



ICONO 14, Revista de comunicación y tecnologías emergentes

E-ISSN: 1697-8293

info@icono14.net

Asociación científica ICONO 14
España

Marta Lazo, Carmen; Gabelas Barroso, José Antonio
LA CREACIÓN DE UN CORTOMETRAJE COMO METÁFORA DE LA EDUCACIÓN
MEDIÁTICA. Dimensión lúdica y social de la producción
ICONO 14, Revista de comunicación y tecnologías emergentes, vol. 10, núm. 1, enero-
junio, 2012, pp. 41-60
Asociación científica ICONO 14
.png, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552556581004>

- 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 CREACIÓN DE UN CORTOMETRAJE COMO METÁFORA DE LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA Dimensión lúdica y social de la producción

Carmen Marta Lazo

Profesora Titular de Comunicación Audiovisual y
Publicidad

Facultad de Filosofía y Letras (área de Periodismo). Universidad de
Zaragoza. Pedro Cerbuna 12, 50009, Zaragoza (España) - Email:
cmarta@unizar.es

José Antonio Gabelas Barroso

Profesor de Comunicación Audiovisual y Publici-
dad

Facultad de Filosofía y Letras (área de Periodismo). Universidad de
Zaragoza. Pedro Cerbuna 12, 50009, Zaragoza (España). Email:
jgabelas@unizar.es

Resumen

El proceso de construcción de un cortometraje se convierte en una metáfora. La educación expande su potencial formativo, la comunica-

Palabras clave

Cine, cortometraje, educación, creación, narración, adolescentes

Key Words

Cinema, short film, education, creation, store, teenagers

Abstract

A short film production becomes a metaphor. Education expands its formative potential and Communication guarantees that all educational mediations are full of meaning. Reception and Creation are two factors which allow us to talk about active, independent and creative audiences. This article is an analysis of how a short film production is a ludic and social adventure.

ción es la garantía de que el conjunto de mediaciones educativas tienen sentido. El cine, más allá de su soporte y formato, es una ventana que posibilita la reflexión y la acción dialógica. La Red ha producido significativos cambios en el sistema de producción, distribución y exhibición, en las audiencias y en el lenguaje. Recepción y producción son los dos factores que nos permiten hablar de audiencias activas, autónomas y creativas. La creación de un cortometraje entraña una aventura lúdica y social. En este artículo, nos proponemos analizar la experiencia del Programa “Cine y Salud” llevada a cabo en Aragón y consistente en la producción de cortometrajes entre los alumnos de enseñanza secundaria con el fin de desarrollar, entre otros aspectos, las habilidades sociales entre los participantes.

Introducción

Los medios de comunicación y redes multimedia han experimentado tal nivel de desarrollo que el lenguaje audiovisual pasa a ser un elemento imprescindible en los diferentes foros formativos y de desarrollo comunitario. El cine puede convertirse de esta forma en un medio educativo idóneo permitiendo que el alumnado pueda analizar, valorar y criticar los elementos que aparecen en una película mediante el acompañamiento didáctico del profesorado. Una película bien seleccionada es una buena herramienta de trabajo que, por una parte motiva al alumnado y por otra facilita al profesorado la integración curricular de los objetivos de educación para la salud. La utilización didáctica del cine, por ejemplo como recurso de educación para la salud permite abordar los problemas en la adolescencia centrandos su interés en el componente actitudinal, la clarificación de valores y las habilidades personales. Desde hace algunos años se comienza a usar el cine como apoyo didáctico en la educación

en valores, resolución de conflictos y temas transversales.

En España diversas instituciones públicas y no gubernamentales han dado un paso más y han comenzado a utilizar la producción cinematográfica para abordar determinados temas o problemas de importancia social en el medio educativo.

El Gobierno de Aragón desde la Dirección General de Salud Pública y el Departamento de Educación promueve la creación de cortometrajes. Desde el curso 2000-2001, se organiza un programa de desarrollo de las competencias en comunicación audiovisual, liderado por el programa “Cine y Salud”. En este artículo, presentamos los resultados de una investigación relativa a qué modo se desarrollan las habilidades sociales a través de la experiencia de producción de relatos de ficción por parte de los adolescentes en el marco del citado programa.

Objetivos

- Analizar como es el proceso de realización de un cortometraje entre adolescentes de 14 a 18 años
- Comprobar de qué manera la realización de un cortometraje potencia las habilidades sociales y el trabajo en equipo de los adolescentes
- Observar cuáles son los indicadores más significativos en la realización de un cortometraje para la promoción de la salud en los adolescentes
- Valorar la importancia del educador como facilitador y guía en el aprendizaje del proceso de producción de un corto.

Metodología

Para llevar a cabo la investigación, utilizamos la combinación de dos tipos de técnicas: el cuestionario como método de cuantificación de resultados, realizado a un total de 846 profesores que participaron en el programa “Cine y Salud”, y las entrevistas en profundidad a los distintos agentes que intervinieron en dicho programa (10 a alumnos, 6 a profesores y 4 a agentes de salud), con el fin de realizar un análisis cualitativo centrado en el proceso.

En una primera fase de nuestro estudio, utilizamos el cuestionario para recabar

información relativa a la utilidad del material suministrado, el grado de satisfacción del profesorado, el nivel de participación del alumnado, y las sugerencias de mejora por parte de los docentes.

Para demostrar las hipótesis establecidas relacionadas con el modo de afectación del programa en el desarrollo de las habilidades sociales, completamos la investigación mediante entrevistas en profundidad. Sin la utilización de un método abierto, dinámico y flexible, hubiese sido muy dificultoso recabar información del proceso.

1. Cine y conocimiento: recepción crítica y creación multimedia¹

Estamos inmersos en una sociedad que vive el presente con intensidad. Los jóvenes entienden perfectamente el lenguaje del “aquí y ahora”, sin esperas, ni demo-

ras. Lo inmediato se impone, el sentido queda en un segundo lugar o relegado. El cine es narración, con diferentes formatos y estructuras, con historias, porque sin

historias no hay cine. Dotar de sentido el entorno social que se vive es algo que nos permite el cinematógrafo. Los menores más, también los adultos, experimentan en el centro de la vorágine de su crecimiento, las sensaciones y estímulos de la iconosfera audiovisual y multimedia, pero también necesitan narraciones (lineales o no; secuenciadas y multidireccionales o simultáneas), pero en cualquier caso narraciones que doten de sentido el inmediato y gratificante presente, repleto de sensaciones fragmentadas y efímeras.

