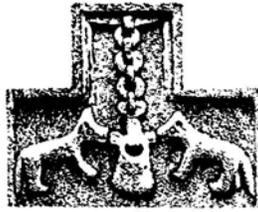


UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial del 3 de abril de 1981



LA VERDAD NOS HARA LIBRES

**UNIVERSIDAD
IBEROAMERICANA**

“LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA COMO HERRRAMIENTA
PARA FORMAR NIÑOS COMPETENTES, CRÍTICOS Y
ALFABETAS EN MEDIOS”

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN COMUNICACIÓN

Presenta

MÓNICA REBECA URIARTE ÁLVAREZ

Director: Dr. Manuel Alejandro Guerrero Martínez

Lectores: Dr. Luis Miguel Martínez Cervantez y Dra. Mireya Márquez Cervantes

México, D.F.

2011

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	p.1
CAPÍTULO I Alfabetismo mediático	
1.1 ¿Qué es la alfabetización mediática?	p. 9
1.2 Estudios y proyectos del alfabetismo mediático	p. 14
1.3 El alfabetismo mediático en México	p. 18
1.4 Tendencias y aplicaciones actuales del alfabetismo mediático	p. 20
CAPÍTULO II Alfabetismo mediático en la educación	
2.1 Alfabetismo mediático y el desarrollo cognitivo	p. 26
2.1.1 Los niños y el uso de los medios	p.26
2.1.2 El uso de los medios en las escuelas	p. 28
2.2 Conjunto de herramientas para la alfabetización mediática	p. 29
2.2.1 Habilidades de pensamiento crítico	p. 32
2.2.2 Habilidades de producción creativa	p. 33
CAPÍTULO III Estudio de caso	
3.1 Diseño metodológico	p. 35
3.2 Selección del grupo de estudiantes	p. 42

3.3 Selección de planes de clase	p. 44
3.4 Medición previa de habilidades	p. 48
3.5 Implementación	p. 49
3.6 Medición posterior de habilidades	p. 50
3.7 Rúbrica para valoración del análisis crítico	p. 52

CAPÍTULO IV Impacto del estudio de caso: ¿hay desarrollo de habilidades?

4.1 Características de los grupos	p. 54
4.2 Factores de influencia	p. 55
4.3 Comparación de resultados	p. 57
4.4 Limitaciones y alcances del proyecto	p. 60

CONCLUSIONES	p. 71
--------------	-------

ANEXOS

LITERATURA CITADA

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos cuarenta años los medios han reflejado una gran parte de la vida cotidiana. Ellos presentan información y noticias sobre los acontecimientos más relevantes, muestran las tendencias en los estilos de vida y, en concreto, son una ventana al mundo. Los mensajes que ellos generan ayudan a interpretar y definir el entorno que nos rodea y de alguna manera determinan la forma en la que nos relacionamos. En la actualidad, alrededor de 70% del tiempo que se está despierto, nos encontramos en contacto de manera indirecta con un medio de comunicación. Los niños y jóvenes reciben la información de manera indirecta y personal, generando a partir de esto sus propias construcciones de la realidad basadas en lo que han encontrado en los medios. La convergencia de los medios y la tecnología en una cultura global está cambiando la manera en la que aprendemos del mundo y nos cuestiona los cimientos de la educación. Ya no es suficiente leer el mundo impreso; los niños, jóvenes y adultos, también necesitan la habilidad para interpretar críticamente las imágenes de la cultura multimedia y expresarse también en múltiples medios (Thoman & Jolls, 2008; p.6).

La cercana relación que existe entre los niños y jóvenes y los medios de comunicación obliga a preguntarse cómo formar agentes críticos. La respuesta es el alfabetismo mediático. A través de la alfabetización mediática los niños y jóvenes serán capaces de conocer mejor a los medios, analizándolos y desarrollando un pensamiento crítico para utilizar dichos mensajes mediáticos en su beneficio.

La alfabetización mediática provee un armazón y una pedagogía para esta nueva forma de alfabetizar necesaria para vivir, trabajar y ser ciudadano en el siglo XXI. Aún más, traza el camino para alcanzar las habilidades necesarias para un aprendizaje continuo en este mundo que se encuentra en constante cambio (Thoman & Jolls, 2008; p. 6).

Dentro de la alfabetización mediática, se busca generar nuevas generaciones de jóvenes con un conocimiento analítico sobre los medios de comunicación de tal manera que sean capaces de evaluar todos los mensajes producidos y transmitidos en el mundo que los rodea y a su vez, también sean capaces de producirlos.

Los nuevos medios se han convertido en un punto focal para muchos investigadores, en especial aquellos que se dedican a la educación. La UNESCO (1978) declaró que los medios de comunicación masivos juegan un papel esencial en la educación de los jóvenes (Rodríguez, 2008).

El estudio de medios es una disciplina académica relativamente nueva en las escuelas. Muchos maestros se han visto en la necesidad de responder a las demandas de las nuevas tecnologías y la influencia de los medios sin saber exactamente cómo hacerlo y sin ninguna capacitación disponible.

Existe una necesidad de aprender nuevas habilidades y competencias en el acceso, uso, evaluación, análisis de estos nuevos lenguajes.

Estas necesidades han movilizado a algunos investigadores, grupos e inclusive países a crear proyectos y actividades bajo diferentes contextos que desarrollen estas nuevas habilidades y competencias de la alfabetización mediática. Diversos países han probado satisfactoriamente la posibilidad de educar a los individuos en los medios. Sin embargo, esto no ha sido suficiente y no ha habido una evaluación real de la eficacia de aquellos proyectos y actividades que se han implementado.

Esta investigación pretende crear una estrategia educativa que fomente el desarrollo de aquellas habilidades y competencias de la alfabetización mediática con el fin de evaluar de alguna manera si aquellos proyectos y actividades de alfabetización mediática realmente dotan a los niños de entre 9 y 11 años de edad de habilidades suficientes para acceder, analizar y evaluar medios; y a su

vez, determinar si también desarrolla en en estos niños habilidades de pensamiento crítico.

Se optó por trabajar con niños de ésta edad debido a que el desarrollo humano no es igual en todo su proceso, hay épocas donde la adquisición de funciones y contenidos es mayor, y existen otras con periodos de estancamiento, fijación y/o maduración de lo aprendido. Según Piaget, los niños que se encuentran en el rango de edad de entre los 9 y 10 años tienen la capacidad de:

- Descubrir las relaciones de causa-efecto a partir de la intuición.
- Entender bien lo que leen.
- Aprender y retener gran cantidad de datos.
- Se desarrolla progresivamente el proceso de localización, lo que da como resultado una capacidad de observación más objetiva y orientada al estudio del medio local. El medio deja de ser una realidad global para convertirse en objeto de análisis.
- Razonar, clasificar y captar la interdependencia de unos hecho con otros.
- Comprender los fenómenos naturales y la vida humana.

La importancia de este proyecto radica en determinar a partir de un estudio de caso si la alfabetización mediática realmente provee un armazón y una pedagogía para esta nueva forma de alfabetizar necesaria para vivir, trabajar y ser ciudadano en el siglo XXI. Y a partir de esto, lograr que las escuelas se transformen para dejar de ser almacenes de conocimiento y convertirse en espacios para que los alumnos puedan explorar, cuestionarse, experimentar y descubrir los medios de comunicación. Capacitar a los maestros para que sean guías en lugar de ser fuentes de información.

Se consideró que el constructivismo es una de las tendencias pedagógicas de mayor reputación en el ámbito escolar, se decidió seleccionar un plan de clase que se alineara con la tendencia constructivista. El plan de clase a su vez, debía

de seguir los lineamientos o mejor dicho los pasos establecidos para la alfabetización mediática.

Para lograr ambos objetivos (constructivismo y alfabetización mediática) se trabajó con una organización canadiense que ha sido pionera en el desarrollo de programas de alfabetización mediática desde 1996. Canadá es uno de los países que más ha publicado y desarrollado programas de alfabetización mediática. Es por ello, que fue el país seleccionado para el desarrollo de éste proyecto. The Media Awareness Network es una organización canadiense que promueve la alfabetización mediática y digital al producir programas y recursos educativos, trabajando junto con organizaciones tanto canadienses como internacionales, y dando conferencias en todo Canadá y alrededor del mundo. Más del 80% de sus programas y recursos son públicos y de acceso gratuito (Media Awareness, 2009). De estos programas y recursos se seleccionó el que mejor se adaptaba a las necesidades para la elaboración de este proyecto. Cabe mencionar, que el plan de clase tuvo que ser modificado para adaptarlo a las necesidades de la investigación y de la currícula escolar en México.

El tema que se escogió fue “El periódico”. Los periódicos son una herramienta muy útil y divertida para aprender de los medios impresos. En esta lección, los alumnos aprendieron información básica de los periódicos y del periodismo, a través de lecciones guiadas, discusiones grupales e individuales, así como diversas actividades que fomentaron el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Algunos de los tópicos que se incluyeron fueron la primera plana, contenido en los periódicos, búsqueda de información, por mencionar sólo algunos.

Para medir si se cumplió cada objetivo se realizó una serie de ejercicios o formatos que cada alumno llenó o realizó, se calificaron, y con ello se determinó el logro de cada objetivo. Cabe mencionar que esto es diferente al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, esto simplemente sirve para medir la

evolución de los alumnos a lo largo de la lección. Para medir el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico y la capacidad para analizar, medir y acceder dicho medio a partir de la estrategia educativa de alfabetización mediática diseñada y seleccionada se realizó un pos-test, el cual se aplicó tanto al grupo control como al grupo experimental. El objetivo del pos-test fue realizar una comparación entre ambos grupos. A partir de la comparación se pretendió determinar dos cosas: el nivel de conocimiento que se adquirió en el grupo experimental sobre el medio que se analizó (los periódicos) y las habilidades de pensamiento crítico que se desarrollaron en ellos a su vez.

El pos-test se diseñó siguiendo el formato de la taxonomía de Bloom. Los reactivos del pos-test fueron clasificados de acuerdo a la taxonomía de Bloom y dentro de los seis niveles cognitivos. Se realizaron un total de 27 reactivos. Se consideró que los reactivos no incluyeran información que los niños pudiera utilizar para inferir las respuestas. También se tuvo cuidado en que las palabras y la sintaxis fueran acordes al vocabulario del grado al que pertenecen los alumnos.

Para evaluar los resultados del post-tes se utilizó una rúbrica de seis niveles (del 0 al 5), en los cuales se valoraron los seis niveles de la taxonomía cognitiva de Bloom. La rúbrica que se utilizó tuvo por objeto determinar el nivel de habilidades de pensamiento crítico y el nivel de conocimiento obtenido a partir de la estrategia educativa en alfabetización mediática aplicada al grupo experimental.

Los resultados del pos-test en el grupo experimental demostraron que el plan de clase sirvió para que los alumnos fueran capaces de comprender y resolver los problemas presentados. Sólo 3% no comprendió lo que se solicitó. En contraste, 55% de los alumnos mostraron evidencias de una comprensión del problema a resolver y gran parte de los asuntos solicitados en las actividades fueron incluidos.

Los resultados del pos-test en el grupo control fueron muy contrastantes con los del grupo experimental. Sólo 3% de los alumnos fueron capaces de comprender y resolver los problemas presentados, 10% no comprendió lo que se les solicitó. A diferencia, 87% de los alumnos mostraron evidencias de una parcial y/o poca comprensión del problema a resolver y algunos o pocos de los asuntos solicitados en las actividades fueron incluidos.

El principal alcance que presentó el proyecto fue la aplicación y desarrollo de una estrategia educativa de alfabetización mediática, así como la posibilidad de desarrollar habilidades de pensamiento crítico a partir de dicha estrategia educativa. Otro alcance fue el poder adaptar la estrategia educativa a la currícula establecida en el colegio donde se aplicó dicha estrategia, lo cual demuestra que la alfabetización mediática es una herramienta que puede ser incorporada dentro de la currícula de dicha institución.

A lo largo de la implementación de las actividades, fue satisfactorio descubrir el interés de los niños en algunos de los temas y el interés, así como la participación activa de la mayoría de los alumnos durante las clases.

Como en todo proyecto, existieron diversos factores que influyeron en los resultados. La limitación de tiempo y el hecho de que esta estrategia educativa fue una actividad extra dentro de la currícula, es probablemente la principal limitación, pues para poder determinar de una manera más efectiva si este tipo de estrategias educativas sirven como herramientas para formar niños más críticos en relación con los contenidos mediáticos y para desarrollar habilidades de pensamiento crítico, es necesario que exista una continuidad y que sean actividades que se realicen de manera consistente y constante a lo largo del ciclo escolar para que se pueda determinar el avance de los alumnos.

A esta limitación se le añade la falta de comparación externa. Sería bueno poder comparar diferentes escuelas con diferentes sistemas educativos y pedagógicos

para determinar si éstas influyen en las capacidades que los niños han desarrollado a lo largo de su historia académica.

Es necesario mencionar que, en las autoridades académicas de la institución donde se realizó el proyecto, se ha despertado cierto interés en el tema por lo que podría considerarse como un alcance. Este interés pudiera servir para que se considere la inclusión de actividades de este tipo de manera formal dentro de la currícula escolar para poder fomentar una cultura mediática efectiva.

De esta manera, se reconocen las limitaciones, pero también se reconocen los alcances del presente trabajo. Lo ideal sería tener más grupos control y más grupos experimentales de diferentes niveles escolares y características, con diferentes tipos de estrategias educativas enfocadas a la alfabetización mediática para poder determinar su eficacia y poder incorporarlas de manera habitual en la currícula escolar.

También, el contexto bajo el cual se realizó el proyecto es de gran importancia para determinar su eficacia ya que nunca se comparó con otras escuelas que utilizan diferentes sistemas educativos y pedagógicos, para determinar si éstos influyen en las capacidades que los niños han desarrollado a lo largo de su historia académica.

La currícula escolar debería incorporar la alfabetización mediática, esta área educativa es interdisciplinaria y promueve la educación integral. Se necesitan desarrollar habilidades de pensamiento crítico para, de esta manera, poder hacer análisis ideológicos de los contenidos de los medios. Esto lleva a sugerir la importancia de formalizar la educación para los medios. Además, como cualquier otra habilidad, debe ser practicada con regularidad. Los resultados obtenidos en el proyecto, respaldan ésta conclusión. El grupo experimental, después de las sesiones demostró tener mayores habilidades de pensamiento crítico en comparación con el grupo control.

Así mismo, se concluye que dichas habilidades pueden ser desarrolladas desde pequeños, de tal manera que los niños, no sólo accedan a los medios, sino que también sean capaces de analizarlos y evaluarlos. A su vez, la alfabetización mediática es una herramienta que les ayuda a desarrollar habilidades de pensamiento crítico.

CAPÍTULO I

Alfabetismo mediático

1.1 ¿Qué es la alfabetización mediática?

Para la mayoría de las personas, el concepto “alfabetizar” significa leer y escribir. Sin embargo, los textos mediáticos, fuente de toda la información que nos rodea, combinan con frecuencia varios lenguajes o formas de comunicación: imágenes visuales (inmóviles o en movimiento), lenguaje auditivo (sonido, música o palabra) y escrito (Buckingham, 2005). Esto ha tenido como consecuencia, que la definición del concepto, se haya expandido a diferentes tipos de alfabetismo que incluyan los medios visuales, e inclusive la computadora (Potter, 1998). La alfabetización en medios de comunicación extiende este concepto elemental, de lectura y escritura de textos escritos, hacia formas más complejas de comprensión y producción de diversos productos comunicativos.

Existe una gran variedad de sinónimos para referirse a la alfabetización relacionada con los medios, pero cada término tiene una definición y una aplicación diferente. A continuación se refieren algunos de estos términos.

La educación para los medios es el término que se utiliza para describir a la disciplina en general; es el tipo de enseñanza en la que se busca lograr una educación que prepare para los medios. Este tipo de formación parte del conocimiento y apropiación¹ de los medios; alfabetización audiovisual, apropiación técnica y sintáctica, producción, análisis –deconstrucción y construcción- (Peña, 1997: p.5). Todos los estudios relacionados con medios de comunicación y educación se encuentran ligados a esta materia.

Alfabetismo mediático es un concepto que se refiere al desarrollo de

¹ El término apropiación se refiere al conjunto de habilidades que exigen a los individuos reconocer cuándo se necesita información y poseer la capacidad de localizar, evaluar y utilizar eficazmente la información requerida.

habilidades de pensamiento crítico y producción creativa a través de los medios masivos. La comprensión, no se limita a un medio masivo en específico, sino también a la concepción de los medios como una institución dotada de componentes y que se sitúa dentro de un contexto tanto social como económico (Singer, 2001).

Por último, el término **recepción crítica** se refiere al desarrollo de aquellas habilidades de lectura, desarrolladas y evaluadas con productos mediáticos específicos y actuales (Singer, 2001).

