



Comunicación y Sociedad
ISSN: 0188-252X
comysoc@yahoo.com.mx
Universidad de Guadalajara
México

Zarandona de Juan, Esther; Basterretxea, Josi; Idoyaga, Petos; Ramírez de la Piscina, Txema
La alfabetización audiovisual entre adolescentes vascos: implicaciones para las prácticas educativas y
propuesta de intervención
Comunicación y Sociedad, núm. 9, enero-junio, 2008, pp. 119-143
Universidad de Guadalajara
Zapopan, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34600906>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La alfabetización audiovisual entre adolescentes vascos: implicaciones para las prácticas educativas y propuesta de intervención

ESTHER ZARANDONA DE JUAN, JOSI BASTERRETxea, PETOS IDOYAGA
Y TXEMA RAMÍREZ DE LA PISCINA¹

En este trabajo se presentan algunos resultados de una investigación desarrollada por profesores de la Euskal Herriko Unibertsitatea-Universidad del País Vasco (EHU-UPV) durante el periodo 2003-2005. Los objetivos han sido: averiguar el nivel de equipamiento tecnológico de los adolescentes vascos; conocer el consumo que realizan de las diferentes tecnologías de la información y la comunicación; escrutar sus hábitos culturales e investigar, en definitiva, su grado de alfabetización audiovisual.

PALABRAS CLAVE: alfabetización audiovisual, adolescentes, educación en comunicación, narración.

Present subject includes the main conclusions from research, carried out by Euskal Herriko Unibertsitatea-University of the Basque Country (ehu-upv) professors from 2003 to 2005. This research was meant to reach the following objectives: to find out the amount of technological equipment enjoyed by basque teenagers, their consumption of different media, examine the teenagers cultural habits and know their level of media literacy.

KEY WORDS: media literacy, teenagers, educommunication, narration.

¹ Universidad del País Vasco.

Correo electrónico: petxo.idoyaga@ehu.es

INTRODUCCIÓN

Según estudios recientes realizados en Estados Unidos (Roberts & Foehr, 2004; Considine, 2002) el advenimiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha conllevado un notable incremento del tiempo que los adolescentes dedican al consumo de medios, en general, y a los electrónicos, en particular, incremento que, sin embargo, no ha traído consigo un aumento en la alfabetización audiovisual en ellos. La inexistencia de estudios similares aplicados a los adolescentes del País Vasco² y colaborar en el replanteamiento de la relación comunicación-educación, han sido el impulso para este equipo investigador.

Queríamos averiguar el nivel de equipamiento tecnológico de los jóvenes, conocer el consumo que realizan de los diferentes medios, escrutar sus hábitos culturales e investigar su grado de alfabetización audiovisual. También nos interesaba saber qué lugar ocupan en nuestro sistema educativo las prácticas destinadas a alfabetizarlos en este campo, esto es, las prácticas que más puedan acercarse a la educación en comunicación, defendida por los expertos (Aparici, 1994; Aguaded, 2000 y Torregrosa, 2006) como herramienta imprescindible para toda persona que aspire a considerarse audiovisualmente alfabetizada. Pero, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de alfabetización audiovisual (*media literacy*)?³ Según el Center for Media Literacy (CML)⁴ de Estados Unidos

² El País Vasco, o *Euskal Herria* en lengua vasca, es una nación sin Estado incardinada dentro de los estados español y francés. En el conjunto de Euskal Herria viven alrededor de tres millones de personas. 90% de dicha población se agrupa en las Comunidades Autónomas del País Vasco y Navarra, bajo administración española. 10% restante, bajo administración francesa, vive al norte de la cordillera pirenaica, en las provincias de Behe-nafarroa, Lapurdi y Zuberoa (Departamento de los Pirineos Atlánticos).

³ La Comisión Europea <http://observatorio.red.es/documentacion/actualidad/> identifica, también, las expresiones *media literacy* y *alfabetización audiovisual*, e indica que esta “se refiere a todos los medios de comunicación incluidos la televisión y el cine, la radio y las grabaciones musicales, los medios impresos, los videojuegos y otras nuevas tecnologías digitales de comunicación”.

⁴ <http://www.medialit.org/>

La alfabetización audiovisual es una aproximación a la educación del siglo XXI. Suministra el marco necesario para posibilitar el acceso, análisis, evaluación y creación de mensajes en sus diferentes formas, ya sean en formato impreso, audiovisual o internet. La alfabetización audiovisual permite comprender el papel de los medios de comunicación en la sociedad actual, al mismo tiempo que facilita las habilidades de investigación y auto-expresión necesarias para el ciudadano de una democracia.

Esta definición de CML es básicamente compartida por la Association for Media Literacy (AML) de Toronto en Canadá,⁵ para quién la alfabetización audiovisual vendría a ser la capacidad de codificar, evaluar y comunicarse en los diferentes tipos de medios que existen en la actualidad, ya sean impresos, audiovisuales o electrónicos.

Desde el mundo académico se viene a coincidir, en líneas generales, con dicha definición, aunque existan matizaciones derivadas, sobre todo, de la imprecisión del término “alfabetización”. Recientemente Buckingham (2005:71) ha resumido su postura afirmando que el término designa “al conocimiento, las habilidades y las competencias que se requieren para interpretar los medios”.

Con este concepto como referencia del trabajo, nos ha parecido interesante tener presente, también, lo que se denomina como “nuevos estudios sobre la alfabetización” o enfoque sociocultural de la misma, ya que si bien se han centrado en la investigación de la lectura y escritura, sus conclusiones generales pueden aplicarse a la alfabetización en cualquier otro código, y son especialmente relevantes para las prácticas educativas, tanto de los contextos formales como de los no formales. Estos estudios subrayan la imposibilidad de separar algo que pueda considerarse prácticas alfabetizadoras, de otras prácticas, puesto que las de alfabetización están casi siempre plenamente integradas, entrelazadas, formando parte de la misma trama de unas prácticas sociales más generales que incluyen la conversación, la interacción, los valores y las creencias. Tal como señala Gee (2005:56-57), desde este punto de vista se piensa que

⁵ <http://www.aml.ca/>

El mito de la alfabetización –la idea de que la alfabetización lleva inevitablemente a una larga lista de cosas “buenas”– es un mito porque, en sí y de por sí, la alfabetización extraída de sus condiciones históricas y prácticas sociales, no tiene efectos, o al menos no tiene efectos previsibles (...). En cambio los efectos se deben a las prácticas sociales histórica y culturalmente contextualizadas, de las que la lectura y la escritura son sólo elementos, elementos que se integran y se sitúan de forma diferente en distintas prácticas sociales.