Comenta Palencia (2001) que

para abordar el análisis textual, es necesario un alejamiento, respecto a la forma normal en que percibimos un film. La actitud analítica, sin embargo, parece desmerecer la fascinación que ejercen las imágenes y su sonido, pues de objeto de placer pasa a ser objeto de estudio. No obstante, es posible conseguir una distancia óptima en la que una investigación no excluya una investigación apasionada... El análisis es como un recorrido que incluye en primera instancia el reconocimiento y la comprensión. Reconocimiento entendido como la capacidad de identificar lo que sucede en la pantalla. En cambio, la comprensión, significa la capacidad de insertar lo que sucede en la pantalla con elementos concretos identificados, el mundo representado y por qué ha sido representado así.

Un análisis no desmerece la intensidad emocional que siente un espectador ante un determinado personaje o suceso de la

narración audiovisual. El reconocimiento de esa emoción, la comprensión de la intencionalidad que existe por parte del director y que ha querido comunicar con su película, ese peldaño que nos permite disfrutar como espectadores del placer del conocimiento.

Cualquier tipo de producción audiovisual hoy se asoma a la denominada nube. La computación en la nube o informática en la nube, del inglés "cloud computing", es un paradigma que permite ofrecer servicios de computación a través de Internet. Una de las principales productoras de Hollywood, Warner Bros, ha anunciado que distribuirá películas de su catálogo a través de su página dentro de la red social Facebook. El estudio de cine ha anunciado que comenzará a probar un programa que ofrecerá películas en venta o alquiler. Estas películas estarán disponibles por 3 dólares en Facebook credits. Por ahora, sólo en Estados Unidos.

Por otro lado, Onlive ha comenzado a cobrar por sus contenidos de forma oficial. La página, presentada en 2010, retira la etiqueta beta y cobrará 9,99 dólares (7,2 euros) al mes por acceder a su catálogo de juegos.

Estos hechos confirman que el cine se encuentra en plena vorágine digital, y que algunos conceptos como producción, exhibición o almacenamiento físico y sincrónico han quedado obsoletos.

Estamos envueltos y sumergidos en un océano de imágenes y sonidos “cultura líquida” que se extiende y desparrama por nuestro entorno, difícilmente aprensible, pero que expone su textura multimedia y digital que percibe la piel de nuestros sentidos. El imaginario colectivo de los albores de este siglo se ha formado desde una percepción del mundo que está codificada en y por un discurso trazado por los medios de comunicación y entretenimiento masivos (televisión, radio) y de consumo individual (Internet, teléfonos móviles, videoconsola). Exponen Solà y Selva (1996) que “la comunicación del pensamiento contemporáneo sobre las cosas y los hechos, sobre los modos y las formas, tiene en la opacidad su elemento constitutivo preferencial. Una opacidad (...) que facilita mayoritariamente la percepción de que lo que se nos narra como suceso, como algo natural, que aparece y desaparece con nuestra mirada”⁶. Nos encontramos ante uno de los grandes mitos de los medios de comunicación de masas en general, y de la imagen en particular: la transparencia. La historia de los medios de comunicación de masas ha estado jalada por varios estadios: primero era la voz de aquellos “NODOS” en los que se nos describía la imagen, y se nos decía lo que teníamos que ver y lo que teníamos que pensar. Luego llegaron los informativos con presentador y /o presentadora, que se convertían en mediadores entre el hecho (la noticia) y el espectador. En los

últimos años, no hay voz, tampoco mediadores, se ofrece la sensación de que el espectador está en el lugar de los hechos, que su mirada es la mirada de la cámara.

La recepción crítica comienza cuando se desmonta este mito, su proceso se inicia cuando se desentraña el discurso para encontrar su sentido narrativo y su significado. Como señala Martínez Rodrigo (2006), “El cine como la televisión difunde unos mensajes y unos contenidos sociales, políticos o morales. Pero los espectadores no siempre buscan mero entretenimiento sino también puntos de reflexión, por lo que pueden sentirse defraudados cuando sólo reciben un ininterrumpido bombardeo de sensaciones luminosas”.

Entrar en una película implica tender un puente de reflexión y análisis entre el espectáculo (ficción narrativa) y espectador. Aquí aparece la necesidad del mediador-educador que facilita la convergencia entre los intereses del receptor y los valores contenidos en el espectáculo cinematográfico que se visiona.

El cine cuenta historias de una manera, y con un discurso que no alcanza el lenguaje escrito, pero que se encuentra muy cerca de las geniales intuiciones, como sugiere Cabrera (1999) de pensadores de la talla de Schopenhauer, Nietzsche o Kierkegaard. Filósofos que cuestionaron los límites de una racionalidad sólo lógica, asomándose al otro lado del muro, el conocimiento que aporta la dimensión afectiva. Sabemos

que el cine es una experiencia placentera y abierta.

La narrativa lineal y secuencial de los albores del cinematógrafo, su período de adultez en la consolidación del lenguaje del modelo narrativo representacional de los años veinte, treinta y cuarenta del siglo pasado, han sufrido un tsunami expresivo. La “cámara móvil” hoy genera y nutre una narrativa no lineal, más propia de las teorías del caos, que de la etimología clasicista. Manovich (2005: 61) entiende la pantalla “como una superficie rectangular que encuadra un mundo virtual y que existe en el mundo físico del espectador”. Por tanto, el ilusionismo, algo esencial en el nacimiento y crecimiento del cine, combina técnicas y tecnologías tradicionales con la intención de crear algo nuevo que se parezca visualmente a la realidad física.