Así pues, la educación para los medios es la disciplina general de estudio, el alfabetismo mediático, el área específica de desarrollo de habilidades críticas y creativas, y la recepción crítica es una de las habilidades concretas que se desarrolla en los alfabetizandos (Buckingham, 2005).

Esta investigación se enfocará al **alfabetismo mediático**, pues, lo que se pretende, es crear una estrategia educativa que fomente el desarrollo de aquellas habilidades necesarias para que los niños en específico aquellos que cursan la primaria, sean capaces de acceder, analizar, evaluar y producir medios en una variedad de formatos.

Nacimiento de la alfabetización mediática:

Durante los últimos cuarenta años los medios han ocupado una gran parte de la vida cotidiana. Ellos otorgan información y noticias sobre los acontecimientos más relevantes, muestran las tendencias en los estilos de vida y, en concreto, son una ventana al mundo. Los mensajes que ellos generan, son símbolos que ayudan a interpretar y definir el entorno que nos rodea y de alguna manera determinan la forma en la que nos relacionamos.

En los años sesenta, los educadores comenzaron a explorar cómo utilizar cámaras de video portátiles para propósitos educativos (Hobbs & Jensen, 2009; p. 3). Pero, no fue, sino, hasta los primeros años setenta, que la alfabetización

mediática en la educación se reconoció como una práctica crítica para formar ciudadanos responsables.

A través de la alfabetización mediática se pretende desarrollar en los niños y jóvenes, las habilidades de pensamiento crítico de orden superior, por ejemplo: saber cómo identificar conceptos claves cómo establecer conexiones entre varias ideas, cómo formular preguntas pertinentes y elaborar respuestas (CML, 2003).

Marshall McLuhan es considerado como el pionero en los estudios mediáticos. McLuhan fue un profesor de inglés en la Universidad de Toronto. Él pensaba que las sociedades han sido moldeadas más por la naturaleza de los medios con los que se comunican los individuos que por el contenido aparente de la comunicación. Escribió un programa de estudios titulado “Understanding New Media”. Allí, presentó por primera vez que los medios de comunicación – verbales, impresos, televisivos, etc.- funcionan como extensiones del organismo humano para aumentar la potencia y la velocidad.

John Culkin (1928-1993) fue uno de los primeros educadores en Estados Unidos en utilizar la educación en medios dentro de la currícula en las escuelas. Para él, las escuelas tienen la responsabilidad de formar una población alfabetizada en medios. Se convirtió en uno de los principales y más reconocidos intérpretes de los trabajos y pensamientos de McLuhan. En 1964 aceptó un puesto como profesor en la Universidad de Fordham. Creó métodos para aprender y enseñar a utilizar la televisión, el cine y las fotografías como “objetos de estudio” y combinarlos con algunas materias tradicionales dentro de las humanidades, la literatura inglesa y el arte. En 1969 fundó el Centro para la Comprensión de los Medios (Center for Understanding Media). La misión del Centro era enseñar a los maestros cómo entender todas formas de medios incluyendo la imprenta, el teatro y las tecnologías, como lo son la televisión y el cine. Entender a los medios era el objetivo principal del Centro y como tal, fue la primera

organización en, los Estados Unidos con ese propósito exclusivo. Culkin quería que los maestros pensarán en nuevas formas de enseñar. Él creía que si los maestros entendían la función de la cultura mediática, entonces, ellos podrían utilizar esa conciencia para ayudar a los jóvenes a convertirse en mejores estudiantes. Para 1960 ya había más información fuera de las escuelas que dentro de ellas debido a la capacidad de penetración de la televisión y el cine. Se volvió muy importante para los maestros aferrarse a la disparidad entre la información fuera y dentro de las escuelas. Esto significaba lidiar con un gran espectro de materiales a los cuales los alumnos estaban expuestos fuera y ayudarlos a analizarlos de una manera crítica y efectiva (Moody, 1999).

En la actualidad, alrededor de 70% del tiempo que se está despierto, nos encontramos en contacto de manera indirecta con un medio de comunicación. Los medios masivos como la televisión, el radio, los periódicos, las revistas e Internet son parte del contexto cultural que rodea a todos, los niños, jóvenes y adultos. Se habla de la "Sociedad de la Información". Aquellos niños y jóvenes que nacieron con señal de televisión por satélite, jóvenes que no les sorprende el Internet porque han crecido con el a lo largo de la última década, frecuentan los chats, emplean el correo electrónico y manejan programas de navegación en la red con una habilidad literalmente innata. A esta sociedad la distingue la distancia, no existen las barreras del tiempo y el espacio. Las capacidades técnicas de la comunicación en la que se desenvuelven permiten que reciban información de todas partes.

Esta nueva sociedad, accesible a los medios y a la información, propone nuevas formas de percibir al mundo. Los niños y jóvenes reciben la información de manera directa y personal, generando a partir de esto, sus propias construcciones de la realidad basadas en lo que han encontrado en los medios. Es por todo esto que existe la necesidad de buscar otras herramientas que permitieran a las nuevas generaciones analizar toda esta información generada

por los medios de comunicación y desarrollar un pensamiento crítico para utilizar dichos mensajes mediáticos en su beneficio.

La convergencia de los medios y la tecnología en una cultura global está cambiando la manera en la aprendemos del mundo y nos cuestiona los cimientos de la educación. Ya no es suficiente leer el mundo impreso; los niños, jóvenes y adultos, también necesitan la habilidad para interpretar críticamente las imágenes de la cultura multimedia y expresarse también en múltiples medios (Thoman & Jolls, 2008; p.6).

La alfabetización mediática provee un armazón y una pedagogía para esta nueva forma de alfabetizar necesaria para vivir, trabajar y ser ciudadano en el siglo XXI. Aún más, traza el camino para alcanzar las habilidades necesarias para un aprendizaje continuo en este mundo que se encuentra en constante cambio (Thoman & Jolls, 2008; p. 6)."

Alvin Toffler escritor estadounidense dice. "Los analfabetas del siglo XXI no serán aquellos que no sepan leer y escribir, sino aquellos que no sepan aprender, desaprender y volver a aprender (Rodríguez, 2008)." Partiendo de este punto, este tipo de aprendizaje (la alfabetización mediática) ha presentado un gran reto al mundo de la educación formal. Por siglos, las escuelas han sido diseñadas para que los alumnos aprendan conceptos acerca del mundo. Pero, este sistema ya es obsoleto, los alumnos tienen acceso a la información con un solo click. Lo que los alumnos necesitan hoy en día son herramientas para buscar lo que necesitan saber, cuando lo necesitan saber, de los mejores recursos existentes.

Para lograr lo anterior es necesario que las escuelas se transformen para dejar de ser almacenes de conocimiento y convertirse en espacios para que los alumnos puedan explorar, cuestionarse, experimentar y descubrir. Los maestros deben transformarse en guías y dejar de ser fuentes de información. Un salón de

clase en la actualidad es aquel en donde todos aprenden, inclusive los maestros (CML, 2008: p. 9).

Dentro de la alfabetización mediática, se busca generar nuevas generaciones de jóvenes con un conocimiento analítico sobre los medios de comunicación de tal manera que sean capaces de evaluar todos los mensajes producidos y transmitidos en el mundo que los rodea y a su vez, también sean capaces de producirlos.

En el 2004 la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) definió a la alfabetización mediática como “la habilidad para identificar, interpretar, crear, comunicar, computar y utilizar material impreso y escrito asociado a una variedad de contextos.

1.2 Estudios y proyectos del alfabetismo mediático

La alfabetización mediática tiene sus orígenes en Europa. Para principios de los sesenta, la mayoría de los países europeos ya estaban desarrollando algunos proyectos, Alemania es considerada como el país creador del concepto. Es a Johann Amos Comenius a quien se le atribuye la creación del término. Después de la Segunda Guerra Mundial con la popularización de la televisión, Alemania se preparaba para utilizar esta nueva tecnología de una manera didáctica e incluirla en las escuelas (Charles y Orozco, 1990). En Grunwald, Alemania se llevó a cabo el Simposio Internacional de Educación para los Medios de la UNESCO en 1982 al cual asistieron 19 países cuyo objetivo fue el promover y apoyar aquellas iniciativas que fomenten el alfabetismo mediático crítico (Buckingham, 2001). En 1984 se fundó la Asociación Alemana de Educación sobre los medios la cual continúa.

Francia es otro país que lleva varias décadas realizando proyectos para la alfabetización mediática. Para 1990, ya tenía 200 escuelas primarias y más de

100 secundarias que utilizaban el programa llamado “Langage Total”. El proyecto “Langage Total” surgió en Lyon durante los años sesenta y su principal postulado es la ampliación del concepto del lenguaje. El proyecto afirma que todos nos comunicamos a través de palabras, imágenes y sonidos. Este proyecto se ha expandido al resto de Europa, la África francesa, América Latina y el Cercano Oriente (Charles y Orozco, 1990). En 1990 se llevó a cabo en Toulouse, Francia la conferencia “Nuevas direcciones en la educación para los medios” organizada por la UNESCO (Buckingham, 2001). En el 2005 se creó una ley en donde la alfabetización mediática se estableció como parte del currículo de la educación obligatoria. Desde octubre del 2006, la educación en los medios de comunicación ha sido objetivo específico en la enseñanza de habilidades generales relacionadas con las organizaciones sociales y cívicas, y está destinado a desarrollar un enfoque crítico de los medios de comunicación. En agosto de 2006, el Ministerio de Educación publicó un informe escrito por un grupo de expertos en el cual se indican medidas específicas para promover el uso de las tecnologías de información y de comunicación (TIC) en la educación.

En 1990 la UNESCO convocó una reunión de educadores en medios de comunicación en Toulouse, Francia a la cual asistieron 40 países. Durante esta reunión, fue muy evidente que Estados Unidos estaba muy por debajo de otros países en el desarrollo de políticas y prácticas educativas relacionadas con la enseñanza en esta nueva era de la información. A raíz de esta reunión, EE.UU comenzó a desarrollar proyectos para la alfabetización mediática. Así mismo desde mediados de la década de los 90s, la Secretaría de Educación de EE.UU reconoce la importancia de la materia.

Los principales proyectos de educación para los medios en EE.UU han sido promovidos por organizaciones no gubernamentales y educadores. La educadora Renee Hobbs, ha sido una de las encargadas de orientar la educación para los medios en EE.UU a partir de los noventa. A principios de ésta década, Hobbs desarrollo un proyecto titulado “The Billerica Initiative” que promovía la inclusión del alfabetismo mediático en las escuelas desde el grado

uno hasta el nueve. Esta iniciativa plantea la creación de una maestría en alfabetismo mediático, asesoría al aprendizaje de los alumnos, alcance de métodos para profesionales en el área y el uso de tecnología en las escuelas (Pungente, 1994).

Muchos más proyectos se han desarrollado en Estados Unidos. Entre los más sobresalientes son: el Boston Film/ Video Foundation y la Massachusetts Foundation for Humanities en Boston; el Center for Media Literacy y la National Alliance for Media Education en Los Angeles; Citizens for Media Literacy en Carolina del Norte; el trabajo del educador David Considine en la Universidad Appalachian State; el Media Alternatives Project y el Educational Video Center en Nueva York; la National Alliance for Media Arts and Culture en Oakland; el Media Arts Center en Seattle; y el consolidado Southwest Alternate Media Project (SWAMP) en Houston (Pungente, 1994).

En América Latina, el país líder en alfabetización mediática es Chile a través del Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística (CENECA). Esta organización no gubernamental se creó en 1977. En 1973, se instauró un gobierno militar lo que provocó que la televisión se convirtiera en un medio institucional con fines persuasivos tanto ideológica como políticamente. A raíz de esto, el CENECA desarrolló un programa para la recepción activa de la televisión. El trabajo desarrollado por esta organización ha sido dirigido tanto a los programas escolares oficiales como a padres de familia y líderes religiosos (Charles y Orozco, 1990).

Sin embargo, los principales movimientos de alfabetización mediática se dieron principalmente en Australia, Canadá e Inglaterra.

Durante la década de los 60s, Inglaterra tomó un enfoque más crítico en la alfabetización mediática dentro de las aulas. Después de los ochenta, cursos sobre alfabetismo mediático son incluidos para obtener el Certificado General de Educación Media (Charles y Orozco, 1990). En 1979 se creó el Proyecto de

Desarrollo de Educación para los Medios (MEDP). Este proyecto se dedicó a revisar los programas académicos de los alumnos de 10 a 18 años para incluir en la educación formal el alfabetismo mediático crítico. El MEDP se ocupó de la capacitación de profesores en el área. El trabajo de educadores en conjunto con el MEDP, desembocó en la formación de la Asociación para la Educación en 1981 (Charles y Orozco, 1990).

Australia se considera como un país vanguardista en el alfabetismo mediático gracias al gran interés por los maestros en la enseñanza de medios dentro del salón de clases. Gracias al constante interés de los grupos de maestros, el Ministerio de Educación establece desde hace más de una década en las escuelas primarias y secundarias cursos optativos de educación mediática. El principal problema que enfrenta la educación para los medios en Australia es la falta de financiamiento por parte de las autoridades ya que no consideran esta materia tan importante como las ciencias (Hernández, 1996-97; Charles y Orozco, 1990; Singer, 2001).

La delantera a nivel mundial en el alfabetismo mediático sin lugar a duda la tiene Canadá. Cada provincia del país desarrolla actividades para promover el alfabetismo mediático dentro de programas o talleres. En 1978 se fundó en Toronto la Asociación de Alfabetización para los Medios (AML). Este mismo año, Ontario dictaminó que diez por ciento del tiempo de la clase en los grados 7 y 8 debía dedicarse al estudio de medios. En 1995 se extendió a los niveles del 1 al 9 dentro del programa de Language Arts. Desde entonces Ontario se ha convertido en una de las capitales de la educación para los medios publicando varios libros y manuales así como organizando diferentes encuentros internacionales y cursos para maestros o estudiosos interesados en el alfabetismo mediático (Pungente, 2004).

Existen más países que se encuentran o han desarrollado proyectos en alfabetización mediática como los son: Brasil, España, Argentina, Egipto, Italia, Colombia, Japón, Austria, Uruguay, entre otros. El caso de México será

analizado en otro apartado.

1.3 El alfabetismo mediático en México

“Los proyectos desarrollados en alfabetización mediática en México son escasos, de corta duración y esporádicos (Hernández, 1997)”. El concepto como tal es prácticamente desconocido.

El gobierno ha mostrado muy poco interés para incluir a los medios de comunicación en la currícula escolar. Algunos libros de texto de Español y Lenguaje de nivel secundaria incluyen un par de secciones de los medios de comunicación y la publicidad, sin embargo, la importancia que se le ha dado no ha sido suficiente.

En el ciclo escolar 1996-1997 se llevó a cabo un programa piloto de Educación para los Medios (EPM) con la iniciativa de la Secretaría de Educación Pública. Después de su aplicación, el siguiente ciclo escolar se implementó en varias escuelas primarias de la capital. El programa contempla un nuevo enfoque pedagógico para la educación en escuelas primarias (Peña, 1997).

La EPM tiene sus inicios en las aportaciones de países como España, Francia, Inglaterra y Canadá entre otros, que se preocupan de las posibles repercusiones de los mensajes audiovisuales en la formación de niños y jóvenes y de la situación en la que los detentores de los medios ejerce su influencia sobre las grandes audiencias y proponen junto con la UNESCO (1984), la “edocomunicación”, una educación del público para un consumo consciente de los mensajes de comunicación (Martínez Zaradona, 2008).

En el sistema Educativo Oficial Mexicano se cuenta con varios proyectos que integran cursos de actualización para el magisterio, en los cuales se les ofrece una formación audiovisual que los apoya para que niños y jóvenes obtengan una educación más completa y acorde con las exigencias de una nueva época

tecnológica, haciendo de ellos receptores críticos y emisores creativos, puesto que al adquirir conocimientos del lenguaje empleado por los medios, logran hacer de éstos códigos instrumentos de expresión y vías por donde canalizar su creatividad (Martínez Zaradona, 2008).

En 1997, bajo la autoría de Alexandrov Peña y Frank Viver, la SEP publicó tres libros reunidos en la colección “Educación para los Medios Desarrollo de la Visión Crítica”: *Educar con los medios*, *La radio en la escuela y TV y escuela: ¿amigos y/o enemigos?*. El objetivo de la colección es “convertir en una experiencia educativa la exposición cotidiana de los alumnos ante los medios de comunicación” (Peña y Viveros, 1997). Estos libros están dirigidos principalmente a profesores.

Guillermo Orozco y Mercedes Charles, son probablemente los investigadores que más han aportado a la alfabetización mediática en México. El libro *Educación para la recepción*, editado por Orozco y Charles en 1990 enfatiza el papel que la cultura de los individuos juega en lograr un aprendizaje significativo. Él sugiere que el televidente lleve a cabo una doble mediación: la sociocultural y la cognoscitiva (Charles y Orozco, 1990).