Lo mismo puede decirse para otros códigos. Los efectos de las intervenciones educativas encaminadas a conseguir cualquier tipo de alfabetización, por tanto, serán diferentes según el contexto donde tengan lugar: cada escenario sociocultural produce un tipo de alfabetización. Analizar este contexto y adecuarlo al efecto que deseemos conseguir, será entonces la piedra angular del proceso alfabetizador.

Es en relación con la alfabetización de la que venimos hablando, que aparece la educación en comunicación –también llamada Educomunicación– como herramienta precisa para alcanzar dicha alfabetización audiovisual. El desarrollo de la educación en comunicación está vinculado a su integración en el currículo obligatorio. Este es el caso de Australia, Toronto (Canadá) y Reino Unido, en los que la educación en comunicación lleva más de veinticinco años impartándose en las aulas. En otros países aparece como asignatura optativa que aborda el estudio de los medios de comunicación. Las reformas educativas que se implementan en algunos países de América Latina incluyen los medios y la comunicación como objetos de estudio. Es el caso de Argentina y Chile, donde los vinculan al área de lengua, educación artística y ciencias sociales. En Brasil, Perú, México, Estados Unidos y Alemania se observa una progresiva tendencia a incluir el estudio de los medios en los programas de educación popular y educación de adultos.

La mayor parte de los expertos consultados defiende la integración de la educación en comunicación como asignatura transversal al currículo escolar (Masterman, 1993; Aparici, 1994; García Matilla, 1996; Kaplún, 1998 y Orozco, 1998). A pesar de ello, como acabamos de ver, tiene una desigual presencia en el currículo según los países. Puede decirse que, hasta el momento, la educación en comunicación no ha desarrollado todas

sus potencialidades debido, en gran medida, a la falta de material adecuado y de profesorado preparado para impartir dicha área.

La abundante bibliografía existente en torno a la *media literacy*, sin embargo, subraya la estrecha relación existente entre los conceptos de comunicación y educación, y sostiene que ambos son, en realidad, un mismo término en la actual sociedad del conocimiento (Fontcuberta, 2001: 51-71 y Kaplun, 1998). Fontcuberta (2001), por ejemplo, plantea la necesidad de un replanteamiento general de los postulados, conceptos y métodos que se utilizan en la relación comunicación-educación, tanto desde una perspectiva comunicativa, como educativa. Es en esa dirección en la que pretende avanzar la propuesta de intervención que se presenta en este artículo.

EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta el actual estado de la cuestión, así como las investigaciones más recientes llevadas a cabo en este ámbito, el grupo investigador lanzó las siguientes hipótesis de trabajo: 1) la no inclusión de la educación en comunicación en el currículo escolar de los adolescentes vascos provoca serias lagunas en su grado de alfabetización audiovisual; 2) a pesar de su elevado consumo, los medios tienen una influencia relativa a la hora de construir la identidad social, política y cultural de estos adolescentes, y 3) el futuro de la educación en comunicación dependerá de la acción que puedan desarrollar investigadores y docentes independientes en la búsqueda de un claro objetivo común: conseguir que el joven entienda qué significa ser parte de un entorno global y, al mismo tiempo, qué se puede hacer desde la perspectiva local. Estas hipótesis de trabajo conllevaron a que el grupo investigador planteara las siguientes preguntas: ¿cuál es el grado de equipamiento personal del que disponen estos jóvenes?, ¿cuánto y cómo utilizan las nuevas tecnologías como internet o los teléfonos móviles?, ¿son capaces de analizar, sintetizar y jerarquizar la información que reciben?, ¿existen diferencias entre mayor y menor nivel educativo y niveles de alfabetización audiovisual?, ¿cómo valoran su grado de “resistencia crítica” ante los medios?

En cuanto al método hemos conjugado técnicas de análisis cuantitativo y cualitativo. En concreto se realizaron tres tipos de técnicas y en

el siguiente orden: 1) entrevistas en profundidad a doce profesionales y expertos en la materia objeto de análisis;⁶ 2) grupos de discusión (8 grupos en el que han participado 64 adolescentes escolarizados de entre 14 y 18 años), y 3) sondeo de opinión entre 1882 jóvenes de esas edades repartidos en 35 centros (públicos y privados) de todo el País Vasco.

Para la realización de las entrevistas en profundidad se siguieron las recomendaciones que en ese sentido ofrecen Gaitán y Piñuel (1998). Todas las entrevistas fueron grabadas, transcritas y finalmente sometidas al visto bueno del interesado/a. Las preguntas versaban sobre la incidencia que, en su opinión, tienen los medios entre los adolescentes

⁶ Las personas entrevistadas fueron las siguientes: Roberto Aparici, presidente del Consejo Mundial de Educación para los Medios y profesor de la UNED (Universidad a distancia) en Madrid; Carlos Lomas, doctor en filología hispánica, catedrático de educación secundaria en Gijón (España), codirector de la revista *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, y profesional con amplia experiencia en la materia; Victor Moreno, profesor de enseñanza secundaria en el Instituto Padre Moret-Irubide de Pamplona, autor de numerosas publicaciones sobre didáctica de la lengua y amplio conocedor de la materia; Joan Ferrés, profesor de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona y miembro del equipo directivo de la revista catalana *Mitjans*, dedicada a la alfabetización audiovisual; Esther Torres, responsable de formación e innovación de BIGE (Asociación de Padres y Madres de alumnos de la Enseñanza pública en Bizkaia) y coordinadora del programa “Televisión y medios” llevado a cabo en diferentes escuelas públicas del País Vasco; Arrate Egaña y Paco Luna, miembros del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (IVEI) (Basque Institute for Research and Evaluation in Education) y coautores del texto “Pentsa-tailerra / Taller de prensa” (1997); Germaine Hacala, técnico superior (ya retirado) del Ministerio Francés de Educación con amplia experiencia en la materia; Mikel Usabiaga, profesor de MU (Mondragón Unibertsitatea) que trabaja en una tesis doctoral sobre la materia objeto de análisis; Luis Matillas, escritor y formador de formadores audiovisuales; Fernando Marín, responsable de las TIC (tecnologías de la información y comunicación) del Centro de Renovación Pedagógica del Departamento de Educación, desgobierno vasco, y Amaia Benito del Valle, licenciada en informática y periodismo, y profesora de nuevas tecnologías en el País Vasco.

de entre 14 y 18 años, sobre el estado real de la educación en comunicación en el entorno que más conocían y, por último, sobre el futuro de esta materia. La información recogida en estas entrevistas resultó determinante para estructurar mejor tanto los debates dentro de los grupos de discusión, como el cuestionario de preguntas a realizar en el posterior sondeo de opinión a los adolescentes.