No existe nada tan turbio ni necesario como el lenguaje. El cine es lenguaje. El lenguaje es ideología y la mirada del espectador no es inocente. Considerando estas premisas intentamos penetrar la opacidad de cine desnudando su aparente transparencia. Con frecuencia se dice que el cine, la televisión, son ventanas al mundo. La confusión entre cámara y mirada es muy tentadora, de hecho ya hubo una corriente cinematográfica llamada “cine-ojo” con Vertovⁱⁱⁱ a la cabeza. “El hombre con la cámara” (1929) es un retrato de San Petersburgo compuesto por cientos de pinceladas fílmicas sobre la vida cotidiana en dicha ciudad. Podría decirse

que se trata de un retrato puntillista en el que sólo la totalidad de los breves retazos permiten percibir San Petersburgo en su integridad. Con la complicidad de su hermano, el operador Mijail Kaufman, Dziga Vertov, fiel a sus teorías, no permite ni por un momento suponer que alguno de esos retazos pueda imaginarse inventado. Por ello, en el vertiginoso montaje —que plasma la fascinación de Vertov por el constructivismo y el futurismo— introduce constantemente imágenes del operador que con su cámara está filmando la realidad que le rodea.

La objetividad se busca y se exhibe como Santo Grial de la información. Existe mucho interés en hacer creer al ciudadano que lo que ve es lo que existe. El vivir para ver se ha convertido en ver para vivir. El que se asoma a una ventana ve lo que al otro lado existe u ocurre. Sólo el propio marco de la ventana, la posición del observador y su propia mirada condicionan lo que ven. Los medios son grandes pantallas de proyección y ocultación. Con el encuadre seleccionan una realidad, subrayan o enfatizan un aspecto de la misma. Y al mismo tiempo prescinden de otras muchas realidades, de otros muchos aspectos. Se oculta o silencia lo que se exhibe mediante la imposición de la “agenda setting”. El encuadre se sirve de un entramado retórico y técnico con la imagen, música, texto y el montaje. Se construye una representación que se presenta como la realidad. Indica Master-

man (1993) que la prensa estructura el mundo en relatos de negocios, ocio, arte, deporte y política. No con la finalidad de facilitar la información o hacerla más comprensible, sino para segmentar las audiencias y hacer más vendible el producto mediático.

Volviendo al cine encontramos un variado referente de géneros, estilos, formas, corrientes artísticas y culturales con varios siglos de existencia. La pintura le aporta el encuadre, la composición, los claroscuros, las sombras y un largo etcétera de valores plásticos. Bazin (1990: 211) afirmará que “para utilizar la pintura, el cine la traiciona y lo hace en todos los niveles. La unidad dramática y lógica del film establece cronologías y lazos ficticios entre obra a veces muy separadas en el tiempo y en el espíritu”. El autor va más allá de la fidelidad al “espíritu de la obra”, apuntando que “aunque el cineasta respetara escrupulosamente los datos de la historia del arte, fundamentaría aún su trabajo en una operación estética contra natura. Analiza una obra que es sintética por esencia; destruye la unidad o realiza una síntesis nueva que no es la querida por el pintor”. Es evidente que este comentario en aras de la creatividad cinematográfica se puede aplicar a la novela, la fotografía, el teatro, etc. Bazin continúa su discurso aludiendo a los diferentes registros expresivos que definen el cine como tal: como el montaje reconstruye una unidad temporal, la pantalla y su encuadre reconstruye el espacio pictórico.

Llegando al marco, punto de encuentro entre la naturaleza artística y la propia experiencia activa del espectador que es quien establece sus límites exteriores y le concede la mirada en profundidad que penetra y se pierde por el interior del cuadro en un nuevo espacio sugerido. El teatro le aporta la puesta en escena, el movimiento dentro de cuadro, la fuerza de la palabra y de la luz, la expresividad del cuerpo. La radio, el vodevil, el cómic son manifestaciones artísticas y culturales que el cine adapta en su nueva formulación narrativa audiovisual. La imagen cinematográfica, indica Gubern (1987) que es la imagen cinematográfica narra mostrando y fundiendo las artes plásticas y la narrativa. Un lenguaje que ha madurado en algo más de un siglo de existencia y que ahora –seguimos con este autor- naufraga en un mar de nadie, entre la modernidad caótica y el vacío de los efectos especiales.

Desde la segunda mitad de la década de los noventa, empieza a proliferar un cine español que se desliga de los fantasmas de la posguerra. Un cine, que en gran medida, hunde sus raíces expresivas en la búsqueda de nuevas fuentes temáticas y en la narración como sentido de su hacer. Sin duda alguna es una apuesta enriquecedora frente a la caterva de películas cuyo único objetivo es la artificiosidad en las técnicas y los vistosos efectos, o la explotación escénica de la última estrella de turno. Como espectadores críticos disponemos de competencias para resolver una alfabe-

tización no sólo funcional, también significativa y creativa. En el análisis de los discursos cinematográficos estamos deconstruyendo y proponiendo nuevos significados. No se trata sólo de la recepción crítica, el tren se pone en marcha pero tiene que llevar una dirección. La estación que proponemos es la comunicación. La creación de espacios comunes, de zonas de intersección que intercambien necesidades, intereses y expectativas. Esto ocurre cuando el emisor y receptor son la misma persona, cuando como ciudadanos no sólo somos espectadores, sino también creadores de nuestras propias historias.

Cloutier (1975) indica que se puede considerar la comunicación como uno de los grandes sistemas de la biosfera que envuelven al conjunto de individuos y en el cual interactúan. En su teoría del EMIREC (Emetteur-Recepteur), se superan las convenciones de los esquemas clásicos de comunicación en los que se ofrece una cadena de transmisión de información y de respuesta entre emisor y receptor. Cloutier da por hecho que los nuevos medios permiten que cualquier usuario sea a la vez emisor y receptor de mensajes. Hablaríamos por tanto de un EMIREC -si castellanizamos el término: emisor-receptor-, que, en unos casos, se convierte en EMIREC-emisor y, en otros, en

EMIREC-receptor, según produzca o reciba, respectivamente, un mensaje o conjunto de mensajes. Este término se ha desarrollado posteriormente con otras nomenclaturas equivalentes, como “prosumer” (Toffler, 1979) o “perceptor participante” (Marta Lazo, 2005).

García Matilla (2002) señala que el concepto de comunicación popular es heredero del pedagogo Paulo Freire (1969, 1970). Las líneas teóricas abiertas por Freire son recogidas por maestros de la talla de Mario Kaplún (1998). Señala García Matilla que “tanto Freire como Kaplún defienden la necesidad de ‘concientizar’ a los ciudadanos o lo que es lo mismo, de promover una conciencia crítica que identifique el acceso al conocimiento con la posibilidad de poner en práctica procesos de transformación social”.