En 1963 se funda el IMDEC (Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario). Este instituto es una asociación civil autónoma y activista. Los proyectos de esta organización han sido empleados en el campo de la educación no formal. La educación no formal es aquella que engloba aquellos procesos de enseñanza-aprendizaje que no son ofrecidos por centros de educación o formación y normalmente no conducen a un título o certificación. Esta asociación ha empleado una metodología práctica para educar en los medios a partir de talleres que giran en torno a un eje temático (Charles y Orozco, 1990).

Otra fundación que ha realizado algunos proyectos de alfabetización mediática es Televidentes Alerta, A.C. Esta fundación nació en 1986 en Morelia, Michoacán y es una de las pocas organizaciones surgidas de la sociedad civil

que pretende hacer un cambio a través del análisis, la crítica y acciones concretas. Está formada por un Consejo de Televidentes que analizan, proponen y desarrollan proyectos. Además hay un Comité Ejecutivo integrado por seis profesionales en las áreas de Comunicación, Educación o Cultura. Este comité formula proyectos, busca financiamiento, administra y vela por el buen funcionamiento de la organización (Charles y Orozco, 1990).

Otras experiencias mexicanas orientadas a este campo educativo son: el Paquete Multimedia de Educación para los Medios realizado por la Universidad Pedagógica Nacional (1994) y el curso “Uso pedagógico de la televisión”, impartido por el Instituto Latinoamericano de la Comunicación (ILCE) dirigido a maestros.

1. 4 Tendencias y aplicaciones actuales del alfabetismo mediático

El estudio de medios es una disciplina académica relativamente nueva en las escuelas, inclusive en Inglaterra donde ha sido establecida por algún tiempo. Muchos maestros se han visto en la necesidad de responder a las demandas de las nuevas tecnologías y la influencia de los medios sin saber exactamente cómo hacerlo y sin ninguna capacitación disponible. No hay una solución sencilla a este problema.

Si estudiamos la historia de la civilización, podemos notar que los procesos de alfabetización siempre han sido influenciados y, a veces interrumpidos por la desigualdad entre los seres humanos en todos los ámbitos: económicos, sociales, geográficos, étnicos, por mencionar algunos. Esto ha ocasionado que la alfabetización haya sido considerada un privilegio para unos pocos. Esta desigualdad ha existido a través de los siglos y sigue siendo una realidad en la actualidad. Esto significa que la alfabetización no es accesible para todos. La alfabetización depende del acceso a la educación y uno de los principales obstáculos y quizá el más predominante es el factor económico.

Como se mencionó en el primer apartado, hoy cuando hablamos de alfabetización, no nos limitamos a la lectura y escritura. Ser analfabeta en el siglo XXI implica no tener acceso a la tecnología, no saber interpretar, utilizar, decodificar los mensajes que estas nuevas tecnologías nos presentan. Hablamos entonces de una alfabetización, que en sus comienzos, inició con la introducción del alfabeto escrito y que se ha ido extendiendo al desarrollo de los diferentes y nuevos medios de comunicación y la información digitalizada para convertirse en una alfabetización mediática.

Los añasgos más recientes e importantes en el desarrollo comunicativo y tecnológico son: la aparición de los medios electrónicos (radio, cine, teléfono, televisión, etc.) y la aparición de los medios digitales (Internet). Estos se han expandidos a una velocidad y grado nunca antes visto en la historia.

La alfabetización mediática debe responder a estos nuevos desafíos en la comunicación y la teconología que requieren nuevos enfoques creativos y críticos, y deben poner de relieve la necesidad de medios de apropiación por parte de los individuos, grupos y la sociedad entera.

Existe una necesidad de aprender nuevas habilidades y competencias en el acceso, uso, evaluación, análisis de estos nuevos lenguajes.

Estas necesidades han movilizado a algunos investigadores, grupos e inclusive países a crear proyectos y actividades bajo diferentes contextos que desarrollen estas nuevas habilidades y competencias de la alfabetización mediática.

Algunos de estos esfuerzos se describen a continuación:

-Actividades relacionadas con el gobierno: son aquellas actividades desarrolladas por el gobierno o instituciones que promueven la alfabetización mediática con el objetivo de establecer métodos y mejorar las condiciones que faciliten la acción de grupos de ciudadanos en el logro de objetivos. Algunos

ejemplos son la acciones llevadas a cabo por los ministerios de educación de varios países europeos para establecer una currícula educativa relacionada con la alfabetización mediática; las acciones de los Centro Nacional de Investigación y Comunicación Educativa (CNICE) en España; el Departamento de Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien: BPJM (Departamento Federal para los Medios Dañinos en Jóvenes) en Alemania; the Ministero delle Comunicazioni, en Italia; or the Landesbildstellen in Austria; Clemi en Francia y Conseil de l'éducation aux médias en Bélgica, etc.

-Actividades familiares: los principales actores son los miembros de las familias –actuando tanto a nivel individual como en grupos- aunque en este proceso otras entidades por lo general están involucradas para estimular y dar recursos. Por lo general, estas actividades tienen el objetivo de promover intercambios, acciones y tareas cooperativas para fomentar el uso y acceso a los medios de comunicación, promoviendo el uso de los medios para uso personal y familiar. Muchas están orientadas a fomentar el diálogo entre los miembros de la familia, establecer objetivos y reglas para el uso de los medios. Algunos ejemplos de estas actividades son: APTE (Les écrans, les medias et nous en Francia); Collectif interassociatif Enfance et Media (CIEM); the Family Friend Festival en Inglaterra; Movimiento Italiano Genitori (MOIGE) en Italia; etc.

-Actividades de participación civil: consiste en la participación de ciudadanos activos relacionados con la alfabetización mediática involucrando diferentes autoridades en el mundo de los medios. Incluye la participación en debates, foros; espacios provistos por los medios para discusión; espacios para evaluar y criticar los contenidos mediáticos; y esferas propuestas por las leyes en varios países para la participación activa de los ciudadanos. Ejemplo: RAP (Association Résistance á l'aggression publicitaire) y Casseurs de pub en Francia; CMA (Community Media Association) y Community TV Trust (CTVT) en Inglaterra; Media Hungaria Konferenciaközpontja en Hungría; Agrupación de Telespectadores y

Radioyentes (ATR) en España; Associazione Spettatori Onlus (AIART) en Eslovenia.

-Actividades educativas y de capacitación: están basadas para promover el proceso educativo y de aprendizaje. Pueden tener lugar en escuelas o lugares educativos formales o informales; pueden ser dirigidas a niños, jóvenes o adultos. El objetivo de estas actividades es la adquisición de nuevos contenidos, actitudes o habilidades. Requiere que se establezcan en la currícula, recursos específicos y ciertas condiciones institucionales. Algunos ejemplos: Centre de Liaison de l'Enseignement et des Média d'Information (CLEMI) y Agence des Usages TICE en Francia, Délégation aux usages de l'Internet; The Hiiripiiri Project en Finlandia; CNICE and Grupo Comunicar en España; Media (MED) en Italia, Center for Media Literacy (CML) en Canadá, etc.

-Campañas: consisten en la estructuración de varios actores, medios y recursos para alcanzar objetivos específicos. Las campañas de alfabetización mediática pueden estar orientadas para promover información específica, cambios de actitud o la toma de conciencia del público. Un ejemplo de esto es la Semana de la Prensa en la Escuela (La semaine de la Presse dans l'École) en Francia que desde 1989, durante la primavera, permite acoger en los establecimientos escolares voluntarios, el conjunto de los medios de información en su diversidad y pluralismo. Son muchos los países que participan en la celebración de esta semana que permite acercar el periódico al mundo de las aulas y establecer actividades de aprendizaje didáctico sobre este soporte. En Francia, esta semana tiene especial incidencia y el CLEMI (Centre de l'Enseignement et des Moyens d'Information) propone una serie de actividades didácticas de interés para llevar a cabo durante esta semana.

-Actividades de los medios: los medios a través de sus contenidos, actividades y sugerencias, promueven la adquisición de nuevas habilidades y competencias. La BBC learning, por ejemplo, ofrece una serie de recursos, trabajos y

actividades para niños, maestros, padres e incluso para adultos. Sus recursos están diseñados para complementar el proceso de educación en las escuelas, y en particular, para apoyar en el desarrollo de habilidades específicas relacionadas generalmente con la currícula escolar. Los recursos de la BBC learning, tienen como principal objetivo estimular los intereses inspirados por los programas emitidos a través de una gran variedad de campañas.

Existen muchas más actividades y proyectos que se han realizado para fomentar la alfabetización mediática sin embargo, estas probablemente sean las más representativas pues aparecen en la mayoría de las referencias.

El balance y la complementariedad entre todas estas actividades aseguran la eficiencia y el funcionamiento de la alfabetización mediática. Sin embargo, todos estos esfuerzos han tenido que enfrentarse a varias barreras y obstáculos. Algunas de estas barreras u obstáculos para la alfabetización mediática son:

- Sistemas educativos inflexibles en el uso de las TICs
- Medios de comunicación masivos que no fomentan la credibilidad.
- Autoridades que bloquean el derecho a la información y participación.
- La existencia de barreras económicas, culturales o de cualquier otro tipo que impiden el uso de tecnologías.
- Un modelo de información represivo.
- Limitaciones para el debate público y la creación de áreas de debate para el público.
- Barreras culturales
- Falta de visión: objetivos, conceptos, método, recursos, investigación, resultados y evaluación.

Para que la alfabetización mediática pueda ser desarrollada, es necesario eliminar éste tipo de barreras y limitaciones. Es por esto que el desarrollo ha sido desigual en los diferentes países y a su vez el por qué su crecimiento a sido

lento y en muchos lugares inconstante.

La política e historia de cada región han influido de manera importante en el desarrollo del alfabetismo mediático crítico. Esta diferencia de enfoque y necesidades de los gobiernos y habitantes de cada país, han sido la razón por la cual cada uno de ellos no ha respondido de la misma manera.

En América Latina la mayoría de los esfuerzos importantes han sido promovidos por redes de ciudadanos y por grupos eclesiásticos buscando un desarrollo social. Los gobiernos de Canadá, Australia, Alemania, Inglaterra, Francia y España han reconocido la importancia de la materia y acogido la causa. Sin embargo, el alfabetismo mediático, cuya aplicación ha sido ya urgida por la UNESCO, no ha desembocado aún en iniciativas oficiales y firmes en todos los países.

En cuanto a los educadores mediáticos que han estudiado la materia se encuentran, el mexicano Guillermo Orozco, el argentino-uruguayo Mario Kaplún, el brasileño Paulo, los canadienses John Pungente y Barry Duncan, los ingleses David Buckingham y Len Masterman, y la estadounidense Renee Hobbs.

Todos ellos junto con la UNESCO han subrayado la urgencia de la aplicación de la materia.

CAPÍTULO II

Alfabetismo mediático en la educación

2.1 Alfabetismo mediático y el desarrollo cognitivo

La educación mediática es el proceso de enseñar y aprender acerca de los medios de comunicación; la alfabetización mediática es el resultado: el conocimiento y las habilidades que adquieren los alumnos (Buckingham, 2005).

La educación mediática ha surgido de las preocupaciones de diferentes instancias, gubernamentales y no gubernamentales, por la creciente y cercana relación de los medios de comunicación con los individuos, en especial, los niños y los jóvenes (Singer, 2001).

La educación mediática se propone desarrollar tanto la comprensión crítica como la participación activa. Esto capacita a los jóvenes para que, como consumidores de los medios, estén en condiciones de interpretar y valorar con criterio sus productos; al mismo tiempo, les capacita para convertirse ellos mismo en productores de medios por derecho propio (Buckingham, 2005).

2.1.1 Los niños y el uso de los medios

En los últimos años la evolución de las computadoras y la conexión de éstas en red han cambiado la forma en la que el ser humano percibe el mundo. Es evidente que el sistema digital, debido a su crecimiento exponencial, ha cambiado fuertemente la cultura (Martínez, 2006). En consecuencia las nuevas tecnologías se han introducido en muchas facetas de nuestras vidas modificando la manera en que la concebimos.

En la actualidad se habla de la “Sociedad de la Información”. Una sociedad que se distingue por la eliminación de la distancia, no existen las barreras del tiempo

y el espacio. Las capacidades técnicas de la comunicación en la que se desenvuelven, permiten que reciban información de todas partes.

Los jóvenes de hoy disponen de una gran cantidad de información proveniente en gran medida de los diferentes medios de comunicación. La educación no puede evadir esta realidad y se tiene que ajustar a las necesidades de la “Sociedad de la Información”. El papel del docente ya no es el de fuente de información, ahora se convierte en el guía. Aquel que debe guiar a los alumnos a navegar entre este mar de información a la que se exponen diariamente.

Las encuestas muestran una y otra vez que, en la mayoría de los países industrializados, los niños pasan más tiempo viendo la televisión que en la escuela, o en cualquier otra ocupación de no sea dormir. Si a esto, se le añade el cine, las revistas, los video juegos y la música, es evidente que los medios constituyen con mucho el pasatiempo más significativo de su tiempo libre (Buckingham, 2005).

Aunque no se puede hablar de los niños como de una categoría homogénea, ya que la infancia depende de diversos factores sociales como el género, la raza, clase social, situación geográfica entre otros, sí se puede identificar una serie de cambios generales que se han producido en la vida de los niños a lo largo del siglo XX. Como consecuencia de estos cambios, se han producido modificaciones en el estatus de los niños como grupo social diferenciado, identificándolos como un mercado potencial de gran importancia.

Estos cambios son causa y a la vez resultado de los cambios en las relaciones de los niños con los medios. A los niños se les conceden más poderes cada vez, lo que sin embargo, no impide que se vean privados de toda oportunidad para ejercer control (Buckingham, 2005).

2.1.2 El uso de los medios en las escuelas

Los teléfonos celulares suenan durante las clases, la televisión es omnipresente, no sólo durante muchas horas en los hogares, pero también en los restaurantes, tiendas, hoteles, etc. La industria publicitaria se ha convertido en un negocio multibillionario. La mayoría de los norteamericanos tienen acceso al Internet en sus hogares. Los medios de comunicación masivos están en todos lados a toda hora. La influencia de los medios se ha convertido en un tema prioritario (Moody, 1999).

Los nuevos medios se han convertido en un punto focal para muchos investigadores, en especial aquellos que se dedican a la educación. La UNESCO (1978) declaró que los medios de comunicación masivos juegan un papel esencial en la educación de los jóvenes (Rodríguez, 2008).

La educación siempre confió (y aún confía) en que la incorporación de nueva tecnología trae aparejada la mejora. Y la mejora consiste, básicamente, en renovar el equipo tecnológico para transformar la estructura escolar y actualizar sus contenidos (Nakache, Mundo, et.al; 2003).

Probablemente el mayor error que las escuelas han cometido en la incorporación de los medios tenga que ver con una perspectiva que hace hincapié en el aspecto técnico. Esta perspectiva se centra en los medios como “aparatos”, “contenido” o “mensaje”, dejando de lado las prácticas y procesos culturales que también resultan educativos (Huergo, 2001).

La revolución tecnológica ha traído consigo un atraso en la incorporación tecnológica en las escuelas en comparación con el hogar. Sin embargo, incorporar nuevas tecnologías en las escuelas, no es la solución al problema. La tecnología debe verse como un medio, no como un fin. Guillermo Orozco, plantea que “en el campo educativo el planteo es alfabetizarse en materia

computacional; pero ¿la introducción de la computadora en la escuela, sigue una racionalidad pedagógica o una racionalidad tecnológica?” (Huergo, 2001).

Jesús Martín Barbero en los años setenta propuso dejar de centrar el fenómeno de la comunicación en los medios, y otorgarle importancia a la relación de esos medios con la cultura, con el contexto social y especialmente con el acto de recepción (Barbero, 1987).

El profesor deja de ser el transmisor de conocimiento para convertirse en mediador y facilitador de la apropiación de saberes críticos por parte de los alumnos (Morduchowicz, 2003). Las escuelas deben de clasificar, jerarquizar y valorar la información que aparece en Internet. Son ellas quienes deben de dotar a los alumnos con herramientas para analizar y valorar lo que aparece en los medios.

La alfabetización mediática debe alfabetizar críticamente, enseñar a deconstruir las condiciones de producción de dicho artefacto, analizar sus efectos de subjetivación y fundar mejores posibilidades de resistencia y transformación (Carli, 2003).

La escuela tiene la capacidad de responder a las demandas de la sociedad social con las exigencias educativas de promoción del pensamiento reflexivo (Litwin, 1995).

2.2 Conjunto de herramientas para la alfabetización mediática

La alfabetización mediática exige un análisis, evaluación y reflexión crítica. Supone la adquisición de un metalenguaje, es decir, de un medio que nos permita describir las formas y las estructuras de diferentes tipos de comunicación; e implica una comprensión más amplia, por una parte, de contextos sociales, económicos e institucionales de comunicación y, por otra

parte, de cómo estos mismos contextos afectan a las experiencias y las prácticas de las personas (Luke, 2000). La alfabetización mediática incluye sin duda la habilidad para utilizar e interpretar los medios, pero implica también una comprensión analítica mucho más amplia.

