían ido a ver los partidos y tenían muchas fotos de lo sucedido desde la grada. Esas fotos fueron utilizadas para el montaje del vídeo de la campaña. Sobre este trabajo, el grupo considera que fue más “montaje que actuación”, que fue un vídeo corto, además al ser la primera experiencia fue una toma de contacto que luego derivó en una experimentación más profunda de la asignatura con los siguientes trabajos.

El caso del video para el programa de “Pedagogía en 59 segundos” fue un poco diferente. El tema ya estaba previamente consensuado: Explicar qué es la pedagogía. Con la idea inicial de hacer un “Call TV” se aglutinaron varias personas de la clase en un intento de grabación “piloto”. Poco a poco fueron desvinculándose aquellas personas que en un primer momento no pertenecían al grupo y, finalmente, quedaron los componentes “originales”.

Este vídeo, según indicación inicial de la profesora, debía durar aproximadamente 1 minuto, pero finalmente duró sobre 4 o 5 minutos. Utilizaron todos los recursos que la clase tenía a disposición del alumnado: bafles, un micrófono, simulando efectos de cámara tipo “travelling”, etc. Ellos mismos consideran que la manera de proponer el programa fue un poco machista, pues al simular el formato de los “Call TV” las mujeres asumían el rol de “azafatas”. Finalmente desecharon la idea del “Call TV”, tras estar un día entero grabando pruebas, y decidieron hacer un nuevo vídeo en el que se proponía una pregunta sobre la temática de la pedagogía y se ofrecían diferentes respuestas. Este vídeo lo hicieron mucho más rápido (aproximadamente una hora) y fue la versión final del trabajo. Creen que la experiencia de prueba con el “Call TV” fue positiva porque experimentaron mucho técnicamente y fue un tiempo de trabajo agradable y ameno.

Al hablar del trabajo que realizaron para el programa de radio cuentan como cuando se pusieron a grabar no tenían guión, ni escaleta, a pesar de que eran las indicaciones que se habían dado para poner en marcha el

proyecto de grabación. Los temas del programa de radio eran variados aunque todos tenían que ver con la vida de un centro educativo: la idea del “repetidor” o la “repetidora”, lo que pasa en el patio del colegio, el informe PISA, etc. Para poner en marcha este programa invitaron a profesorado de la facultad, al que entrevistaron y generaron una dinámica de debate espontáneo. En el programa de radio se generaron muchas “tomas falsas” que tuvieron que ser cortadas debido a la duración, por un lado, y a la personificación de los mensajes por el otro. Hubo un nivel de implicación “en el papel” tan profundo que llegaron a olvidarse de que estaban haciendo un trabajo para la universidad y hablaron en una clave tremendamente personal e íntima sobre experiencias personales que, finalmente, no consideraron aptas para presentar como tarea formal.

“Quedaron tomas falsas para hacer dos programas... Llegamos a la conclusión de que eso no se podía subir...” (Elías)

Generación del material y reflexión sobre la influencia de los medios.

Las primeras referencias usadas para hacer vídeos, como el de la campaña de sensibilización, fueron programas de televisión como “Muchachada Nui”, “La hora chanante”, “APM”, el monologista Joaquín Reyes, la introducción de la película “Star Wars”, la música de la última versión del videojuego de fútbol “Fifa”...

“(...) ese rollo absurdo con mente surrealista, meterlo en un trabajo de universidad... ¿por qué no? Se puede ser serio y a la vez muy original...” (Elías)

En el programa de “pedagogía en 59 segundos” el propio grupo detecta muchos referentes que fueron puestos en funcionamiento: Las introducciones de las películas de Universal Pictures, de Dreamworks, el anuncio de Movierecord, la música de la película “Toy Story”

En el caso de la radio, los sonidos, efectos y sintonías de programas como “El larguero”, “hablar por hablar”, los informativos de la SER y de RNE, los monólogos de Dani Mateo, la entonación utilizada para presentar cualquier programa de radio fórmula, etc. También utilizaron un curioso

efecto basado en doblar las voces de la gente, de manera que a veces no se sabía quién era el alumno que estaba hablando. Elías, que fue a quien se le ocurrió la idea, dice que en el momento no lo comentó con sus amigos pero que se inspiró en Joaquín Reyes y los tipos de voz que utilizaba cuando imitaba a personajes famosos.

A pesar de que reconocen el artefacto mediático del que provienen muchas de las influencias en las que se inspiran para sus proyectos, hay otras ideas que plasman de las que no son capaces de determinar el foco emisor de referencia. En el caso del vídeo de “pedagogía en 59 segundos” utilizan una dinámica que consiste en separar una frase en palabras, de manera que cada persona participante diga solo una parte del mensaje global. Ellos saben que lo han visto en algún sitio, pero no saben dónde.

“En el subconsciente tenemos programas que, claro, ahora mismo... (Elías)

Eso no lo sacamos de la nada... (Javier)

Algo pensamos, algo rondo la cabeza... esto nos suena de algo, vamos a hacerlo... pero no sabes muy bien de donde sale... (Elías)”

Utilizar estos recursos tiene una finalidad clara: empatizar con el público y crear contenidos cercanos y relacionados con la vida de la gente.

“Familiarizar a la gente con nuestro vídeo... decir: esto es algo conocido, es algo que veo siempre... (Javi)

-Captar a la gente... (Elías)

¿Y hacer gracia? (Soraya)

También... (Javier)

Cuando veían lo de Movierecord la gente decía “cuidado, que aquí puede venir la de dios de cosas”... luego era, pues nada... (Elías)”

Otro punto fuerte de la puesta en marcha de los proyectos de este grupo es el tono general de humor que está reforzando cada mensaje y cada desarrollo. Como si de una estrategia de marketing se tratara, el grupo

siempre buscó provocar risas, sensaciones de diversión y esparcimiento. Conseguían este propósito gracias a la imaginación previa y una implicación personal muy fuerte a la hora de diseñar y ejecutar los contenidos multimedia:

“Yo contaba con eso, para arrancar el vídeo con lo de Star Wars, dices... pantalla en negro, yo me lo imaginaba así, pantalla negro, tantas personas en clase... decía yo, metemos esto, música a todo volumen, hace unos cuantos millones... y a partir ya, el texto nuestro de la campaña 2009... con la música de fondo... la gente se va a reír, yo contaba con que la gente se iba a reír de esto, para luego darle el toque serio al trabajo, pero siempre utilizando ese rollo surrealista del momento... adrede... si sí, yo pensaba que esto a la gente le iba a hacer reír...” (Elías)

También utilizan slogans o frases recurrentes de algunos de esos programas para llamar la atención del resto de grupo clase. La expresión “zasca”, muy famosa en esos momentos debido al programa “APM” fue usada de recurso en varios vídeos.

“También queríamos eso, relacionar con cosas que estuvieran muy de moda en ese momento, metimos cosas de APM que recuerdo que en nuestra clase gustaba mucho...” (Javier)

No solo se sirvieron de frases de tendencia: también crearon slogans propios. En la campaña de sensibilización idearon un lema que invitaba a la participación (“Ahora os toca a vosotras”) en relación directa con el tema trabajado, que era la mujer en el deporte.

Otra de las cosas más llamativas de este grupo es el método base de la mayoría de los trabajos llevados a cabo: la improvisación. A partir de una idea inicial muy amplia y abstracta van desarrollando el contenido final sin apenas dedicar tiempo para sentarte, escribir y centrar el trabajo, a medida que van teniendo ideas van poniéndolas en práctica, sin estructuración previa. En ocasiones si desarrollaron pequeños bocetos de ideas, pero como orientación general más que como guión estructurado.

“Decidimos sobre la marcha...” (Javier)

Esto lo revisamos más porque dijimos: tu primero sales de aquí, tú dices eso... (...) Si, lo preparamos en un momento... (Elías)

La motivación del grupo por hacer algo diferente, que llegara realmente a la gente convirtiéndose en referente y siendo significativo para los compañeros y las compañeras fue un elemento diferenciador que facilitó la consecución de un proyecto que se recuerda año tras año en la asignatura. El grupo se implicó muy fuertemente en la realización de los trabajos, plasmando una metodología muy activa y colaborativa.

"(...) pero siempre decía la gente "es que me paso"... tira hombre, tira... libera, crea... (Elías)"

En definitiva, este grupo arriesgo mucho, aportó un punto "ácido" al trascurso de la asignatura, y jugaron con elementos disruptivos en un entorno formal y académico.

Concepto de género y aplicación del mismo en la vida personal.

Como grupo valoran positivamente la manera de trabajar el tema del género en la asignatura. Dicen que se nota que en la facultad hay más chicas que chicos y que la influencia de ellas sobre ellos es enriquecedora. Además, muchas profesoras y también muchos profesores inculcan valores relacionados con la igualdad y el lenguaje no sexista con los que están de acuerdo, e incorporan en su vida diaria.

En este grupo se centran específicamente en la influencia que este concepto ha tenido en sus vidas personales. Creen que han experimentado un avance significativo entre el antes y el después: En cuanto al lenguaje, antes no le daban importancia al uso de género masculino y femenino en las palabras para referirse tanto a hombres como a mujeres, y en cambio ahora lo usan habitualmente de manera natural. Dicen que antes no sentían que estuvieran haciendo "algo mal", pero al razonarlo, hablarlo, escuchar diferentes opiniones... se dan cuenta de que hay aspectos importantes en la inclusión de ambos sexos que socialmente no son considerados relevantes. En cuanto a la forma de ver el mundo y la sociedad también notan como han incorporado nuevas ideas.

Al igual que sucede con otros grupos se explicita el concepto del techo de cristal y la importancia que el término tiene para entender los problemas a los que las mujeres se enfrentan en la vida profesional y académica. Durante la conversación aluden a una película trabajada en el aula, “las mujeres de verdad tienen curvas”, y como esa película visibilizó estereotipos sexistas a los que se ven sometidas las mujeres por distintas presiones: ideologías, medios, etc.

La actitud del grupo ha cambiado. No solo conocen y entiende desde un punto de vista racional la situación, también se han sensibilizado y tienen en cuenta esos aprendizajes para su vivencia y sus relaciones con los y las demás.

Notan una diferencia muy significativa respecto a sus amistades y gente cercana de fuera de la facultad. Para explicar las reacciones que tienen las personas externas cuando se habla de ello recuerdan una anécdota que les sucedió durante las primeras semanas de clase, cuando cierta parte del profesorado utilizaba la expresión “vosotras” en vez de “vosotros” ya que la mayor parte del alumnado eran chicas.

“Yo por ejemplo hablo con amigos y les digo: vosotros y vosotras me dicen en clase... o dicen vosotras, son mayoría chicas... y dicen, ¿por qué vosotras? ¡Si toda la vida se ha dicho vosotros!... el mismo pensamiento que tenía yo en primero... y se indignan... (...) esto es de toda la vida... para que cambiar... y tú lo ves ahora, una vez que llevas aquí 4 años... oye y tampoco pasa nada... si son más, oye, vosotras... vamos, ahora ya a mí no me ofende en absoluto...” (Elías)

Aprendizajes técnicos y estratégicos.

Técnicamente aprendieron a utilizar programas sencillos de edición de audio y video con el fin de sacarles el máximo partido. Es decir, en vez de orientar prioritariamente su esfuerzo en conocer nuevas aplicaciones, usaron sus conocimientos previos para aprovechar lo máximo posible aquellas herramientas (como Windows Movie Maker) que ya conocían.

También experimentaron mucho con todo lo que el aula de nuevas tecnologías puso a su disposición: micrófonos, cámaras, mesa de mezclas, etc.

Reconocen que se divirtieron mucho haciendo los trabajos, que les gustó el proceso y que además tenían en mente un objetivo muy concreto que consideran cumplido: divertir a la gente, no aburrirles, llamarles la atención. Ser diferentes. Ser dinámicos. Evitar, a toda costa, que la gente desconectara.

“(...) te impacta en un momento, te divierte, ya tienes el mensaje, con poco que diga, y es más o menos lo que buscábamos, hombre... hay que trabajarlo un poco más, éramos amateurs, pero bueno... algo conseguimos...” (Elías)

“Si ahora me pongo a hacer un vídeo busco algo que se quede, tu puedes estar hablando con un power delante media hora sobre los derechos de los estudiantes, y tal... y al final la gente no se ha enterado de nada...” (Javi)

Conclusiones sobre la asignatura.

Para este grupo la asignatura fue una manera de conectar con sus potencialidades más creativas. Durante toda la conversación recalcan en muchas ocasiones que se divirtieron mucho, que disfrutaron y aprendieron mucho gracias a ello. Si bien ellos no lanzaron un mensaje tan crítico como otros grupos, si consiguieron depurar una técnica interesante e innovadora a partir del conocimiento mediático previo que ellos tenían. Supieron reflexionar a posteriori sobre sus creaciones y detectar muchos aspectos de ellas que forman parte de un imaginario mediático colectivo muy potente.

Finalmente, hicieron dos reflexiones muy interesantes. La primera alude al poder de los medios y los mercados, y como ese poder intenta homogeneizar sociedades e intereses “personales”.

