

● Jacqueline Sánchez y Yamile Sandoval
Huelva (España) y Cali (Colombia)

<http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-03-02>

Claves para reconocer los niveles de lectura crítica audiovisual en el niño

Keys to Recognizing the Levels of Critical Audiovisual Reading in Children

RESUMEN

Diversos estudios con niños y adolescentes han demostrado que a mayor conocimiento del mundo de la producción y transmisión de mensajes audiovisuales, mayor capacidad adquieren para formarse un criterio propio ante la pantalla. En este artículo se aúnan tres experiencias de educación mediática realizadas en Venezuela, Colombia y España, desde el enfoque de la recepción crítica. Se proporcionan los indicadores que llevan a determinar los niveles de lectura crítica audiovisual en niños de entre 8 y 12 años, contruidos a partir de procesos de intervención mediante talleres de alfabetización mediática. Los grupos han sido instruidos acerca del universo audiovisual, dándoles a conocer cómo se gestan los contenidos audiovisuales y el modo de analizarlos, desestructurarlos y recrearlos. Primero, se hace referencia al concepto en evolución de educación mediática. Después, se describen las experiencias comunes en los tres países para luego incidir en los indicadores que permiten medir el nivel de lectura crítica. Por último, se reflexiona sobre la necesidad de la educación mediática en la era de la multialfabetización. No es muy frecuente encontrar estudios que revelen las claves para reconocer qué grado de criticidad tiene un niño cuando visiona los contenidos de los distintos medios digitales. Es un tema fundamental pues permite saber con qué nivel de comprensión cuenta y cuál adquiere después de un proceso de formación en educación mediática.

ABSTRACT

Based on the results of several projects carried out with children and adolescents, we can state that knowledge of production and broadcasting aids the acquisition of critical media skills. This article combines three media education experiences in Venezuela, Colombia and Spain driven by a critical reception approach. It presents leading indicators for determining the level of critical audiovisual reading in children aged 8-12 extracted from intervention processes through workshops on media literacy. The groups had been instructed on the audiovisual universe, which allowed them to analyze, deconstruct and recreate audiovisual content. Firstly, this article refers to the evolving concept of media education. Secondly, the common experiences in the three countries are described, with special attention to the influence of indicators that gauge the level of critical reading. Finally, we reflect on the need for media education in the era of multi-literacy. It is unusual to find studies that reveal the keys to assessing the levels of critical consumption of digital media content in children, and this is essential for determining the level of children's understanding before and after training processes in media education.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Niñez, lectura crítica, talleres de televisión, experiencias de enseñanza, educación mediática.
Childhood, critical reading, television workshops, teaching experiences, media literacy.

◆ Dra. Jacqueline Sánchez-Carrero es Profesora del Máster de Comunicación y Educación Audiovisual de la Universidad de Huelva/Universidad Internacional de Andalucía en Huelva (España) (jsanchezcarrero@gmail.com).

◆ Lda. Yamile Sandoval-Romero es Profesora y Decana de la Facultad de Comunicación y Publicidad de la Universidad de Cali (Colombia) (yamile.sandoval@yahoo.com).

1. Educación mediática: un concepto en evolución: nuestros objetivos en este trabajo

Una mirada a la historia nos recuerda que la educación en medios despuntó a partir de la segunda mitad del siglo XX, aunque ya existían precedentes de programas educativos originados por los efectos que el cine y la televisión tendrían en los niños. A principio de los años treinta, los estadounidenses contaban con círculos de especialistas que aconsejaban la integración de la prensa escrita y los recursos audiovisuales en la escuela. En las siguientes décadas, la Academia promovió este tipo de iniciativa, sobre todo en Estados Unidos y Canadá. Entretanto en América del Sur, a principios de los años setenta, se gestaba un interesante movimiento. Mario Kaplún iniciaba el método de lectura crítica con el objetivo de descubrir contenidos ideológicos en los mensajes de los medios. En esos años, se implantaron programas similares sobre todo en Chile, Uruguay y Paraguay, aunque fue en Argentina donde surgió la Educomunicación en los años ochenta. A la postre, en México, Guillermo Orozco puso el énfasis en el telespectador infantil como receptor. En España, José Manuel Pérez Tornero aportó una valiosa contribución, ya en los noventa, con la fórmula para conocer las operaciones y los procesos concretos que abarca la lectura crítica de televisión, diferenciándola de la lectura analítica: la primera se basa en «reconocer la finalidad pragmática del programa, discernir los niveles temáticos y narrativos (...), descubrir las relaciones co-textuales y contextuales, concebir proposiciones alternativas y recrear el sentido del programa». La lectura analítica, que presenta un mayor nivel de profundidad respecto a la primera, exige realizar una «lectura global del espacio [o documento audiovisual], fragmentarlo en partes, captar las diferentes dimensiones del programa, reconocer las estructuras y hacer una interpretación global de dicho espacio» (Pérez Tornero, 1994: 150-152).