Desde su declaración de Grunwald en 1982, la UNESCO destaca tres énfasis que los educadores mediáticos deben dar en la materia. Primero, al alfabetismo mediático le corresponde el estudio de la cultura mediática en toda su variedad de formas. Segundo, el alfabetismo mediático se logra enseñando sobre los medios y no sólo a través de ellos. Y tercero, la educación para los medios busca desarrollar las habilidades críticas y creativas de los individuos.

El alfabetismo mediático sólo puede alcanzarse desarrollando ciertas habilidades. Diferentes autores subrayan distintos tipos de habilidades, sin embargo, son dos en las que la mayoría concuerdan: pensamiento crítico y producción creativa.

2.2.1 Habilidades de pensamiento crítico

El filósofo de la educación Rober Ennis, quien ha realizado varias investigaciones sobre las habilidades de pensamiento, ha reconocido desde hace mucho tiempo, la importancia de las disposiciones del pensamiento crítico. Ennis define la disposición de pensamiento como una tendencia para hacer algo en determinadas condiciones (Ennis, 1994).

Stephen Norris, otro filósofo de la educación, también define la disposición de pensamiento como la tendencia a pensar de cierta manera bajo ciertas circunstancias (Norris, 1994).

De acuerdo con Ennis y Norris, el pensamiento crítico es “el pensamiento razonable y reflexivo enfocado a decidir qué creer y qué hacer”(1989).

Al igual que Norris, el psicólogo Gavriel Salomon se refiere a las disposiciones de pensamiento no sólo “como el resumen de un conjunto de comportamientos relacionados y relativamente estables” (Salomón, 1994). La disposición es un cúmulo de preferencias, actitudes e intenciones, más un conjunto de capacidades que permiten que las preferencias se conviertan en realidad de una manera específica (Salomón, 1994).

Ennis (1994) reconoce en la actualidad catorce disposiciones de pensamiento crítico diferentes:

- ser claros en cuanto al sentido de lo que se dice, se escribe o se pretende comunicar
- establecer y mantenerse centrado en la conclusión o en la pregunta
- tener en cuenta la situación global
- buscar y ofrecer razones
- tratar de mantenerse bien informados
- buscar alternativas
- buscar la mayor precisión según lo requiera la situación
- tratar de ser conscientes de manera reflexiva sobre las creencias básicas propias
- ser de mente abierta: considerar seriamente los puntos de vista de los demás y estar dispuesto a cambiar su propia posición
- retener juicios cuando la evidencia y las razones son suficientes para así hacerlo
- utilizar sus habilidades de pensamiento crítico
- ser cuidadosos
- tener en cuenta los sentimientos y los pensamientos de los demás

El pensamiento crítico es un pensamiento enfocado, es conscientemente dirigido, con un propósito. El pensamiento crítico puede evaluar declaraciones

(qué creer) y acciones (qué hacer). Decidir qué declaraciones creer ha sido algunas veces considerado la principal preocupación del pensamiento crítico (Ennis y Norris, 1989).

El pensamiento crítico es un proceso empleado para lidiar con algún contenido. Los contenidos con los que se tienen que lidiar pueden ir desde materias de la escuela hasta situaciones de la vida diaria (Ennis y Norris, 1989).

Entre las habilidades específicas para alcanzar el pensamiento crítico están la identificación y distinción de la realidad, así como las representaciones de ésta. De acuerdo con Len Masterman (1985), consultor de la UNESCO, la representación es el primero de los principios de la educación para los medios. Es decir, es predominante que los alumnos distingan entre la realidad y la representación de ésta.

La educación para los medios necesariamente asume que los medios reconstruyen, representan, empaquetan y moldean las realidades (Masterman, 1985). Cualquier iniciativa de alfabetismo mediático para jóvenes debe preocuparse porque éstos distingan entre la realidad y las representaciones de la realidad (Davies, 1997).

La exposición a los medios desde un alfabetismo mediático supone la interpretación de los significados de los mensajes. Esta interpretación es posible gracias a las estructuras cognitivas del ser humano. La construcción del conocimiento se logra gracias a la información que se tiene de los medios y del mundo real y gracias a las habilidades de pensamiento crítico que se desarrollan (Potter, 1998).

2.2.2 Habilidades de producción creativa

Buckingham (2001) explica que, al desarrollar las habilidades creativas, el alumno aprende a producir sus propios mensajes y elegir el medio para su comunicación.

Renee Hobbs (2001), una importante representante en EE.UU de la educación para los medios, le da una gran importancia en el proceso de alfabetización mediática a la producción creativa. La utilización de algunos formatos como periódicos, revistas, videos, páginas de Internet, canciones y anuncios publicitarios en los salones de clases pone a prueba los conocimientos, la responsabilidad ética y las habilidades de los alumnos. De la misma manera lo hacen al jerarquizar sus ideas y valores al momento de construir sus propios mensajes.

La producción creativa no reemplaza el estudio de medios. Aquellas instituciones que creen estar alfabetizando en los medios al emplear las tecnologías que estos ofrecen no necesariamente lo están haciendo (Hobbs, 2001). En este sentido, el problema con las estrategias descriptivas que ven a la tecnología como un apoyo instrumental para la enseñanza, una herramienta o una técnica, es que llevan a un uso acrítico y poco reflexivo de la tecnología. Preguntas fundamentales acerca de cómo las tecnologías median y representan al mundo, acerca de cómo crean sentidos sobre el mundo y cómo son producidas quedan excluidas (Buckingham, 2008).

Len Masterman (1985) también sugiere que la tentación tecnológica puede confundir a los profesores en torno al aprendizaje de medios. Las nuevas tecnologías facilitan la información, pero, para crear conocimiento, es necesario un tratamiento crítico. Masterman subraya que “la actividad práctica no constituye, por sí misma, la educación para los medios” (Masterman, 1985).

Para desarrollar la habilidad de producir mensajes, lo más importante es la comprensión por parte del alumno de cómo están contruidos los mensajes y el significado con frecuencia implícito en su construcción. También, debe considerar el carácter institucional, el contexto cultural en el que han sido producidos y en el que son contemplados y, en función de aquél, en el mantenimiento de la ideología dominante (Buckingham, 2008).

CAPÍTULO III

Estudio de caso

En los primeros capítulos se destacó la importancia de la educación para los medios desde los contextos teórico, histórico y conceptual. Como se pudo constatar, diversos países han probado satisfactoriamente la posibilidad de educar a los individuos en los medios. En éste capítulo se describirá la estrategia diseñada de alfabetización mediática y la metodología seguida para evaluar si dicha estrategia dota a los niños de cuarto de primaria de habilidades suficientes para acceder, analizar, evaluar medios y desarrollar en niños de cuarto de primaria habilidades de pensamiento crítico. A su vez, se hará una valoración de los resultados del grupo experimental y se comparará con aquéllos del grupo de control. Se describirán los grupos y se analizarán los factores que atentan contra la validez interna y externa. Finalmente se discutirán las limitaciones y los alcances del proyecto.

3.1 Diseño Metodológico

De acuerdo a las condiciones y posibilidades de los alumnos y de la propia institución donde se realizará la validación de esta tesis, se decidió utilizar una metodología cuasiexperimental cualitativa ya que una característica de éste diseño es el utilizar grupos ya constituidos. Esta metodología es parecida que fue utilizada por Donald Campbell y Julian Stanley (1973) conocida como “diseño de grupo de control no equivalente.”

Campbell y Stanley establecen que existen diferentes diseños experimentales y cuasiexperimentales para la investigación social, especialmente en el campo de la educación. Los autores de diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social consideran que estos métodos son los únicos capaces de “verificar adelantos en el campo pedagógico” (Campbell y Stanley, 1973: p.11).

Todos los diseños experimentales, realizan una asignación de grupos experimentales y de grupos control de manera aleatoria con la finalidad de lograr una igualdad en las características de los sujetos que conforman esos grupos. Esta aleatorización de los grupos, en muchas circunstancias no es posible. Stanley y Campbell, señalan que en ausencia de esa posibilidad, aún es posible realizar experimentos que pueden tener validez interna y externa.

Campbell y Stanley consideran que un experimento, es “aquella parte de la investigación en la cual se manipulan ciertas variables y se observan sus efectos sobre otras” (1973: p.9). Señalan tres diseños preexperimentales, tres diseños experimentales propiamente dichos y diez diseños cuasiexperimentales.

Los diseños preexperimentales son aquellos que no toman en cuenta grupos de control. El valor científico de éstos es bajo debido al poco control que se tiene sobre las variables. Los tres diseños preexperimentales son el estudio de caso con una sola medición, el diseño pretest-pos-test de un solo grupo y la comparación con un grupo estático (Campbell y Stanley, 1973: p.19).

Los diseños experimentales propiamente dichos son minuciosos en la selección y control de los grupos y sus variables. Estos diseños son el de grupo de control pretest-pos-test, el diseño de grupo de control con pos-test únicamente y el diseño de cuatro grupos de Solomon (Campbell y Stanley, 1973).

Diseño de pretest-pos-test con grupo control

Se analiza la incidencia de la aplicación del tratamiento o variable independiente sobre un grupo, comparándolo con un segundo grupo que no recibe el tratamiento. Consta de diversas fases en el desarrollo del diseño:

-Se forman dos grupos, uno va a ser el grupo experimental, y por tanto será el que reciba el tratamiento, el otro va a actuar como grupo control o de comparación. La composición de ambos grupos se lleva a cabo manera

aleatoria, en la cual todos los miembros de un universo determinado tienen la misma probabilidad de ser seleccionados que cualquier otro miembro.

-Se aplica un test o medición a ambos grupos para determinar el valor de la variable dependiente u objeto de estudio, antes de aplicar el tratamiento al grupo experimental.

- La tercera fase consiste en aplicar el tratamiento o variable independiente al grupo experimental. Aquí se mantienen controladas todas las demás variables tanto en el grupo control como en el experimental. La única diferencia entre los dos grupos debe de ser producida por el tratamiento.

-Al final, se vuelve a medir la variable dependiente en los dos grupos, de manera que la diferencia que se encuentre entre ambos grupos al pretest se dé debido a la influencia de la variable independiente o tratamiento.

Diseño de pos-test con grupo de control

En este diseño no se toma medida de la variable dependiente antes de la aplicación del tratamiento. Se toma como entendido que la selección de los sujetos que componen la muestra es suficiente para considerar que parten de la misma posición. El desarrollo del diseño se da de la siguiente manera:

-Se crean dos grupos, elegidos al azar, uno que será el grupo experimental y otro que actuará como grupo control.

-Se aplica el tratamiento al grupo experimental.

-Finalmente, se toma la medida de la variable dependiente tanto en el grupo control como en el grupo experimental. Y se realiza el análisis de los resultados. Las diferencias obtenidas entre el grupo control y el grupo experimental se deben a la aplicación del tratamiento.

Diseño Solomon

En este caso, existen dos grupos de control y dos experimentales. Con este método se satisface la necesidad de control por una parte y el inconveniente de

la aplicación de la aplicación de test o medición por otra.

-Se forman cuatro grupos de manera aleatoria, dos experimentales, y dos control.

-Se mide la variable dependiente en dos de los grupos, uno de los grupos, uno de los grupos experimentales y uno de los grupos de control, mientras que al otro grupo experimental y control no se les mide la variable dependiente.

-Se aplica el tratamiento a los dos grupos experimentales, dejando a los otros dos grupos sin aplicar.

-Por último, se mide la variable dependiente después de la aplicación del tratamiento, en los cuatro grupos.

Los autores plantean que en ocasiones no se puede tener control sobre algunos aspectos que impiden llevar a cabo experimentos propiamente dichos. Por ejemplo, si quisiéramos hacer un experimento para probar algún tipo de método educacional correctivo, podrías aplicarlo a un grupo de alumnos durante un tiempo, y luego observar y medir la mejoría producida. Sin embargo, puede ocurrir que la mejoría no obedezca al método correctivo empleado, sino a un factor de maduración que hizo que durante el tiempo que duró la experiencia los alumnos hicieron una remisión espontánea de sus dificultades escolares. Como lo han señalado Campbell y Stanley, en ausencia de esa posibilidad, aún es posible realizar experimentos que no eliminan todos los factores que los debilitan. De manera general, los diseños en los cuales no se ha podido utilizar el azar en la formación de los grupos reciben el nombre de diseños cuasiexperimentales (Briones, 1996: p.4).

Campbell y Stanley (1973) realizan una clasificación que incluye diez distintos tipos de diseños cuasiexperimentales. Algunos de éstos son el experimento de series cronológicas, el diseño de muestras cronológicas equivalentes, el diseño de materiales equivalentes, el diseño de grupo de control no equivalente, diseños compensados y el diseño de muestra separada pretest-pos-test.

Se abordará de manera más detallada una selección de tres de estos diseños por ser los más utilizados en la investigación educativa.

Diseño con grupo de control no equivalente y pretest

En este diseño se constituyen entidades formadas naturalmente, tan similares como la disponibilidad lo permita, pero no tanto como para prescindir del pretest (Campbell y Stanley, 1982).

Este diseño, es uno de los más utilizados en la investigación educativa por las facilidades que supone el no depender de la elección de los sujetos al azar para obtener la muestra, circunstancia frecuente en la investigación educativa, donde se suele disponer de “muestras incidentales” (Hernández, 1997).

Diseño de series cronológicas

Este diseño sólo incluye un grupo que se somete a múltiples mediciones de la variable dependiente antes y después del tratamiento. Es especialmente útil cuando no se dispone de grupo control y se quieren ver los efectos de un tratamiento de forma inmediata, a medio y a largo plazo, ya que el efecto del tratamiento viene determinado por la diferencia entre las medidas tomadas antes y después de la intervención (Hernández, 1997).

Diseño compensados

En este diseño hay varios grupos y varios tratamientos. Se aplican todos los tratamientos a todos los grupos pero en momentos distintos. Los grupos constituyen entidades formadas naturalmente. Se puede aleatorizar el momento y orden de aplicación de cada tratamiento a cada grupo.

Este tipo de diseño suele utilizarse cuando se quieren analizar varios

tratamientos y la aplicación de uno no afecta a la aplicación del siguiente (Hernández, 1997). Es de gran utilidad en aquellos casos en que no sea posible realizar pretest o éstos sean inapropiados (Campbell y Stanley, 1982).

Las condiciones del caso de estudio

De acuerdo a las condiciones y posibilidades de los alumnos y de la institución donde se realizó la investigación, los grupos tuvieron que ser ajustados al número de alumnos del grado escolar seleccionado. Esto provocó la decisión de utilizar el “diseño con un grupo de control no equivalente.” Como se mencionó anteriormente, este diseño se utiliza, no exclusivamente, con grupos naturales, como el constituido por los alumnos de un cierto grado o de una cierta escuela, personas que han sido sometidas a una intervención social (de la cual se podría tomar una muestra), etc. Tales grupos forman el grupo experimental; el grupo de control se forma con sujetos, no elegidos al azar, que tengan características muy semejantes a los sujetos del grupo experimental. Campbell y Stanley aseguran que en el terreno de la educación, este diseño ha sido ampliamente empleado. Éste “comprende un grupo experimental y otro de control, de los cuales ambos han recibido un pretest y un pos-test, pero no poseen equivalencia preexperimental de muestreo” (Campbell y Stanley, 1973: p.93). También aseguran que los grupos en este caso son “tan similares como la disponibilidad lo permita, aunque no tanto, sin embargo, que se pueda prescindir del pretest” (Campbell y Stanley, 1973: p.93). Esto fue precisamente lo que ocurrió.

Este tipo de diseño cuasiexperimental tiene control y toma en cuenta la mayoría de los factores que afectan o pueden afectar la validez interna sin que sea igual para la validez externa (Briones, 1996: p.4). Cuando hablamos de validez interna, nos referimos a todo lo que se relaciona de manera directa con la planeación y el desarrollo del experimento. Son aquellas variables que provienen del exterior y que deben ser previstas por el experimentador para evitar el sesgo en los resultados. Algunos factores que atañen a la validez interna son la

historia, la maduración, la administración de tests, los cambios en la instrumentación, la selección y la mortalidad experimental (Campbell y Stanely, 1973).

La historia son los acontecimientos específicos entre el pretest y el pos-test, se refiere a la hora, el día o el momento del semestre. La madurez esta dada por los procesos internos de los participantes como el cansancio, el hambre o enfermedades. Los cambios en la instrumentación están dados por las diferencias en instrumentos o examinadores que pueda haber en el pretest y pos-test. La mortalidad experimental significa la pérdida de participantes en el transcurso del experimento (Campbell y Stanley, 1973).

La validez externa es la que permite sacar conclusiones de la generalización o la representatividad. El efecto reactivo es uno de los factores. Éste explica la reacción de los participantes ante el experimento después del pretest. La reacción pudiera ser el aumento o disminución de sensibilidad ante la variable experimental. Otro factor es la interacción entre los sesgos en la selección y la variable experimental. Este sesgo atenta contra la representatividad cuando los sujetos que constituyen el grupo experimental provienen de distintas poblaciones que los que constituyen el grupo de control. Estas distintas poblaciones pudieran referirse a distintas escuelas o distintos grados escolares (Campbell y Stanley, 1973).