El desarrollo de la educomunicación es, por tanto, un instrumento clave para conseguir la formación crítica de individuos capaces de contribuir al cambio de la sociedad. “Es conocida la afirmación del novelista H. G. Wells de que el futuro sería una carrera entre la educación y la barbarie. Es importante aprovechar el potencial del medio cinematográfico no sólo para entretener sino para aportar algo a los alumnos, a los hijos y a la sociedad” (Martínez Rodrigo, 2006).

2. La producción de un cortometraje como creación lúdica y social

La educación en medios para la comunicación es un viaje con dos estaciones imprescindibles: el análisis crítico y la creación audiovisual y multimedia. Lo segundo no sólo confirma y comprueba lo primero, también permite “entender significativamente” lo que se ha aprendido. Estar detrás de la cámara, construir un guión, convertir esas ideas en imágenes y sonidos concretos, editarlas, sonorizarlas, supone un proceso de creación que no se puede conseguir con el análisis. La producción de un cortometraje desarrolla dos dimensiones que están en pleno proceso de desarrollo en los adolescentes, la lúdica y la social.

2.1. La dimensión lúdica

La dimensión lúdica es consustancial a la naturaleza humana, plataforma de proyectos abiertos. Huizinga (2001: 20) incide en la dimensión espacial como una característica propia del juego. El campo de juego, la mesa, un terreno señalizado, una habitación, la cama, la ventana, el círculo mágico o la pantalla son zonas de juego porque se han separado del resto, no sólo de la cotidianidad temporal, también de la espacial. “Dentro del juego hay un orden propio y absoluto” (pp. 25). Un espacio propio con unas reglas propias. Cada juego tiene las suyas, es lo primero que se aprende antes de iniciar la actividad, su trasgresión supone quedar fuera, volver a lo cotidiano. En

este caso, el “destierro” supone desplazamiento, rechazo de los compañeros, ruptura de vínculos sociales. La dimensión lúdica mantiene un perfecto maridaje con la dimensión social. En la medida que estás dentro del juego, desarrollas unas habilidades sociales, entras en un proceso de socialización marcado por la espontaneidad, la cooperación, la competitividad, el profundo disfrute del presente y el compromiso en un proyecto común.

Esnaola (2006: 71) apunta como rasgo del juego la calidad de espacio privilegiado para conseguir los sentidos de un mundo, que frecuentemente se manifiesta desordenado y convulso.

Un espacio interno, subjetivo, de reconocernos en nuestras propias angustias y temores, en nuestros deseos y fantasías... Jugar es la clave para construirse como persona saludable, para aprender a medir las propias fortalezas y debilidades.

El juego integra a la persona de un modo holístico, en la actividad lúdica se siente, se palpa, se piensa, se relaciona, se convive, se crece, se plantean conflictos, se resuelven, se abren enigmas, se fabrican encuentros y se encuentran sentidos. Afirma esta autora que

para construir conocimiento, no basta con poseer el dato o la estrategia, es necesario aprender a transformar la información en

conocimiento objetivable, factible de ser enunciado en conceptos teóricos y trasladarlo a acciones y proyectos (pp. 72).

La simulación se integra en el juego y a través de las pantallas llegamos a la simulación virtual. Con el término virtualidad aparecen dos elementos básicos: “interactividad” e “inmersión”. El primero tiene una reconocida aceptación, además de un excelente marketing, pues se considera un sortilegio de la tecnología: el artefacto y su *interface* permiten al usuario interactuar con escenarios inaccesibles, imposibles de otra manera. La interactividad es una de las características que mejor definen el denominado “Marketing Viral o *I-Advertising*”, con el objetivo de contagiar con la información a los conocidos y extender la cadena publicitaria de modo fluido y espontáneo.

No ocurre lo mismo con la “inmersión”. Ha existido un notable rechazo por parte de los críticos ilustrados, que consideran que todo aquel que se “sumerge” en un proyecto, especialmente referido a los videojuegos, anula su pensamiento crítico y se deja llevar por la vorágine de la dinámica. La inmersión no es una gratificación simple y fácil para escapistas de incultos, es una experiencia vigorizante, necesaria. Un escritor, un cineasta, un empresario se sumergen en la iniciativa para gestarla y llevarlo a cabo. Cualquier proyecto de gran envergadura necesita de la pasión y el coraje para lanzarlo, precisa de la carga emocional para mantenerlo y acrecentarlo y de

la suficiente capacidad de inmersión para garantizar su ejecución.

Las comunidades en línea son comunidades de personas basadas en intereses, en afinidades, en valores. También en posibilidades de ser y de hacer. Los espacios comunitarios en la Red permiten crear conexiones entre personas saltándose los límites físicos de lo cotidiano. Mediante Internet, se pueden, por un lado, crear lazos débiles de relación y por otro, reforzar los lazos fuertes que existen en la relación física (Castells, 2003).

Rheingold (2004: 196) habla de la “red social ad hoc” que describe una realidad social que suma la computación, la reputación social y los sensores de localización. Estas redes sociales permiten el uso de dispositivos móviles que posibilita que cualquier ciudadano puede grabar un instante aquí y ahora, de modo que esa toma puede estar aquí y ahora en la red, disponible para cualquier conexión. No cabe ninguna duda de que el poder de las multitudes inteligentes, en palabras de este autor, todavía está por explorar. Ya han comenzado a prodigarse festivales de cine con dispositivos móviles, en espacios de dos o tres minutos, con una narrativa no lineal y muy figurada. También han comenzado a aparecer investigaciones sobre el alcance de estos nuevos artefactos cinematográficos^{iv}.

Las comunidades electrónicas generan sociabilidad, y relaciones humanas, aunque estas relaciones no son las mismas que en las comunidades físicas. Entendemos que

existe una correlación entre sociabilidad presencial y virtual. En caso de que exista una débil sociabilidad presencial, es frecuente que Internet sea el punto de fuga para evadirse y aislarse.