En Venezuela, desde mediados de los setenta, se hicieron prácticas de recepción crítica ante el cine y TV pero no es sino hasta finales del siglo XX cuando se promulga la Ley Orgánica de Protección al Niño y al Adolescente (LOPNA, 1998), la cual procura fomentar la acción crítica del ciudadano, tal como reza en su artículo 69 titulado Educación Crítica para Medios de Comunicación: «El Estado debe garantizar a todos los niños y adolescentes educación dirigida a prepararlos y formarlos para recibir, buscar, utilizar y seleccionar apropiadamente la información adecuada a su desarrollo». En sus párrafos siguientes indica, por un lado, que esta educación crítica para los medios de comunicación ha de ser incorporada a los planes y

programas de educación y a las asignaturas obligatorias, y por el otro, que se debe garantizar también a las familias programas sobre educación crítica para los medios de comunicación¹. En Colombia, de acuerdo con Martín-Barbero y Téllez (2008), es solo hasta 1997 cuando comienza lo que los autores denominaron «la segunda etapa, el fin de la década: nuevas miradas a viejos problemas», cuando los niños se convierten en ejes centrales de la investigación de audiencias (López de la Roche, 2000; Fernández, 1998; Rincón, 2002). Después del año 2000, el interés por la formación de públicos tomó fuerza con el impulso de las investigaciones financiadas por la Comisión Nacional de Televisión del país. Para esa época España contaba con numerosas publicaciones y proyectos que ponían el acento en la lectura crítica, no obstante, es a finales del 2008 cuando el tema toma verdadero protagonismo debido a la intervención del Parlamento Europeo al definir la educación mediática como: «la capacidad para comprender y valorar críticamente los diversos aspectos de los distintos medios de comunicación, consiguiendo filtrar certeramente la información recibida a través del torrente de datos e imágenes»².

Como investigadoras en el campo de la educación mediática, hemos impartido talleres a una gran diversidad de niños y adolescentes en distintas geografías. El objetivo ha sido siempre el mismo: prepararlos en el conocimiento de la producción y la narrativa audiovisual para hacerlos más críticos. Desarrollamos investigaciones de modo experimental en distintas épocas. En Venezuela se inició a través del Proyecto Telekids en 1997 –con el apoyo del Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico de la Universidad de Los Andes– hasta el año 2000. En España se realiza la misma experiencia desde el 2005, sin financiación externa, bajo el nombre de «Taller Telekids»³. En Colombia la experiencia se lleva a cabo desde el año 2006 gracias al programa de formación en recepción crítica llamado «Mirando cómo miramos». En 2010 se implementó su 3ª fase a nivel nacional, apoyada por la Universidad Santiago de Cali y la Comisión Nacional de Televisión en el marco del Plan de Desarrollo de la Televisión⁴.

2. Método para reconocer los niveles de lectura crítica audiovisual en el niño

En Colombia la selección de la muestra se realizó en instituciones públicas aunando un total de 93 niños y 58 adultos entre los que se encontraban padres y maestros. Durante el 2007 el modelo se validó llegando a 54 instituciones educativas de la ciudad de Cali, con 1.053 adultos y 1.355 niños formados en el mode-

lo de recepción crítica. Para el año 2010 el objetivo fue implementar el modelo en seis zonas del país con universidades pares que beneficiaron a 2.400 niños y 2.400 adultos. En Venezuela y España los talleres se imparten a grupos reducidos, con atención individualizada, desde 1997 que comenzó la experiencia. En todas estas prácticas prima el hecho de formar el espíritu crítico en niños, padres y maestros, en consonancia con los fines de lo que hoy se conoce como educación mediática.