En el proyecto no se aplicó una medición cuantitativa ni se obtuvieron porcentajes de los resultados. Los pretest y pos-test no se cuantificaron. Se realizó una valoración, pero en términos cualitativos con la ayuda de una rúbrica y tratando a los grupos experimentales independientemente como individuales. En cuanto a la variable experimental se recurrió a un plan de clase con ejercicios y dinámicas, todas vividas en grupo y con la presencia del experimentador. De esta manera, a la hora de comparar resultados se realizó en términos de casos y no porcentajes. Así pues, en vez de resaltar crecimiento en los porcentajes se

destacó el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.

Para poder indentificar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico se recurrió a una rúbrica diseñada a partir de una evaluación planeada con la taxonomía de Bloom.²

3.2 Selección del grupo de estudiantes

Se trabajó con cuatro grupos de alumnos de cuarto de primara del Colegio Eton en la Ciudad de México. Se eligió esta institución pues la persona que realizó la investigación trabaja ahí. El Colegio se encuentra en la Colonia Prados de la Montaña, Santa Fe en la Ciudad de México. El Colegio Eton es una institución privada, bilingüe y multicultural sin ninguna afinidad religiosa o política.

Los cuatro grupos se integraron por niños entre las edades de 9 a 11 años. Cada grupo se conformó por un total de 20 alumnos cada uno. Los cuatro grupos se etiquetaron como 4ºI, 4ºII, 4ºIII y 4ºIV. Los etiquetados como 4ºI y 4ºII constituyeron los grupos control y los etiquetados como 4ºIII y 4ºIV formaron los grupos experimentales.

El desarrollo humano no es igual en todo su proceso, hay épocas donde la adquisición de funciones y contenidos es mayor, y existen otras con periodos de estancamiento, fijación y/o maduración de lo aprendido. Según Piaget, los niños que se encuentran en el rango de edad de entre los 9 y 11 años tienen la capacidad de:

- Descubrir las relaciones de causa-efecto a partir de la intuición.
- Entender bien lo que leen.

² La taxonomía de Bloom es una jerarquía de los objetivos de aprendizaje propuesta por Benjamín Bloom que consiste en dividir los objetivos cognitivos en subcategorías organizadas del comportamiento más simple al complejo (Fowler, 2002)

-Aprender y retener gran cantidad de datos.

-Se desarrolla progresivamente el proceso de localización, lo que da como resultado una capacidad de observación más objetiva y orientada al estudio del medio local. El medio deja de ser una realidad global para convertirse en objeto de análisis.

-Razonar, clasificar y captar la interdependencia de unos hecho con otros.

-Comprender los fenómenos naturales y la vida humana.

La enseñanza tiene un tono más bien descriptivo e intuitivo, pero la observación y el análisis deben ser completados con clasificaciones sencillas. El niño de esta edad es ya capaz de generalizar aunque de un modo limitado (Guardini, 1997).

Durante esta etapa de edad está por terminar la infancia y comienza la pubertad. Es una edad en la todavía se es niño por lo que existe una gran recepción al aprendizaje de cualquier tipo pero a su vez, están terminando la etapa de la niñez e infancia y por lo tanto, ya son más inteligentes y empieza a haber un desarrollo tanto físico como intelectual importante (Guardini, 1997).

Los niños de 9 a 11 años, se dan cuenta de las cosas, se fijan más en los detalles, en las expresiones de la gente, en el entorno y, empiezan a hacer juicios de las acciones, aunque un tanto limitadas, todavía. Son muy vulnerables para aprender y lo que aprenden, lo adquieren por vida. No aprenden las cosas tan profundamente, pero registran los conceptos y después a lo largo de su formación, tanto humana como profesional, adquieren un conocimiento de las cosas cada vez más profundo. Empiezan a ser más conscientes de la realidad (Guardini, 1997).

Tomando lo anterior como referencia se llegó a la conclusión que los niños de esta edad (9 a 11 años) se encuentran en el punto intermedio entre la infancia y la adolescencia por lo que se consideró una etapa de suma importancia en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.

3.3 Selección de planes de clase

Weinstein y Mayer (1986) distinguieron dos tipos de objetivos en la actividad escolar:

1. Objetivos que se refieren a los productos de enseñanza-aprendizaje, centrados en lo que los alumnos deben saber, como resultado de su aprendizaje, en términos de enseñanza, qué aprender (contenido de aprendizaje).
2. Objetivos que se refieren a los procesos de aprendizaje, centrados en las técnicas y estrategias que los alumnos pueden usar para llevar a cabo su aprendizaje, cómo aprender (procesos de aprendizaje).

Durante muchos años, los docentes se centraron sólo en el primer objetivo debido a la gran influencia que recibían de las teorías conductistas. Las teorías conductistas, entienden la enseñanza como la transmisión de conocimientos y el aprendizaje como la adquisición de respuestas. Hoy, el enfoque es bastante distinto, se presta mayor atención al proceso de aprendizaje junto con el contenido del aprendizaje.

Mediante la enseñanza adecuada de estrategias se ha demostrado que existe un potencial para una mejor comprensión y control del proceso de aprendizaje y que existe la posibilidad de efectuar cambios en los métodos de enseñanza que pueden estimular un aprendizaje más autónomo y eficaz. Lo anterior explica la razón por la cual, casi todos los artículos, libros o manuales relacionados a la investigación educativa hablan del constructivismo.

El constructivismo se ha convertido en un principio metodológico actualizado, y es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Entre ellas se encuentran las teorías de Jean Piaget (1952), Lev Vigotsky (1978), David Ausubel (1963), Jerome Bruner (1960), y aún cuando ninguno de ellos se denominó constructivista, sus ideas y propuestas claramente ilustran las ideas de esta corriente (Parica, Liendo y Abacín, 2005).

Para el constructivismo, el conocimiento no es una copia de la realidad, es una construcción del ser humano, realizada con los esquemas que la persona ya posee (conocimientos previos), es decir, con los que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea. Todo aprendizaje constructivo supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que conlleva a la adquisición de un conocimiento nuevo. En este proceso no es solo el nuevo conocimiento que se ha adquirido, sino, la posibilidad de construirlo y adquirir una nueva competencia que le permitirá generalizar, es decir, aplicar lo ya conocido a una situación nueva (Carretero, 1993).

Definir el constructivismo no es una tarea fácil, pues, el constructivismo del alumno no tiene una única interpretación posible. Para Coll (1990), la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza se origina alrededor de tres ideas:

1. Se refiere al alumno como máximo, aunque no único, responsable de su propio proceso de aprendizaje.
2. La actividad constructivista del alumno se aplica a contenidos que ya poseen un grado considerable de elaboración, son conocimientos que tanto el profesor como los alumnos encuentran, en buena parte, elaborados y definidos.
3. Plantea la función del profesor, el cual, debe intentar orientar y guiar las actividades con el objetivo de que la construcción del alumno se acerque de una manera progresiva a los contenidos u objetivos de aprendizaje.

Visto desde la concepción de Coll (1990), el aprendizaje no es una copia o reproducción del contenido a aprender, también se le atribuye un significado. La construcción del conocimiento en el salón de clases, supone que el alumno seleccione y organice toda aquella información que le llega de diferentes lugares, el profesor, TV, amigos, padres, entre otros, estableciendo relaciones entre estas informaciones y dotándolas de significado. Esta actividad

constructiva del alumno, permitirá, que los aprendizajes realizados sean significativos y puedan utilizarse de manera efectiva (Gómez y Mauri, 1991).

Debido a que se consideró que el constructivismo es una de las tendencias pedagógicas de mayor reputación en el ámbito escolar, se decidió seleccionar un plan de clase que cumpliera con los dos objetivos de Weinstein y Mayer (*The teaching of learning strategies*, 1985) y que además se alineara con la tendencia constructivista. El plan de clase a su vez, debía de seguir los lineamientos o mejor dicho los pasos establecidos para la alfabetización mediática.

Para lograr ambos objetivos (constructivismo y alfabetización mediática) se trabajó con una organización canadiense que ha sido pionera en el desarrollo de programas de alfabetización mediática desde 1996. Como se mencionó anteriormente, Canadá es uno de los países que más ha publicado y desarrollado programas de alfabetización mediática. Es por ello, que fue el país seleccionado para el desarrollo de éste proyecto. The Media Awareness Network es una organización canadiense que promueve la alfabetización mediática y digital al producir programas y recursos educativos, trabajando junto con organizaciones tanto canadienses como internacionales, y dando conferencias en todo Canadá y alrededor del mundo. Más del 80% de sus programas y recursos son públicos y de acceso gratuito (Media Awareness, 2009). De estos programas y recursos se seleccionó el que mejor se adaptaba a las necesidades para la elaboración de este proyecto. Se verificó que fuera adaptable a los recursos disponibles en la escuela en la que se realizó el proyecto, que el nivel fuera apropiado para los niños de cuarto de primaria, que siguiera una tendencia constructivista, y que además, desarrollara habilidades de pensamiento crítico a partir de la alfabetización mediática. Cabe mencionar, que el plan de clase tuvo que ser modificado para adaptarlo a las necesidades de la investigación y de la currícula escolar.

Se definieron los siguientes objetivos para la lección:

- Introducir a los estudiantes a las diferentes secciones de un periódico
- Repasar los términos que se utilizan para el diseño de un periódico.
- Entender la importancia de la primera plana de un periódico.
- Sensibilizar a los estudiantes sobre los diferentes enfoques que un editor le puede dar a una nota.
- Reconocer las diferentes secciones de un periódico.
- Desarrollar la habilidad para seccionar y entender una historia en un periódico.
- Identificar la diferencia entre los diferentes tipos de noticias que hay en un periódico.
- Desarrollar la habilidad para escribir un artículo para un periódico.
- Desarrollar las habilidades para diseñar un periódico.

Se decidió dividir los objetivos de la lección en cuatro partes, para facilitar el desarrollo de cada habilidad, así como para ordenar y estructurar de una manera más lógica y sencilla para los niños el contenido. En la primera parte se introduce de manera general al periódico, en la segunda se comienza a dividir el periódico en secciones y así de manera consecutiva hasta que, al final de la cuarta parte, el alumno sea capaz de englobar todos los contenidos analizados y aprendidos a lo largo de la lección y sea capaz de hacer un todo de ellas.

Las cuatro partes o subsecciones son:

Parte I: Leyendo el periódico

Parte II: Primera plana

Parte III: ¿Qué hay en el interior de un periódico?

Parte IV: Historias en el periódico

La descripción de cada una de las partes de la lección puede revisarse en el anexo 1.

3.4 Medición previa de habilidades

El presente trabajo tiene dos objetivos principales, uno es determinar si la estrategia educativa diseñada de alfabetización mediática dota a los niños de cuarto de primaria de habilidades suficientes para acceder, analizar y evaluar medios; el segundo objetivo es determinar si la alfabetización mediática es una herramienta educativa que desarrolla en los alumnos de cuarto de primaria habilidades de pensamiento crítico.

Para poder medir el desarrollo de habilidades se realizó un pretest y un pos-test. Como se mencionó en el inciso 3.2, el pretest solamente se aplicó al grupo experimental ya que se utilizó solamente para medir el conocimiento previo de los alumnos para posteriormente compararlo con el pos-test y determinar si los alumnos adquirieron las habilidades y conocimientos suficientes para acceder, analizar y evaluar un periódico. Se consideró que no era necesario aplicar el pretest al grupo control, pues las habilidades y conocimientos de los alumnos se manifestarán en el pos-test y no es necesario hacer la comparación con ellos mismos sino con los resultados del pos-test del grupo experimental.

El pretest se realizó en una sola fecha. Cabe mencionar que de los 40 alumnos que conforman el grupo experimental, dos no estuvieron presentes el día del examen y se tuvo que eliminar su participación en el proyecto.

Como pretest se diseñó un examen con diez preguntas de opción múltiple con temas relacionados con los periódicos. Se pidió a los dos grupos que integran el grupo experimental que escogieran la respuesta que más se acercará o describiera lo que se preguntaba. No se dieron más instrucciones, ni se contestaron dudas durante la aplicación del examen con el fin de no orientar las respuestas y encausar los resultados.

Para realizar una valoración del pretest, se categorizaron las preguntas para después hacer la comparación con el pos-test y determinar si adquirieron el conocimiento necesario del medio que se utilizó para ser capaces de acceder, analizar y evaluarlo.

En el anexo 2 se puede ver el pretest y las categorías que se utilizaron para su análisis.

3.5 Implementación

Se seleccionó la materia de Inglés para implementar el plan de clase. El tema que se escogió fue “El periódico”. Los periódicos son una herramienta muy útil y divertida para aprender de los medios impresos. En esta lección, los alumnos aprendieron información básica de los periódicos y del periodismo, a través de lecciones guiadas, discusiones grupales e individuales, así como diversas actividades que fomentaron el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Algunos de los tópicos que se incluyeron fueron la primera plana, contenido en los periódicos, búsqueda de información, por mencionar sólo algunos.

Para medir si se cumplió cada objetivo se realizó una serie de ejercicios o formatos que cada alumno llenó o realizó, se calificaron, y con ello se determinó el logro de cada objetivo. Cabe mencionar que esto es diferente al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, esto simplemente sirve para medir la evolución de los alumnos a lo largo de la lección. Para medir el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico y la capacidad para analizar, medir y acceder dicho medio a partir de la estrategia educativa de alfabetización mediática diseñada y seleccionada se realizó un pos-test.

El formato de cada ejercicio y actividad que se evaluó puede verse el anexo 1.

3.6 Medición posterior de habilidades

Para medir la eficacia del plan de clase se desarrolló un pos-test, el cual se aplicó tanto al grupo control como al grupo experimental. El objetivo del pos-test fue realizar una comparación entre ambos grupos. A partir de la comparación se pretende determinar dos cosas: el nivel de conocimiento que se adquirió en el grupo experimental sobre el medio que se analizó (los periódicos) y las habilidades de pensamiento crítico que se desarrollaron en ellos a su vez.

El pos-test se diseñó siguiendo el formato de la taxonomía de Bloom. La taxonomía de Bloom fue diseñada por Benjamín Bloom, Doctor en Educación de la Universidad de Chicago. En 1948, al terminar la Convención de la Asociación Norteamericana de Psicología, Bloom lideró la formulación de una clasificación de “los objetivos del proceso educativo”. Lo que se buscaba con esta clasificación, era establecer un marco de referencia para fomentar la comunicación y el intercambio entre examinadores. Además de promover y facilitar la investigación (Fowler, 2002).

Bloom divide en tres “dominios” la manera en la que las personas aprenden. El primer dominio es el cognitivo, el cual se refiere a los desempeños intelectuales de las personas. Este dominio a su vez, está dividido en niveles o categorías. Los otros dos dominios son los afectivos y el psicomotor (Fowler, 2002).

Para evaluar el nivel de conocimiento adquirido sobre el medio que se utilizó y las habilidades de pensamiento crítico que se desarrollaron, a partir de la estrategia educativa, se utilizó el primer dominio que es el cognitivo. La taxonomía cognitiva se basa en la idea de que las tareas cognitivas pueden ser clasificadas en seis niveles: CONOCIMIENTO, COMPRENSIÓN, APLICACIÓN, ANÁLISIS, SÍNTESIS Y EVALUACIÓN. Cada nivel depende de la capacidad del alumno para desempeñarse en el nivel o los niveles anteriores. La taxonomía es un intento de ordenar de manera jerárquica los procesos cognitivos.

Niveles cognitivos de la taxonomía de Bloom (Fowler, 2002):

Primer Nivel: Conocimiento

El conocimiento se define como recordar el material aprendido con anterioridad como hechos, términos, conceptos básicos y respuestas. Representa el nivel más bajo de los desempeños del nivel cognitivo.

Segundo Nivel: Comprensión

La comprensión se refiere a demostrar el entendimiento de hechos e ideas organizando, comparando, traduciendo, interpretando, haciendo descripciones y exponiendo las ideas principales.

Tercer Nivel: Aplicación

La aplicación hace la referencia a la habilidad de resolver o solucionar problemas aplicando el conocimiento adquirido, hechos, técnicas y reglas, de manera diferente. Los resultados de aprendizaje en ésta área requieren un nivel de entendimiento mayor que los expuestos en la comprensión.

Cuarto Nivel: Análisis

El análisis se refiere a la habilidad examinar y fragmentar la información en diferentes partes mediante la identificación de causas y motivos; realizar inferencias y encontrar evidencias que apoyen generalizaciones. Aquí los resultados del aprendizaje representan un nivel intelectual superior requerido para la comprensión y la aplicación porque se hace necesario el entendimiento contenido y de la forma estructural del material.