El placer y el juego han sido siempre aspectos sustanciales en las relaciones. También lo son en la convivencia con las pantallas, especialmente entre los niños y adolescentes. La educación se ha quedado atascada en planes rígidos de formación, con cánones y normas estrictas que aceptan con reticencias lo irracional, informal y lúdico. El análisis crítico que es necesario y que ha presidido los programas de formación y educación en medios en estas dos últimas décadas, hoy exigen que llevan una dirección, la producción. Los jóvenes necesitan “escribir” con los medios, realizar sus propias simulaciones, grabaciones, ediciones. Esta producción facilita un espacio para explorar los placeres, las gratificaciones, un componente emocional de primer orden para garantizar cualquier proyecto e iniciativa. Si la gratificación es inmediata o a corto plazo, el siguiente proyecto se tomará con una mayor motivación. Con frecuencia, los educadores planifican la educación en proyectos a largo plazo, en últimas metas que conducen al desánimo.

Los adolescentes son espectadores y jugadores. Con una experiencia social básica, caracterizada por la multiplicidad de conexiones con el entramado de la información. Una generación que puede simultanear dos, tres vías de información, con varios

estímulos cada una de ellas, una sobresaturación que también produce colapsos. Nacieron con la televisión en color, acunados en el lecho tecnológico, ignoran los grandes relatos y culebrean en el *zapping* al ritmo de los video-clips. Viven a velocidades de vértigo y con la inmediatez del hiperpresente.

2.2. La dimensión social

La dimensión lúdica fomenta el ser social del individuo, en la medida en que se vive con, y se aprende con y de los otros. Trabajar la educación en medios implica un reto educativo que contribuye a que el sistema educativo, y los ámbitos de educación no formal articulen los parámetros educativos del nuevo milenio en aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a colaborar y aprender a ser (Informe Delors, 1999). El individuo, como ser social, aparecerá integrado en un conjunto social cuando participa, en su aprender a ser, en la construcción de su convivencia (aprender a convivir y a colaborar).

La relación con los otros hoy es una relación en red, lo que supone considerar los vínculos. Marí Sáez afirma que

a la evidencia de lo presencial, le sucede la invisibilidad de lo virtual. Inmersión e interactividad promueve la conexión de nudos (de lugares de encuentro) para el intercambio y la creación conjunta (2006: 113 y ss).

El centro del grupo, entendido como espacio físico, se desplaza de modo radial a

múltiples direcciones, empujadas por las propias interacciones del grupo. El concepto de “modernidad líquida”, acuñado en esta honda metáfora sobre la contemporaneidad, Bauman (2002) advierte que existen líquidos que según su peso son más pesados que muchos sólidos, pero que tendemos a percibirlos como más ligeros. Por tanto, asociamos levedad con movilidad. El autor, deduce de esta observación, que en la práctica nos desplazamos más cuanto menos cargados estemos. La metáfora de lo “líquido” es extensible al tipo de comunicación que facilita el trabajo en grupo, cuando sus miembros se convierten en vasos comunicantes en los que fluyen los objetivos porque convergen los intereses. El espacio líquido por excelencia, la Red, permite que la narración que construya cualquier grupo, puede ser exhibida y difundida a otros muchos, produciéndose una siembra y difusión de lo narrado. Asimismo, la virtualidad en sus diferentes manifestaciones, dentro de un entorno tecnológico, bien en el Messenger, los MOO, MSM, las relaciones fluyen sin transición, en la gratificación inmediata.

El grupo de iguales adquiere, según Piaget (1977), relevancia en la adolescencia, cuando se desarrolla el respeto mutuo entre sus compañeros y amigos, junto con la práctica de cooperación en las diferentes tareas. Además, los juegos colectivos se caracterizan por aflorar valores morales, tan importantes como la igualdad o la justicia distributiva. Y, al ser juegos fundamen-

tados en reglas con las que todos los participantes se comprometen plenamente, la honradez también es uno de los sentimientos que se comparten. Por tanto, los juegos son esenciales para desarrollar los valores morales y el aprendizaje de normas y conductas sociales. De forma extensible, las conversaciones mantenidas entre amigos y compañeros adoptan un interés especial, al poder compartir así sus mismas o distintas experiencias.

El entorno audiovisual y multimedia contiene un potencial socializador entre los jóvenes que refuerza los vínculos que despliegan en el tejido interrelacional que conforma su grupo de pares, grupo de pertenencia. Los contenidos audiovisuales, en sus diferentes formatos y soportes, propician una ininterrumpida “conversación juvenil”, que se proyecta y redimensiona en la Red. El Messenger, los foros, las diferentes redes sociales como *Tuenti*, *Badoo*, *Facebook*, *MySpace*, los juegos online, las comunidades virtuales, son espacios comunes de encuentro donde se vuelcan los hallazgos tecnológicos, desde la descarga de una película, hasta la información sobre determinado programa o la nueva extensión de un videojuego.

Si bien, como señala Buckingham,

las relaciones entre los jóvenes, los medios de comunicación y la educación están experimentando un cambio muy relevante. La proliferación de tecnologías de la comunicación, la comercialización y globalización de los mercados de comunicación, la fragmentación

de las audiencias y el aumento de la interactividad están transformando esta realidad (2004).

El acceso inmediato y fácil a los entornos tecnológicos, permite que los jóvenes dispongan de una plataforma de producción, apuntando el autor que “parece que los jóvenes comienzan a implicarse en nuevas formas de aprendizaje que implícitamente cuestionan el conocimiento teórico o crítico que los educadores en medios han intentado promover siempre. Parece que los profesores en medios intentan desarrollar conceptos del conocimiento y del aprendizaje más lúdicos y quizás posmodernos que van más allá de las limitaciones del academicismo tradicional y racional”.