Para los grupos de discusión,⁷ los investigadores acudieron a ocho centros educativos del País Vasco escogidos con base en criterios de representatividad.⁸ Con cada grupo se realizaron dos sesiones de trabajo que duraron, aproximadamente, una hora y media cada una. Los grupos estaban compuesto por ocho adolescentes cada uno, repartidos a partes iguales entre chicos y chicas, y respetando la proporcionalidad según las franjas de edad (14 a 18 años). La primera sesión consistió en una toma de contacto. Los adolescentes llenaban una encuesta que, posteriormente, fue la base de las discusiones del segundo día. La segunda sesión consistió en el análisis crítico de diferentes fragmentos audiovisuales (ocho anuncios y seis noticias), sobre los que se les pedía una opinión. Todas las sesiones fueron grabadas y transcritas. En estas reuniones se consideró, especialmente, que tuvieran un carácter interactivo, de intercambio de experiencias y en un entorno cercano a los jóvenes.

El sondeo de opinión lo realizó la empresa CIES durante los meses de marzo y abril del 2005, siguiendo las pautas dadas por el equipo investigador. Se realizaron 1882 encuestas a adolescentes escolarizados⁹ de entre 14

⁷ Los grupos de discusión son una técnica investigadora ampliamente utilizada en las ciencias sociales (Klapper, 1974 y Lazarzsfel & Katz, 1979).

⁸ Los centros a los que acudió el equipo investigador fueron los siguientes: Colegio de los Padres salesianos (Deusto), Colegio San Ignacio de Iruña-Pamplona, Ikastola San Fermin de Iruña-Pamplona, Ikastola de Azpeitia, Centro Público Txurdinaga-Artabe de Bilbao, Instituto Público de Gernika, Instituto Orixe de Tolosa e Insituto Koldo Mitxelena de Vitoria-Gasteiz. Los cuatro primeros son de carácter privado, mientras que el resto son de titularidad pública. En los tres primeros, el modelo lingüístico predominante es el castellano. En el resto es el euskara.

⁹ En todo el territorio objeto de análisis la enseñanza es obligatoria hasta los

y 18 años de todo el País Vasco. La muestra se realizó teniendo en cuenta las peculiaridades tanto culturales como lingüísticas de los diferentes territorios que componen el país.¹⁰ El universo de población lo constituyeron 95 212 alumnos/as de 2º ciclo de enseñanza secundaria obligatoria (3ème en el caso de las provincias vasco-francesas) y de bachillerato.

Las encuestas fueron autoadministradas y guiadas por ocho entrevistadores. El número de aulas encuestadas fue de 94 pertenecientes a 35 centros diferentes que se seleccionaron con base en criterios de aleatoriedad y proporcionalidad en función de la provincia, titularidad del centro (público o privado), curso y modelo lingüístico. El margen de error para los datos globales fue de $\pm 2,2\%$, siendo el nivel de confianza de 95% (donde $p=q=0,5\%$).

A la hora de llenar el cuestionario, los adolescentes podían elegir idioma: euskara, castellano o francés. En total eran 47 preguntas: nueve de tipo general, tres sobre la prensa, tres sobre la radio, cinco sobre la televisión, tres sobre internet, dos sobre lectura de libros, una sobre la publicidad, una sobre equipamiento personal, dos sobre telefonía móvil y el resto (18) de tipo técnico (edad, modelo lingüístico, municipio de residencia, etc.). El tiempo empleado para llenar la encuesta osciló entre los 20 y 25 minutos aproximadamente.

LA ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL ENTRE LOS ADOLESCENTES VASCOS

Por razones de espacio, nos vamos a referir únicamente a los resultados de la investigación de donde hemos extraído las implicaciones educativas que se presentan en el siguiente apartado.

16 años. El porcentaje de escolarización entre los jóvenes de 16 a 18 años es muy elevado. Oscila entre 74,9 (de los de 18 años) a 90% (de entre los de 16), según datos del Instituto Vasco de Estadística, Eustat.

¹⁰ En los centros de enseñanza de la Comunidad Autónoma Vasca predominan los modelos lingüísticos que otorgan más importancia al euskara que al castellano. En Navarra hay mayor igualdad entre el euskara y el castellano, mientras que en las provincias del norte de Los Pirineos predomina el francés sobre el euskara.

Son significativos los datos del sondeo relativos al equipamiento tecnológico. Los adolescentes vascos disponen de un alto grado de equipamiento, siendo el teléfono móvil la “estrella” entre todos ellos. Llama la atención el hecho de que casi un cuarto de los encuestados disponga de televisión para su uso personal (en su habitación), lo que corrobora la tendencia hacia la individualización del consumo, apuntada tanto en las entrevistas a los expertos como en los grupos de discusión. Los informativos de la televisión son de los pocos programas cuya visión es compartida en el seno familiar. Ello posibilita, además, el contraste de ideas:¹¹

TABLA 1
EQUIPAMIENTO AUDIOVISUAL DE LOS ADOLESCENTES VASCOS
(14-18 AÑOS)

Tipo de aparato	Uso personal
Teléfono móvil	88%
Walkman / Discman	80%
Aparato de música	70%
Radio	52%
Reproductor de MP3	47%
Cámara de fotos	36%
Ordenador	33%
Cónsola de video-juegos	30%
Acceso a internet	25%
Aparato de televisión	24%
Reproductor de DVD	16%
Reproductor de video	12%
Videocámara	10%

Fuente: Sondeo CIES, marzo-abril 2005.