“Yo de lo que siempre fue muy consciente es de que somos muy inconscientes... todo el mundo a la hora de ver la tele siempre todos decimos “naaa... a mi estos no me engañan, estas tonterías... yo al final compro lo que quiero”... no compramos lo que queremos, no son tontos, no se gastan millones de euros en hacer publicidad porque pasamos, evidentemente no pasamos, nos están vendiendo todo el rato, de una manera subconsciente tenemos todo ahí...” (Javi)

La siguiente reflexión trata de denunciar la generación de necesidades que la sociedad capitalista perpetua para garantizar la estabilidad económica del sistema. De esta manera el grupo habla de cómo las TICs se han convertido en una excusa para “excluir socialmente” y para generar marginalidades sociales.

“¿Dónde vas tu sin móvil en esta vida? (...) no somos conscientes de nuestra realidad, el móvil... la gente dice: me deshago de él y no pasa nada... véndelo, deshazte de él... a ver qué haces... (Javier)

Generamos esas necesidades... (Elías)”

Por último, también hablan de la importancia de trabajar la tecnología, pues es algo que ha transformado la educación y la forma de vida. Creen que debería reforzarse más esta alfabetización digital desde un punto de vista crítico y hablar tanto de las posibilidades como de las situaciones conflictivas que se pueden derivar de la sociedad de la información.

“Pero los móviles ya se han convertido en nuestra memoria del ser humano... la CPU nuestra... estamos dejándola obsoleta... (Elías)

Esto cambia la educación, para bien o para mal.... (Javi)

Esto tiene mogollón de posibilidades... (Elías)”

TERCER GRUPO DE DISCUSIÓN – 26/03/2013

Paula Bugarín, Nuria Avello, Marta Aguado, María Barrios.

Cursaron la asignatura en el curso 2011-2012

Tema central elegido para la campaña de sensibilización.

Este grupo eligió el tema del maltrato hacia las mujeres como propuesta central sobre la que articular el proyecto para la campaña de sensibilización. Hablar del maltrato derivó de la cuestión del techo de cristal, comentada en el aula y que tuvo su espacio en el blog común de la asignatura. A partir de ese debate el grupo decidió enfocar su propia visión de la violencia machista y crear un material que hiciera una denuncia clara al respecto. Este tema no fue una de las líneas que la profesora sugirió para el trabajo, si no que forma parte de la propia intención y motivación de las alumnas expuesta ante el equipo docente.

El tema fue elegido por el grupo en general, en consenso, y por considerarlo una situación conflictiva de relevancia social. Para centrar la temática hicieron un pequeño repaso por los materiales que habían desarrollado alumnas y alumnos de años anteriores con la intención de coger ideas, inspiraciones, etc. Sin embargo, decidieron que querían hacer algo muy diferente a todo lo que ya se había trabajado sobre ello, no querían repetir tendencias negativas ni mensajes. Para ello decidieron enfocar el proyecto desde visión más positiva que hablara de como la mujer supera la situación, como es posible salir de ello y recuperar la fuerza y la autoestima. Dicen que todo lo que habían visto hasta el momento hablaba del maltrato desde una explicación de las causas, los mecanismos de maltrato, las situaciones de violencia... no querían trabajar en esa línea.

“(...) muy dramático, quizá te enseñaban lo que era el maltrato, como podía acabar la mujer, que eso es una cosa que sabemos todos, que si te pegan muchas palizas puedes acabar muy mal. Pero no veíamos muchos videos en plan que la mujer puede salir,

que no es todo tan mal como lo ponen, que tienes muchas facilidades si tu quieres, y puedes para salir de ello.” (Nuria)

Muy en relación con ese deseo de “no ser negativas” se llevó a cabo la elección de las fotografías y las imágenes que iban a ser utilizadas para el montaje del vídeo. Así, este grupo muestra imágenes de mujeres con una actitud fuerte y alegre, en comparación con otras campañas más trágicas o que denotan otro tipo de emociones vinculadas más relacionadas con el pesame, la rabia, la soledad...

Varias de las integrantes del grupo habían participado en una visita a la casa malva de Gijón, un espacio destinado al acogimiento y la ayuda a mujeres que se han visto inmersas en procesos de maltrato físico o psicológico, por lo que conocían la temática de antemano. Además, dedicaron mucho tiempo a investigar, a documentarse, a buscar información... en definitiva, a preparar el tema de trabajo.

En cuanto a vinculación personal con la temática, no conocen ningún caso cercano, ni han tratado directamente con una situación de este tipo. Sin embargo dejan entrever que han detectado situaciones de dominación y desequilibrio en algunas relaciones cercanas, aunque sin explicitar el tipo de relación ni vincularlo, directamente, con una dinámica de maltrato físico o psicológico.

Generación del material y reflexión sobre la influencia de los medios.

Uno de los recursos de efecto recurrente que utiliza tanto este grupo como otros grupos que han participado en la asignatura a lo largo de estos años es el de utilizar cartelera con mensajes para la grabación de los vídeos. Para ellas, esto es una manera de llamar la atención y de hacer más visible el tema que se va a tratar. Detectan que hay influencias en los medios que favorecen la reproducción de este efecto: un ejemplo muy claro en este caso es la canción que utilizan para dar banda sonora al vídeo (“Se acabaron las lágrimas” del artista Hueco), ya que también utiliza carteles en el videoclip. Detectan que existen muchos ejemplos de videoclips con carteles y llegamos a la conclusión de que es un “meme”

común, muy difundido y en el que se apoyan múltiples representaciones digitales.

“En el videoclip de la canción que cogimos salen carteles, sale gente con carteles, y nos gustó también y lo hicimos así.” (Nuria)

“(…) pensamos que era más representativo, que se iba a notar más, más impactante quizás cuando vieran el video, ver los carteles, tanto como ver una frase o lo digas tú en palabras, más impactante que lo leyeras.” (Paula)

Otro ejemplo de artefacto mediático que pone en marcha la estrategia de los carteles es la campaña que desde la Universidad de Oviedo se hizo para denunciar los recortes en educación pública: “Super Pública”. En estos vídeos parte de los y las representantes de alumnado de la Universidad aparecen en vídeos con mensajes escritos en carteles de color verde y lemas significativos para la comunidad educativa.

Los slogans y las frases que se utilizaron para ilustrar esos carteles también tienen cierta referencia con un imaginario cultural desplegado por las chicas que participan en este grupo de discusión. A pesar de que en un primer momento comentan que las frases fueron surgiendo de conversaciones y debates entre ellas, al repasar los mensajes se puede ver claramente como muchas de esas expresiones son reflejadas en material audiovisual que trabaja el tema del maltrato, en fotografías e imágenes de tendencia que se comparten por redes sociales como Facebook, en “gritos de guerra” de movimientos feministas: “No le des tu corazón a quien lo rompe”, “No dejes que nadie dirija tu vida”, “Contra el maltrato no hay trato”, etc. Esas frases ya estaban incorporadas en las mentes de las integrantes del grupo, a pesar de que no eran conscientes de ello.

El formato del vídeo también tiene mucho que ver con la presentación de los anuncios institucionales de ayuda a mujeres maltratadas. Se inspiraron en la manera en que los mensajes son plasmados en ellos para maquetar la información que querían mostrar: Un teléfono móvil con el teléfono de

información y ayuda a la mujer maltratada dibujado dentro, una simulación de “asociación de mujeres maltratadas”...

“Teníamos la idea porque en las campañas de maltrato aparece siempre el número en grande y el teléfono. Son como las primeras ayudas, el teléfono y el número.” (Marta)

Las fotografías que usaron de famosas maltratadas ya recuperadas, como Rihanna, son evidencias claras de las referencias famosas como iconos representativos de la sociedad actual. Usando estas caras y estas imágenes se buscaba la empatía, utilizando fotografías de mujeres fuertes, bellas y autosuficientes, que fueron capaces de salir de una situación negativa para ellas.

Otro recurso con el que se trabajó fue la elección de los colores. El principio del vídeo estaba en sombra, con colores blanco y negro que simulaban una vivencia triste, dolorosa, desesperanzada. El vídeo se vuelve a todo color tras un breve periodo de tiempo, transición que quiere conseguir en el espectadora y la espectadora una sensación de esperanza, futuro, vida. El contraste de tonos también es un referente de la publicidad, y tiene mucho que ver con el aprendizaje en la asignatura en cuanto a tratamiento y análisis crítico de imágenes y publicidad.

Quisieron ofrecer una tendencia fresca y dinámica al material para conseguir empatizar y llegar a la gente joven, pues ese era el público objetivo de la campaña. Partieron de sus experiencias previas recibiendo charlas sobre el tema, de sus vivencias como alumnado de instituto. Creen que es importante cambiar esa manera de enfocar el tema, pues acaba generando reacciones negativas y una controversia que no facilita la implicación directa de todo el colectivo.

“Es que a mí siempre que me dieron charlas de instituto, las preguntas siempre me parecían muy mal, o muy mal montadas, porque te las planteaban de una manera que a la mínima tu ya eras maltratador o maltratada.” (Marta)

A pesar de que en el momento de llevar a cabo la propuesta existían muchos medios que trataban la situación desde una perspectiva más

“amarillista” (programas del corazón como Sálvame, entre ellos), ellas se desmarcan completamente de esas referencias. Dicen que quisieron mantenerse al margen de esas propuestas.

Otros temas que trabajaron al margen de la campaña de sensibilización fue el de la repercusión de las campañas pro-educación pública y la forma en que los estudiantes y las estudiantes se implicaron con la problemática. Creen que aún hay muchas personas en la Universidad a las que no llegan estos mensajes, que no conocen la situación, aunque les implique. Dicen que ven mucha diferencia con la gente que conocen de otras universidades, y creen que en la Universidad de Oviedo en general, y en la titulación de Pedagogía en concreto, hay una mayor lucha en contra de los recortes, la crisis, la privatización... respecto a otros lugares del país.

Criticán, así mismo, el desconocimiento que la sociedad tiene hacia la titulación de Pedagogía y comparan las asignaturas y los contenidos con los de titulaciones afines como Magisterio. Sienten rabia al detectar que la gente cercana a sus contextos no entienden el campo de trabajo de la Pedagogía, ni las temáticas tratadas a lo largo de la carrera. Defienden que la formación en Pedagogía les aporta un bagaje cultural cualitativamente diferente al que ellas perciben que se construye en otras ramas del conocimiento menos sociales.

Durante la conversación también se habló de los temas que otros grupos del curso pusieron en común, y de los ejemplos que la profesora puso en el aula. A destacar, la presencia de los estereotipos en las películas de Disney, la saga Crepúsculo, y los anuncios de alcohol, referenciando específicamente un anuncio de la cerveza Guinness

Trabajo en grupo.

Comentan que llevar a cabo un trabajo grupal fue sencillo, que no hubo problemas para consensuar y poner en común tanto las actuaciones como las intenciones y la idea de fondo que había detrás del proyecto. Ven muy enriquecedor el trabajo en conjunto, y son capaces de asumir una dinámica de interacción que les ayuda a entenderse entre ellas, y a

obtener un resultado en el que todas aportan sus ideas, y sus puntos de vista-

“(...) tenemos la idea de primero decir todas las ideas, y luego entre todas llegar a algo en común. Pero siempre escuchándonos a todas y viendo las diferentes perspectivas. (Paula)

A parte, en estos videos yo creo que viene bien muchas ideas, porque si te centras solo en una, luego va a quedar mejor si tienes más maneras de verlo.” (Nuria)

Ellas verbalizan que son un grupo en el que todas tienen “mucho carácter”, y que en los momentos de estrés eso sale hacia fuera y es complicado de controlar, pero que consiguieron trabajarlo para que no se convirtiera en un conflicto.

Para el grupo la complejidad radica en la gestión del trabajo que había que sacar adelante: informes, blog, fotografías, análisis...

Concepto de género y aplicación del mismo en la vida personal.

Al contrario que otros grupos de trabajo con los que pudimos hablar a lo largo de esta investigación, las integrantes de este equipo no tenían formación previa en género, y desconocían muchos de los conceptos relacionados con esta perspectiva. No sabían, antes de comenzar la asignatura, lo que significaba la expresión “techo de cristal” ni otras muchas de las temáticas que se les propuso en un primer momento. Poco a poco fueron adentrándose e involucrándose en la temática, integrando el conocimiento a otros planos de sus vidas. Sin embargo, dicen que no profundizaron mucho en los conceptos generales, sino más bien en la temática específica que cada grupo orientó como foco de su proyecto.

Valoran mucho esta formación pues ahora son capaces de enfrentarse a la publicidad de una forma más coherente y analítica, entendiendo los mensajes que están detrás de las imágenes y sintiéndose más activas al respecto.

“(...) yo creo que hizo muy buen trabajo en decirnos, x ejemplo, las fotografías y los estereotipos de la mujer. Queli nos mostró muy bien eso, yo la verdad que nunca lo vi en plan... ¡pero todo esto significa tal!, y si lo hizo así, y ahora yo no puedo ver cosas sin que lo relacione con todos los contenidos que vimos el año pasado.”
(Nuria)

En el grupo también se comentó la diferencia detectada entre la forma de pensar de las integrantes del grupo después de haber tocado estos temas sensibles en la asignatura, y la manera en que las personas externas a la formación (amigos y amigas fuera de la facultad, conocidos y conocidas que estudian otras carreras...) perciben la situación. Ven que este fenómeno está personalizado tanto en chicos como en chicas, sin distinciones entre ambos.