La metodología aplicada en los tres países pertenece al diseño experimental de un solo grupo con pretest y postest, lo cual indica que la muestra –la cual supera los 1.500 niños en total, con edades entre 8 y 12 años– se mide antes y después de su tratamiento con la nueva experiencia lúdico-educativa. Al final se evidencia que a mayor conocimiento de la producción audiovisual, mayor facilidad encuentran los participantes para desestructurar los contenidos del medio y asumirlos críticamente. En el caso de Venezuela y España para la medición del grado de lectura crítica se propusieron los indicadores siguientes: «suficientemente crítico», «medianamente crítico» y «no crítico». Como «suficientemente crítico» se considera al sujeto capaz de identificar, describir y reconocer personajes, historia, intencionalidad, los factores señalados en la primera columna de la tabla 2; tiene relevancia su capacidad para proponer cambios en los contenidos de un programa determinado. «Medianamente crítico» será el nivel de un sujeto que no siempre se percata de la forma ni del contenido del documento audiovisual y cuyas pro-

puestas de cambio se asemejan bastante al espacio original. Finalmente, el sujeto «no crítico» será aquel que visiona el programa pero no es capaz de examinarlo ni siquiera someramente. En cuanto a recursos educativos, en Venezuela y España se hizo uso de la guía didáctica «Los secretos de la tele: Manual de alfabetización audiovisual para niños y maestros» (Sánchez-Carrero & Martínez, 2009) –con CD interactivo para

Suficientemente crítico	Medianamente crítico	No crítico
Identifica los personajes del dibujo animado y su característica principal.	Identifica los personajes del dibujo animado sin dar más características.	No es capaz de identificar los personajes del dibujo animado.
Narra la historia de manera concreta sin contar detalles insignificantes.	Narra la historia indicando detalles insignificantes.	No es capaz de narrar la historia, se confunde.
Describe el comportamiento de los personajes.	Describe vagamente el comportamiento de los personajes.	No sabe describir el comportamiento de los personajes.
Identifica la solución que los personajes dan a sus problemas.	Identifica erróneamente la solución que los personajes dan a sus problemas.	No identifica la solución que los personajes dan a sus problemas.
Justifica con argumentos el personaje que más le gusta y el que menos.	Argumenta de forma imprecisa las razones por las que le gusta o no un personaje.	No sabe por qué le gusta un personaje o por qué le disgusta.
Reconoce la intención del autor del dibujo animado.	Tiene una leve idea de la intención del autor del dibujo animado.	No identifica la intención del autor del dibujo animado.
Propone cambios en el contenido del dibujo animado.	Propone cambios en el contenido del dibujo animado muy similares a los del original.	No propone cambios sustanciales en el contenido del dibujo animado.
Diferencia la realidad de la fantasía.	Diferencia poco la realidad de la fantasía.	No diferencia la realidad de la fantasía.

Tabla 1. Lectura crítica de dibujos animados.

Suficientemente crítico	Medianamente crítico	No crítico
Narra la historia de manera concreta sin contar detalles insignificantes.	Narra la historia indicando detalles insignificantes.	No es capaz de narrar la historia, se confunde.
Reconoce el tipo de mensaje que deja el capítulo.	Tiene una leve idea del mensaje que quiso dejar el director.	No identifica ningún mensaje en el capítulo de la serie.
Identifica algunos de los planos y movimientos de cámara y su utilización.	Identifica algunos de los planos y movimiento de cámara pero ignora con qué intención se utilizaron.	No identifica ni planos ni movimientos de cámara.
Recuerda fondos musicales y efectos sonoros y su utilización.	Recuerda ligeramente el uso de la música o efectos en la serie pero no conoce para qué se utilizaron.	No recuerda la utilización de música ni de efectos sonoros.
Reconoce escenografías y ambientación en interior o exterior.	Reconoce lo que es la escenografía pero no identifica si es interior o exterior.	No reconoce si había escenografía en el capítulo.
Describe el comportamiento de los personajes.	Describe vagamente el comportamiento de los personajes.	No sabe describir el comportamiento de los personajes.
Detalla el vestuario de los personajes en moda y colores.	Detalla ligeramente el vestuario de los personajes.	No detalla ningún vestuario en especial de los personajes.
Reconoce los títulos que aparecen en los créditos del capítulo.	Reconoce algunos de los títulos de créditos del personal de la serie.	No reconoce los títulos de créditos en el capítulo.
Diferencia la realidad de la fantasía.	Diferencia poco la realidad de la fantasía.	No diferencia la realidad de la fantasía.
Reconstruye la historia cambiándole el final de forma creativa.	Reconstruye la historia cambiándole el final de manera poco novedosa.	No es capaz de reconstruir la parte final de la historia.

Tabla 2. Lectura crítica de series de televisión.