La educomunicación propone un modelo integrador de la educación en medios para la comunicación, en el que entendemos que el receptor también es emisor. En el que consideramos que cualquier texto^v opera en múltiples y simultáneas direcciones y relaciones entre las audiencias, los textos y los contextos, comprendiendo que todo texto en su contacto con el receptor, se nutre de la intertextualidad, entendida como ese conjunto de miradas y lecturas, consumos y usos que el receptor ha experimentado en su historia personal y social. Las audiencias establecen un conjunto de relaciones con el texto, la interacción producida nace y genera un conjunto de contextos que propiciará una recreación del texto inicial con nuevas propuestas de expresión y análisis. Un programa visiona-

do, el uso de un videojuego, la navegación o el Messenger por Internet, o una película de cine se convierten en fuente de diálogo entre los jóvenes, en motivo de interacción entre los jóvenes y el visionado. Ese visionado puede convertirse en una propuesta de mediación en la que el profesor haga de “puente”^{vi}. Un pilar del puente es el receptor, otro pilar los contenidos (valores) en los que se educa, el arco del puente materializa el proceso educativo que se encarna en la figura del mediador o educador. Ahora bien, este puente sólo estará bien cimentado si existe una convergencia de intereses (entre jóvenes y educadores). Como apuntan Serrano y Herrero,

las nuevas tecnologías de la información y la comunicación aparecen ante los usuarios en forma de nuevas pantallas. Estas nuevas pantallas forman ya parte de la vida cotidiana de los más jóvenes y se extienden de forma imparable a toda la sociedad, creando nuevas formas de comunicación y entretenimiento. La omnipresencia de estas nuevas pantallas hace imposible negar la importancia que adquieren en la socialización y hasta en la formación de los más jóvenes. (2007:13)

En palabras de Funes,

el concepto de amistad (...) incorpora una nueva variante, la amistad digital, alimentada por las posibilidades comunicativas de la sociedad digital y en red, en la que hasta un cierto punto la distancia es presencia. (2007: 147)

Como manifiesta Funes (2005: 131) en los últimos cinco años el Messenger abre un vasto campo relacional entre los adolescentes. La agenda de contactos que el joven dispone con la mensajería instantánea dimensiona un tipo de sociabilidad virtual pero real. Los usuarios del Messenger se convierten en gestores de su tiempo y sus relaciones. Como describe el autor “una cartografía de contactos a partir de diferentes carpetas (amigos, compañeros de trabajo’...) que permiten una auténtica gestión de los encuentros...”. Esta posibilidad, respecto a la forma en que los jóvenes desarrollan sus procesos de socialización, se constituye en una de las auténticas novedades

que propician las TIC, que con ello redefinen algunas claves relacionales: procesos de comunicación individualizados, personalizados y a la carta.

Nuestra investigación pretende demostrar cómo cuando los jóvenes se convierten en verdaderos autores de su historia, en narradores audiovisuales y multimedia, no sólo se apropian de los significados consumidos en los medios y pantallas convencionales, sino también extienden y potencian sus redes de relación y socialización, factores indispensables para materializar las “habilidades para la vida”.

3. Análisis de resultados

El programa Cine y Salud durante el curso 2005 contó con 144 centros de secundaria adscritos (88 públicos y 56 privados incluyendo concertados), 846 profesores y 20216 alumnos de Aragón, la mayoría perteneciente a 3º y 4º de educación secundaria.

La línea pedagógica se considera adecuada y el grado de satisfacción como docentes ha sido bueno/muy bueno en un 77,6 % de profesorado, mientras que para un 20,1 % ha sido aceptable.

En cuanto al grado de interés y aceptación por parte del alumnado, un 76,2% manifiesta que ha sido bueno / muy bueno y un 25,3% que ha sido aceptable.

En el siguiente análisis, nos circunscribiremos a los resultados aportados por los alumnos en las entrevistas en profundidad.

En todas las entrevistas, los participantes expresan satisfacción por haber tenido la oportunidad de “hacer algo juntos que les guste”. La realización de un cortometraje ofrece la vivencia del grupo en una doble y vinculante dimensión: social y lúdica. Esta experiencia, que ellos subrayan, está claramente matizada por la comparación que enseguida hacen, entre “una clase normal” y este tipo de actividad.

- Alumno 13 años: *“no es como una actividad más de clase, conoces mejor a la gente, ves cómo piensa”.*

- Alumna 14 años: *“me motivó mucho el tema de trabajar con los compañeros de clase”.*
- Alumno 15 años: *“si porque no es como que te manden un trabajo o una película, tienes que poner más interés y hacer más vínculos con esas personas, se cogen horas de día que antes no compartías y haces más relación con la gente”*

Resulta significativo que muchos jóvenes, como indica la primera cita, establezcan esta clara diferenciación entre “la clase normal” y esta experiencia. La “típica clase” está asociada a la obligación, “los deberes y todo eso”, la seriedad y la normativa. La realización de un cortometraje, lo asocian a “estar juntos”, “pasarlos bien”. Esta diferenciación de tiempos, no es sólo propio de este ámbito concreto, los jóvenes lo establecen de un modo natural y cultural en su propia vida, que se desglosa entre los días del lunes a viernes y los del fin de semana.

En estas edades viven con especial intensidad la relación entre compañeros. El grupo de pares se ha convertido en su principal referencia social y de sociabilidad. La ocasión de emprender un proyecto en común excita sus habilidades sociales, poniendo a prueba el potencial comunicativo que tienen, valorando sus necesidades de diálogo y conversación y apreciando el grupo como interlocutor colectivo y válido. El rasgo de que “todos” puedan participar y “nadie” se quede fuera, es uno de los indicadores que más enfatizan. Las relaciones que ellos establecen, a veces efímeras, otras más

duraderas entre los demás miembros del grupo, están dotadas de una horizontalidad que describe que todos son iguales en la conversación, en las aportaciones para “hacer juntos” un trabajo común.

- Alumna 13 años: *“todos hemos colaborado”.*
- Alumno 14 años: *“todos hemos puesto un poco de nuestra parte”.*
- Alumno 16 años: *“todos estábamos juntos, todos pueden participar y la verdad es que todo son opiniones y al final con eso queda el quión”*

La adolescencia se caracteriza por su potencial socializador en el que tiene una especial relevancia la capacidad de negociación entre ellos. Conseguir un mínimo consenso sobre las metas más cercanas y cotidianas es un objetivo que jalona progresivamente sus vivencias diarias. De la negociación y el consenso surge un proyecto común. La experiencia de hacer un cortometraje somete a los jóvenes a múltiples situaciones de conflicto —no queremos connotar este concepto de modo negativo o destructivo, sino como oportunidad para crecer de modo individual y de modo colectivo—, que permite a los jóvenes desarrollar determinadas habilidades sociales.