“(...) esto te sorprende porque a veces dicen... siendo mujer, jolín, date un poco más de cuenta de esto que te estoy diciendo...”
(Nuria)

Ellas han intentado trabajar este tema con su entorno más cercano, e incluso han dedicado tiempo a divulgar algunos conocimientos básicos para la recepción crítica de los medios de comunicación.

“Es que en principio no ves todas esas cosas, es una burrada... (...) pero el otro día, yo me acuerdo que mi hermana coge, y me habla, y me dice: ahora lo veo.” (Paula)

La manera en la que el género se estructura dentro de la asignatura, con una visión global y muy cercana, facilita incorporar ese conocimiento en las relaciones más cercanas y personales, y eso es muy enriquecedor para el grupo. Hablar de los medios, que es algo que todos y todas consumen a todas horas, favorece mucho que ese aprendizaje supere las barreras del aula y se lleve a casa, al bar, etc.

“Tengo dos primas que son pequeñas y ven las películas de Disney, y yo me las trago y me quedo pensando... si vosotras supierais lo que yo pienso...” (Nuria)

“Vas a tomar algo y siempre sale el tema...” (María)

Como reflexión, creen que la temática de género se incorpora tarde en la educación. Opinan que sería importante trabajar previamente esta perspectiva para entender cómo se mueve y se orienta la sociedad y cómo los medios ejercen un papel dominante.

Conclusiones sobre la asignatura.

Para ellas, la asignatura les enseña a entender la sociedad desde un punto de vista más amplio gracias a la manera de analizar los medios.

“la asignatura es como para que te des cuenta de las pequeñas cosas (...) todo influye, o sea... lo que pasa que influye cuando te lo explican, cuando no te das cuenta influye pero de manera indirecta” (Marta)

“Aprendes muchísimo, de una forma muy diferente a la que estás acostumbrada (...) al hacer tu aprendes muchísimo más” (Nuria)

Además, creen que la teoría que se trabaja es útil realmente, que les sirve para hacer los trabajos que se piden como evaluación formativa y para incorporar esos conocimientos a sus interacciones diarias con los medios. Opinan que las aportaciones que se hace a la vida social desde la Pedagogía y desde la Tecnología Educativa les empoderan para poder participar socialmente apoyándose en un conocimiento sólido.

“Yo creo que ellos⁹ no tienen las mismas oportunidades que nosotros, porque ellas nunca han ido a un sitio a conocer, o a hablar con personas (...) al hospital, a la casa malva, como persona te ayuda mucho, te forma...” (María)

Se sienten muy orgullosas del trabajo que hicieron y para ellas fue una buena experiencia a todos los niveles.

“cuando acabamos los vídeos no podíamos parar de verlos” (Paula)

⁹ Cuando hablan de “ellos” se refieren a las personas que no han estudiado o estudian Pedagogía, amigo/as, conocido/as, etc.

CUARTO GRUPO DE DISCUSIÓN – 17/04/2013

Lucía García, Lucía Alonso, Sheila Arias y Estefanía Alonso

Cursaron la asignatura en el curso 2011-2012

Tema elegido para la campaña de sensibilización.

Este grupo cambio de tema a medida que fue avanzando la asignatura, pues se sintieron más identificadas con una realidad que les tocaba muy de cerca. En un primer momento decidieron trabajar con la manera en que los y las jóvenes son mostrados y mostradas a través de la televisión. Sin embargo hablar y poner en común ideas y prejuicios les llevo a ponerse de acuerdo para centrar más el tema y empezar a organizarse en torno a una problemática cotidiana para prácticamente todas las mujeres: los maniqués, las tallas, y la industria de la moda. El tema fue decidido por ellas de manera autónoma, aunque se derivó del universo de temáticas propuesto por la profesora de la asignatura, que tenían en común el tratamiento de los estereotipos en los medios.

A pesar de que la idea de los estereotipos de la mujer en un primer momento era general, el trabajo final acabó centrándose en la manera en que las jóvenes reflejan esta situación, como les influyen a ellas las imágenes de los medios. Para conseguir centrar totalmente el tema tuvieron que dar muchas vueltas a las ideas que tenían y organizar formalmente conceptos y preconcepciones, ya que fue complicado llegar a un punto final de cohesión.

Cuando llegó el momento de hacer una campaña de sensibilización no lo dudaron ni un momento y salieron a la calle en busca de maniqués y demás ejemplificaciones “en formato real”. Para conseguir imágenes y referencias clarificadoras tuvieron muchos problemas:

“es que llegamos a encontrar en todo Oviedo dos tiendas que tenían maniqués de tallas grandes, dos... que debe haber 800 tiendas en Oviedo...” (Lucía A.)

Como encontrar maniquís de todas las medidas era muy complicado, decidieron modificar un poco la estrategia y hacer fotografías de compañeras de clase. En estas fotografías sus compañeras portaban mensajes concretos de denuncia sobre unas cartulinas.

A las fotografías de las compañeras y de los maniquís se le añade una grabación en la que ellas mismas son las protagonistas. Esta grabación muestra una dramatización en la calle que pretende denunciar la homogeneidad que la industria de la moda materializa en las tiendas. Para hacer esta dramatización fueron hasta una zona céntrica de la ciudad vestidas exactamente igual, con el mismo tipo de pantalón, camiseta, americana, etc. De esta manera, hacen una parodia de la sociedad con un mensaje que denuncia como se imponen patrones estéticos.

A la hora de elegir un slogan para la campaña ellas nos cuentan que, a pesar de tener ideas concretas sobre medios y mensajes que tratan esta problemática y la explicitan, les costó mucho decidirse por una idea y requirieron ayuda de la profesora. Querían hacer algo propio y no copiar ningún lema de otras campañas.

Generación del material y reflexión sobre la influencia de los medios.

A la hora de empezar a trabajar con el tema elegido fueron muchas las campañas de anuncios, marketing... que se les vinieron a la cabeza. Ellas tenían muy claro que lo que querían visibilizar era una imagen muy diferente de la mujer, usaban los anuncios como foco de crítica.

*“Pensamos en hacer todo lo contrario a lo que está en la tele...”
(Sheila)*

El primer anuncio que se les vino a la cabeza fue la última campaña de Mango, en donde se ve a una modelo con un cuerpo irreal. También se habló de otras campañas de marketing, como las del Corte Inglés, H&M...

“(...) una persona que esté un poco acomplejada ve ese anuncio y es para no entrar en la tienda, es para decir “No entro”...” (Lucia A.)

“Yo ya no entro, ya digo que no va a haber talla para mi...” (Sheila)

Como “contrapropuesta” de anuncio, rápidamente refirieron las campañas de Dove, aunque a partir de esta idea surgió el debate sobre si realmente Dove busca promover una imagen diferente o, simplemente, generar beneficio. Para ello comparamos la campaña de Axe y la de Dove, ambas pertenecientes a la misma multinacional, Procter & Gamble.

“Porque el ángel caído del cielo es una chica anoréxica, y Dove es... (Lucía A.)

Pero Axe va para hombres y Dove para mujeres... jejeje (Estefanía)”

Estas anotaciones suscitaron un debate sobre la problemática de base que les inspiró para trabajar con el tema elegido: las diferencias entre las tallas. Fuimos haciendo un recorrido mental por las tiendas de tendencia actual (Zara, Stradivarius, Pull&Bear, H&M, Primark...) y comentando aquellas situaciones en las que nos habíamos encontrado con incoherencias en el tallaje de las prendas. Todas las allí presentes contamos una situación en la que nos habíamos visto implicadas directamente relacionada con esta problemática social, haciendo hincapié en los detalles más relevantes.

“(...) yo voy a lo mejor al Zara, me pongo un pantalón, me entra el pantalón... y me entra, hasta arriba, perfecto... pero luego cojo otro de la misma talla en otro modelo... y digo yo... madre, que engordé en 2 minutos...” (Sheila)

Recordamos el escándalo que hubo con este tema hace un par de años y el compromiso del gobierno de homogeneizar los tallajes para que todas las tiendas tuvieran un mismo patrón y unas mismas medidas. Llegamos a la conclusión de que esa propuesta no se materializó.

A partir de esos estereotipos representados por la industria de la moda y los anuncios de ropa y tiendas, Estefanía sacó el tema de los anuncios de las pastillas para adelgazar y como esa idea de “adelgazar como necesidad para el éxito social” era una influencia fuerte para las jóvenes de menor edad, e incluso niñas. Hablan de experiencias con sobrinas, primas... de muy corta edad que les preocupa, debido a que detectan

como los medios están influyendo sobre este colectivo limitando su infancia y generando problemas en momentos vivenciales muy tempranos. Sheila nos habla de cómo su sobrina, con 4 años, le dice que no puede comer chocolate porque se pone “floja”.

“Mi prima, con 9 años, se quiere poner a dieta...” (Lucía A.)

Otros anuncios ponen como referencia a los niños para vender productos a los padres, de manera que la idea de sobreprotección acaba vinculándose también al mercado mediático. Los regalos materiales acaban sustituyendo las vinculaciones emocionales y esto es algo de lo que los medios también se aprovechan. Ponen ejemplos como el caso de los iPhone.

La manera en que los medios distorsionan las imágenes presentadas, continuamente tratadas con Photoshop, es otro de los aspectos que este grupo de alumnas denuncia.

“(...) pero al final lo piensas en frío y dices... es que esas modelos ni usan esa talla, ni tienen ese tipo... más photoshop que cualquier otra cosa... no me vas a decir que no tiene una estría, no tienen nada de celulitis...” (Lucía A.)

También hablamos de cómo la imagen de la modelo cambia según el público al que está dirigido cada anuncio o el tipo de producto que se quiere vender. Por ejemplo, ven una diferencia sustancial entre los cuerpos que salen en los anuncios “para mujeres” y los que protagonizan los anuncios “para hombres”.

Detectan cómo el nivel socioeconómico también influye mucho en los estereotipos y en los accesos a los medios que reproducen estas ideas. En el grupo de discusión se debate sobre ello a partir de la experiencia de vida de las integrantes del grupo: hay dos chicas que viven en entorno urbano y las otras dos, en entorno rural. Comentan que hay mucha diferencia en el tipo de ropa consumido, en el acceso a esos espacios “de moda”, en la manera en la que se valora la estética en los años de adolescencia y juventud inicial... Creen que esto también determina mucho la manera en la que cada una se vincula con los medios: es más

fácil que una chica rodeada de un mercado de moda más amplio y accesible se deje llevar por esta tendencia que una chica que vive más alejada, o en un entorno más rural.

Trabajo en grupo.

Al contrario que otros grupos, en este equipo si hubo algún que otro conflicto derivado de la puesta en común de propuestas e intenciones. En el grupo de discusión sale a relucir en concreto una situación relacionada con la grabación de la parte de dramatización del vídeo para la campaña de sensibilización. A la hora de grabar esta parte hubo desavenencias claras a la hora de elegir el vestuario.

“Aquello fue un caos, porque claro, por ejemplo, yo tengo americanas de tres colores, pero claro a lo mejor ellas tenían de dos... y decíamos ¿De qué color?, no, yo la azul, no... la otra decía, no... a mí el otro color... por una americana nos estábamos peleando... (Sheila)”

Otro problema relacionado con la grabación fue la dificultad a la hora de ponerse de acuerdo sobre la manera en la que cada una iba a actuar frente a la cámara, cuales iban a ser las poses, cuando iba a aparecer cada una y de donde, etc. Es decir, lo relativo a la organización de los espacios y los planos.

La tarea de montaje, o lo que es lo mismo, la parte más técnica, también fue complicada para el grupo. No tenían conocimientos avanzados de software de edición de imagen o de edición de vídeo, y a ello se le une la particularidad de que dentro del grupo había dos componentes que no podían reunirse fuera del horario escolar porque tenían obligaciones laborales. Esto fue un hándicap que consiguieron solucionar pero que desestabilizó en cierta medida el estado de ánimo de algunas de las participantes. Comentan que tuvieron que pedir ayuda a un conocido de la facultad para que les ayude a terminar el trabajo de manera satisfactoria Sin embargo consiguieron superar los momentos negativos y solventar la situación con positividad estructurando una nueva forma de trabajo y

equilibrando las formas de ser de cada una, de manera que consiguieron ponerse de acuerdo y establecer rutinas de trabajo en función de las posibilidades temporales.

“(...) día de hoy yo estoy muy orgullosa del grupo que tenemos, pero es que en su momento era para habernos enfadados... que sí que sí, que hubiéramos acabado muy mal.” (Lucía A.)

Reconocen que fue una experiencia que les ayudó a crecer como personas y como grupo.

Concepto de género y aplicación del mismo en la vida personal.

Dicen que ven una diferencia muy notable respecto a la gente que no ha estudiado este tema o que no se han involucrado activamente en un estudio de los medios desde una perspectiva de género. Por ello, comentan que tienen discusiones y conflictos con la familia, el grupo de amigos, las parejas...

“Mi novio no me entiende... Me dice que soy muy rara” (Sheila)

A pesar de ello, intentan divulgar este tema con la gente cercana a ellas y hablar del tema desde un punto de vista positivo.