Suficientemente crítico	Medianamente crítico	No crítico
Reconoce el tema esencial de la historia.	Reconoce otros temas que hay en la historia, pero obvia el esencial.	No reconoce el tema principal de la historia.
Distingue el rol protagónico de los personajes y sus características.	Distingue el rol protagónico de los personajes pero no cita características.	No reconoce el rol protagónico de los personajes.
Identifica el argumento que se utilizó para desarrollar el tema.	Identifica algunos argumentos que se utilizaron para desarrollar el tema pero no el principal.	No identifica el argumento que se utilizó para desarrollar el tema.
Reconoce qué desea conseguir el protagonista principal y qué se lo impide.	Reconoce qué desea conseguir el protagonista pero no identifica qué se lo impide.	No reconoce lo que desea conseguir el protagonista.
Distingue los protagonistas secundarios y su relación con el protagonista principal.	Distingue algunos protagonistas secundarios pero obvia la relación con el principal.	No distingue protagonistas secundarios.
Reconoce el lugar y la época en que transcurre la historia.	Reconoce el lugar pero no identifica la época que transcurre.	No reconoce ni lugar ni época de la película.
Identifica la figura de héroe, villano, cómplice, o autoridad y su comportamiento.	Identifica la figura de héroe, villano, cómplice, o autoridad pero no su comportamiento.	No identifica la figura de héroe, villano, cómplice, o autoridad en la película.
Diferencia la realidad de la fantasía.	Diferencia poco la realidad de la fantasía.	No diferencia la realidad de la fantasía.
Identifica la intención del director.	Tiene una vaga idea de la intención del director.	No identifica la intención del director.
Reconoce si la película le ha dejado alguna enseñanza y destaca los valores.	Reconoce solo la enseñanza que le ha dejado la película.	No reconoce si la película le ha dejado alguna enseñanza.
Reconstruye la historia con los mismos personajes y localizaciones de manera creativa.	Reconstruye la historia con los mismos personajes y localizaciones de manera poco novedosa.	No es capaz de reconstruir la historia.

Tabla 3. Lectura crítica de películas.

Suficientemente crítico	Medianamente crítico	No crítico
Identifica el producto y la marca que se anuncia.	No siempre identifica el producto y la marca.	No identifica el producto ni su marca.
Reconoce las características del producto y su uso en el anuncio.	Reconoce las características del producto pero no su uso.	No reconoce las características del producto.
Identifica el <i>target</i> o público al que va dirigido el anuncio y el usuario del producto.	Confunde el <i>target</i> con el usuario del producto.	No identifica el <i>target</i> ni el usuario del producto.
Describe con detalle los personajes del anuncio.	Describe someramente los personajes del anuncio.	No es capaz de describir los personajes del anuncio.
Reconoce el uso de efectos sonoros en el anuncio y su propósito.	Reconoce el uso de efectos sonoros pero no su utilización.	No reconoce la presencia de efectos sonoros en el anuncio.
Describe con detalle los rótulos que aparecen en el anuncio.	Describe ligeramente los rótulos que aparecen en el anuncio.	No es capaz de describir los rótulos del anuncio.
Deduca la efectividad del producto a través del anuncio y argumenta su respuesta.	Deduca la efectividad del producto anunciado pero no sabe argumentar sus razones.	No deduce si el producto es efectivo o no, según el anuncio visionado.
Identifica algunos planos y movimientos de cámara y su utilización.	Identifica algunos planos y movimientos de cámara pero no su utilización.	No identifica planos ni movimientos de cámara.
Recuerda la frase más importante o eslogan del anuncio.	Recuerda alguna frase del anuncio pero no necesariamente el eslogan.	No recuerda frase alguna que identifique el producto en el anuncio.

Tabla 4. Lectura crítica de anuncios publicitarios.

el niño—, cuya publicación contó con el apoyo de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa (Junta de Andalucía, España). En dicha guía se despliegan seis temáticas: producción, escritura de guiones, cámara, sonido e iluminación, edición digital y lectura crítica. Adicional al taller de producción se efectúan sesio-

nes prácticas de lectura crítica a través del visionado de dibujos animados, series de televisión, películas y anuncios publicitarios y su posterior análisis.

En el caso colombiano el modelo de intervención está soportado pedagógicamente en los cuatro pilares definidos en el informe de la UNESCO sobre Educación para el siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Mediante el aprendizaje por descubrimiento los participantes desarrollan habilidades que además de permitirles aproximarse críticamente a los contenidos, les ayudan a la construcción de entornos positivos que inciden en su calidad de vida. El taller se estructura teniendo en cuenta tres momentos: el primero, el conversatorio con las audiencias, parte del reconocimiento de las lecturas de los participantes y la relación de éstos con la televisión. El segundo, expone de manera teórica y práctica los conceptos del lenguaje audiovisual y las lógicas de producción del medio. Y el tercero, reflexiona acerca de los elementos construidos frente al medio y su intencionalidad, para evidenciar el papel de responsabilidad de los televidentes. Integrando los conocimientos adquiridos en las unidades anteriores, los participantes se forman como tele-

videntes críticos, asumen nuevas posturas frente al medio televisivo, reconsideran sus percepciones y proponen alternativas de lectura y apropiación de los contenidos que se emiten por los canales de televisión. La tabla 5 muestra la estructura general del taller y sus diferentes secciones, síntesis del Modelo del programa