- Alumno 16 años: *“había un grupito que había estado años anteriores, éstos fueron los que tomaron los cargos de dirección y la verdad es que les teníamos todos muchísimo respeto, y como que todo el mundo estábamos bastante integrados”.*

- Alumna 15 años: *“yo que creo que influye bastante la información que se tiene, no es lo mismo para todos un color, cada uno tiene su forma de ver las cosas y yo creo que influye mucho en la persona, la vida familiar, las relaciones, todo”.*
- Alumna 15 años: *“hablábamos lo que nosotros decíamos que era mejor o peor para ese corto y luego ya nos poníamos de acuerdo”*
- Alumno 14 años: *“había grupillos como siempre hay en las clases y tal, pero al realizar el corto, pues sí, nos unimos más”*

El último testimonio apunta un nuevo dato de “ritualización iniciática” que describe el marco de relaciones juveniles que estamos analizando. Aquellos alumnos que han participado en un cortometraje con otros alumnos más mayores o con más experiencia, han valorado esta posición. Observamos que es una manifestación que refleja el “modelo de los mayores”. Si bien el grupo de pares es un factor de socialización de primer orden, los mayores entre ellos disfrutan de una autoridad y liderazgo natural.

En las siguientes opiniones observamos el deseo natural que tiene el adolescente de abrir lazos, de abrir su círculo de relaciones en torno a una conversación e intereses comunes. La propuesta de un cortometraje les brinda esta ocasión, la creación de un guión en equipo, surge una obra artística también común. Las relaciones no termi-

nan con el corto, se prolongan en los intereses y conversaciones contruidos.

En la última aportación se alude a los “grupillos”, que es un factor muy natural en estas edades, y que forman el tejido social de una clase. Estos grupos que con frecuencia tienden a cerrarse, a fortalecer los lazos interiores del grupo, si encuentran un estímulo creativo se abren a nuevos miembros, convirtiendo el grupo en un vaso comunicante para otro grupo, o en un grupo abierto a la dinámica de las relaciones e interrelaciones exteriores al mismo, tal y como expresaba uno de los alumnos de quince años: *“hacer más vínculos con esas personas, se cogen horas de día que antes no compartías y haces más relación con la gente”.*

La realización de un cortometraje supone un trabajo de equipo, en el que la cooperación de todos y cada uno de sus miembros es uno de los rasgos más significativos. Como se ha indicado en citas anteriores, los adolescentes valoran el sentido del grupo no sólo cuando “están todos juntos”, también “cuando nadie se queda fuera” y “cuanto todos aportan una parte”. Esta última acepción referencia la dimensión cooperativa.

- Alumna 16 años: *“lo pensamos toda la clase y teníamos muchas opciones para grabarlo, salir en él...”.*
- Alumno 14 años: *“la unión que teníamos entre el grupo, porque al principio no estábamos muy unidos y claro, al trabajar en*

equipo tomas decisiones juntos pues eso nos unió mucho”.

- Alumna 15 años: *“me metí de script, ayudé con el guión y un poco metiéndome en el tema de caracterización de personajes”*

Estas manifestaciones insisten en el factor socializador que tiene la creación de un cortometraje, “porque al principio no estábamos muy unidos...”, valorando la opción que ofrece el trabajo de equipo de tomar resoluciones conjuntas, en las que todos se sienten beneficiados. Todas las aportaciones son válidas y reconocidas, la propia reflexión sobre lo que cada uno aporta al grupo se convierte en aprendizaje social significativo, como apreciamos en la última cita.

El entorno social influye de un modo importante en la percepción que cada joven tiene de su salud. Hemos visto como el grupo es un factor integrador, que condiciona de modo notable la imagen que cada adolescente tiene de sí mismo. El entorno ambiental, también ejerce su influencia y su presión, un entorno poblado de pantallas y representaciones, en las que la publicidad, la moda, la televisión tienen su protagonismo.

- Alumno 15 años: *“Sí que influye, porque la moda, las tendencias, lo que nos rodea es inevitable”*
- Alumna 14 años: *“depende de las personas, uno es adolescente y en ese momento pues si-gues tus ideales”*

- Alumna 14 años: *“la pija se diferenciaba por las marcas, el que pegaba porque eso es lo que había visto en la tele, y así. Sí que dependía todo mucho de estos factores”*

Los alumnos reconocen que sus ideas, sus guiones, sus historias, luego convertidas en cortometrajes se inspiran y recogen aquello que les llega de los medios de comunicación social, y que esto, “sí que influye, porque la moda, las tendencias, lo que nos rodea es inevitable”. Se observa una visión normalizada de la situación: es inevitable. No obstante, el segundo caso, incide en el propio joven, “depende de las personas”, para que esta influencia sea mayor o menor, “... uno es adolescente y en ese momento pues sigues tus ideales”. No sabemos muy bien cuáles son esos ideales, pero este joven manifiesta que el hecho de ser adolescente te los otorga. En el tercer testimonio se concreta de modo gráfico cómo es la influencia del entorno mediático en la propia producción creativa que hace el grupo de jóvenes, *“la pija se diferenciaba por las marcas, el que pegaba porque eso es lo que había visto en la tele, y así”*. El espacio de la simulación que permite una interpretación en el rodaje, facilita estas identificaciones que con frecuencia son una crítica más o menos exagerada a los modelos mediáticos. Parodiando analizan y recrean, se apropian de otros significados que difieren del original o modelo parodiado. Un cortometraje es una excelente ocasión para promover la parodia, y por tanto, fomentar el pensamiento crítico y creativo.

- Alumno 15 años: *“creo que sí, pero es una forma de criticarlo, de darnos cuenta de lo que pasa”*.
- Alumno 13 años: *“claro, te fijas en el cine, en los anuncios, claro”*

El alumno de quince años enlaza con el comentario anterior. *“...Pero es una forma de criticarlo, de darnos cuenta de lo que pasa”*. El darse cuenta de lo que pasa es el primer estadio del conocimiento, “ser consciente de”, es el preludio de lucidez que permite objetivar el asunto, analizar el conflicto,

ponderar sus valores y contravalores, para luego tomar una decisión. El segundo alumno, insiste en lo que ya hemos observado en testimonios anteriores, la “normalidad” con que ellos valoran que la influencia del entorno mediático es obvia. Esta visión normalizada y desdramatizada de esta influencia invita a una revisión de la visión negativa y dramatizada que los adultos (educadores y padres) manifiestan a los jóvenes.