En sus vidas diarias, esto ha sido una manera de entender la sociedad y la industria de la moda desde un punto de vista mucho más amplio, sin dejarse llevar por aquellas ideas previas que tendían a justificar representaciones limitantes y sesgadas de los cuerpos de la mujer. Como auto-crítica, son conscientes de que aún tienen determinado tipos de ideas en la cabeza que van en contra con los nuevos conceptos que están incorporando

“Muchas cosas que estudias aquí¹⁰ te hacen cambiar” (Estefanía)

Cabe destacar que durante una parte del grupo de discusión se habló desde un punto muy informal de los gustos y opiniones personales de cada una de las integrantes acerca de la moda, la estética, las actitudes

¹⁰ Cuando hablan de “aquí” se refieren, según el contexto y la conversación previa, al Grado en Pedagogía en general, y en la asignatura de “Tecnología Educativa” en concreto.

de la gente más joven, etc. Se nota que es un grupo muy heterogéneo, con personas que piensan diferente y que se aportan mucho unas a otras, y que además están en pleno proceso de transformación y crecimiento intelectual. Por ello en su discurso hay ideas y argumentaciones encontradas, que suscitan mucho debate, y que les crean disonancias cognitivas que van resolviendo poco a poco.

Ellas asumen que aún están muy influenciadas por los medios y determinado tipo de educación, y que a pesar de tener una visión profunda y trabajada, ellas siguen reproduciendo estereotipos de género a pesar de intentar luchar contra ese pensamiento irracional:

“Yo intento no hacerlo, no juzgar a los demás (...) pero sin tu quererlo, de manera indirecta, lo haces.” (Sheila)

Conclusiones sobre la asignatura.

En cuanto a la teoría y los trabajos llevados a cabo durante la asignatura, defienden que ahora analizan más la publicidad y los mensajes de los medios y son más conscientes del tipo de estrategias desplegadas para vender productos e ideas. Son capaces de hacer análisis argumentados de esos estereotipos y detectar de dónde vienen desde una perspectiva crítica. La asignatura les hace pensar y buscar nuevas fuentes y conocimientos, y esa dinámica de razonamiento la incorporan para sus vidas diarias y para otros conocimientos y asignaturas.

Para ellas, Tecnología Educativa fue una asignatura con la que aprendieron mucho y que les ha servido para sacar conclusiones profundas, muy diferentes a las que han llegado con otro tipo de asignaturas. Valoran muy positivamente la interacción con la profesora, por su cercanía y la relación de confianza que establece con el alumnado. Además, la asignatura genera una motivación importante que también repercute en los resultados y en el aprendizaje. Se sienten muy valoradas por el trabajo que realizaron y muy apoyadas.

*“Todo el trabajo que hice me lo valoró, no solo el examen final...”
(Sheila).*

Cuentan, como anécdota, que la profesora enseñó el trabajo que ellas hicieron para la campaña de sensibilización en una asignatura que imparte en un máster de género, y que eso fue algo que les hizo sentir muy valoradas y realizadas en el contexto de la facultad en general.

Intervención directa en el aula: Infografías

Con la finalidad de dar formato visual a los gustos mediáticos del alumnado ideamos una práctica con la que, además de trabajar contenidos y competencias básicas de la asignatura “Tecnología Educativa”, obtuvimos información relevante y representativa de las tendencias del alumnado que participaba en la investigación. Para ello, y partiendo de las preguntas abiertas formuladas a priori en el cuestionario inicial, articulamos una sesión práctica por grupos en la que el alumnado tuvo tiempo para hacer una búsqueda activa por la red y creó su propia **“INFOGRAFÍA MEDIÁTICA”**.

Cada alumno y alumna disponía de un espacio en la web www.easel.ly para diseñar una infografía digital utilizando las herramientas que la plataforma pone a disposición de los usuarios. De esta manera y al finalizar la sesión, todo el alumnado que acudiera a esas sesiones prácticas dejaría perfilada una nueva práctica en el que se pondría en juego tanto el uso técnico de las TICs como la gestión de la información disponible en la red y la reflexión personal acerca de los intereses individuales.

El alumnado disponía en el campus virtual del siguiente listado de preguntas, que fue utilizado como guía para hacer la infografía. No era necesario contestar a todas las preguntas, pero si debía presentarse un resumen de aquellos aspectos que cada uno o cada una considerara más importante respecto a su manera de relacionarse con los medios: Lo que más ve, lo que más lee, donde más navega, etc. También tenían libertad para añadir contenidos diferentes a los aquí señalados pero que también fueran importante para ellos y para ellas: videojuegos, libros...

- ¿Cuál ha sido el/los último/s programa/s de televisión o serie/s que has seguido con asiduidad (o que has visto más de 3 veces)?
- ¿Cuál es tu cadena de televisión favorita?

- ¿Cuál es el último anuncio que más te ha impactado o el que más te ha gustado?
- ¿Cuál ha sido el/los último/s programa/s de radio que has seguido con asiduidad (o que has escuchado más de 3 veces)?
- ¿Cuál es tu cadena de radio preferida? ¿Y programa/s?
- ¿Qué periódicos lees más asiduamente?
- ¿Cuál fue la última película que viste? ¿Cuál es tu película preferida?
- ¿Cuál es tu cantante / grupo preferido?
- ¿En qué redes sociales tienes perfiles?
- ¿Qué aplicaciones usas más asiduamente en tu móvil?
- ¿Qué páginas web (además de Google) visitas más a menudo?

En total se presentaron **32 infografías**, 8 diseñadas por chicos y 26 diseñadas por chicas. Las infografías completas están disponibles en la carpeta “**INFOGRAFÍAS**”, en los anexos del trabajo. A pesar de que partíamos de una muestra inicial de 39 personas, esa diferencia de 7 viene dada por el alumnado que finalmente no se presenta a la asignatura en la convocatoria 2012-2013. También puede deberse a que dentro de la muestra haya personas que no incluyeron el documento para su evaluación en el Campus Virtual a la fecha en que se cierra el proceso de análisis de datos (31 de Mayo del 2013).

Presentamos un análisis de las infografías en el que reflejamos las representaciones más repetidas, atendiendo en algunos casos a categorías que agrupen ejemplos específicos. Las infografías fueron analizadas por medio de comunicación, siguiendo la misma estructura que en el análisis del cuestionario inicial. Presentamos estos datos en formato infografía, utilizando la misma herramienta a la que tuvo acceso el alumnado. Los datos cuantitativos completos obtenidos en las infografías también están disponibles en los anexos (documento “**DATOS INFOGRAFÍAS**”).



INFOGRAFIA RESUMEN TECNOLOGIA EDUCATIVA 2012/2013

TELEVISION



TELECINCO



PC'S, INTERNET Y MOVILES



PRENSA

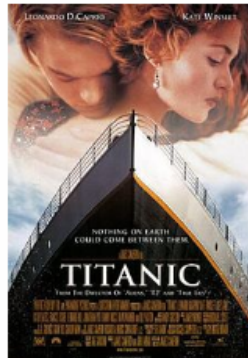


RADIO



PRINCIPALES

CINE



MUSICA

Ilustración 3. Infografía resumen. Creación propia.



TELEVISION

Ilustración 4. Infografía Resumen Televisión. Creación propia.

Los datos muestran una tendencia a consumir productos para el público mayoritario. Si nos centramos en los programas y las cadenas, coincide que **el programa más visto, expresado por 7 personas de las 32 totales (Gran Hermano) tiene su espacio de emisión en la cadena más vista, con presencia en 6 infografías (Telecinco).** Entre los contenidos más vistos también encontramos varios espacios de opinión e información, como el Intermedio, Buenafuente o Callejeros. Sin embargo es muy evidente que **la mayor parte de los productos que se reflejan en las infografías son series**, lo que parece demostrar que los concursos no son un formato televisivo muy atractivo para la gente joven. Para refirmar esta idea también nos apoyamos en que **todos los votos negativos van a parar a concursos y/o realities.**

Algunas de las series mostradas en las infografías son vistas prioritariamente por Internet (a pesar de que en algunos de los casos la

serie se emite en algún canal español, aunque con mucho retraso en las temporadas respecto a la cadena original) como por ejemplo “**Pretty Little Liars**”, “**Juego de Tronos**”, “**Cómo conocí a vuestra madre**”, “**Elementary**”, etc. Esta peculiaridad también nos hace pensar que Internet está siendo utilizado como espacio para acceder a contenido creado originalmente para la televisión.

De entre las cadenas más vistas, **cinco son exclusivamente o mayoritariamente orientadas al entretenimiento** (Factoría de Ficción, Paramount Comedy, Warner Bros, NEOX y Fox TV). El resto son canales mayoritarios.

El imperio de CocaCola tiene su espacio privilegiado en el mundo de los anuncios publicitarios: **tanto las campañas de CocaCola como las de Fanta** (ambas pertenecientes a la misma multinacional) son las más elegidas. En el sector de las bebidas también tiene referencias las cervezas Mixta o Quilmes. El **sector global de la alimentación** es, sin duda, el que mayor influencia tiene en esta muestra concreta, ya que además de las ya comentadas, aparecen campañas de Campofrío, Mcdonalds o Central Lechera Asturiana. Llama la atención que en las infografías haya también cabida para otro tipo de campañas más relacionadas con el **tercer sector o las organizaciones públicas**, como es el caso de los anuncios de la DGT o de la FAD.



Ilustración 5. Infografía Resumen Radio. Creación propia.

La radio tuvo mucha presencia en las infografías. Como cadena más escuchada sobresale con diferencia **Los 40 principales**, seguida directamente de otros canales musicales como **Europa FM**, **Cadena Dial**, **Máxima FM** o **Kiss Fm**. Este dato reafirma el mostrado con anterioridad en el cuestionario inicial y que defendía que la radio era utilizada mayoritariamente para acceder a contenidos musicales. Es importante también vincular este dato con lo expresado en el apartado de música, en el que se muestra una ventaja del pop-rock nacional frente al resto de estilos musicales. La cadena que más pop-rock nacional emite de entre las referenciadas es Cadena Dial, seguida de Europa FM. El tipo de música que se emite en estas cadenas es comercial y vinculado con el estilo pop y rock, excepto Máxima FM que es de música electrónica.

La mayoría de los programas que corresponden con **programas de entretenimiento en horario matinal**, exceptuando el caso de “**Punto Pelota**” que es un programa deportivo. De estos datos también podemos concluir que la radio se utiliza como medio para entretenerse mucho antes que para informarse, pues no se muestra ningún programa puramente informativo.



Ilustración 6. Infografía Resumen Prensa. Creación propia.

El diario indiscutiblemente más leído es **La Nueva España**, un diario asturiano de información general, que a su vez es el más vendido en nuestra comunidad autónoma. La Nueva España aparece en 10 infografías. En el plano nacional, aparece con fuerza **El País**, seguido de **Marca** y de **20 Minutos**. Sobre estos datos, la tendencia es al consumo de prensa mayoritaria sobre temática general y deportiva, así como a acceder a prensa gratuita.

A destacar entre los datos la presencia de **tres diarios no-estatales: Clarín (Argentina), El Universal (Argentina) y Reforma (México)**.

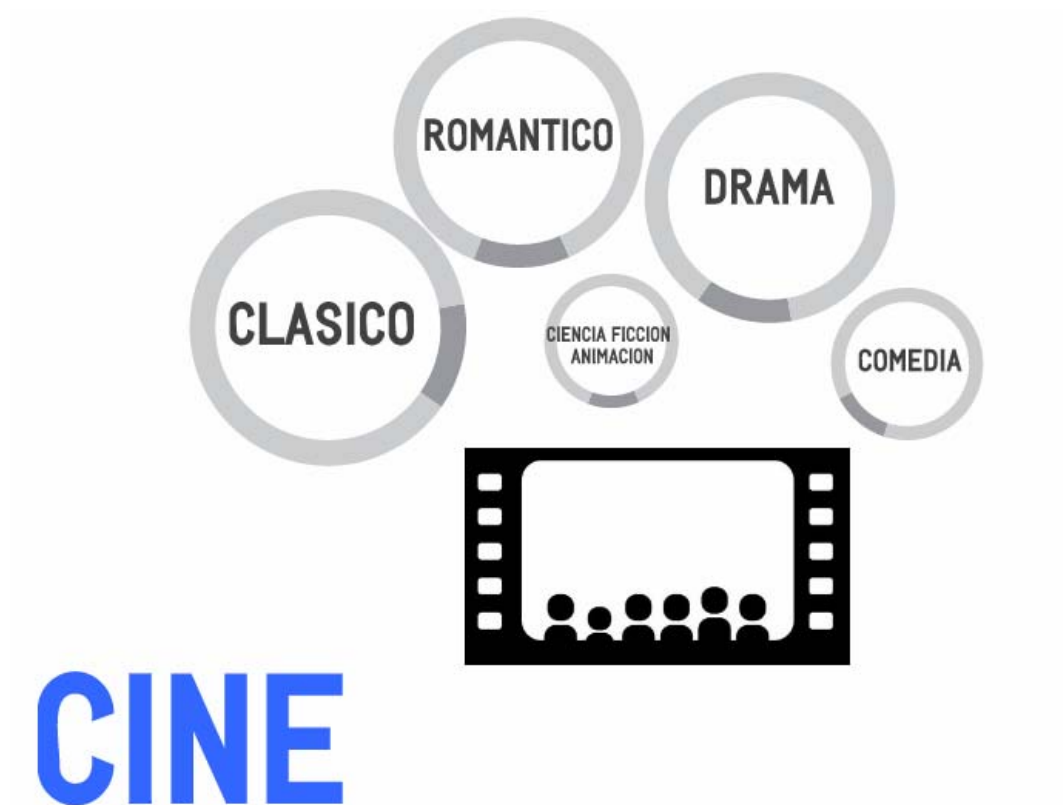


Ilustración 7. Infografía Resumen Cine. Creación propia.