Módulo 1. Conversatorio con las audiencias. El objetivo es que niños y adultos (padres y docentes) den a conocer su relación con la televisión.	Sección 1. El paseo. Dinámica de integración de los miembros del grupo.
	Sección 2. Los medios y yo. Identificación de las funciones de la televisión.
	Sección 3. Para verlos mejor. Presentación del proyecto en Recepción Crítica.
	Sección 4. Mirando como miramos. Visionado y crítica de un programa de televisión. Identificación de valores, sentimientos, antivalores...
Módulo 2. El medio y su lenguaje. Dar a conocer los elementos básicos del lenguaje audiovisual. Ejercicio de grabación por parte de los asistentes.	Sección 1. Ver, verse y ser visto. Conocimiento y práctica del lenguaje. Han de asumir roles de camarógrafo, reportero y entrevistado.
	Sección 2. Viéndonos para aprender. Análisis del material grabado por los participantes.
	Sección 3. Creando un comercial.
Módulo 3. Recepción crítica. Ofrecer elementos de análisis para asumir su papel como sujeto activo y crítico.	Sección 1. De lo real a la realidad. Reflexionar acerca de estas dos dimensiones en distintos mensajes televisivos.
	Sección 2. La programación ideal. Plasmar en un collage de recortes de revistas su idea de la mejor programación televisiva.

Tabla 5. Modelo del programa de recepción crítica «Mirando cómo miramos».

de recepción crítica «Mirando cómo miramos» (Sandoval Romero, 2007)⁵.

Inherente a este modelo es el proceso de aplicación. En el Módulo 1 lo más importante es la profundidad en el diálogo que se puede entablar con los participantes en cuanto a su conocimiento del medio televisivo y lo que representa en sus vidas. Como colofón de este apartado se explica el origen de la televisión proporcionando datos curiosos –históricos y actuales– que llamen su atención. Posteriormente, se debate sobre la actitud del televidente crítico y se conciencia sobre los beneficios que aporta. En el Módulo 2 se imparten la información sobre preproducción, producción y postproducción. La práctica con cámaras estimula el debate sobre lo que significa ver, verse y ser visto. Se indaga sobre los roles de quienes trabajan detrás de las cámaras y los géneros televisivos entre los que se incluye la telenovela, por ser un espacio de gran audiencia en el país. En el Módulo 3 se utiliza un recurso literario especial para animar al grupo al análisis crítico de televisión: «El mito de la caverna», un fragmento de la primera parte del libro VII de «La República» de Platón. El objetivo es analizar la lectura e incidir en el papel de la luz y las sombras en la percepción del mundo, se trata de precisar ideas en relación con lo real (el universo de la luz en la obra) y la realidad (el universo de las sombras). La metáfora con los contenidos televisivos sirve para hacer comprender al grupo el significado del trabajo detrás de las cámaras. Posteriormente, para medir el grado de recepción crítica de la muestra –niveles suficiente, mediano o no crítico–, se hace uso de la propuesta de indicadores utilizados en Venezuela, señalados anteriormente.

El modelo de formación en recepción crítica tiene el siguiente punto de partida: se reconoce el papel activo del niño en el proceso de la recepción, por lo tanto se parte de las lecturas y usos reales que hace del

medio. Así mismo, se asume la recepción como un proceso en el que intervienen diferentes actores, en este caso, la familia y la escuela, razón por la cual, la escuela será el espacio de encuentro para padres de familia o cuidadores, docentes y niños.

3. Resultados y

discusión: los niños como espectadores críticos

En Venezuela y España la aplicación de los indicadores ha posibilitado la detección del grado de lectura crítica del niño en cada uno de los talleres impartidos. Para ello es preciso agrupar sus actitudes en la categoría que corresponda –suficientemente crítico, medianamente crítico o no crítico– de este modo el participante estará ubicado en el nivel en el que tenga mayor número de respuestas marcadas. Por ejemplo, en uno de los talleres realizado en Venezuela se obtuvieron en el pretest los siguientes niveles de comprensión crítica audiovisual: 25% suficientemente crítico, 41% medianamente crítico y 33% no crítico. Al finalizar la experiencia y realizar el postest se observa un aumento del grado suficientemente crítico, constituía un 50%, al mismo tiempo que el nivel no crítico había descendido, de 33% a 14%. He aquí lo importante: la cifra del nivel no crítico fue menor al finalizar el taller, lo que estaba en consonancia con los objetivos del taller, ya fueran en su mayoría mediana o suficientemente críticos.