Sin embargo, la mejora cuantitativa del equipamiento tecnológico no ha traído cualitativamente consigo un incremento similar en su grado de alfabetización audiovisual. A pesar de que adolescentes vascos

¹¹ Comentario recogido en los grupos de discusión.

creen saber diferenciar la realidad de la ficción y dicen además que ese tipo de confusiones es más bien propio de la población infantil o los ancianos, identifican con excesiva facilidad la imagen con la realidad. Así, a la hora de informarse prefieren la televisión a la prensa o a la radio,¹² pues el hecho de que la televisión informe con imágenes, confiere, para ellos, mayor credibilidad a las noticias.¹³

La televisión enseña las cosas y tú las ves con tus propios ojos
(chico 17 años)

No obstante, manifiestan una actitud muy crítica ante los medios, particularmente ante la falta de objetividad que observan en los programas informativos. Por ello, el discurso de los medios tiene una influencia secundaria en sus opiniones ante cuestiones de actualidad. Ahora bien, en su posición crítica ante determinadas noticias no existe percepción sobre el valor retórico de las imágenes o la fuerza argumentativa del montaje. En este aspecto sí puede hablarse de un estado de importante analfabetismo mediático, algo muy a tener en cuenta, dado que en cuanto al consumo de medios, la televisión es, sin duda, el medio de comunicación más consumido por los adolescentes vascos de entre 14 y 18 años, seguido a gran distancia por la radio e internet. Se observa un creciente uso de la red entre los adolescentes. No en vano 39% de los encuestados dispone en su domicilio de acceso a la red, ya sea este individual o compartido con el resto de la familia. Destaca el pobre consumo de la prensa, así como la baja frecuencia con que estos adolescentes leen libros que no sean de texto.

Por otra parte, internet se ha convertido en una herramienta de uso habitual entre los adolescentes vascos. 81% de los encuestados considera que los contenidos de la red son de su interés, entre otras cosas, porque les sirve tanto para relacionarse con sus amigos —vía *messenger*— como para realizar los trabajos de clase. De todas formas, un elevado porcentaje (47%) admite tener un escaso conocimiento de la naturaleza de la herramienta que están usando, herramienta que, según apareció en los grupos de discusión, usan sobre todo como receptores y consumidores.

¹² Ver nota anterior.

¹³ Ver nota anterior.

TABLA 2
CONSUMO DE MEDIOS ENTRE ADOLESCENTES VASCOS (14-18 AÑOS)

	Prensa	Radio	Televisión	Internet	Libros (*)
De 5 a 7 días a la semana	18%	38%	78%	35%	12%
De 3 a 4 días a la semana	14%	15%	13%	21%	15%
Uno/dos días a la semana	31%	17%	5%	20%	27%
Casi nunca o nunca	33%	25%	2%	20%	38%
NS/NC	4%	5%	2%	4%	8%

* Se refiere a libros que no son de texto

Fuente: Sondeo CIES, marzo-abril 2005.

TABLA 3
USO DE INTERNET ENTRE LOS ADOLESCENTES VASCOS

<i>Uso</i>	<i>Grado</i>
Realizar trabajos escolares	92%
Conversar con los amigos y amigas	88%
Recabar información	76%
Descargar música, películas, programas, etc.	73%
Como entretenimiento	64%

Fuente: Sondeo CIES, marzo-abril 2005

¿Y qué ocurre con la comunicación cara a cara? Los adolescentes vascos prefieren charlar con sus amigos a ver televisión, hecho que ocurre tanto entre como durante los fines de semana. Sin embargo, el sondeo revela que estos adolescentes pasan más tiempo delante del televisor que charlando con la familia, sobre todo durante los fines de semana.

En este panorama, la investigación revela la escasez de intervenciones educativas destinadas al campo de la información y de la comunicación. Respecto a los contextos familiares, salvo excepciones, en el caso de los adolescentes más jóvenes (14/15 años), puede decirse que en los hogares vascos no existen normas férreas de conducta en relación con el consumo de los medios. En cuanto a los contextos formales de educación, los contenidos de los medios de comunicación apenas

TABLA 4
GESTIÓN DEL TIEMPO LIBRE ENTRE LOS ADOLESCENTES VASCOS

Entre semana	Conversar con los amigos	Conversar con la familia	Ver la televisión
Dos o más horas al día	63%	42%	42%
De una a dos horas	18%	23%	31%
Menos de una hora	16%	32%	25%
NS/NC	3%	3%	1%
Fin de semana			
Dos o más horas al día	86%	50%	57%
De una a dos horas	5%	19%	22%
Menos de una hora	6%	27%	18%
NS/NC	2%	3%	2%

Fuente: Sondeo CIES, marzo-abril 2005.

son objeto de comentario en el ámbito escolar, no ya los programas de entretenimiento, ni tan siquiera las noticias: ni se discuten ni se cuestionan, simplemente se ignoran. Es en el seno familiar o entre los amigos donde se comentan estas cuestiones, cuando se comentan.

TABLE 5
LOS MEDIOS DE DIFUSIÓN COMO OBJETO DE COMENTARIO

	Escuela	Casa	Con los amigos
Noticias	38%	74%	61%
Programas de entretenimiento	26%	75%	87%

Fuente: Sondeo CIES, marzo-abril 2005

Los centros de enseñanza del País Vasco viven de espaldas a la educación en comunicación. Su inclusión en el currículo no sobrepasa el umbral de la anécdota. Es una situación similar a la que se da en países del entorno europeo, pero que dista mucho de lo que ocurre en otros lugares como el Reino Unido, Australia o Canadá. En nuestro caso, el mundo de la escuela vive instalado en la quimera tecnológica, alojado en la fascinación por la informática, atracción que se traduce en un afán

por enseñar al alumno el funcionamiento del teclado o del ratón, pero que es incapaz de suministrarle herramientas que le faciliten mejorar sus destrezas comunicativas.

Fruto de esa despreocupación del sistema educativo por algo más allá de la dotación de infraestructura y el manejo de algunos programas, el profesorado del País Vasco carece, en estos momentos, de la formación y los medios necesarios para impartir educación en comunicación dentro de las aulas. Las escasas iniciativas que se han llevado a cabo en los últimos años han sido producto de la iniciativa personal de grupos reducidos de docentes –o de padres y madres– que han cultivado sus inquietudes de forma autodidacta. En resumen: todas las fuentes consultadas coinciden en que se debe hacer mucho más de lo que se ha hecho hasta la fecha. Sea como materia obligatoria, transversal u optativa, es muy importante la inclusión de la educación en comunicación, esto es, de prácticas de alfabetización audiovisual dentro del currículo escolar: la sociedad de la información exige formar sujetos con capacidad crítica, personas aptas para resolver problemas nuevos, seres de mente creativa que sepan interpretar realidades cada vez más complejas y llenas de matices.