Mucha variedad en los contenidos cinematográficos representados en las infografías, de todas las épocas, estilos y gustos. En la infografía superior hemos diferenciado entre géneros cinematográficos para presentar una imagen visual del imaginario colectivo del alumnado. Se muestra una tendencia al consumo mayoritario de película de trama relacionada con el **drama y el amor**, con una fuerza destacable del cine **clásico** en general (también siguiendo esta tendencia de género drama y romántico). Salen muy pocas referencias de cine de animación y de ciencia ficción, lo que llama la atención por ser un género mediatizado y con bastante fuerza en las carteleras comerciales.

Entre las películas más repetidas, películas muy conocidas y reconocidas como **Titanic**, **Amelié** o **El Señor de los Anillos**. Destacan títulos relacionados con el **cine clásico** como My Fair Lady, It Happened One Night (traducida como “Sucedió una noche”), Desayuno con Diamantes o Arsenic and Old Lace (traducida como “Arsénico por compasión”).



MUSICA

Ilustración 8. Infografía Resumen Música. Creación propia.

Al igual que en el caso del cine, y debido a la multiplicidad de ejemplos mostrados en las infografías, hemos decidido representar visualmente por categorías los estilos detectados de entre los artefactos culturales visibles en las representaciones del alumnado.

El dato más destacable de las infografías al respecto de la música es que la mayoría de las referencias que se presentan aluden a música en **castellano** y que se puede encasillar en el género **pop-rock**. El **pop-rock en inglés** también parece ser popular entre el alumnado. El resto de los grupos, artistas, etc. se organizaron en torno a los géneros Hard rock/metal, Rap, Cantautor y Música electrónica.

Existe **bastante variedad y muchos sub-tipos de música diferente** dentro de las categorías seleccionadas: por ejemplo, dentro el pop-rock en castellano podemos encontrarnos con artistas muy melódicos como Pablo Alborán, y con grupos con influencias más rock como Marea o Extremoduro. A pesar de ello, **predomina la música comercial** (Malú, Mana, Rihanna, Vetusta Morla, La Oreja de Van Gogh) **y la más representativa** (en cuanto a ventas, normalmente) de los géneros

alternativos (The Rolling Stones, Joaquín Sabina, David Guetta, Queen, Michael Jackson, Extremoduro, Manowar...).

Hay varias votaciones negativas, todas relacionadas con grupos o artistas con cierta presencia mediática en la actualidad. Uno de los artistas más valorado (Pablo Alborán, con presencia en 4 infografías) es, a su vez, uno de los más representaciones en negativo ha recibido (2 infografías).

Los datos aquí mostrados van muy en la línea de los resultados mostrados en el apartado dedicado a la **radio**, ya que la música más escuchada por la muestra se publicita y emite continuamente en las emisoras de radio que, en estas mismas infografías, se explicitan.



PC'S, INTERNET Y MOVILES

Ilustración 9. Infografía Resumen Internet. Creación propia.

Las referencias 2.0 más trabajadas por el alumnado de la asignatura “Tecnología Educativa” corresponden con aquellas referencias más utilizadas en el universo global de Internet. Los logos **de Twitter, Facebook, Youtube, WhatsApp...** dominan visualmente las infografías. En las infografías aparecen casi todas las redes sociales mayoritarias, y son muchas las personas que explicitan tener perfil es más de una red social. Además, las aplicaciones móviles que se muestran en las infografías están, todas, orientadas a la comunicación o interacción entre personas, es decir, a **relacionarse**. Para ilustrar estas evidencias con números, destacar que, y siempre según las infografías, Twitter tiene 27 usuarios/as, Facebook tiene 20, y Tuenti 15.

En cuanto a las páginas es importante señalar que todas excepto Wikipedia y Dropbox, pertenecen al sector del **ocio y el tiempo libre o entretenimiento**, incluyendo un ejemplo de página web para compras online (Privalia). Varias de esas webs (ascodevida.com, vayagif, tenía que

decirlo, cuánta razón...) generan mensajes virales de tipo “meme” o tendencia, lo que nos ayuda a entender la reproducción de la cultura dominante en la red, y como estos medios son elementos gestionados por esa cultura y las estructuras que buscan su perpetuación. Sobre los memes, y en relación tanto con esto como con lo comentado en los grupos de discusión (vídeos con carteles, slogans genéricos, etc.), aportamos una conclusión en el próximo apartado que nos ayuda a entender más claramente esta estrategia de reproducción cultural, ya trabajada en el marco teórico.

5. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

Tras analizar los datos obtenidos por medio de las diferentes técnicas de investigación y en base a las preguntas que nos planteábamos en un primer momento presentamos a continuación las conclusiones más relevantes sobre el tema central de estudio.

- **¿Qué tipos de medios y géneros consumen cotidianamente?**

Los resultados obtenidos apuntan a una evidencia clara: **los y las jóvenes son “multiformato”**, es decir, consumen muchos tipos de medios diferentes en base al formato en que se presentan: audio, vídeo, texto, hipertexto, etc.

Los medios más consumidos por los y las jóvenes estudiados son **Internet (accediendo desde ordenador y/o desde dispositivos móviles), televisión y teléfono móvil**. Utilizan estos medios de comunicación **varias veces al día**, y acceden a contenidos para **entretenerse y para informarse**, principalmente.

- **¿Qué productos mediáticos atraen a la gente joven? ¿Cuáles son los productos / artefactos culturales más consumidos?**

En nuestro estudio se destacan varios ejemplos concretos de productos mediáticos y culturales que resultan especialmente significativos para la muestra estudiada. Estos productos son:

- Las redes sociales **Twitter, Tuenti y Facebook**.
- La aplicación **WhatsApp**.
- Espacios multimedia en Internet como **YouTube**
- El programa de televisión **Gran Hermano** y el canal en el que se retransmite, **Telecinco**.

- **Series en general**, transmitidas principalmente a través de Internet y de **origen estadounidense** (Juego de tronos, Castle, Como conocí a vuestra madre, Los Simpsons...)
- Las campañas de anuncios del sector de la alimentación en general, y el de las bebidas en particular (CocaCola, Fanta, Mixta...).
- Emisoras de **radio musicales**, especialmente **40 Principales**.
- El periódico **La Nueva España**, tanto en su versión digital como en la versión en papel.
- El **cine comercial de origen estadounidense** (Titanic, Réquiem por un sueño, Django, El señor de los anillos...)
- Grupos y artistas que cantan en **lengua castellana y que hacen música con influencias pop y rock** (Marea, Melendi, Pablo Alborán...)

Nos gustaría destacar el caso de las **REDES SOCIALES** como un mass media especial a tener en cuenta. Una motivación importante a la hora de acceder a los medios es la posibilidad de **crear y establecer nexos comunicativos y afectivos con otras personas**. Por ello, muchas de las personas participantes en este estudio dan máxima importancia a sus expresiones propias a través de los medios de comunicación que están a su alcance. Normalmente estas expresiones son **íntimas e individuales**, muy orientadas a un grupo de personas o a una persona concreta. Un dato que nos ha llamado la atención especialmente es que **una buena parte de la muestra estudiada se relaciona cotidianamente con personas a las que solamente conoce a través de Internet**.

Parte de los resultados derivados de la investigación que hemos llevado a cabo coinciden con evidencias obtenidas en el último Estudio General de Medios correspondiente al periodo Abril'12-Marzo'13. Este estudio **YouTube** aparece como el sitio de Internet más visitado y **Los 40 Principales** como la cadena de radio temática más seguida por los/as radioyentes, seguida muy de cerca por otras emisoras musicales (al igual

que en nuestro estudio). **Telecinco** es la cadena de televisión más vista por los y las telespectadores/as, y los canales de entretenimiento como **Fox** o **Paramount Comedy** también son mostrados como populares entre la muestra.

También destacan los resultados obtenidos por el periódico **La Nueva España**, que ocupa el puesto 12 entre los periódicos más leídos, y el puesto 25 en las webs más visitas, números significativo teniendo en cuenta que este estudio trabaja con una muestra nacional y el periódico es autonómico.

- **¿Son los y las jóvenes capaces de detectar ideologías y mensajes que reproducen la cultura dominante en los contenidos compartidos por los medios?**

En un primer momento la crítica a determinado tipo de representaciones mediáticas, como las campañas de anuncios, les parece un poco exagerada. Esta percepción cambia después de trabajar la **teoría de la imagen fija y en movimiento**, y de tratar temas relacionados con el género, la sociedad, etc.

Tras una pequeña reflexión inicial sí son capaces de detectar los mensajes ocultos que los medios transmiten, aunque sin esa reflexión inicial les resulta más complejo hacer una lectura reflexiva más profunda. Por tanto, **hay una diferencia muy evidente entre el momento previo a participar en algún proceso de alfabetización digital (por ejemplo, la asignatura de “Tecnología Educativa”) y el momento posterior.**

Por otro lado, la dificultad más evidenciada es la de **relacionar los medios de influencia con los estereotipos divulgados**. Es decir, no les cuesta detectar mitos, ideas o imágenes que reproducen estereotipos sociales, estéticos, de género, etc., pero si tienen dificultad en localizar aquellos productos o artefactos culturales que se ocupan de transmitirlos. **Entienden el mensaje pero no sitúan con claridad el origen del mismo.**

- **¿Saben los y las jóvenes de donde provienen las tendencias, estructuras, slogans, imágenes, sonidos, etc. que se repiten en las representaciones mediáticas?**

Muy en relación con la pregunta anterior, en este caso disponen de un repertorio de recursos mediáticos muy amplio en el que se despliegan todo tipo de influencias que provienen de programas de televisión actuales o antiguos, programas de radio, memes de Internet, etc. Ellos y ellas **son capaces de poner en juego esas influencias en sus producciones sin vincularlas, necesaria e inicialmente, con el foco emisor original**. Son conscientes de que han sacado esa idea de un producto mediático (película, serie, programa, canción...) pero les cuesta localizar de cual, a no ser que sea un ejemplo muy específico (por ejemplo, una frase singular de un personaje de una serie, un “chascarrillo” de algún/a cómico o cómica, una sintonía de un programa...).

Muchas de las técnicas desplegadas de manera mayoritaria en las producciones propias (mensajes escritos en carteles, estructuras de guión, frases recurrentes, etc.) **derivan de otras representaciones populares con fuerza mediática** que pueden ser más o menos tradicionales. Cuando la técnica, la imagen o el slogan, entre otros, es de un producto mediático más actual es más sencillo localizar de donde proviene. Es muy evidente como determinado tipo de estructuras histórica y tradicionalmente utilizadas por los medios son fuertes influencias a la hora de construir producciones propias. Así, vemos reflejada en la muestra el concepto de “**meme**” trabajado en el marco teórico y que presuponíamos relevante en nuestra investigación.

Hemos detectado varios “memes” en nuestro estudio, pero quizás el que más nos ha llamado la atención por su presencia en los trabajos del alumnado y tras las conversaciones derivadas de los grupos de discusión, es el del uso de los carteles para la difusión de mensajes en videos y contenidos de imagen en movimiento. Este “meme” proviene del videoclip

“Don’t Look Back”¹¹ del artista Bob Dylan, lanzado en el año 1967. En este video se puede ver como el cantante despliega la estrategia de los carteles como elemento distintivo de su producto mediático y como, desde entonces, esa tendencia ha sido repetida en videos de todo tipo, incluyendo entre esos videos las creaciones del alumnado de la asignatura, casi 50 años después. En la red podemos encontrar explicaciones didácticas en formato multimedia en las que se desgana, precisamente, la técnica de “los carteles”¹² en videoclips, películas y animaciones de todo tipo, repasando desde una visión sencilla y cercana lo que este “meme” ha supuesto en el mundo del diseño y de las artes, llegando hasta el público en general.

Todas estas reflexiones nos hacen entender que los medios y sus productos son unos **elementos muy cercanos** a los y las jóvenes, que **forman parte de sus imaginarios individuales y colectivos**, y que ellos y ellas **son capaces de hacer “suyos” los mensajes** que desde los medios se lanzan.

En función de todo ello, entendemos que los y las jóvenes consumen y son partícipes de la cultura global dominante, desenvolviéndose en ella de **manera eficaz desde un punto de vista técnico**, pero con ciertas dificultades para profundizar en la cultura global dominante de manera espontánea. Las habilidades que les permiten acceder a una reflexión más crítica e ideológica, que ponga en juego el contraste entre sus identidades (personales, digitales, etc.) y las construcciones de los medios, se desarrollan poniendo en marcha un **proceso educativo que desarrolle una metodología planificada y orientada** específicamente (como la que trabaja la asignatura de “Tecnología Educativa”. Detectamos que este tipo de procesos educativos críticos contribuye a que el alumnado se inicie con mayor o menor profundidad en el desglose de las partes que conforman la cultura dominante, y en el conocimiento y detección de las superestructuras que se encuentran tras de ella.