Quinto Nivel: Síntesis

La síntesis es la habilidad para compilar información y relacionarla de diferente manera combinando elementos con un nuevo patrón o proponiendo distintas alternativas de solución. Los resultados del aprendizaje en esta área enfatizan comportamientos creativos dando la mayor importancia a la formulación de

nuevos patrones y estructuras.

Sexto Nivel: Evaluación

La evaluación tiene que ver con la habilidad de exponer y sustentar opiniones realizando juicios sobre información, validar ideas sobre trabajo de calidad en base a criterios establecidos. Los resultados del aprendizaje en esta área son los más altos de la jerarquía cognitiva porque además de contener elementos de todas las otras categorías involucran también la realización de juicios de valor reflexivos, basados en criterios claramente definidos.

Los reactivos del pos-test fueron calificados de acuerdo a la taxonomía de Bloom y dentro de los seis niveles cognitivos. Se realizaron un total de 27 reactivos. Se consideró que los reactivos no incluyeran información que los niños pudiera utilizar para inferir las respuestas. También se tuvo cuidado en que las palabras y la sintaxis fueran acordes al vocabulario del grado al que pertenecen los alumnos.

El formato del pos-test puede verse en el anexo 3.

3.7 Rúbrica para valoración del análisis crítico

La rúbrica que se utilizó tiene por objeto determinar el nivel de habilidades de pensamiento crítico y el nivel de conocimiento obtenido a partir de la estrategia educativa en alfabetización mediática aplicada al grupo experimental. Por lo general las rúbricas constan de 3 componentes (López Carrasco, 2007):

- 1) conceptos o rubros
- 2) escala de calificación o nivel de ejecución
- 3) criterios o descriptores

Los conceptos o rubros son los criterios a evaluar por parte del docente; éstos se encuentran asociados a las competencias o habilidades que se busca desarrollar entre los alumnos.

Se utilizó una rúbrica comprensiva (holística). Se trata de una valoración general que no involucra necesariamente una lista de niveles de ejecución o rubros. La rúbrica consta de seis niveles (del 0 al 5), en los cuales se valoran los seis niveles de la taxonomía cognitiva de Bloom.

A continuación se describe la rúbrica y sus escalas de medición:

Nivel	Escala	Descripción	Puntos
	5	Hay evidencias de una comprensión total del problema. Todos los asuntos que fueron solicitados en la actividad se incluyeron.	
	4	Hay evidencias de una comprensión del problema. Gran parte de los asuntos solicitados en la actividad se incluyeron.	
	3	Hay evidencias parciales de la comprensión del problema. Algunos de los asuntos solicitados en la actividad se incluyeron.	
	2	Las evidencias muestran poca comprensión del problema. Pocos de los asuntos solicitados en la actividad fueron incluidos.	
	1	Las evidencias muestran que no se comprendió el problema presentado en la actividad.	
	0	Las evidencias muestran que no hubo participación en la actividad asignada.	

(López Carrasco, 2007)

CAPÍTULO IV

Impacto del estudio de caso: ¿hay desarrollo de habilidades?

La investigación se realizó con niños de cuarto de primaria del Colegio Eton. En el capítulo anterior se describió el diseño cuasiexperimental empleado y se explicó la metodología completa que se empleó para la implementación del plan de clase y la evaluación de los resultados.

En el presente capítulo se hace una valoración de los resultados del grupo experimental y se compara con aquéllos del grupo control. Se describen los grupos y se analizan los factores que pudieron haber afectado la validez interna y externa. Finalmente se discuten las limitaciones y los alcances del proyecto.

4.1 Características de los grupos

Grupo control

Cuarenta niños integraron el grupo control: veinte pertenecían al grupo 4^oI y veinte al grupo 4^oII. De los veinte niños del grupo 4^oI, trece eran mujeres y siete hombres. De los veinte niños del grupo 4^oII, once eran mujeres y nueve hombres. Es importante explicar que en la constitución de los grupos en la primaria del Colegio Eton no existe ningún tipo de diferenciación entre grupos con respecto a sexo, edad, calificaciones, por mencionar algunas. Esto significa que la selección de los grupos fue totalmente al azar.

En cuanto a las características particulares del grupo control se debe saber que todos son niños que se encuentran entre los 9 y 10 años de edad. Tan sólo tres de los alumnos son nuevos en el colegio y se encuentran en un nivel intermedio de inglés, el resto de los que constituyen el grupo de control forman parte del colegio desde el ciclo escolar pasado y tienen un nivel de inglés avanzado.

Grupo Experimental

Cuarenta niños integraron el grupo experimental. Veinte pertenecían al grupo 4ºIII y veinte al grupo 4ºIV. De los veinte niños del grupo de 4ºIII, diez eran niñas y diez niños. De los veinte niños del grupo de 4ºIV, once eran niñas y nueve niños.

En cuanto a las características particulares del grupo experimental se debe saber que todos son niños que se encuentran entre los 9 y 10 años de edad. Tan sólo cuatro de los alumnos son nuevos en el colegio y se encuentran en un nivel intermedio de inglés, el resto de los que constituyen el grupo experimental forman parte del colegio desde el ciclo escolar pasado y tienen un nivel de inglés avanzado.

4.2 Factores de Influencia

Como en todo proyecto, existen diversos factores que influyen en los resultados. Tal como se explicó en el capítulo anterior, el diseño con grupo de control no equivalente que presentan Campbell y Stanley (1973) controla la historia, la maduración, la mortalidad experimental, la administración de tests y la instrumentación.

Las sesiones del plan de clase y los ejercicios se realizaron a lo largo de varias semanas durante los meses de enero y febrero, meses que constituyen el inicio del segundo semestre del ciclo. El horario en el que se aplicaron los ejercicios y se implementó el plan de clase fue entre las 8:00 horas y las 14:00 horas. Algunas de las sesiones se realizaron antes de las 11:00 horas que es cuando los niños tienen su recreo y otras fueron después de las 12:00 horas que es cuando finaliza el recreo. El horario en el que se realizaron algunas de las sesiones pudo haber influido en la concentración de los niños durante los ejercicios. Por lo general los niños están más activos y se concentran con mayor

facilidad durante la mañana. Tanto en el grupo control como en el experimental, el pos-test se aplicó a las 12:00 horas, después del recreo. Al aplicar un test después del recreo se corre el riesgo de que algunos niños no sean tan cuidadosos al contestar debido a que ya llevan más de cuatro horas en clase por lo que pueden estar más cansados y menos concentrados que al inicio del día.

En cuanto a la mortalidad experimental, debido a que la duración del plan de clase fue a lo largo de varias semanas, muchos alumnos no estuvieron presentes en diferentes sesiones debido a que faltaron esos días a la escuela. No obstante, lo que se decidió hacer fue comparar los resultados de aquellos alumnos que estuvieron presentes en el pretest y en el pos-test aún cuando no estuvieran presentes en todas las sesiones.

El factor de la administración de test advierte sobre el “influjo que la administración de un test ejerce sobre los resultados de otro posterior” (Campbell y Stanley, 1973). En el caso del grupo control, el ambiente general en el pos-test fue de incompreensión ante el examen. Comentarios como “para qué es esto” o “no entiendo qué es lo que tengo que hacer” fueron escuchados al momento de administrar el pos-test. Por el contrario, en el caso del grupo experimental la influencia de todos los ejercicios, del plan de clase y de un test sobre otro posterior creó un ambiente de seguridad y familiaridad con el pos-test. Desde que los alumnos comenzaron el pos-test, se escucharon comentarios como “es como el ejercicio que hicimos la semana pasada” o “está muy fácil”.

El factor de instrumentación tiene que ver con los administradores del plan de clase, ejercicios, pretest y pos-test durante el proyecto y, la confusión que éstos puedan generar con la variable experimental. En el caso del grupo control, el coordinador del proyecto fue el que administró el pos-test. En cuanto al grupo experimental, el pretest, todas las sesiones y ejercicios fueron administradas por la maestra de grupo. El pos-test fue administrado por el coordinador del proyecto.

En cuanto a la validez externa, los sesgos en la selección de los grupos, no se puede decir que haya habido un sesgo real. La selección del grupo experimental fue hecha con base a la maestra de ambos grupos (4^oIII y 4^oIV) que se ofreció como voluntaria para implementar el plan de clase con sus alumnos. Para el grupo control, se solicitó a las maestras de los dos grupos restantes de cuarto de primaria (4^oI y 4^oII) que nos prestaran una hora del día con sus grupos para la implementación del pos-test.

4.3 Comparación de resultados

Tomando en cuenta la metodología descrita y los aspectos discutidos anteriormente se presentan los resultados del plan de clase apoyados en las mediciones previas y posteriores de ambos grupos. El anexo 4 presenta los resultados del pretest del grupo experimental y los resultados del pos-test de dicho grupo. Por su parte, los resultados del pos-test del grupo control pueden ser consultados en el anexo 5.

Pretest

Como se mencionó en el capítulo anterior, el pretest se utilizó para hacer un sondeo sobre el conocimiento previo de los alumnos sobre el tema del plan de clase con la finalidad de poder determinar al final si la estrategia educativa desarrollada, cubre todas las características de la alfabetización mediática.

La rúbrica que se utilizó únicamente sirve como guía de tal manera que no se cuantificaron los resultados, es decir, no se evaluaron los resultados como bien o mal, sino se realizó un análisis del tipo cualitativo para poder categorizar el conocimiento de los alumnos acerca de los periódicos.

Los resultados de pretest reflejaron que 18% de los alumnos están familiarizados con la mayoría de las definiciones de un periódico, 61% de los

alumnos tienen una concepción más o menos clara de qué es un periódico. Sólo 21% de los alumnos desconoce algunas de las definiciones de un periódico. Ningún alumno desconoce los periódicos. Sin embargo, 79% de los alumnos están poco familiarizados con la manera en la que se estructuran las noticias en los periódicos, sólo 8% tiene una concepción más o menos clara.

De acuerdo con los resultados del pretest se puede concluir que los alumnos tienen una cierta idea de qué son los periódicos y qué podemos encontrar en un periódico. Sin embargo, los alumnos desconocen la manera en la que se estructuran las notas en un periódico, qué contienen éstas notas y cómo se dividen a lo largo de un periódico.

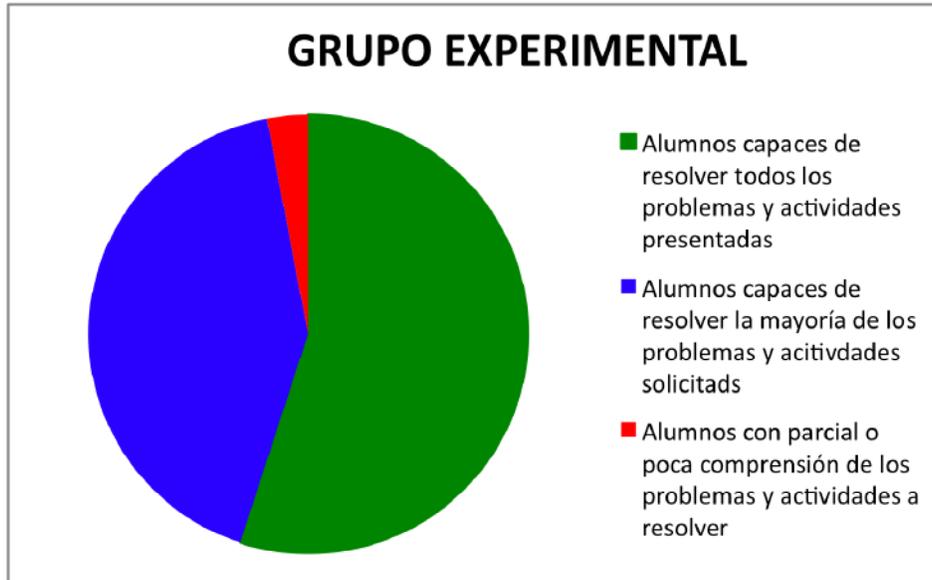
Plan de clase

Las cinco actividades que se realizaron durante el plan de clase (anexo1) tuvieron una respuesta positiva por parte de los alumnos. Los niños participaron con intereses y en general no se presentaron problemas en los cuales los alumnos no pudieran entender los ejercicios o no los pudieran resolver.

Pos-test

Grupo experimental

Todos los alumnos fueron capaces de comprender y resolver los problemas presentados. Sólo 3% no comprendió lo que se les solicitó. En contraste, 55% de los alumnos mostraron evidencias de una comprensión del problema a resolver y gran parte de los asuntos solicitados en las actividades fueron incluidos.



Grupo control

Sólo el 3% de los alumnos fueron capaces de comprender y resolver los problemas presentados. El 10% no comprendió lo que se les solicitó. En contraste, 87% de los alumnos mostraron evidencias de un parcial y/o poca comprensión del problema a resolver y algunos o pocos de los asuntos solicitados en las actividades fueron incluidos.



En cuanto al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico esto fue lo que se obtuvo:

I. CONOCIMIENTO

El primer ejercicio del pos-test se utilizó para determinar si el alumno recuerda o reconoce la información, ideas y principios aprendidos durante el plan de clase.

Nivel	Escala	Descripción	Grupo experimental		Grupo control	
			Número de alumnos	Porcentaje	Número de alumnos	Porcentaje
CONOCIMIENTO	5	Hay evidencias de una comprensión total del problema. Todos los asuntos que fueron solicitados en la actividad se incluyeron.	25	66%	23	57%
	4	Hay evidencias de una comprensión del problema. Gran parte de los asuntos solicitados en la actividad se incluyeron.	4	11%	0	0%
	3	Hay evidencias parciales de la comprensión del problema. Algunos de los asuntos solicitados en la actividad se incluyeron.	2	5%	12	30%
	2	Las evidencias muestran poca comprensión del problema. Pocos de los asuntos solicitados en la actividad fueron incluidos.	0	0%	5	13%
	1	Las evidencias muestran que no se comprendió el problema presentado en la actividad.	0	0%	0	0%
	0	Las evidencias muestran que no hubo participación en la actividad asignada.	0	0%	0	0%

En el grupo experimental, 77% demostró comprender los problemas que se le presentó y fue capaz de incorporar gran parte de los asuntos que fueron solicitados en las actividades. Así podemos decir que la mayoría de los alumnos recordó los términos y conceptos aprendidos con el plan de clase.

En el grupo control, 57% comprendió los problemas que se le presentó y fue capaces de incorporar gran parte de los asuntos que fueron solicitados en las actividades. Por lo tanto podemos decir que la mayoría de los alumnos recordaron y reconocieron la información.

Podemos notar que 20% más de los alumnos en el grupo experimental fue capaz de recordar términos y conceptos presentados en las actividades en comparación con el grupo control.

II. COMPRENSIÓN

La segunda actividad tuvo como objetivo determinar si el alumno era capaz de interpretar la información obtenida durante el plan de clase con base en su conocimiento previo.

Nivel	Escala	Descripción	Grupo experimental		Grupo control	
			Número de alumnos	Porcentaje	Número de alumnos	Porcentaje
COMPRENSIÓN	5	Hay evidencias de una comprensión total del problema. Todos los asuntos que fueron solicitados en la actividad se incluyeron.	22	58%	4	10%
	4	Hay evidencias de una comprensión del problema. Gran parte de los asuntos solicitados en la actividad se incluyeron.	0	0%	0	0%
	3	Hay evidencias parciales de la comprensión del problema. Algunos de los asuntos solicitados en la actividad se incluyeron.	1	3%	0	0%
	2	Las evidencias muestran poca comprensión del problema. Pocos de los asuntos solicitados en la actividad fueron incluidos.	1	3%	30	75%
	1	Las evidencias muestran que no se comprendió el problema presentado en la actividad.	7	18%	4	10%
	0	Las evidencias muestran que no hubo participación en la actividad asignada.	0	0%	2	5%

En el grupo experimental, 58% de los alumnos fue capaz de interpretar la información solicitada en base al conocimiento adquirido durante el plan de clase. En cambio, 18% no fue capaz de comprender el problema presentado en la actividad. Mientras que el restante 6% restante osciló entre una comprensión parcial o poca de los asuntos solicitados en la actividad.

En el grupo control, sólo 10% de los alumnos fue capaz de interpretar la información solicitada. En cambio, 15% no fue capaz de comprender el problema presentado en la actividad. La mayoría de los alumnos, 75% tiene poca comprensión de los asuntos solicitados en la actividad.

Podemos notar que mayor número de alumnos en el grupo experimental mostró comprensión de los asuntos solicitados en las actividades en comparación con el grupo control.

III. APLICACIÓN

Durante esta actividad los alumnos debían resolver o solucionar problemas aplicando el conocimiento adquirido de una manera diferente.