En Colombia, en términos generales, en los 55 talleres aplicados, el 75% de los niños consideró que la televisión cumple una función educativa, frente al 30% de los padres y el 26% de los docentes con la misma opinión. Para el 90% de los docentes y el 70% de los padres, la televisión informa, mientras que tan solo el 19% de los niños concuerda con los mayores. En cuanto a la función de entretenimiento, niños (75%) y docentes (84%) guardan cercana relación, frente al 56% de los padres. Si se explora el pretest se observa que las actividades que tuvieron un menor grado de nivel crítico fueron la identificación del trabajo previo de los directores y guionistas, y el reconocimiento del lenguaje audiovisual y su propósito. Por ejemplo, en las escenas dramáticas no se percataban del papel de los planos o de la música. Otros aspectos con bajo

nivel crítico fueron la captación de la intencionalidad del documento audiovisual –a pesar de que seguían la historia e identificaban su estructura básica–, y la discriminación entre ficción y realidad en las series de TV. Únicamente una pequeña parte del grupo –no superior a un 20%– hizo referencia al lenguaje audiovisual utilizado, centrándose en la música y los planos, aunque no con palabras técnicas. En contraposición, en el postest la situación cambió significativamente, los grupos fueron capaces de realizar las siguientes actividades sin mayor dificultad:

- Identificar la historia; fueron capaces de narrarla de manera general.
- Describir los personajes por sus rasgos de personalidad y características físicas.
- Identificar el nivel de similitud de los escenarios, personajes y hechos con su vida cotidiana.
- Tomar partido frente a las decisiones que se plantean dentro de la trama.
- Reconocer el mensaje del capítulo visionado.
- Utilizar el lenguaje audiovisual (planos, secuencias, efectos de sonido, etc.).
- Reconocer la ficción de la realidad y la intencionalidad del programa.
- Diferenciar los roles en la producción audiovisual (director, libretista, guionista).
- Distinguir la clasificación de los productos audiovisuales entre ficción y no ficción y catalogar sus programas preferidos.
- Analizar la estructura de la historia, detallando su inicio, desarrollo y fin.
- Realizar una propuesta audiovisual tanto en contenido como en tratamiento audiovisual.



Niños practicando el lenguaje audiovisual en uno de los talleres Telekids en Venezuela (2010).

4. Conclusión

Las claves para conocer el nivel de recepción crítica del niño, descritas anteriormente, representan herramientas útiles en manos de aquellos que creen en la necesidad de formar a las nuevas generaciones en un uso crítico de los medios audiovisuales. Cabe entender

que desde algunas instituciones se está intentando difundir en la propia Red estrategias de fácil aplicación acerca de la lectura crítica para niños y adolescentes. Es necesario

que progresivamente se capaciten para discernir los contenidos audiovisuales y prepararse en el ejercicio de convertirse en un ciudadano autónomo y con criterio propio. Basta un par de ejemplos para comprobarlo: «Music, Film, TV and the Internet A guide for parents and teachers», editada por Childnet International (2010), y «Using Film in schools, a practical guide», editada por «Film: 21st Century Literacy». Por otro lado, fue de suma utilidad los recursos sucintos que, mediante interrogantes, facilitaron la enseñanza del proceso de recepción crítica. Uno de ellos es el que resume Hobbs (2011), quien aconseja a los docentes modelar el proceso de lectura y análisis crítico en sus alumnos, formulando un conjunto de preguntas para su posterior análisis (tabla 6).

Para comprender en su totalidad la aportación de Hoobs, ha sido útil el planteamiento de De Abreu (2011: 15), altamente recomendable para la ejecución de los talleres. Recuerda que la mayoría de programas de alfabetización mediática están fundamentados en estas cinco preguntas básicas que han sido desarrolladas, entre otros, por el «Center for Media Literacy» en Los Ángeles (Estados Unidos). En la tabla 7 se relaciona cada uno de los conceptos con las preguntas clave antes señaladas.

Todo parece indicar que en esta segunda década del siglo XXI habrá una proyección del concepto de educación mediática en relación con el hombre y su entorno. Temas como la ecología, los derechos humanos y la democracia están vinculándose con la educación mediática dotándola de una dimensión mucho más amplia de la que tenía. Esto supone una evolución de aquella primera idea que apocadamente se asomaba al mundo de la educomunicación, se trata ahora de incorporar los valores humanos: la defensa de la autonomía individual basada en el pensamiento crítico; la libertad para preguntar y el derecho a la información; el valor constructivo de la apertura y el diálogo partici-



Material didáctico «Mirando cómo miramos. Proyecto de formación de recepción crítica» en Colombia.