¹¹ Videoclip disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=VY4HtQ-XJQE> . Información sobre el videoclip disponible en <http://www.newvideo.com/docurama/bob-dylan-dont-look-back/>

¹² “El cerebro: Subterranean Homesick BRAIN!!!” Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=FBIHJxm6lsk>

- **¿Tras cursar la asignatura, los y las jóvenes son conscientes de los contenidos y los procedimientos por los que los mass media promueven las desigualdades de género? ¿Qué detectan en estos mensajes? ¿Qué destacan en sus reflexiones sobre el tema?**

Tras trabajar la asignatura de “Tecnología Educativa” los y las jóvenes están muy sensibilizados con el tratamiento que se le da a los sexos en los medios de comunicación. Su postura es muy crítica al respecto, y principalmente detectan en estos medios una reproducción constante de los **ideales estéticos estereotipados** de la mujer (principalmente) y el hombre. Aluden para ello a diferentes productos mediáticos, poniendo el foco en las **campañas de publicidad**.

Sus reflexiones se apoyan mucho en la percepción de los medios como empresas con poder y fuerza, que **buscan generar beneficios económicos** y que, por tanto, buscan generar también necesidades: la necesidad de estar más guapo/a, la necesidad de estar más delgado/a, la necesidad de ser como él o como ella. **En sus comentarios dejan entrever que perciben, con mayor o menos profundidad según los casos, la estructura capitalista que lleva a esa reproducción de estereotipos.**

Para reflexionar sobre lo que se aprende teóricamente en la asignatura el alumnado selecciona, en un primer momento, **aquellos contenidos que les son más cercanos y que tienen que ver con sus vivencias personales, o lo que es lo mismo, que conforman sus “identidades”**: Campañas de publicidad de ropa que ellos y ellas utilizan, anuncios de bebidas alcohólicas, revistas de gran consumo, series o programas de televisión que siguen habitualmente, etc. **Llevan sus gustos personales al aula, aprendiendo a partir de ellos.**

Las dos vertientes de esos contenidos más estudiadas por ellos y por ellas son las representaciones en **imagen** (fotografías de modelos, el uso del photoshop y el retoque, la sexualización de la imagen femenina, la manera en la que se juega con los clichés femeninos y masculinos en las series de televisión...) y el **lenguaje utilizado en esos mensajes** (uso de “los” y

“las”, adjetivos usados en publicidad...). Esta conclusión complementa a la que ya se presentó en el estudio del 2007 “Jóvenes en los medios” del Instituto de la Juventud y la Fundación de ayuda contra la Drogadicción, en el que se defendía que *“los y las jóvenes protestan por la manera en que los medios crean y muestran los estereotipos que los encasillan y simplifican la realidad juvenil”* (Rodríguez y Megías, 2007:133).

Sobre este tema, el propio alumnado es consciente de que tras la asignatura consigue ir **“más allá”**, llegando a un nivel de análisis crítico más profundo, siendo capaces de justificar y argumentar críticas constructivas superando sus preconcepciones previas y mediante su conocimiento de diferentes teorías, que van variando a lo largo de su proceso formativo. Detectamos tras las conversaciones con el alumnado que este nivel de análisis deriva directamente del proceso de discusión dinámica que llevan a cabo en la asignatura a la hora de trabajar en grupo. El juego de la dialéctica les permite equilibrar los bagajes de unos y unas con los del resto, alimentando nuevas ideas y reconstruyendo viejas preconcepciones con enfoques insuficientes o esquemas poco organizados. Estos debates en grupo les ayuda a llegar a juicios más elaborados y más ricos sobre la actualidad, los medios, la sociedad y, en definitiva, sobre la **cultura dominante**.

En nuestra investigación detectamos que el alumnado es usuario sofisticado de medios de comunicación y de las nuevas narrativas que en estos se despliegan. Detectan e incorporan a su vivencia cotidiana un rico universo de símbolos, imágenes, sonidos y, en definitiva, memes. Con una educación que trabaje con la **recepción crítica de estos medios** podemos conseguir que este colectivo gestione creaciones críticas que incorporen todo tipo de recursos multimedia y multiformato de manera natural y casi sin esfuerzo. **Entienden el lenguaje de los medios y son capaces de reformularlo para crear contra mensajes.**

- **¿Tras cursar la asignatura cambia la forma en la que el alumnado entiende, consume e interactúa con los medios y sus mensajes? ¿Ha adquirido el alumnado un conocimiento crítico al respecto?**

Sí. Ellos y ellas explicitan que ahora entienden mejor lo que los medios pretenden conseguir, las técnicas utilizadas para estructurar los mensajes y las ideologías que están detrás de ellos. **Seleccionan más los contenidos que consumen** y son capaces de **hacer crítica argumentada de aquellos productos mayoritarios que no deciden consumir de manera consciente, pero que de una forma u otra lo acaban haciendo** (publicidad, música, etc.).

Al inicio del curso más de la mitad de los y las estudiantes no saben utilizar **software de edición de audio, imagen y sonido**. La asignatura les proporciona información técnica para enfrentarse a este tipo de software, de manera que los y las estudiantes que no sabían enfrentarse a estas herramientas sean capaces de hacerlo al finalizar la asignatura, siendo así más sencillo para el colectivo **expresarse de manera multiformato**. Eso deriva, también, en **una postura más activa ante los medios** tras haber desarrollado producciones propias. Se sienten satisfechos con los trabajos que han realizado y **creen que es posible participar en la vida social con mensajes propios**, conjugando diferentes tipos de conocimientos.

La necesidad de sentar unas bases formativas que desarrollen y potencien esta aptitud y actitud en las personas jóvenes ya se ha puesto de manifiesto en varias investigaciones sobre el uso de las TIC y, en concreto, de Internet, por parte de este colectivo. Nuestra conclusión va en la línea de las presentadas por un estudio publicado en el año 2010 en el International Journal of Communication titulado "Trust Online: Young Adults' Evaluation of Web Content" en el que se analizaron resultados derivados de la interacción con alumnado de la Universidad de Illinois de Chicago y que, entre sus conclusiones, destaca que es importante trabajar, desde la Universidad, competencias orientadas al **progreso de la ciudadanía en Internet**, al manejo de diferentes lenguajes mediáticos y multimedia, y a las habilidades sociales orientadas a la participación.

Podemos decir que, tras el trabajo en la asignatura, el colectivo se siente **más “empoderado”** y se sienten partícipes de un plano social y cultural diferente al que asumían previamente, con más herramientas para cuestionarse la información, gestionar sus búsquedas, y crear contra-narrativas.

- **¿Cómo valoran e incorporan a su vida el enfoque de género trabajado?**

Todas las personas que participaron en los grupos de discusión creen que hubo un cambio significativo en cuando a su propia percepción del concepto de género antes y después de cursar la asignatura: saben más en la teoría, y lo aplican más en la práctica, o lo que es lo mismo, les ha ayudado a **conocer más y actuar en consecuencia**.

No solo ven una diferencia significativa entre el antes y el después de cursar la asignatura: También destacan, en la mayoría de los casos, que **hay una relación muy significativa entre cursar estudios de Pedagogía y tener una visión más crítica de la sociedad desde la perspectiva de género**. Ellos y ellas nos cuentan como notan mucho que se encuentran en un paradigma diferente respecto a sus amigos, amigas, compañeros, compañeras... que estudian otras carreras.

Los grupos, en unanimidad, aplican el concepto de género en sus vidas diarias. Una de las formas de aplicar este concepto es en el debate cotidiano con conocidos/as, familiares, etc. Hablan mucho de este tema y utilizan la dialéctica para generar nuevas concepciones en sus entornos cercanos. Es decir, **usan componentes dialógicos y de participación social, haciendo suyo el aprendizaje colaborativo y el enfoque “feed-feed”**, en el que las estructuras horizontales se hacen realidad en un aula física y virtual (plataformas de apoyo de la asignatura como el campus virtual, blogs, redes, etc.) en la pueden aprender todos/as de todo/as

En general están de acuerdo con que los medios utilizan la **imagen de las mujeres de una forma muy estereotipada**, y tanto ellos como ellas entienden que es una prioridad aprender a detectar cuestiones sexistas y de desequilibrio en representaciones mediáticas de todo tipo, aludiendo

especialmente al caso de la **publicidad como perpetuadora** de tales expresiones. Esta conclusión parece ser representativa de la sociedad en un término más general si la relacionamos con los datos del último informe del Observatorio Andaluz de la Publicidad no Sexista. Este informe indica que en el año 2012 se registró en esa misma organización el mayor número de quejas interpuestas por la ciudadanía contra campañas de publicidad desde el año de su creación, en el año 2003. El motivo de denuncia más común según lo presentado en este documento es el de “promover modelos que consoliden pautas tradicionalmente fijadas para mujeres y hombres”.

Según las experiencias del alumnado, parece que la simbología general relacionada con el **concepto de educación incorpora la variable de género** como algo implícito e inherente, imprescindible para un despliegue socioeducativo coherente con una sociedad justa y equilibrada. También parece que el alumnado considera importante la **actuación con enfoque de género en los medios**, creando y produciendo contranarrativas y contra-argumentaciones a las representaciones de poder en forma de campañas, videos virales, mensajes de denuncia en plataformas sociales, etc.

- **¿Conocemos los gustos e intereses del alumnado? ¿Y los contextos mediáticos en los que se mueven? ¿Entendemos sus representaciones y tendencias de referencia?**

Después de la investigación **conocemos más sobre cuáles son los productos de referencia de los y las jóvenes**: formatos, ejemplos específicos, tendencias y gustos mayoritarios, etc.

Conocer esos datos nos ayuda a profundizar en las representaciones para **ser capaces de entenderlas empáticamente**, apropiándonos de los mensajes desplegados y las características concretas de aquellos artefactos más consumidos. En este momento, tenemos a nuestra disposición un análisis del imaginario colectivo del alumnado en el que profundizar para partir de una base más rica en el curso 2013-2014.

- **¿Qué estrategias metodológicas pueden ayudar a generar un aprendizaje más significativo?**

En función de la propia verbalización del alumnado, es muy importante seguir haciéndolos partícipes de una **metodología activa, de creación y dialógica**. Por tanto, las bases en las que se asienta la asignatura “Tecnología Educativa” y cuyas bases repasamos a lo largo del marco teórico de esta investigación son coherentes con la finalidad que se quiere conseguir, y con los propios intereses del alumnado, por lo que es necesario seguir trabajando en esa misma línea e incorporar nuevas estrategias en línea con la metodología que se está utilizando) que favorezcan la **integración del alumnado en el contexto social inmediato** y que se relacionen con esos productos consumidos y su “multiformato”, priorizando la presentación de ideas propias en imagen, audio, video, etc.

Para ello es imprescindible seguir motivando al alumnado con las temáticas trabajadas, las propuestas de actuación, el tipo de contenidos que se trabaje para ejemplificar, etc. Es muy representativa la manera en que el alumnado que participa en los grupos de discusión explicita como una de las cosas que más les interesó durante el desarrollo de la asignatura (en lo que, por tanto, más se esforzaron) es hacer llegar sus mensajes, enseñar algo a sus compañeros y compañeras, y crear contenidos lúdicos y didácticos al mismo tiempo: **divertir y enseñar**.

Consideramos relevante la manera en la que el alumnado aprende en su interacción con el grupo. Existen diferencias significativas en los discursos individuales y los discursos grupales, o lo que es lo mismo, **el alumnado tiene argumentaciones de mayor fuerza e intensidad cuando estas se defienden y expresan desde el grupo**. En la interacción individual, ya sea en formato oral, escrito o icónico, al alumnado le cuesta más expresar sus ideas, o lo hace de una forma más simple y superficial. Sin embargo cuando existe el apoyo del grupo, y el dialogo de hace de manera horizontal, entendiendo al grupo como una voz global y compartida, estas ideas se expresan con más riqueza y más fundamento. Esto es muy apreciable en los grupos de discusión, pues en estos intercambios es el

grupo (en ocasiones con un /a líder, en ocasiones no) el que lanza el mensaje, y no las personas de manera individual.

6. NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA.

Las conclusiones de la investigación nos ayudan a enfocar propuestas encaminadas a favorecer la mejora del trabajo con el alumnado de la asignatura “Tecnología Educativa” pero que, inevitablemente, van a superar los límites formales de la propuesta curricular, extrapolándose a sus vidas personales y profesionales. De esta manera hemos desarrollado unas propuestas orientadas a un proceso formativo holístico, que aunque están enfocadas en un marco concreto, pueden articularse también desde diferentes vertientes formales, como por ejemplo otras asignaturas del Grado en Pedagogía.

- **Hacer un estudio previo anual de los intereses y consumos del alumnado como parte del desarrollo formal de la asignatura:** Sin la necesidad de trabajar cada año con un cuestionario tan amplio y concreto como el que hemos creado en esta investigación, es importante conocer básicamente el contexto en el que se mueven nuestros alumnos y nuestras alumnas para poder tomar esos contenidos de referencia y trabajar en base a los más significativos. Para ello proponemos establecer un pequeño cuestionario inicial o una dinámica inicial de debate en el aula que derive en un “mapa mediático” de los gustos del alumnado. Este “**mapa mediático**” puede formar parte del eje central a partir del cual ir estructurando el trabajo diario de la asignatura, utilizando como ejemplos artefactos culturales en él presentes.