ALGUNAS IMPLICACIONES DE ESTUDIO PARA LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

En nuestra opinión, las implicaciones educativas más sobresalientes de la investigación son las siguientes:

1. Como hemos visto, en el estudio se constata que el aumento de equipamiento tecnológico para los jóvenes y el uso y consumo de las TIC no va acompañado de un nivel parejo de alfabetización audiovisual. Se constata, igualmente, la ausencia de materias en el currículo destinadas a esa labor, así como la falta de preparación del profesorado para asumirla, y la falta, también, de criterios educativos, en los padres, en este campo. En este vacío, cobra especial relevancia la inclusión de prácticas de alfabetización en *todas* las asignaturas, algo en lo que ya desde hace tiempo se viene insistiendo en relación con los usos orales y escritos del lenguaje, porque a pesar de que en este caso sí existe una materia dedicada a enseñarlos, sabemos que el lenguaje

se enseña y aprende en todas las asignaturas (los usos propios de cada una de ellas).

Lo mismo podemos decir para otros lenguajes, con más razón cuando ni siquiera se contempla un espacio para los mismos en el currículo. Así, en cada asignatura pueden realizarse prácticas encaminadas a ir aumentando el grado de alfabetización a través de la enseñanza de los usos de los lenguajes de la información y de la comunicación relevantes para cada materia. Para el diseño de estas prácticas los profesores contamos con los enfoques que enfatizan la dimensión instrumental del lenguaje (Austin, 1971 y Schneuwly 1997: 91-101), enfoques que hace tiempo, tanto en la investigación como en educación, han cobrado una especial relevancia. Esta perspectiva enfatiza el carácter instrumental del lenguaje, esto es, que este es un instrumento con el que hacemos “cosas” diversas, todas ellas relacionadas con la comunicación, y que aprenderlo es aprender a usarlo en distintos contextos. Lo relevante para aprender sus diferentes usos es que exista una necesidad real de comunicar en un contexto determinado y que haya un modelo de uso en ese contexto, esto es, interlocutores que lo dominen e interactúen con el aprendiz. La tarea del profesorado es, desde este punto de vista, crear las condiciones para que el alumnado llegue a tener algo que expresar, ganas de comunicar y ofrecer un modelo del código de comunicación a emplear en ese contexto, así como los interlocutores. Cuestiones todas estas de las que partir, también, al pensar en organizar prácticas de alfabetización audiovisual en nuestras asignaturas.

2. Otros de los datos proporcionados por la investigación a tener en cuenta en educación es que, a pesar del alto nivel de consumo de medios, sobre todo de la televisión, los adolescentes prefieren charlar con sus amigos que ver la televisión y que, sin embargo, este consumo es cada vez más individualizado. Creemos que estas dos circunstancias son una razón más para trabajar en el aula con metodologías que potencien las relaciones y la comunicación, pues los alumnos están muy motivados para relacionarse entre ellos y, de esta manera, vendrían a cubrirse, en parte, las carencias producidas por una forma de vida con cada vez menos espacios para la relación social. Ade-

más, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje a través de técnicas activas que inciden en la dinámica personal y grupal son estrategias que, según la investigación educativa más reciente, obtienen mejores resultados que las estrategias apoyadas en concepciones individualistas del aprendizaje. Así lo constatan, entre otros, Johnson y Johnson (199) cuando estudian el aprendizaje cooperativo, Colomina y Onrubia (2002: 415-439) en su interesante revisión sobre la interacción entre alumnos y el aprendizaje escolar y Rekalde, Arandia, Alonso, Martínez y Zarandona (2006) en una experiencia de innovación en la universidad utilizando la lectura compartida de textos (tertulias dialógicas), dentro de una metodología activa que potencia la dinámica grupal. En una sociedad donde, como decíamos, cada vez hay una dificultad mayor para establecer relaciones sociales, es importante poder tener experiencia en la presencialidad de procesos de relación, comunicación y cooperación que sean enriquecedores para el alumno. De esta manera, el uso de las nuevas TIC servirá para amplificar algo que se busca activamente, porque previamente se ha tenido experiencia positiva de ello. Por la misma razón, es importante que las actividades que se planteen relacionadas con la información y la comunicación lleven a relacionarse y a comunicarse con personas de la clase o con otras personas.

3. Otro dato relevante a la hora de diseñar prácticas alfabetizadores es el alto grado de equipamiento tecnológico constatado en el estudio. Esta circunstancia permite proponer tareas que impliquen el uso de diferentes tecnologías más allá de las disponibles en el centro. Aunque no todo el alumnado disponga del mismo nivel de equipamiento técnico, puede suponerse que si se trabaja en equipo, cada equipo contará con posibilidades muy variadas para trabajar más allá de la infraestructura del centro, lo que permite pensar en un tipo de tareas impensables hace un tiempo.
4. Dados los resultados de la investigación respecto a la identificación que los adolescentes hacen entre imagen y realidad, realizar prácticas que supongan introducir una brecha en esa identificación, debería ser una de las prioridades de cualquier intervención educativa encaminada a la alfabetización audiovisual. Puesto que son los medios que usan la imagen los que más consumen

y por los que más preferencia manifiestan –tanto para el ocio como para fuente de información–, es especialmente importante proporcionarles instrumentos para su análisis, de forma que no estén completamente expuestos a la manipulación e influencias inconscientes. Así, la competencia para darse cuenta del valor retórico de las imágenes y de la fuerza argumentativa del montaje podría incluirse en todas las asignaturas y trabajarla desde sus contenidos y competencias específicas. Es interesante, también, no sólo ayudarles a descubrir la mirada de otros detrás de las imágenes que piensan “objetivas”, sino contribuir al descubrimiento de la propia mirada y aprender en ese camino rudimentos de los lenguajes en los que se les quiere alfabetizar.