Nivel	Escala	Descripción	Grupo experimental		Grupo control	
			Número de alumnos	Porcentaje	Número de alumnos	Porcentaje
APLICACIÓN	5	Hay evidencias de una comprensión total del problema. Todos los asuntos que fueron solicitados en la actividad se incluyeron.	11	29%	0	0%
	4	Hay evidencias de una comprensión del problema. Gran parte de los asuntos solicitados en la actividad se incluyeron.	8	21%	1	2%
	3	Hay evidencias parciales de la comprensión del problema. Algunos de los asuntos solicitados en la actividad se incluyeron.	7	18%	3	7%
	2	Las evidencias muestran poca comprensión del problema. Pocos de los asuntos solicitados en la actividad fueron incluidos.	4	11%	16	41%
	1	Las evidencias muestran que no se comprendió el problema presentado en la actividad.	0	0%	20	50%
	0	Las evidencias muestran que no hubo participación en la actividad asignada.	1	3%	0	0%

En el grupo experimental, 50% de los alumnos mostró evidencias de tener una comprensión del problema solicitado y fue capaz de utilizar la información adquirida durante el plan de clase para resolver la actividad solicitada.

En el grupo control, 50% de los alumnos mostraron evidencias de no tener una comprensión del problema solicitado y no fue capaz de seleccionar la información para resolver la actividad solicitada. El 41% mostró poca comprensión del problema solicitado y no fue capaz de realizar la actividad solicitada.

Podemos notar que la mayoría de los alumnos en el grupo experimental mostró evidencias de tener una comprensión del problema solicitado y utilizó la

información adquirida para realizar la mayor parte de la actividad solicitada en comparación con el grupo control.

IV. ANÁLISIS

El cuarto ejercicio finalidad reconocer si los alumnos adquirieron la capacidad de examinar y fragmentar la información vista en clase en diferentes partes mediante la identificación de causas y motivos.

Nivel	Escala	Descripción	Grupo experimental		Grupo control	
			Número de alumnos	Porcentaje	Número de alumnos	Porcentaje
ANÁLISIS	5	Hay evidencias de una comprensión total del problema. Todos los asuntos que fueron solicitados en la actividad se incluyeron.	6	16%	0	0%
	4	Hay evidencias de una comprensión del problema. Gran parte de los asuntos solicitados en la actividad se incluyeron.	9	24%	0	0%
	3	Hay evidencias parciales de la comprensión del problema. Algunos de los asuntos solicitados en la actividad se incluyeron.	4	10%	6	15%
	2	Las evidencias muestran poca comprensión del problema. Pocos de los asuntos solicitados en la actividad fueron incluidos.	5	13%	8	20%
	1	Las evidencias muestran que no se comprendió el problema presentado en la actividad.	5	13%	14	35%
	0	Las evidencias muestran que no hubo participación en la actividad asignada.	2	5%	12	30%

En el grupo experimental, 40% de los alumnos fue capaz de realizar inferencias y encontrar evidencias que apoyen generalizaciones. Sólo 18% no comprendió el problema presentado en la actividad. 23% de los alumnos mostró una

evidencia parcial o poca de la comprensión del problema y fueron capaces de resolver algunos o pocos de los asuntos solicitados.

En el grupo control, 35% de los alumnos no fue capaz de realizar inferencia y fragmentar la información en diferentes partes. En contraste, 35% demostró la capacidad de resolver algunos de los asuntos solicitados en la actividad. El 65% de los alumnos no comprendió el problema y no fue capaz de resolver la mayoría o todos los asuntos solicitados.

Podemos notar que 25% más de los alumnos en el grupo experimental fue capaz de realizar inferencias y encontrar evidencias que apoyen generalizaciones en comparación con el grupo control.

V. SÍNTESIS

Esta actividad midió la capacidad de los alumnos para construir un patrón a partir de diversos elementos. Pretendía que los alumnos unan cada uno de los conceptos aprendidos para integrarlos en un producto, plan o propuesta nueva para ellos.

Nivel	Escala	Descripción	Grupo experimental		Grupo control	
			Número de alumnos	Porcentaje	Número de alumnos	Porcentaje
SÍNTESIS	5	Hay evidencias de una comprensión total del problema. Todos los asuntos que fueron solicitados en la actividad se incluyeron.	21	55%	12	30%
	4	Hay evidencias de una comprensión del problema. Gran parte de los asuntos solicitados en la actividad se incluyeron.	2	5%	4	10%
	3	Hay evidencias parciales de la comprensión del problema. Algunos de los asuntos solicitados en la actividad se incluyeron.	4	11%	19	48%
	2	Las evidencias muestran poca comprensión del problema. Pocos de los asuntos solicitados en la actividad fueron incluidos.	4	11%	2	5%
	1	Las evidencias muestran que no se comprendió el problema presentado en la actividad.	0	0%	1	2%
	0	Las evidencias muestran que no hubo participación en la actividad asignada.	0	0%	2	5%

En el grupo experimental, 60% de los alumnos fue capaz de compilar información y relacionarla de diferente manera combinando elementos con un nuevo patrón o proponiendo distintas alternativas de solución. En cambio, 22% oscila entre una comprensión parcial o poca del problema. Ningún alumno tuvo dificultad para realizar la actividad solicitada.

En el grupo control, 40% de los alumnos fue capaz de compilar información y relacionarla de diferente manera combinando elementos con un nuevo patrón o proponiendo distintas alternativas de solución. El 53% oscila entre una comprensión parcial o poca del problema. Sólo el 7% de los alumnos tuvo dificultad para realizar la actividad solicitada.

Podemos notar que un 20% más de los alumnos en el grupo experimental fue capaz de compilar información y relacionarla de diferente manera combinando elementos con un nuevo patrón o proponiendo alternativas de solución en comparación con el grupo control.

VI. EVALUACIÓN

El último ejercicio pretende determinar si el alumno es capaz de evaluar o criticar en base a criterios específicos.

Nivel	Escala	Descripción	Grupo experimental		Grupo control	
			Número de alumnos	Porcentaje	Número de alumnos	Porcentaje
EVALUACIÓN	5	Hay evidencias de una comprensión total del problema. Todos los asuntos que fueron solicitados en la actividad se incluyeron.	17	45%	8	20%
	4	Hay evidencias de una comprensión del problema. Gran parte de los asuntos solicitados en la actividad se incluyeron.	2	5%	2	5%
	3	Hay evidencias parciales de la comprensión del problema. Algunos de los asuntos solicitados en la actividad se incluyeron.	6	16%	1	3%
	2	Las evidencias muestran poca comprensión del problema. Pocos de los asuntos solicitados en la actividad fueron incluidos.	4	10%	8	20%
	1	Las evidencias muestran que no se comprendió el problema presentado en la actividad.	0	0%	19	47%
	0	Las evidencias muestran que no hubo participación en la actividad asignada.	2	5%	2	5%

En el grupo experimental, 50% de los alumnos fue capaz de exponer y validar sus ideas y opiniones sobre la información vista en clase así como de hacer juicios acerca del valor de las ideas o los contenidos vistos en clase. En cambio,

26% de los alumnos muestra una habilidad parcial o poca para evaluar el contenido aprendido. Sólo 5% no fue capaz de realizar juicios acerca del contenido especificado.

En el grupo control, 25% de los alumnos fue capaz de exponer y validar sus ideas y opiniones sobre la información, así como de hacer juicios acerca del valor de las ideas o los contenidos. En cambio, 23% muestra una habilidad parcial o poca para evaluar el contenido presentado. Más de la mitad de los alumnos, 52%, no fue capaz de realizar juicios acerca del contenido especificado.

En el grupo experimental, 50% de los alumnos fue capaz de exponer y validar sus ideas y opiniones sobre la información, así como hacer juicios acerca del contenido especificado, a diferencia, del grupo control en donde 52% no fue capaz de realizar juicios.

4.4 Limitaciones y alcances del proyecto

El presente trabajo tiene dos objetivos principales, uno es determinar si la estrategia educativa diseñada de alfabetización mediática dota a los niños de cuarto de primaria de habilidades suficientes para acceder, analizar y evaluar medios; el segundo objetivo es determinar si la alfabetización mediática es una herramienta educativa que desarrolla en los alumnos de cuarto de primaria habilidades de pensamiento crítico.

Como todo proyecto, el presente trabajo tiene sus alcances pero también sus limitaciones.

El principal alcance fue la aplicación y desarrollo de una estrategia educativa de alfabetización mediática, así como la posibilidad de desarrollar habilidades de pensamiento crítico a partir de dicha estrategia educativa. Otro alcance fue el poder adaptar la estrategia educativa a la currícula establecida en el Colegio

Eton para cuarto grado de primaria en las clases de Inglés, lo cual facilitó su evaluación y su implementación.

A lo largo de la implementación de las actividades, fue satisfactorio descubrir el interés de los niños en algunos de los temas y el interés, así como la participación activa de la mayoría de los alumnos durante las clases.

Una de las principales limitaciones del proyecto de investigación fueron algunas de las condiciones ajenas al proyecto. Se contó con el apoyo de la institución, así como de la maestra de los grupos experimentales, sin embargo, el programa académico escolar sigue su curso, lo que significa que las sesiones de clase debieron ser ajustadas a los tiempos y realidades del ciclo escolar y de las actividades tanto curriculares como extracurriculares en las cuales participan los niños a lo largo del día. Por ejemplo, vacaciones, ensayos de festivales, obras, etc.

Otra limitación fue la imposibilidad de contar con grupos que fueran estadísticamente representativos, sin embargo, esta es una de las ventajas del diseño cuasiexperimental con grupo de control no equivalente pues considera que los grupos no son iguales y no se tiene control sobre sus características al ser seleccionados.

La interpretación de los resultados fue hecha por una sola persona, lo que pudiera significar un sesgo y, por lo tanto una limitación más. Se realizó una rúbrica con la finalidad de poder catalogar de una manera más justa los resultados finales. Los resultados finales fueron analizados únicamente por el coordinador del proyecto. Sin embargo, las sesiones de las actividades y los planes de clase no fueron realizados por el coordinador del proyecto por lo que pudo haber factores que influenciaron los resultados finales que no pudieron ser considerados debido a la falta de conocimiento del evaluador.

Un alcance más del proyecto fue que las actividades no se limitaron a un cierto tipo de ejercicio, se recurrieron a diversas dinámicas, actividades y discusiones grupales logrando con eso el desarrollo de diferentes habilidades de pensamiento crítico.

La limitación de tiempo y el hecho de que esta estrategia educativa fue una actividad extra dentro de la currícula, es probablemente la principal limitación, pues para poder determinar de una manera más efectiva si este tipo de estrategias educativas sirven como herramientas para formar niños más críticos en relación con los contenidos mediáticos y para desarrollar habilidades de pensamiento crítico, es necesario que exista una continuidad y que sean actividades que se realicen de manera consistente y constante a lo largo del ciclo escolar para que se pueda determinar el avance de los alumnos.

A esta limitación se le añade la falta de comparación externa. Sería bueno poder comparar diferentes escuelas con diferentes sistemas educativos y pedagógicos para determinar si éstas influyen en las capacidades que los niños han desarrollado a lo largo de su historia académica.

Es necesario mencionar que, en las autoridades académicas de la institución donde se realizó el proyecto, se ha despertado cierto interés en el tema por lo que podría considerarse como un alcance. Este interés pudiera servir para que se considere la inclusión de actividades de este tipo de manera formal dentro de la currícula escolar para poder fomentar una cultura mediática efectiva.

De esta manera, se reconocen las limitaciones, pero también se reconocen los alcances del presente trabajo. Lo ideal sería tener más grupos control y más grupos experimentales de diferentes niveles escolares y características, con diferentes tipos de estrategias educativas enfocadas a la alfabetización mediática para poder determinar su eficacia y poder incorporarlas de manera habitual en la currícula escolar.

Conclusiones

El presente trabajo presentó dos objetivos principales, uno fue determinar si la estrategia educativa diseñada de alfabetización mediática, dota a los niños de cuarto de primaria de habilidades suficientes para acceder, analizar y evaluar medios; el segundo objetivo fue determinar si la alfabetización mediática es una herramienta educativa que desarrolla en los alumnos de cuarto de primaria habilidades de pensamiento crítico.

El principal alcance fue la aplicación y desarrollo de una estrategia educativa de alfabetización mediática, así como la posibilidad de desarrollar habilidades de pensamiento crítico a partir de dicha estrategia educativa. Otro alcance fue el poder adaptar la estrategia educativa a la curricula establecida en el Colegio Eton, lo cual demuestra que la alfabetización mediática es una herramienta que puede ser incorporada dentro de la curricula de dicha institución.

Para poder medir el desarrollo de habilidades se realizó un pretest y un pos-test. El pretest solamente se aplicó al grupo experimental ya que se utilizó solamente para medir el conocimiento previo de los alumnos para posteriormente compararlo con el pos-test y determinar si los alumnos adquirieron las habilidades y conocimientos suficientes para acceder, analizar y evaluar un periódico.

Para medir la eficacia del plan de clase se desarrolló un pos-test, el cual se aplicó tanto al grupo control como al grupo experimental. El objetivo del pos-test fue realizar una comparación entre ambos grupos. A partir de la comparación se pretende determinar dos cosas: el nivel de conocimiento que se adquirió en el grupo experimental sobre el medio que se analizó (los periódicos) y las habilidades de pensamiento crítico que se desarrollaron en ellos a su vez.

A lo largo de la implementación de las actividades, fue satisfactorio descubrir el interés de los niños en algunos de los temas y el interés, así como la participación activa de la mayoría de los alumnos durante las clases.

En el caso del grupo control, el ambiente general en el pos-test fue de incompreensión ante el examen. Comentarios como “para qué es esto” o “no entiendo qué es lo que tengo que hacer” fueron escuchados al momento de administrar el pos-test. Por el contrario, en el caso del grupo experimental la influencia de todos los ejercicios, del plan de clase y de un test sobre otro posterior creó un ambiente de seguridad y familiaridad con el psotest. Desde que los alumnos comenzaron el pos-test, se escucharon comentarios como “es como el ejercicio que hicimos la semana pasada” o “está muy fácil”.

Los resultados de pretest reflejaron que 18% de los alumnos están familiarizados con la mayoría de las definiciones de un periódico, 61% de los alumnos tienen una concepción más o menos clara de qué es un periódico. Sólo 21% de los alumnos desconoce algunas de las definiciones de un periódico. Ningún alumno desconoce los periódicos. Sin embargo, 79% de los alumnos están poco familiarizados con la manera en la que se estructuran las noticias en los periódicos, sólo 8% tiene una concepción más o menos clara.

De acuerdo con los resultados del pretest se puede concluir que los alumnos tienen cierta idea de qué son los periódicos y qué podemos encontrar en un periódico. Sin embargo, los alumnos desconocen la manera en la que se estructuran las notas en un periódico, qué contienen éstas notas y cómo se dividen a lo largo de un periódico.

Los resultados del pos-test en el grupo experimental demostraron que el plan de clase sirvió para que los alumnos fueran capaces de comprender y resolver los problemas presentados. Sólo 3% no comprendió lo que se solicitó. En contraste, 55% de los alumnos mostraron evidencias de una comprensión del problema a

resolver y gran parte de los asuntos solicitados en las actividades fueron incluidos.

Los resultados del pos-test en el grupo control fueron muy contrastantes con los del grupo experimental. Sólo 3% de los alumnos fueron capaces de comprender y resolver los problemas presentados, 10% no comprendió lo que se les solicitó. A diferencia, 87% de los alumnos mostraron evidencias de una parcial y/o poca comprensión del problema a resolver y algunos o pocos de los asuntos solicitados en las actividades fueron incluidos.

En cuanto al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, esto fue lo que se obtuvo:

Conocimiento

El grupo experimental demostró mayor conocimiento del material presentado (hechos, términos, conceptos básicos y respuestas) que el grupo control. Cabe mencionar que en el grupo control, también la mayoría de los alumnos reconocieron la información presentada. El conocimiento representa el nivel más bajo de los desempeños del nivel cognitivo. Mucha de la información presentada en este nivel reflejaba conocimiento previo sobre el tema.

Comprensión

El grupo experimental fue capaz de demostrar el entendimiento de hechos e ideas organizando, comparando, traduciendo, interpretando, haciendo descripciones y exponiendo las ideas principales con mayor claridad que el grupo control. En este nivel, la mayoría de los alumnos del grupo control, no fue capaz de comprender los asuntos solicitados en la actividad.

Aplicación

La diferencia en este nivel fue muy significativa, el grupo experimental tuvo la habilidad de resolver o solucionar problemas aplicando el conocimiento adquirido, hechos, técnicas y reglas, de manera diferente. La mayor parte del grupo control no fue capaz de hacerlo. Ésta área requiere un nivel de entendimiento mayor que los expuestos en la comprensión.

Análisis

Aquí los resultados del aprendizaje representan un nivel intelectual superior requerido para la comprensión y la aplicación porque se hace necesario el entendimiento contenido y de la forma estructural del material. Si se presentó una diferencia entre el grupo experimental y el control, el grupo experimental en su mayoría demostró una habilidad total o parcial para examinar y fragmentar la información en diferentes partes mediante la identificación de causas y motivos; realizar inferencias y encontrar evidencias que apoyen generalizaciones. En contraste, con el grupo control en el cual la mayoría comprendió el problema y no fue capaz de resolver la mayoría o todos los asuntos solicitados.