Tomando como base lo que el alumnado ha dicho conocer partimos de una misma base, la base de lo experiencial y lo emocional. Tomar como referencia inicial una base común es una buena manera de crear caminos paralelos de aprendizaje asumibles por todos y todas, y permite al profesorado conocer mejor a sus alumnos y alumnas, empatizando con cada proceso de crecimiento personal y profesional.

El estudio previo anual puede enfocarse como un trabajo más del aula, en forma de **debate grupal** para crear infografías grupales de usos y consumos mediáticos, en la línea de las desarrolladas para esta investigación pero de manera más genérica, atendiendo a las interpretaciones colectivas de los grupos de trabajo más que a las individuales. Sería interesante enfocar este debate con preguntas que ahonden en las representaciones mediáticas con las que el alumnado se sienta identificado, para conocer no solo los gustos que tienen, sino también las influencias que reciben e incorporan.

Para poner en marcha estos debates grupales se pueden tomar como referencia los grupos de trabajo con los que, posteriormente, se irá desarrollando el trabajo ordinario de la asignatura. Esta primera actividad tendrá como objetivo plasmar esas influencias en formato visual de infografía, teniendo que ponerse de acuerdo los miembros del grupo y que exponer cada cual sus intereses y sus prioridades, para llegar a un consenso que evidencie cuales son los artefactos culturales y mediáticos con los que cada grupo se siente más identificado pudiendo establecer diferentes categorías: como mujeres, como hombres, como jóvenes, como universitarios/as, etc...

Es importante enfatizar en el proceso y no solo en el resultado, por lo que se propone que sea el grupo el que grabe en formato audio o video todo el entramado desplegado: el debate, la puesta en común de ideas, el desarrollo del trabajo manual, etc. Todo ese material formará parte de ese estudio previo para conocer mejor al alumnado de cada curso.

Los resultados serán utilizados como referencia y ejemplo a lo largo del recorrido de la asignatura. De esta manera, en vez de ejemplificar la teoría con ejemplos elegidos por el profesorado previamente, se acudirá a las evidencias mostradas por el alumnado, procurando conectar con sus contextos y sus imaginarios.

- **Reforzar y añadir nuevas actividades que vayan encaminadas a desplegar influencias mediáticas y trabajar con contenidos multiformato:** Aunque la asignatura ya pone en marcha proyectos de audio (radio) e imagen (campaña de sensibilización, análisis de imágenes...), es interesante incluir en posteriores cursos el trabajo con infografías, pues son capaces de expresar de manera visual y sencilla muchas ideas de una manera diferente, no textual, siendo mucho más atractivas para el alumnado y, además, evidenciando en ellas aquellos mensajes que no forman parte del ideario consciente pero si lo hacen del ideario “inconsciente”.

De esta forma se dará pie a analizar representaciones que, a priori, pueden no ser explicitadas por el alumnado, pero que forman parte de su imaginario y son desplegadas en su vida cotidiana. Con este tipo de actividades en formato imagen obtenemos mucha información de la cultura mediática del alumnado, y es muy útil para hacer un análisis posterior en el que ellos y ellas sean capaces de detectar en sus propias infografías aquellos mensajes que antes no entendían o detectaban, y después sí, tomando conciencia de sus propios aprendizajes. Un ejemplo de esas actividades es la infografía propuesta en el punto anterior, que puede complementarse con otros trabajos que suplan los tradicionales “análisis escritos” de imágenes fija o en movimiento, y los conviertan en defensas en vídeo o audio de esos análisis, montajes fotográficos sencillos, etc

- **Simplificar el trabajo de la asignatura en un único gran trabajo:** En los grupos de discusión se hace mención a la excesiva carga de trabajo que en ocasiones supone la asignatura. Reorganizar esfuerzos para enfocar un trabajo único más global puede ser interesante a tener en cuenta como una propuesta de mejora a incorporar poco a poco. De esta manera, se puede proponer el diseño de una campaña única pero más completa, que tenga en cuenta un proceso de desarrollo más articulado que ir evidenciando en forma de “Guión de trabajo” en el que se dé cuenta de un trabajo más profundo de análisis, puesta en marcha, efectos de la

campana, etc. A modo de “pequeña investigación” puede diseñarse un trabajo único para el alumnado que ocupe todo el semestre y que tenga pequeñas metas que vayan muy relacionadas y en paralelo con los elementos teóricos que se van trabajando, construyendo la asignatura multiformalmente: teoría y práctica a la vez.

- **Facilitar la participación en eventos, jornadas, campañas... de activismo mediático:** La posibilidad de crear y producir mensajes propios es una peculiaridad de la asignatura muy valorada por los alumnos y alumnas de cursos anteriores. Puede ser interesante estudiar la posibilidad de involucrar (desde la voluntariedad) al alumnado en actividades a gran escala que les permitan poner en práctica lo aprendido en un gran entorno, asumiendo una postura activa.

Existen muchas iniciativas populares, institucionales o de organizaciones, entre otras, que buscan proyectos e ideas innovadoras, de divulgación, de denuncia, etc. Una actividad que proponer en próximos cursos puede ser la participación en una de estas iniciativas externas, de manera que además de trabajar contenidos técnicos de creación y desarrollo de proyectos mediáticos, se dé una fuerza importante a la vinculación y el compromiso con proyectos sociales de repercusión para el mundo, y que giran en torno a diferentes enfoques: de género, de inclusión, de cooperación internacional, informativos, etc.

Debido a las limitaciones temporales de la asignatura, esta propuesta puede articularse en relación con otras asignaturas de la carrera, o con carácter “extraescolar”.

En la actualidad existen iniciativas como el “Concurso de Proyectos de Investigación para estudiantes”¹³ del INJUVE, o el proyecto “Think Big”¹⁴ de la Fundación Telefónica, que pretenden abrir un espacio en el que jóvenes hagan propuestas de mejora social con base tecnológica que puedan ser susceptibles de llevarse a cabo. Participar en alguna iniciativa

¹³ <http://www.injuve.es/convocatorias/premios/tic-2013-concurso-de-proyectos-de-investigacion>

¹⁴ <http://storify.com/FundacionTef/think-big-2013>

de este tipo puede ser una buena forma de interconectar con otras realidades, hacer útiles los aprendizajes teóricos, y aportar nuevos conocimientos a nuestra sociedad.

En cuando a las nuevas **líneas de investigación** que podemos proponer, creemos imprescindible seguir trabajando en el estudio de la cultura mediática atendiendo a aspectos como:

- Cultura mediática y artefactos consumidos. ¿Qué es lo que hace que se consuman unos productos y no se consuman otros? Detectando elementos de fuerza detrás de representaciones y mensajes para entender en profundidad las infografías de consumos mediáticos.
- TICs y género: Utilizando los medios de comunicación de masas para crear y divulgar contranarrativas en función de los estereotipos detectados.
- Conciencia social y ciudadana en los y las estudiantes de Pedagogía. ¿Se consideran agentes activos en el cambio social?
- Metodologías activas en la tecnología educativa: Aprendizajes que generen nuevos campos de intervención en épocas de crisis.
- Narrativa transmedia no ficcional y vivencias cotidianas. ¿Cómo nos comunicamos personalmente en los entornos digitales?, ¿ha generado la convergencia de medios nuevos modelos de relación afectiva y personal?
- Educación sexual a partir de los medios de comunicación de masas: Desarrollo de contenidos didácticos a partir de contenidos informales.

Estas **líneas propuestas** van encaminadas a seguir trabajando en torno a las temáticas de relevancia académica actual y pueden generar nuevos conocimientos pedagógicos que respondan a las cuestiones que la sociedad de la información y los avances tecnológicos que en ella revierten y de ella derivan. De esta manera, buscamos nuevas ideas que sigan enriqueciendo el camino que ya se está recorriendo en los últimos años y que podemos conocer gracias a las diversas aportaciones presentadas en encuentros como el I Congreso Educación

Mediática y Competencia Digital celebrado en octubre del 2011 en Segovia, o el I Congreso Conocimiento, Tecnología y Enseñanza celebrado en Santiago de Compostela en Febrero del 2013.

Finalmente, queremos dar prioridad al desarrollo de investigaciones cualitativas que utilicen **estrategias emergentes** que nos ayuden a conocer realmente al colectivo de estudio, implicándonos en sus vivencias más personales y siendo parte activa en el proceso. Por ello, nuestra intención es articular metodologías apoyadas en la **etnografía virtual** y los **estudios de casos virtuales**, encaminadas a una **investigación para el cambio social**, que reinvierta en los contextos y que ponga en marcha intervención educomunicativas reales y posibles.

7. BIBLIOGRAFÍA Y MATERIALES DE REFERENCIA.

BIBLIOGRAFÍA

Aparici, R. (2011) El modelo FEED-FEED Disponible en <https://www.facebook.com/MasterRedesUNED/posts/220784261330061>.

Consultado por última vez el 24 de mayo de 2013.

Aparici, R. (2011b) Principios pedagógicos y comunicacionales de la educación 2.0. en Revista digital “la educaci@n” N° 145. Disponible en http://www.educoas.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_145/articulos/Roberto_Aparici.pdf Consultado por última vez el 2 de junio de 2013.

Aparici, R. et. al. (2010a) La construcción de la realidad en los medios de comunicación. UNED, Madrid.

Aparici, R. (2010b) Educomunicación: más allá del 2.0. Gedisa, Barcelona.

Aparici, R. (2003) Comunicación educativa en Perez, C y Fernández, J.I, (2003) Contra la afonía: Breviario urgente para recuperar el lenguaje robado. pp 15-17. Las otras caras del planeta, Gijón.

Area, M. (2011) Los efectos del modelo 1:1 en el cambio educativo en las escuelas. Evidencias y desafíos para las políticas iberoamericanas. Revista Iberoamericana de Educación, 56, 49-74. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie56a02.pdf>. Consultado por última vez el 2 de mayo de 2013.

Area, M. (2002) Educación y Medios de Comunicación. Manual de Tecnología Educativa. Universidad de la Laguna.

Barbas, A. (2011) Pensar otra educomunicación, pensar otro aprendizaje. Congreso Internacional Educación Mediática y Competencia Digital. Segovia.

Barker, J. y Tucker, R. (1990) The interactive learning revolution: multimedia in education and training. Kogan Page, Londres.

Barranquero, A. (2007) Conceptos, instrumentos y desafíos de la educación para el cambio social. Revista Comunicar Nº 29.

Barroso, J. (2003) Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y la formación del profesorado universitario. III Congreso Internacional Virtual de Educación. Disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/BARROSO.pdf>. Consultado por última vez el 2 de junio de 2013.

Bauman, Z. (2008) Los retos de la educación en la modernidad líquida. Gedisa, Barcelona.

Bernete, F. (2010) Identidad e integración de los jóvenes en el mundo adulto en la era de la cultura digital. Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones", Nº3, Art. 4. Disponible en <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones/article/view/689/662.html> Consultado el 13 de abril de 2013.

Bernete, F. (2007) Comunicación y lenguaje juvenil a través de las TIC. Ministerio de Asuntos Sociales, Injuve, Madrid.

Bisquerra, R. y Filella, G. (2003) Educación emocional y medios de comunicación en Comunicar Nº 20, pp. 63-67.

Braga, G. et. al. (2007) Principios de actuación docente en la enseñanza universitaria en Comendador, M. et. al. (2007) I Jornadas de intercambio de experiencias en docencia universitaria en la Universidad de Oviedo. pp. 21-34.

Buckingham, D. (2005) Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Paidós, Madrid.

Buckingham, D. (2003) Media education: Literacy, learning and contemporary culture. Cambridge.

Buckingham, D. y Bragg, S. (2003) Young people media and personal relationships. Institute of education, Londres.

Butler, J. (2007) El Género en disputa. Paidós, Barcelona.

Cabero, J. y Guerra, S. (2011) La alfabetización y formación en medios de comunicación en la formación inicial del profesorado, Educación XXI N°14, pp 89-115.

Callejo, J; Viedma, A. (2006) Proyectos y estrategias de Investigación Social: la perspectiva de la intervención. Mc Graw Hill/Interamericana de España. Madrid.

Calvo, S. (2013) La cultura mediática en la formación de los profesionales de la educación desde una perspectiva de género. IV Jornadas de género y diversidad de la Universidad de Oviedo. En prensa.

Calvo, S. (2012) Generando entornos personales de aprendizaje en red: relación y reflexión dialéctico–didáctica a partir de plataformas virtuales. Revista Iberoamericana de Educación N° 60. OEI, Madrid. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie60a11.pdf>. Consultado por última vez el 2 de abril de 2013.

Castaño, C. (2005) Las Mujeres y la tecnología de la información, Alianza Editorial, Madrid.

Castells, M. (2001) La era de la información. Alianza Editorial, Madrid.

Chomsky, N. y Ramonet, I. (1996), Cómo nos venden la moto. Icaria, Barcelona.

Corbetta, P. (2007) Metodología y técnicas de investigación social. Mcgraw-Hill. Madrid.

Dawkins, R. (2000). El gen egoísta. Salvat Editores, Barcelona.