¿Quién es el autor y cuál es el propósito de este mensaje?
¿Qué valores y puntos de vista se muestran?
¿Qué técnicas se utilizan para atraer la atención del espectador?
¿Cómo podrían diferentes personas interpretar un mismo mensaje de distintas maneras?
¿Qué ha quedado fuera en ese mensaje?

Tabla 6. Preguntas para la lectura crítica en la educación mediática, según Hobbs (2011: 150).

pativo; el fomento de la creatividad y la innovación como recurso básico para la solución de problemas; la democracia comunicativa que debería fomentar la democracia política; y el valor de la comprensión y el respeto por la diversidad cultural y el diálogo entre las culturas (Pérez Tornero & Varis, 2010). «Educar para la comunicación es educar para pensar de manera crítica y descubrirse a uno mismo. (...) También sirve para formar a ciudadanos autónomos y para expresar ideas» (García Matilla, 2009: 40).

Han pasado casi treinta años desde que se inició el debate sobre la educación en medios y aún se discute si la alfabetización audiovisual debe ser una asignatura concreta, ser transversal o estar integrada en otra, si ha de estar dentro del currículo escolar o fuera de él. Urge el cambio. Estamos en la era de la multialfabetización, entendida ésta como «la adquisición y dominio de destrezas centradas en el uso personal, social y cultural de múltiples herramientas y lenguajes de representación como práctica social, y no sola-

mente en las habilidades instrumentales de utilización de las distintas tecnologías» (Area, Gros & Marzal, 2008: 74). Esto es un indicador de la función que han de cumplir padres, docentes y profesionales del medio en la era digital. La escuela ha de fomentar e impartir la educación en medios, la familia debe involucrarse en todo este proceso siendo consciente de que la mayoría de las personas asigna valores a los mensajes desconociendo la dinámica del medio, el lenguaje audiovisual y la intencionalidad que se esconde detrás de los contenidos. Y por último, no es una quimera el cumplimiento de la alfabetización audiovisual por pares de los propios medios –sobre todo los de carácter públi-

co–, al contrario, ha de ser exigida por los miembros de la sociedad.

Señala Aguaded (2009: 8) que «la nueva materia europea, sugerida por el Parlamento, y la incorporación a los procesos internacionales de evaluación de indicadores que midan las nuevas competencias digitales y audiovisuales que los alumnos de hoy han de poseer en una sociedad moderna y mediática son dos buenas acciones que marcan un camino sin retorno». De algún modo, la actuación del Parlamento otorga una verdadera perspectiva en la implantación de la educación en medios. Al hilo de lo señalado empiezan a emerger estudios para conocer el grado de competencia que tienen los ciudadanos como antecedente a la implementación de programas específicos sobre educación mediática. Ejemplo de ello es la investigación «Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España»⁷, llevada a cabo gracias al trabajo unido de 17 universidades per-

	Palabras Clave	Deconstrucción: 5 preguntas clave (Consumidor)	5 conceptos básicos	Construcción: 5 preguntas clave (Productor)
1	Autor	¿Quién creó este mensaje?	Todos los mensajes de los medios son contruidos	¿De qué soy autor?
2	Formato	¿Qué técnica creativa es usada para atraer mi atención?	Los mensajes de los medios son construcciones que usan un lenguaje creativo con sus propias reglas.	¿Es comprensible mi mensaje en formato, creatividad y tecnología?
3	Audiencia	¿Cómo podrían distintas personas entender este mensaje de forma diferente?	Diferentes personas experimentan el mismo mensaje de los medios de manera diferente.	¿Es mi mensaje atractivo y convincente para mi objetivo público?
4	Contenido	¿Qué valores, estilos de vida y puntos de vista son representados u omitidos en este mensaje?	Los medios han incorporado valores y puntos de vista.	¿He mostrado clara y consistentemente valores, estilos de vida y puntos de vista de mi contenido?
5	Propósito	¿Por qué se ha publicado este mensaje?	La mayoría de mensajes son producidos para obtener lucro o poder.	¿He comunicado mi propósito efectivamente?

Tabla 7. Cinco conceptos básicos y preguntas clave para los consumidores y productores en cuanto a la deconstrucción y construcción de los mensajes de los medios⁶.

tenecientes a todo el territorio español. Como resultado se evidenciaron serias carencias en la muestra en este tipo de conocimientos y capacidades indispensables para convertirse en espectadores críticos ante los medios.