5. Otro dato del trabajo para reflexionar es el bajo nivel de lectura de libros distintos de los libros de texto y de prensa. Esta relación con la lectura invita a pensar, entre otras cosas, en el tipo de prácticas de alfabetización que se suelen promover en los contextos educativos y en el tipo de relación que se establece con el lenguaje escrito. En este sentido, es importante aprender de esa experiencia de alfabetización para abordar con éxito otras alfabetizaciones. Se trata de apoyarnos en los aciertos y en las aportaciones más innovadoras y de evitar repetir los errores. También es importante darnos cuenta de qué valores, creencias, tipo de interacción, de conversación, prácticas sociales etc., caracterizan los contextos educativos con los que están indisolublemente unidos los lenguajes y qué cambios necesita el contexto para una apropiación relevante, para el sujeto, de las herramientas necesarias para conseguir estar alfabetizado audiovisualmente.
6. Los adolescentes, según manifestaron en los grupos de discusión, usan las nuevas TIC como receptores y consumidores más que como agentes activos. Estas tecnologías posibilitan la integración de varios lenguajes. Pero llegar a ser no sólo consumidores sino también creadores en este entorno, es importante, además del trabajo con la imagen que hemos mencionado antes, trabajar con las posibilidades del sonido y de la palabra. En definitiva, abrir posibilidades de expresión de la propia voz, más allá de los ejercicios rituales que han estado acostumbrados a realizar, en la mayoría de los casos, en las prácticas de alfabetización con el lenguaje

escrito. Estos ejercicios, si bien han tenido un efecto alfabetizador, les han apartado de muchas de las posibilidades del lenguaje escrito, como se comprueba en los resultados de la investigación respecto a los niveles de lectura. Diseñar iniciativas que pongan en contacto al alumnado con sus procesos creativos, es motivador y muy eficaz para aprender distintos usos de los lenguajes. El proceso de alfabetización audiovisual, si se contempla también desde el punto de vista artístico, es decir, como juego de creación y expresión, sirve, además, para recuperar y/o corregir aspectos insuficientemente trabajados con la palabra en el proceso de alfabetización en el lenguaje escrito. Y sirve también para trabajar con la música y el sonido, dada su escasa presencia en las actividades de enseñanza-aprendizaje, en general. Pensar en actividades que supongan usar sonido, imagen fija, imagen en movimiento y palabra, aunque sea de forma rudimentaria, tendría como objetivo despertar las ganas de jugar, dado que

Un artista en ciernes puede tener las más profundas visiones, sentimientos e *insights*, pero sin destreza no hay arte. La variedad de requisitos que abre nuestras posibilidades expresivas viene de la práctica, el juego, el ejercicio, la exploración, el experimento (Nachmanovitch 2004: 60).

En un primer nivel no podremos plantearnos más que una iniciación rudimentaria, la elaboración de toscos guiones para diferentes propósitos; pero si con ello conseguimos despertar el interés por el dominio de los instrumentos que permiten ampliar sus posibilidades expresivas, es probable que sigan aprendiendo en el futuro.

7. La investigación revela que, a pesar de que internet se ha convertido en una herramienta de uso habitual entre nuestros adolescentes, tienen un escaso conocimiento de la naturaleza de la tecnología que usan. Por ello es importante que desde cada asignatura se proporcionen conocimientos básicos sobre el nuevo mundo de la información y de la comunicación, y que se destine tiempo no sólo a “hacer cosas con”, sino a “hablar del” mundo de la información y de la comunicación y de su funcionamiento, aspecto muy importante también del proceso de alfabetización

ACCIÓN, INTERACCIÓN Y NARRACIÓN: ESCENARIOS CREATIVOS
COMO CONTEXTO DE UNA PROPUESTA DE PRÁCTICAS
DE ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL PARA ASIGNATURAS
DE PSICOLOGÍA DE LAS DIPLOMATURAS DE MAESTRO
Y EDUCACIÓN SOCIAL

En los últimos años se viene desarrollando en la Escuela de Profesorado de Bilbao una experiencia de innovación educativa en las titulaciones de maestro y de educación social basada en: 1) la transformación del escenario sociocultural de la actividad o contexto en escenario creativo; 2) la recuperación de los usos narrativos del lenguaje para enseñar y aprender (Zarandona, 2004); 3) la dinamización de los procesos grupales a través de técnicas activas y psicodramáticas (Zarandona, 2005), y 4) el aprendizaje cooperativo. Es en el contexto de esta propuesta metodológica donde proponemos la inclusión de prácticas encaminadas a conseguir algún efecto en el nivel de alfabetización audiovisual de los futuros educadores y educadoras que acuden a nuestras aulas. La elección de estas prácticas viene determinada por los resultados de la investigación y sus implicaciones, así como por la investigación educativa y los desarrollos teóricos que sirven de fundamento a la metodología.

Este fundamento bebe de diversas fuentes. Por un lado, dado que en los contextos formales de educación lo que se hace, fundamentalmente, es alfabetizar, y dada la naturaleza esencialmente comunicativa del hecho educativo, la propuesta se asienta sobre todo en estudios sobre el lenguaje. Toma, así, como base la perspectiva pragmática que enfatiza la dimensión instrumental del mismo a la que nos hemos referido; la concepción dialógica del lenguaje desarrollada por Bajtin (1991) –especialmente su noción de género, que en los términos que venimos usando serían “herramientas semióticas para actuar sobre otras situaciones de comunicación” (Schneuwly, 1997:94)–; los trabajos que analizan el discurso en el aula (Coll y Edwards 1996), que revelan aspectos implícitos u ocultos de las prácticas escolares y de los contextos educativos que ayudan a una mayor comprensión de los mismos y de las dificultades de aprendizaje, y los estudios sobre narrativa y educación (Bruner, 1988; Larrosa y otros, 1995; Egan, 2000), que señalan la relevancia de los usos narrativos del lenguaje para enseñar y a aprender.

Por otro lado, nos hemos nutrido de la investigación sobre el papel de la interacción social en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en general, de las aportaciones de la psicología sociocultural de inspiración vigotskiana –que subrayan la importancia de las relaciones y del contexto histórico y cultural de la actividad humana en los procesos de desarrollo y educación– y de las perspectivas constructivistas de la enseñanza y el aprendizaje (Vygotski, 1979; Wertsch, del Río y Alvarez, 1997 y Cubero, 2005). También, de la investigación que pone de relieve la importancia del sentido, la motivación y de los aspectos afectivo-emocionales en el aprendizaje (Miras, 2002: 309-325). Así mismo, nos hemos servido de las aportaciones de las técnicas activas y psicodramáticas para facilitar la expresión y la comunicación en grupo.