Díaz-Noci, J. (2010) Medios de comunicación en internet: algunas tendencias”. El profesional de la información, N°. 6, pp. 561-567

Disponible en http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2010/noviembre/medios_comunicacion.pdf. Consultado por última vez el 9 de mayo de 2013.

Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012) La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar* N° 38, pp. 75-82.

Flick, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata, Madrid.

Fraga, C. (2006). Las mujeres y los medios de comunicación: una relación controvertida. *Comunicación e Ciudadanía*, N°1.

Fueyo, A. (2013) Media Education in Higher Education: Innovating Practices via a Gender Approach. *Media Education Journal (MERJ)* N°4. En Prensa.

Fueyo, A y Calvo, S. (2013) Educación mediática y ciberactivismo a través de la Tecnología Educativa. *Actas del I Congreso Internacional Conocimiento, tecnologías y enseñanza: políticas y prácticas universitarias*. Santiago de Compostela.

Fueyo, A. (2012) La educación mediática y el empoderamiento de las universitarias. UNED, Madrid.

Fueyo, A, Rodríguez-Hoyos, C. y Belver, J. (2011) Digital literacy in the curriculum of education professionals. *Innovating the initial training*. VII International Conference on ICT in Education. Perspectives on innovation. Braga.

Fueyo, A. y Sánchez, A. (2011) Expandiendo la educación mediática y la competencia digital: Pedagogía RadioBlog.. *Actas del I Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital*. Segovia.

Fueyo, A, Sánchez, A. y Rodríguez-Hoyos, C. (2010) El aprendizaje cooperativo o de cómo desarrollar una metodología colaborativa en el e-

learning universitario. XVIII Jornadas Internacionales Universitarias de Tecnología Educativa. Didáctica de los contenidos 2.0. Gandía.

Fueyo, A. (2006) El Espacio Europeo de Educación Superior: ¿un marco para la Educación para el Desarrollo? en Actas del III Congreso de Educación para el Desarrollo. Vitoria-Gasteiz. pp. 91-100.

García, N. (1995) Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización. Grijalbo, México.

Gil, J. (1992) La metodología de investigación mediante grupos de discusión. Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica Nº 10-11, pp. 199-214.

Gill, R. (2012) Media empowerment and the “sexualisation of culture debates” en Sex Roles, Nº 66, pp. 736-745.

Gill, R. (2007) Gender and the media. Cambridge & Malden: Polity Press, UK.

Greene, R. (2000) Una historia del Arte de Internet. Artforum. Disponible en http://aleph-arts.org/pens/greene_history.html. Consultado por última vez el 29 de mayo de 2013.

Guba, E. y Lincoln, Y. (1994) Competing Paradigms in Qualitative Research en Dezin, N y Lincoln, Y (1994) Handbook of Qualitative Research pp 105-117. Thousand Oaks: Sage, U.S.A.

Guber, R. (2004) El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Paidós, Buenos Aires.

Haraway, D. (1995) Ciencia Cyborgs y Mujeres: La renivencción de la naturaleza. Cátedra, Madrid.

Hargittai, E., Fullerton, L., Menchen-Trevino, E., y Thomas, K. (2010) Trust Online: Young Adults Evaluation of Web Content. International Journal of Communication, Nº 4 pp. 468-494 Disponible en

<http://ijoc.org/ojs/index.php/ijoc/article/view/636/423>. Consultado por última vez el 15 de mayo de 2013.

Harris, A. (2001) Riding my own tidal wave: young women's feminist work in Canadian Woman Studies, Nº 20/21, pp. 27-31.

Hernández, S. (2008) El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje en Comunicación y construcción del conocimiento en el nuevo espacio tecnológico Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 5, n.º 2. UOC. Disponible en <http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf>. Consultado por última vez el 13 de abril de 2013.

Hine, C. (2004) Etnografía virtual. Colección Nuevas Tecnologías y Sociedad UOC., Barcelona.

Huntington, S. (2004) Who Are We? The Challenges to America's National Identity. Simon & Schuster. USA.

Johnson, D. y Johnson, R. (1988) Cooperative learning returns to college: what evidence is there that it works?. Change v20 Nº4, pp. 26-35.

Joiner, R., Gavin, J., Brosnan, M., Cromby, J., Gregory, H., Guiller, J., Maras, P. and Moon, A. (2012) Gender, internet experience, internet identification and internet anxiety: a ten year follow-up. Cyberpsychology, Behavior, and SocialNetworking, Nº 15, pp. 370-372. Disponible en [http://opus.bath.ac.uk/30228/3/Joiner et al Cyber paper%5BR.7%5D.pdf](http://opus.bath.ac.uk/30228/3/Joiner_et_al_Cyber_paper%5BR.7%5D.pdf). Consultado por última vez el 7 de Mayo de 2013.

Kaplun, M. (1998) Una pedagogía de la Comunicación. La Torre, Madrid.

Korin, E. (2007) Los lenguajes de la comunicación de masa. UNESCO, Pérez-Mateo, M., y Guitert, M. (2007). La dimensión social del aprendizaje colaborativo virtual. RED. Revista de Educación a Distancia, Nº 18. Disponible en <http://www.um.es/ead/red/18>. Consultado por última vez el 8 de mayo de 2013.

Latorre, A. et al. (1996) Bases metodológicas de la investigación educativa. GR92, Barcelona.

Lazar, M. (2011) The right to be beautiful: postfeminist identity and consumer beauty advertising en: Gill, R. y Scharff, C (2011) New Femininities postfeminism, neoliberalism and subjectivity. Palgrave Macmillan, London.

Leung, L. (2007) Etnicidad Virtual: Raza, Resistencia y World Wide Web. Gedisa, Barcelona.

Levi-Straus, C. (1981) Las estructuras elementales del parentesco, Paidós, Barcelona.

Marcelle, G.M. (2000) Trasforming Information & Comunicación Technologies for Gender Equality, Gender in Development Programme, UNDP.

McKenna, K. y Bargh, J. (2000) Plan 9 from cyberspace: The implications of the internet for personality and social psychology. Personality and Social Psychology Review, N°4, pp 57-75.

McRobbie, A. (2009) The aftermath of feminism. Gender, culture and social change. Sage, London.

McRobbie, A. (2007) Top Girls? Young Women and the Post-feminist Sexual Contract. Cultural Studies N°21 pp. 718–37.

Neary, M. y Winn, J. (2009) The student as producer: reinventing the student experience in higher education. In: The future of higher education: policy, pedagogy and the student experience. Continuum, London. Disponible en en <http://eprints.lincoln.ac.uk/1675/>. Consultado por última vez el 10 de abril de 2013.

Ogilvy&Mather y Microsoft. (2009) Digital Divas. Disponible en http://www.ogilvy.com/On-Our-Minds/Articles/digital_divas.aspx.

Consultado el 3 de marzo de 2013.

Osuna, S. (2007) Configuración y gestión de plataformas virtuales. UNED, Madrid.

Panitz, T. (2001) Collaborative versus cooperative learning- a comparison of the two concepts which will helps us understand the urderlying nature of interactive learning. Disponible en <http://home.capecod.net/~tpanitz/>. Consultado por última vez el 30 de mayo de 2013.

Perrenoud, P. (2004) Diez nuevas competencias para enseñar. SEP, México.

Plan, S. (1998) Ceros+ Uno: Mujeres Digitales+ La nueva tecnocultura. Editorial Destino, Barcelona.

Quin, R. y Macmahon, B. (1997) Historias y Estereotipos. La Torre, Madrid.

Ramonet, I. (2003) El quinto poder. Le Monde Diplomatique, Chile. Disponible en <http://www.lemondediplomatique.cl/El-quinto-poder.html>. Consultado por última vez el 6 de mayo de 2013.

Renau, V. (2012) Redes sociales on-line, género y construcción del self. Aloma. Nº 30, pp. 97-110.

Rodríguez, E. y Megías, I. (2007) Jóvenes en los Medios. Injuve, Madrid. Disponible en http://www.fad.es/sala_lectura/jovenesenlosmedios.pdf. Consultado por última vez el 22 de abril del 2013.

Rusque, A. (2007) De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa. Vadell Hermanos Editores, Caracas.

Sánchez, M. y Murillo, P. (2010) innovación educativa en españa desde la perspectiva de grupos de discusión. Revista Profesorado. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141ART9.pdf>. Consultado el 10 de abril de 2013.

Stornaiuolo, A., DiZio, J. y Hellmich, E. (2013) Desarrollando la comunidad: jóvenes, redes sociales y escuelas. Comunicar N°40, pp 79-88.

Tolman, D. (2012) Female Adolescents, Sexual Empowerment and Desire: A Missing Discourse of Gender Inequity. Sex Roles, N° 66, pp. 746-757.

VVAA (2013) Estudio General de Medios. AIMC. Madrid. Disponible en http://www.aimc.es/spip.php?action=acceder_documento&arg=2316&cle=b8ed3413dd68f0945dbef90411b9164cab1a5e8&file=pdf%2Fresumegm113.pdf. Consultado por última vez el 2 de Junio de 2013.

VVAA (2012) La brecha digital de género en España: análisis multinivel. Instituto de la Mujer, Madrid. Disponible en <http://www.inmujer.gob.es/actualidad/noticias/2012/mayo/docs/brechaDigital.pdf> Consultado por última vez el 5 de Mayo de 2013.

VVAA (2012) Informe Anual Observatorio 2012. Observatorio Andaluz de la Publicidad no Sexista. Instituto Andaluz de la Mujer. Disponible en http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/observatorio/c/document_library/get_file?uuid=cda991de-b0b1-4d9b-8c59-1a0be6670441&groupId=10874. Consultado por última vez el 6 de mayo de 2013.

VVAA (2011) Medios de comunicación. Gabinete de Prospección Sociológica. Gobierno del País Vasco. Disponible en <http://ep00.epimg.net/descargables/2013/03/22/6e7672da08330c00d859452ab82f1b07.pdf>. Consultado por última vez el 28 de abril de 2013.

WEBGRAFÍA

“Organización de Adictos a Internet. Disponible en <http://www.soyadictoainternet.com/>. Consultado por última vez el 10 de mayo de 2013.

Bankia: “Dar cuerda”. Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=oO3tUUUBpDI>. Consultado por última vez el 10 de mayo de 2013.

Idealista: “Búscate una casa” Disponible en http://www.youtube.com/watch?v=JHrrpu_kbF4. Consultado por última vez el 10 de mayo de 2013.

Infografías Easel.ly: <http://www.easel.ly/>

Memoria de verificación del título de grado en Pedagogía. Disponible en http://dptoccedu.uniovi.es/c/document_library/get_file?uuid=c86bf730-a0ce-4545-b11d-797af8a6f81e&groupId=238229. Consultado por última vez el 4 de mayo de 2013.

Ranking “Google” de las páginas web más visitadas. Disponible en <http://www.google.com/adplanner/static/top1000/>. Consultado por última vez el 17 de mayo de 2013.

“El cerebro: Subterranean Homesick BRAIN!!!” Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=FBIHJxm6lsk>. Consultado por última vez el 10 de junio de 2013.

Videoclip de Bob Dylan: “Don’t Look Back”. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=VY4HtQ-XJQE>. Consultado por última vez el 14 de junio de 2013.

Información sobre el Making off del videoclip Bob Dylan: “Don’t Look Back”. Disponible en <http://www.newvideo.com/docurama/bob-dylan-dont-look-back/>. el 14 de junio de 2013.

Concurso de Proyectos de Investigación para estudiantes INJJUVE. Disponible en <http://www.injuve.es/convocatorias/premios/tic-2013-concurso-de-proyectos-de-investigacion>. Consultado por última vez el 6 de junio de 2013.

Proyecto “Think Big”. Disponible en <http://storify.com/FundacionTef/think-big-2013>. Consultado por última vez el 6 de junio de 2013.

8. ANEXOS

Los anexos referenciados a lo largo del documento están disponibles en el CD que acompaña a este trabajo. Este CD incluye:

CARPETA “GRUPOS DE DISCUSIÓN”: En esta carpeta se presentan las transcripciones de cada uno de los grupos de discusión, así como el enlace acceso a los materiales que el alumnado desarrolló y sobre los que versan las conversaciones recopiladas.

CARPETA “INFOGRAFÍAS”: En esta carpeta están disponibles todas las infografías en formato imagen generadas por el grupo de clase.

DOCUMENTO “DATOS INFOGRAFÍAS”: Resumen de resultados cuantitativos a partir del análisis inicial de las infografías generadas por el alumnado.

DOCUMENTO “INSTRUCCIONES CUESTIONARIO”: Guía de instrucciones aportadas al alumnado para la cumplimentación correcta del cuestionario inicial.

DOCUMENTO “DATOS CUESTIONARIO INICIAL”: Tabla de datos en la que se han volcado todos los datos obtenidos a partir de la técnica del cuestionario inicial.

DOCUMENTO “CAMPAÑA SENSIBILIZACIÓN”: Descripción de la propuesta de actividad de campaña de sensibilización preparada por el equipo docente de la asignatura.

DOCUMENTO “GUÍA DE PROYECTO ASEXORA”: Guía del proyecto “Asexora WhatsApp” publicada por el Consejo de la Juventud del Principado de Asturias en el año 2012.

DOCUMENTO “POSTER”: Poster de divulgación del proyecto presentado en las jornadas “IV Jornadas de género y diversidad” de la Universidad de Oviedo.