Apoyos

El proyecto «Mirando cómo miramos» ha recibido el apoyo para su ejecución de la Universidad de Cali y de la Comisión Nacional de Televisión de Colombia. El proyecto «Telekids» recibió, en su primera etapa, el apoyo del Consejo de Desarrollo, Científico, Humanístico y Tecnológico de la Universidad de Los Andes y de la Televisión Regional del Táchira en Venezuela. En España recibió la ayuda de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa (Junta de Andalucía).

Notas

¹ Esta Ley, promulgada en el año 2000 y reformada en el 2007 (<http://fevensor1.ve.tripod.com/lopna.htm>).

² Véase en la nota del Parlamento Europeo: «Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital», la alfabetización mediática para padres y abuelos, los derechos de autor y el acceso a las TIC. (www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?language=es&type=IM-PRESS&reference=20081216IPR44614) (28/10/11).

³ Una descripción del material didáctico puede leerse en Telekids: estrategia lúdico-educativa para la alfabetización audiovisual. (www.cntv.cl/prontus_cntv/site/artic/20110420/asocfile/20110420144405/estrategia_l_dico_educativa_jacqueline_s_nchez.pdf) (28-10-11).

⁴ Esta fase forma parte del trabajo que desarrolla la doctoranda co-autora de este artículo en el doctorado en Psicología de la Universidad del Norte, Colombia.

⁵ Véase el Modelo del programa de recepción crítica «Mirando cómo miramos» (Sandoval Romero, 2007) en «Comunicación y educación para la recepción crítica: resultados de una propuesta integradora». *Palabra Clave*, 10, 2; 156-154.

⁶ Véase éste y otros tópicos relacionados con la educación mediática y su aplicación en educación primaria en el portal del Center for Media Literacy (www.medialit.org) (28-10-11).

⁷ La investigación que abarca las seis dimensiones de análisis: lenguaje, tecnología, procesos de recepción e interacción, procesos de producción y difusión, ideología y los valores y estética, puede ser consultada en línea (www.ite.educacion.es/es/inicio/noticias-de-interes/414-competencia-mediatic) (28-10-11).

Referencias

AGUADED, J.I. (2009). El Parlamento Europeo apuesta por la alfabetización mediática. *Comunicar*, 32; 7-8.

AREA, M.; GROS, B. & MARZAL, M. (2008). *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Síntesis.

CHILDNET INTERNATIONAL (Ed.) (2010). *Music, Film, TV and the*

Internet A Guide for Parents and Teachers. (www.childnet-int.org/downloading/assets/docs/downloads_uk_edition.pdf) (28-10-11).

DE ABREU, B. (2011). *Media Literacy, Social Networking and the Web 2.0 Environment for the k-12 Educator*. Nueva York: Peter Lang.

FERNÁNDEZ, M. (1998). *Hábitos y preferencias televisivas de los estudiantes de educación básica en Antioquia (Colombia)*. Medellín (Colombia): Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia.

GARCÍA-MATILLA, A. (2009). Educar para la comunicación es educar para descubrirse a uno mismo. *Comunicación e Infancia*, 395; 40.

HOOPS, R. & AL. (2011). Field-Based Teacher Education in Elementary Media Literacy as a Means to Promote Global Understanding. *Action in Teacher Education*. 33; 150.

LOPNA (1998). *Ley Orgánica de Protección al Niño y al Adolescente*. (<http://fevensor1.ve.tripod.com/lopna.htm>) (28-10-11).

LÓPEZ DE LA ROCHE, M. & AL. (2000). *Los niños como audiencias. Investigación sobre recepción de medios*. Bogotá: Da Vinci.

MARTÍN-BARBERO, J. & TÉLLEZ, P. (2008). *Los estudios de recepción y consumo en Colombia*. Bogotá: Diálogos Felafacs. (www.dialogosfelafacs.net/dialogos_epoca/pdf/73-06MartinTellez.pdf) (28-10-11).

PÉREZ-TORNERO, J.M. & VARIS, T. (2010). *The Media Literacy Movement. Media Literacy and New Humanism*. Unesco; 39-42 (<http://ite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214678.pdf>) (10-07-11).

PÉREZ-TORNERO, J.M. (1994). *El desafío educativo de la televisión*. Barcelona: Paidós.

RINCÓN, O. (2002). *Televisión infantil. Voces de los niños y de la industria televisiva*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, Fundación Restrepo Barco.

SÁNCHEZ-CARRERO, J. & MARTÍNEZ, E. (2009). *Los secretos de la tele: Manual de alfabetización audiovisual para niños y maestros*. Sevilla: Aconcagua.

SANDOVAL, Y. (2007). Comunicación y educación para la recepción crítica: resultados de una propuesta integradora. *Palabra Clave*, 2; 147-163.