Conclusiones

El cine es una representación que permite la alfabetización a través de la adquisición de unas competencias en comunicación audiovisual, que pivotan en la recepción crítica y la expresión creativa.

Los procesos de creación en el cortometraje suponen un espacio para la proyección, identificación e introspectiva del contexto y universo del que participa. De modo que la pedagogía comunicativa del proceso es garantía de crecimiento personal y colectivo.

La experiencia de crear un cortometraje en los nuevos escenarios digitales, es más barata, más inmediata, más colectiva. Su

narrativa es no lineal, y sus consumos y mediaciones no sincrónicos.

La experiencia lúdica permite el descubrimiento en las relaciones en una doble dirección. El participante conoce sus límites y carencias, así como las de los compañeros. Pero también descubre sus propias posibilidades y las del grupo, de modo que los límites iniciales se convierten en orillas y encuentro, que tienen como resultado la parodia creativa.

Este proceso de construcción coloca al participante como protagonista, los resultados y la finalidad son subsidiarios al proceso y al participante.

Referencias

- AA. VV. (1996). *Cine formativo*. Barcelona, Octaedro.
- Aguilera Moyano, M. de; Borges Rey, E.; y Méndiz Noguero, A. (2011). "Actitudes y valoraciones de los jóvenes ante la TV móvil". En *Revista Comunicar*, núm. 36. Huelva, Grupo Comunicar.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Bazin, A. (1990). *¿Qué es el cine?*. Madrid, Rialp.
- Buckingham, D. (2004). *Educación en medios*. Barcelona, Paidós Comunicación.
- Cabrera, J. (1999). *Cine: 100 años de filosofía*. Barcelona, Gedisa.
- Castells, M (2003). *La galaxia Internet*. Barcelona, Mondadori.
- Cloutier, J. (1975). *L'ère d'ÉMEREC ou la communication audio-scripto-visuelle à l'heure de self-media*. Montreal, Les Presses de L'Université de Montreal.
- Delors, J (1999). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid, Santillana-Unesco.
- Eснаоla Horack, G.A. (2007). "Jugar para aprender a vivir... Aprender a jugarse la vida", en *Aula educativa*, núm.159.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Funes, J. (coord.). (2007), *Jóvenes, en clave joven*. Ayuntamiento de Portugalete, Area de Drogodependencias.
- Funes, J. (2005), "Espectadores, los alumnos del siglo XXI". En *Revista Comunicar*, núm. 24. Huelva: Grupo Comunicar.
- Gabelas, J. A. (2010). *La creación de un cortometraje: un proceso de mediación en la promoción de la salud del adolescente*. Tesis doctoral. Madrid, Universidad Complutense. En http://eprints.ucm.es/cgi/search/simple?q=creacion+cortometraje+gabelas&_action_search=Buscar&_order=bytitle&basic_srch_type=ALL&_satisfyall=ALL (Consultada en septiembre de 2010)
- García Matilla, A. (2002). "Educar para la comunicación como antídoto al pensamiento único". En *Revista Pueblos*, núm. 3. Madrid.
- Gubern, R. (1987). *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea*. Barcelona, Gustavo Gili.
- Huizinga, J. (1968). *Homo ludens*. Barcelona, Emecé Editores.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Manovich, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación*. Barcelona, Paidós.
- Mari Sáez, V. M. (2006). "Jóvenes tecnologías y lenguaje de los vínculos". *Revista Comunicar*, núm. 27. Huelva, Grupo Comunicar.
- Marta Lazo, C. (2005). *La televisión en la mirada de los niños*. Madrid, Fragua.
- Martínez Rodrigo, E. (2006). "El cine, trans-misor de valores". En *Actas XIII Jornadas Internacionales de Jóvenes Investigadores en Comunicación*. Zaragoza, AIJIC y Universidad San Jorge.
- Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, Ediciones de la Torre.
- Palencia, R. M. (2001). "Hacia una recepción crítica cinematográfica". En *Comunica*, núm 2. Madrid, AIJIC. En: <http://www.aijic.com/comunica/comunica2/PALENCIA.HTM> (Consultada en noviembre de 2009)
- Piaget, J. (1977). *Seis estudios de psicología*. Barcelona, Seix Barral.
- Rheingold, H. (2004). *Multitudes inteligentes*. Barcelona, Gedisa.

Sadoul, G. (1991). *Historia del cine mundial*. Madrid, Siglo XXI.

Toffler, A. (1979). *La tercera ola*. Madrid, Plaza y Janés.

Serrano García, J. A. y Herrero Moreno, I. (2007). *Guía Multimedia. Pantallas Sanas*. Zaragoza, Gobierno de Aragón.

NOTAS

ⁱ Adaptado de Gabelas Barroso, J. A. (2010): La creación de un cortometraje: un proceso de mediación en la promoción de la salud del adolescente. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de http://eprints.ucm.es/cgi/search/simple?q=creacion+cortometraje+gabelas&action_search=Buscar&order=bytitle&basic_srctype=ALL&satisfyall=ALL

ⁱⁱ AA.VV: (1996): *Cine formativo*. Barcelona, Octaedro. pp. 147.

ⁱⁱⁱ Vertov D. Nació en Bailistock en 1896 y murió en Moscú en 1954. Funda en 1921 el grupo de los kinoks. Un año después lanza el manifiesto del kino-glaz (cine-ojo). Citado en Sadoul, G. (1991). *Historia del cine mundial*. Madrid, Siglo XXI.

^{iv} Aguilera Moyano, M. de; Borges Rey, E.; y Méndiz Noguero, A. (2011). “Actitudes y valoraciones de los jóvenes ante la TV móvil”. En Revista Comunicar, núm. 36. Huelva, Grupo Comunicar.

^v Por “texto” entendemos cualquier producto visual, textual, audiovisual o multimedia.

^{vi} Analogía empleada por Joan Ferrés (2000), en *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona, Paidós.

Cita de este artículo

CARMEN LAZO, M. y GABELAS BARROSO, J. A. (2012) La creación de un cortometraje como metáfora de la educación mediática. *Revista Icono14 [en línea] 20 de Enero de 2012, Año 10, Vol. 1*, pp. 41-60. Recuperado (Fecha de acceso), de <http://www.icono14.net>