Por último, hemos tenido en cuenta las reflexiones sobre los procesos creativos, la escritura y el arte de contar, en general, de escritores y otros artistas, especialmente Fo (1998) y Martín Gaité (1988).

En resumen: son fundamento de la propuesta metodológica las perspectivas que enfatizan la naturaleza esencialmente comunicativa de la educación, el papel activo del sujeto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, el rol de guía y facilitador del profesorado, la importancia del contexto y el valor del juego, de la narración y de la expresión artística como vía de conocimiento y autoconocimiento.

Pues bien, el medio que hemos elegido para cambiar el contexto y convertirlo en un escenario creativo ha sido teatralizar el espacio, “poetizarlo”..., convertir el aula en un escenario donde todo cabe, menos la repetición de historias e inercias caducas, un espacio, sobre todo, de “expresión de la propia voz, de la propia mirada”, al hilo de la cual también se explica algo.

Alumnos y alumnas trabajan en cooperación, y la acción más importante que realizan consiste en compartir con los compañeros lo que cada equipo investiga sobre algún contenido del programa. Para ello, construyen un relato de lo que realmente desean contar, en el que pueden utilizar distintos géneros, cabe cualquier tipo de acción que se les ocurra y el uso de lo que quieran como *atrezzo* para dotar de escenografía a sus acciones. También pueden, si así lo deciden, implicarnos a los demás en alguna actividad.

Previamente, en la presentación del curso y en algún otro momento, el profesora hace una acción poética y/o teatral para que vean qué es eso de teatralizar el espacio y usar las palabras cargándolas de sentido para la cabeza y para el corazón. Después, a modo de seminario, se organiza un relato con un grupo, formado por un representante de cada equipo en el que realizan las acciones, y la o el docente dirige y conduce la representación. Los alumnos que participan hacen luego de tutores con su equipo para mostrar cómo se hace eso de narrar en lugar de explicar.

A partir de ahí, los grupos elaboran sus historias. El momento de contarlas es tratado como un auténtico acontecimiento: se trata de convertir ese día en un esperado estreno teatral. Lo más importante de la propuesta es el clima, cultivar esta ilusión y las ganas de participar y jugar.

Posteriormente reflexionan sobre el propio proceso de trabajo en equipo para tener un mayor conocimiento de los procesos grupales y de lo que significa o no trabajar en colaboración. Para ello también relatan la historia de su proceso en grupo.

Hay que decir que las acciones están diseñadas para proporcionarles una experiencia positiva de sus capacidades, especialmente de su capacidad de crear y de disfrutar de la experiencia de aprender. El rol del profesorado es el de acompañarles durante su proceso: facilitarles la información y los recursos que necesitan; también motivar y, sobre todo, crear un clima de confianza que no les dificulte acercarse para demandar ayuda. Tan importante como esto es proporcionar confianza en sus propias posibilidades, una confianza, según hemos podido comprobar, muchas veces muy minada durante su historia escolar.

Al pensar en la inclusión de las prácticas en alfabetización audiovisual en esta propuesta de innovación, hemos tenido presente especialmente las aportaciones de Gutiérrez (2003), Snyder (2004), García Matilla (2004) y Torregrosa (2006), sobre todo en cuanto al énfasis en la importancia del papel protagonista del alumno en el proceso de alfabetización, en la dimensión crítica del mismo y en el carácter multidimensional de las nuevas alfabetizaciones en la “era electrónica”. A partir de aquí y de nuestra experiencia en prácticas de alfabetización que recuperan la función comunicativa y expresiva del lenguaje (a través de cambios en el contexto que sirven para impulsar las relaciones y los

procesos creativos), hemos ideado las siguientes prácticas de alfabetización audiovisual a incluir en el clima y experiencia descritos:

- 1) Elaboración de materiales contruidos con lenguaje audiovisual como un elemento dentro de un guión teatral, bien como ejemplo, personaje, voz, información, escenografía, atrezzo, apoyo de explicaciones, soporte de una actividad propuesta al grupo-público...
- 2) Elaboración de guiones que integren varios lenguajes sobre las temáticas de estudio, con la misma idea: incluir la información o reflexión sobre el tema en una historia sustituyendo el estreno teatral por un estreno "cinematográfico".
- 3) Como expresión de la experiencia grupal en lugar de hacer un texto escrito como hasta ahora; utilizar imagen y sonido además de la palabra como representación de lo vivido en grupo.
- 4) Como trabajo sobre la creación teatral realizada, elaboración de otro relato breve con herramientas audiovisuales, o también noticias, o expresión audiovisual creativa que recoja lo más significativo del día del estreno y/o de su proceso.
- 5) Como trabajo sobre todos los "estrenos" y la experiencia metodológica, elaboración conjunta de un guión construido con herramientas audiovisuales que recoja la experiencia de toda la clase y la experiencia metodológica. Creación de hipertextos sobre lo mismo.
- 6) Realización de tertulias dialógicas sobre programas, noticias, películas, hipertextos.
- 7) Búsqueda de información a través de la red y de contacto con personas e instituciones que estén trabajando en el tema de estudio del equipo.
- 8) Nuestra intención es ir incluyendo estas prácticas poco a poco en la medida de nuestros recursos y posibilidades. Para ellos el camino pasa, en primer lugar, por analizar y elegir los géneros adecuados para cada práctica, y la realización de seminarios con el alumnado sobre los mismos para trabajar rudimentos muy básicos sobre los géneros seleccionados, aprovechando para incluir información relevante sobre las nuevas TIC. Pero lo más importante, en este momento, es sobre todo la alfabetización del profesorado. Para ello, nuestra propuesta es la formación de equipos interdisciplinares formados por especialistas de la información y la comunicación, de la educación y del arte (incluido el arte digital), en los que los profesores trabajemos

conjuntamente con estos especialistas en: A) cuáles son las competencias o efectos de la alfabetización audiovisual que deseamos conseguir, así como qué cambios debemos producir en nuestro contexto para conseguirlos; B) cómo incluir, desde nuestras especialidades de la forma más significativa posible, prácticas de alfabetización audiovisual relevantes para las experiencias de renovación pedagógica que estemos llevando a cabo; y 3) cuáles son los aprendizajes imprescindibles para el profesorado y en qué y para qué es necesario trabajar conjuntamente con otros profesionales (del arte y de la información y comunicación) , profesionales que de alguna manera deberían poder acercarse y colaborar con los sistemas educativos, si consideramos que estos aprendizajes son imprescindibles.