Síntesis

El grupo experimental en su mayoría fue capaz de compilar información y relacionarla de diferente manera combinando elementos con un nuevo patrón o proponiendo distintas alternativas de solución. La síntesis es la habilidad para compilar información y relacionarla de diferente manera combinando elementos con un nuevo patrón o proponiendo distintas alternativas de solución. Los resultados del aprendizaje en ésta área enfatizan comportamientos creativos dando la mayor importancia a la formulación de nuevos patrones y estructuras. En el grupo control, fueron pocos los que no fueron capaz de resolver la

actividad presentada, sin embargo, si hubo una diferencia significativa entre el grupo experimental y control, siendo el experimental el que demostró una mayor habilidad en ésta area.

Evaluación

La mitad del grupo experimental fue capaz de exponer y validar sus ideas y opiniones sobre la información, así como hacer juicios acerca del contenido especificado, a diferencia del grupo control, donde la mayoría no fue capaz de hacerlo. Los resultados del aprendizaje en ésta área son los más altos de la jerarquía cognitiva porque además de contener elementos de todas las otras categorías involucran también la realización de juicios de valor reflexivos, basados en criterios claramente definidos.

Los resultados reflejan que la estrategia educativa en alfabetización mediática, forma niños más críticos en relación con los contenidos mediáticos, así como que es capaz de desarrollar habilidades de pensamiento crítico. Sin embargo, para poder determinar de una manera más efectiva si este tipo de estrategias educativas funcionan, es necesario que exista una continuidad y que sean actividades que se realicen de manera consistente y constante a lo largo del ciclo escolar para que se pueda determinar el avance de los alumnos.

También, el contexto bajo el cual se realizó el proyecto es de gran importancia para determinar su eficacia ya que nunca se comparó con otras escuelas que utilizan diferentes sistemas educativos y pedagógicos, para determinar si éstos influyen en las capacidades que los niños han desarrollado a lo largo de su historia académica.

La curricula escolar debería incorporar la alfabetización mediática, esta área educativa es interdisciplinaria y promueve la educación integral. Se necesitan desarrollar habilidades de pensamiento crítico para, de esta manera, poder

hacer análisis ideológicos de los contenidos de los medios. Esto lleva a sugerir la importancia de formalizar la educación para los medios. Además, como cualquier otra habilidad, debe ser practicada con regularidad. Los resultados obtenidos en el proyecto, respaldan ésta conclusión. El grupo experimental, después de las sesiones demostró tener mayores habilidades de pensamiento crítico en comparación con el grupo control.

Así mismo, se concluye que dichas habilidades pueden ser desarrolladas desde pequeños, de tal manera que los niños, no sólo accedan a los medios, sino que también sean capaces de analizarlos y evaluarlos. A su vez, la alfabetización mediática es una herramienta que les ayuda a desarrollar habilidades de pensamiento crítico.

LITERATURA CITADA

- Barbero, Jesús Martín, *De los medios a las mediaciones*, (Barcelona), G. Gilli, 1987.
- Briones, Guillermo (1996) *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Colombia: ICFES. 217 pp.
- Buckingham, D. (2001). *Media Education, a Global Strategy for Development*. Policy Paper prepared for the UNESCO, Sector of Communication and Information. Center for the Study of Children, Youth and Media. Sitio del Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Obtenidos el 26 de marzo de 2005 en: http://www.ccsnline.org.uk/mediacentre/Research_Projects/main.html
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, Barcelona: Paidós.
- Campbell, D.; y Stanley, J. (1973) *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Carli, Sandra (org.) (2003) *Estudios sobre la comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Stella-La Crujía ediciones.
- Carretero, M. (1993). *Desarrollo Cognitivo y Procesamiento de la Información, en Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Aique.
- Coll, C., (1990). "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar. La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza", en Marchesi, Coll y Palacios (Compiladores), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- CML. (2003). *Conjunto de Herramientas para Alfabetismo en Medios*.
- Davies, M. (1997). *Fake, Fact and Fantasy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Ennis, R.; y Norris, P. (1989) *Evaluating Critical Thinking*. EEUU: Critical Thinking Press & Software.
- Fowler, B: (2002). *La taxonomía de Bloom y el pensamiento crítico*. Revista electrónica EDUTEKA. Recuperado el 27 de julio de 2007 de <http://www.editeka.org/profeinvitad.php3?ProfinvID=0014>
- Guardini, R. (1997). *Las etapas de la vida*. Palabra, Madrid.

-Hernández, G. (1996-1997). *“La educación para los medios: una preocupación internacional”*. Anuario Ininco (Revista del Instituto de investigadores de la Comunicación de la Universidad Central de Venezuela) Vol. 1, No. 8, 1996-1997. Páginas 189-226.

-Hobbs, R. & Jensen. A. (2009). *The past, present and future of media literacy education*. Journal of Media Literacy Education, (1) 1 - 11.

-Huergo, J (Editor), *Comunicación/Educación. Ámbitos, Prácticas y Perspectivas*, (La Plata), Ediciones de Periodismo y Comunicación, 2001

-Litwin, E. *Tecnología Educativa*, Bs AS, Paidós, 1995

-López-Carrasco, M.A. *Guía Básica Para la Valoración de Rúbricas*. Universidad Iberoamericana Puebla. Septiembre 2007.

-Luke, C. (2000). *New literacies in teacher education*. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43, 424-436.

Masterman, L. (1985) *Teaching the Media*. London: Routledge

-Masterman, L. (n.d.) *Media Education: Eighteen Basic Principles Media Literacy Review*. Revista electrónica que ofrece estudios y artículos en línea. Media Literacy Online Project, College of Education, University of Oregon.
Obtenido en octubre de 2004 en:
<http://interact.uoregon.edu/MediaLit/mlr/readings/articles/eighteen.html>
3

-Martínez, V. (2006). *Cultura digital: ventajas y desventajas de la red global*. Razón y Palabra, Nº 49, 2006.

-Martínez Zarandona, Irene (2008). *Educación para los medios: una propuesta desde el constructivismo*. Tecnología y Comunicación Educativa.

-Moody, Kate. *The Children of Telstar. Early Experiments in School Television Production*. New York: Vantage Press, 1999.

-Morduchowicz, R. (2003). *El sentido de una educación en medios*. Revista iberoamericana de educación, 32. 35-47.

-Nakache, Mundo, et. al. (2003). *“Las transformaciones tecnológicas: de la TV a Internet*. La continuidad en el proyecto educativo” en: Carli, S. (comp.) *Comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*. La Crujía-Stella

-Orozco, G. (1996). *Televisión y audiencias, un enfoque cualitativo*. Madrid: Ediciones de la Torre.

-Peña, A. y Viveros, F. (1997). *Educación con los medios*. México: SEP.

-Pungente, J. (1994). *Live Long and Prosper: Media Literacy in the USA Jesuit Communication Project (JCP)*. Obtenido el 12 de febrero de 2005 en: <http://interact.uoregon.edu/MediaLit/mlr/readings/articles/medialit.html>

-Peña, A. (1997). *Los medios en la educación: en la búsqueda de la visión crítica Artículo del grupo de trabajo Educación y Comunicación (GT9)*. Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIC). Obtenido de la red en octubre de 2004 en: <http://www.eca.usp.br/associa/alaic/Congreso1999/9gt/vladimir.rtf>

-Potter, W. (1998). *Media Literacy*. EEUU: Sage

-Pungente, J. (1994). *Live Long and Prosper: Media Literacy in the USA Jesuit Communication Project (JCP)*. Obtenido el 12 de febrero de 2005 en: <http://interact.uoregon.edu/MediaLit/mlr/readings/articles/medialit.html>

-Pungente, J. (1997). *The Second Spring: Media Literacy in Canada's Schools Media Literacy Review Revista electrónica que ofrece estudios y artículos en línea*. Media Literacy Online Project, College of Education, University of Oregon. Obtenido en octubre de 2004 en: <http://interact.uoregon.edu/MediaLit/mlr/readings/articles/secondspring.html>

-Pungente, J; Duncan, B; y Andersen, N. (2004). *The Canadian Experience: Leading the Way Jesuit Communication Project (JCP)*. Obtenido el 12 de febrero de 2005 en: <http://interact.uoregon.edu/MediaLit/JCP/Index.html>

-Pungente, J. (n.d.) *Defining Media Literacy: Another Point of View Media Literacy Review Revista electrónica que ofrece estudios y artículos en línea*. Media Literacy Online Project, College of Education, University of Oregon. Obtenido en octubre de 2004 en: <http://interact.uoregon.edu/MediaLit/mlr/readings/articles/defresponse.html>

-Pungente, J. (n.d.) *Defining Media Literacy: Another Point of View Media Literacy Review Revista electrónica que ofrece estudios y artículos en línea*. Media Literacy Online Project, College of Education, University of Oregon. Obtenido en octubre de 2004 en: <http://interact.uoregon.edu/MediaLit/mlr/readings/articles/defresponse.html>

-Singer, D.; and Singer, J. (2001). *Handbook of Children and the Media*. EEUU: Sage.

ANEXO 1

Parte I: Leyendo el periódico

Se dividió a los niños en grupos pequeños y se les distribuyó un periódico a cada uno. Posteriormente, se les dio diez minutos aproximadamente para que hojearán el periódico.

Actividad #1

El objetivo de esta actividad es introducir a los estudiantes a las diferentes secciones de un periódico. Para ello se les dio una lista de artículos para encontrar en el periódico:

- El encabezado de una historia de otro país.
- Un anuncio de un coche que les gustaría que sus papás comprarán.
- La fotografía de un evento local.
- La hora de inicio de una película que les gustaría ver.
- Una palabra en la primera plana que no conocen y/o saben su significado.
- La puntuación de un deporte.
- El lugar más frío de México.
- El nombre del periódico.
- La fecha del periódico.

Para evaluar la actividad se utilizó la tabla 1, la cual debió de ser llenada por cada uno de los equipos.

Actividad #2

Se realizó una lluvia de ideas de manera conjunta a partir de unas preguntas guía con el fin de reafirmar el conocimiento de los alumnos sobre la importancia y usos de los periódicos.

Preguntas guía:

-¿Qué tipo de cosas ven en un periódico?

-¿Por qué las personas leen el periódico?

-¿Qué tipo de información estas personas buscan en el periódico?

Todas sus respuestas se anotaron en una cartulina.

TABLA 1

NEWSPAPER SCAVENGER HUNT

Find the following items in the newspaper:

ITEMS TO FIND	
HEADLINE FOR THE STORY FROM ANOTHER COUNTRY	
AN ADVERTISEMENT OF A CAR YOU WOULD LIKE YOUR PARENTS TO BUY	
A PHOTOGRAPH OF A LOCAL EVENT	
START TIME OF A MOVIE YOU WOULD LIKE TO SEE	
A WORD ON THE FRONT PAGE YOU DO NOT KNOW THE MEANING OF	
A SPORTS SCORE	
THE COLDEST PLACE IN MEXICO	
THE NAME OF THE NEWSPAPER	
THE DATE OF THE NEWSPAPER	

Parte II: Primera plana

Antes de comenzar la actividad, la maestra realizó a manera de introducción y/o repaso, la definición de los siguientes términos:

-Editor

-Publisher

-Byline

-Reporter

-Captions

-Credit line

-Headline

-Lead

Los alumnos escribieron el concepto y su definición en sus cuadernos de manera individual.

Actividad #1

El objetivo de esta actividad, es que los alumnos entiendan la importancia de la primera plana de un periódico, y a su vez, comparar la primera plana de diferentes periódicos para notar cómo cada periódico aborda de manera diferente las noticias y/o eventos que ocurren a lo largo de un día. Para ello, se le entregó por equipo, la primera plana de tres diferentes periódicos. Posteriormente se le dio a cada niño la tabla 2, con el fin de que utilizando las tres primeras planas y a manera de discusión entre sus equipos contestaran las preguntas que la tabla 2 contiene.

TABLA 2

NEWS: THE FRONT PAGE

	PAPER #1	PAPER #2	PAPER#3
Name of paper			
Date			
How many stories do you see?			
How long are the stories?			
Which headline is the biggest?			
Are there pictures			
What kinds of people are in them?			
Number of pictures			
Are they color, or black and white?			
Index (Yes/No)			
Why is the front page of a newspaper so important? <hr/> <hr/>			

Actividad #2

De tarea se le pidió a cada alumno cortar el encabezado de una nota con el artículo de un periódico y cortar el encabezado de la nota separándolo del artículo.

En clase, una vez que los alumnos separaron la nota del encabezado, cada uno intercambió su artículo con otro compañero sin que éste viera el encabezado de la nota. Posteriormente cada alumno tuvo que escribir un encabezado para el artículo que su compañero les entregó. Finalmente, en la tabla 3, escribieron el encabezado original, el nuevo encabezado y un pequeño resumen de la nota.

Para concluir la actividad, la maestra, les pidió que compararan ambos encabezados y les hizo las siguientes preguntas:

-¿Qué encabezado creen que sea más efectivo?

-¿Por qué?

-¿Por qué creen que el editor escogió ese encabezado?

-¿Cuál es la importancia del encabezado?

La finalidad de la actividad es sensibilizar a los alumnos sobre los diferentes enfoque que un editor le puede dar a una nota.

TABLA 3

Name _____	Group _____
MY HEADLINE	
ORIGINAL HEADLINE	
SUMMARY	

Parte III: ¿Qué hay en el interior de un periódico?

En pequeños grupos, con un periódico los alumnos deberán reconocer las diferentes secciones de un periódico y su función. Para ello, se diseñó una pequeña discusión en grupos sobre las siguientes secciones de un periódico:

- ¿Cómo se encuentra la información en un periódico?
- ¿Existe alguna tabla de contenidos, así como en un libro?
- Encuentra las diferentes secciones o artículos que se enlistan en el índice.
- ¿Qué son las secciones de un periódico?

Parte IV: Historias en el periódico

Actividad #1

Lo que se pretendió con esta actividad fue desarrollar la habilidad para seccionar y comprender una nota o artículo en un periódico a partir de el análisis de una historia ficticia para poder introducir las 5 preguntas (5ws) que toda nota debe de responder: who? what? where? why? when?

Ver tabla 4.

TABLA 4

Analysis of a Newspaper Article	
<p>Yesterday, John took his dog for a walk outside. John wanted to go to the park. He wanted to play with his dog when they got there. They played Frisbee and had a picnic. Then they went home.</p>	
Who?	
What?	
When?	
Where?	
Why?	

Actividad #2

Para que los alumnos identificaran la diferencia entre los diferentes tipos de noticias que se pueden encontrar en un periódico. La maestra pidió que contarán el número de historias nacionales, locales e internacionales en un periódico. A manera de participación y discusión grupal, se aclaró cualquier duda.

Actividad #3

Utilizando las 5 Ws que se vieron durante la actividad #1, se le pidió que a cada alumno que escribieran una historia acerca de algún viaje que realizaron con su familia.

-¿Qué tipo de viaje fue? (What?)

-¿Qué paso? (What?)

-¿Quién fue al viaje? (Who?)

-¿Dónde fue? (Where?)

-¿Cuándo? (When?)

-¿Por qué? (Why?)

Actividad #3

Para concluir la lección, se les pidió a los alumnos que de manera individual diseñaran una primera plana utilizando todo lo aprendido durante la lección.

Para ello, se les dio un formato el cual puede verse en la tabla 5.

Name: _____

Group: _____

Newspaper Quiz

Underline the letter of the choice that best completes the statement.

1. According to the definition a newspaper is printed:
a) daily or weekly b) weekly or monthly c) monthly or yearly
2. Newspapers are printed on:
a) expensive paper b) inexpensive paper c) strips of paper
3. Newspapers contain:
a) scientific paper b) news c) books
4. The most important news are in the:
a) front page b) editorial page c) classified
5. The title of a newspaper article is the:
a) headlines b) header c) title
6. The first or 2 sentences of a newspaper article is called the:
a) premier b) lead c) first
7. The first paragraph should contain the:
a) the 5'ws and how b) if, and or buts c) inverted triangle
8. Newspaper are financially supported by:
a) writers b) certain business c) advertisements
9. Each picture, graph or illustration should have a:
a) header b) caption c) fester
10. When a reporter's name is credited in the newspaper article is called the:
a) byline b) creditor c) author

Para evaluar el pretest se utilizó las siguientes categorías de análisis con su rúbrica correspondiente. Cabe mencionar que el pretest sólo sirve para saber qué tan familiarizados estaban los niños antes de lección con los periódicos.

I

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	
CONCEPTO	PREGUNTA
1. Leyendo el periódico/ Primera plana	1,2,3,4, 8
3. Historia en el periódico	5,6,7, 9,10

	1	2	3	4
CONCEPTO	No hay claridad y precisión en las definiciones.	Algunas de las definiciones son claras y precisas.	La mayoría de las definiciones son claras y precisas.	Todas las definiciones son claras y precisas.