CONCLUSIONES

Como hemos visto, los jóvenes vascos disponen de un importante nivel de equipamiento tecnológico, pero no puede decirse lo mismo de su alfabetización audiovisual. Así, a pesar de su postura crítica ante los medios (expresada al hablar de la información transmitida de forma verbal), desconocen la existencia del lenguaje audiovisual. Llegan así a identificar las imágenes y la realidad, sin ninguna conciencia de la perspectiva oculta en la objetividad que les atribuyen. Esta circunstancia, junto con su predilección por la cultura audiovisual y el consumo cada vez más individualizado de la misma –con lo que esto supone de imposibilidad de contraste con otros puntos de vista–, nos pone delante de la urgencia de intervenciones educativas encaminadas a proporcionar instrumentos que permitan ejercer la autonomía crítica frente a los medios. Instrumentos que posibiliten, también, pasar a ser agentes activos capaces de expresarse y comunicarse usando la tecnología de la que disponen.

Nos encontramos, sin embargo, que en el sistema educativo vasco no existe ninguna materia en el currículo obligatorio destinada a esa tarea. Las iniciativas que se llevan adelante se reducen al suministro de infraestructura, necesaria, sin lugar a dudas, pero muchas veces infrautilizada por la falta de proyectos con objetivos y planteamientos claros sobre alfabetización audiovisual. Los esfuerzos de dirigen, la mayoría de las veces, a una alfabetización meramente instrumental de alumnos

y profesores, destinada al aprendizaje del uso de aparatos y programas más que al conocimiento sobre los lenguajes y la tecnología necesarios para una apropiación significativa de los mismos que facilite la mejora de las destrezas comunicativas.

Sin embargo, como decíamos en la introducción del artículo, las prácticas de alfabetización están indisolublemente unidas a las prácticas sociales del contexto histórico y cultural donde se realizan y, por ello, analizar el contexto y adecuarlo al efecto alfabetizador que deseemos conseguir es lo más importante de las intervenciones educativas que diseñemos para alfabetizar. No se trata tanto de destrezas técnicas, aunque también, sino de propiciar prácticas de alfabetización como parte de proyectos de innovación educativa y al servicio de los mismos. La formación del profesorado para acometer esta labor pasa, desde nuestro punto de vista, por la participación activa en equipos interdisciplinares donde aprender de la práctica y del intercambio con otros profesionales.

Bibliografía

- AGUADED, J.I. (2000) *La educación en medios de comunicación*. Huelva: Grupo Comunicar.
- APARICI, R. (1994) *Los medios audiovisuales en la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria*. Madrid: UNED.
- AUSTIN, J.L.(1971) *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- BAJTIN, M. (1991) *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- BRUNER, J. (1988) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- BUCKINGHAM, D. (2005) *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- COLL, C. y Edwards, D. (comp.) (1996) *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- COLOMINA, R. & Onrubia, J (2002) "Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos" en Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. : *Desarrollo psicológico y educación*, vol. 2, *Psicología de la educación escolar*, 2ª edición.
- CONSIDINE, D. et al. (2002) *Thinking critically about media: schools and families in partnership*. Washington: CIC.

- CUBERO, R. (2005) *Perspectivas constructivistas*. Barcelona: Grao.
- EGAN, K. (2000) *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona: Paidós.
- FONTCUBERTA, M. de (2001) “El rol de los medios de comunicación en la gestión del conocimiento” en Crovi D. *Comunicación y educación: la perspectiva latinoamericana*. México: ILCE
- FO, D. (1998) *Manual mínimo del actor*. Hondarribia: Hiru.
- GAITÁN, J.A. & Piñuel, J.L. (1998) *Técnicas de investigación en comunicación social. Elaboración y registro de datos*. Madrid: Síntesis.
- GARCÍA MATILLA, A. et al. (1996) *La televisión educativa en España*, Madrid, MEC.
- (2004) (ed.) *Convergencia multimedia y alfabetización digital*. Madrid: UCM.
- GEE, J.P. (2005) *La ideología en los discursos*. Madrid: Morata.
- GUTIÉRREZ MARTÍN, A. (2003) *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- JOHNSON, D. & Johnson, R. (1999) *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- KAPLUN, M. (1998) *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- LARROSA, J. y otros (1995) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- MARTÍN GAITE, C. (1988) *El cuento de nunca acabar*. Barcelona: Anagrama.
- MASTERMAN, L (1993) *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- MIRAS, M. (2002) “Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar” en Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. : *Desarrollo psicológico y educación*, vol. 2, *Psicología de la educación escolar*, 2ª. edición.
- NACHMANOVITCH, S. (2004) *Free Play. La improvisación en la vida y en el arte*. Barcelona: Paidós.
- OROZCO, G. (1998) *La televisión entra al aula*. México: Fundación SNTE.
- REKALDE, I; Arandia, M.; Alonso, J.; Martínez, I. y Zarandona, E. (2006) *Las tertulias dialógicas en los procesos de enseñanza-apren-*

- dizaje universitarios. Informael Proyecto de Innovación Educativa 2005/2006*, subvencionado por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- ROBERTS, D.F. & Foehr, U.L. (2004) *Kids & media in America*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHNEUWLY, B. (1997) "La enseñanza del lenguaje oral y la lectoescritura en la perspectiva socio-cultural," en Amelia Álvarez (comp) *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación de Infancia y Aprendizaje.
- SNYDER, I. (comp.) (2004) *Alfabetismos digitales*. Málaga: Aljibed.
- TORREGROSA CARMONA, J.F. (2006) *Los medios audiovisuales en la educación*. Sevilla: Alfar.
- VYGOTSKI, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Grijalbo.
- WERTSCH, J. del Río, P. y Alvarez, A. (1997) *La mente sociocultural*. Madrid: Fundación de Infancia Aprendizaje.
- ZARANDONA, E. (2004) "Aprender a contar aprender contando, aprender a escuchar, aprender hablando" comunicación presentada en la XX Reunión de la Asociación Española de Psicodrama, noviembre.
- (2005) "El círculo mágico: una experiencia de participación en la universidad a partir de la puesta en común de la estructura psicodramática", comunicación presentada en la XXI Reunión de la Asociación Española de Psicodrama, noviembre.