

Formació i adquisició dels coneixements en comunicació audiovisual entre l'alumnat de batxillerat de Lugo

MARÍA DEL CARMEN CALDEIRO

Llicenciada en humanitats de la Universidad de Santiago de Compostela

mariccaldeiro@yahoo.es

PAULA RENÉS ARELLANO

Professora de la Facultat d'Educació de la Universitat de Cantàbria

renesp@unican.es

Article rebut el 21/04/2014 i acceptat el 30/05/2014

Resum

El context mediàtic actual comporta una anàlisi del grau de coneixement i de l'actitud crítica que tenim davant els mitjans. L'objectiu d'aquest treball és avaluar el nivell de competència mediàtica que tenen els estudiants de batxillerat de Lugo (Galícia), ja que el consum de mitjans audiovisuals no comporta l'abast de la capacitat crítica. Per això resulta fonamental conèixer l'adquisició dels coneixements audiovisuals de l'audiència.

La metodologia aplicada ha estat un qüestionari dissenyat per avaluar aquesta competència mediàtica entre els joves sustentat en les sis dimensions de Ferrés (2007) dins d'un projecte R+D+i. Els resultats obtinguts indiquen una manca significativa de presència de continguts audiovisuals en el currículum de batxillerat tot i els bons resultats en el grau de competència mediàtica.

Paraules clau

Alfabetització mediàtica, competència mediàtica, currículum, educació.

Abstract

The current media context involves an analysis of the degree of knowledge and critical attitude we have towards the media. The aim of this work is to evaluate the level of media literacy with high school students of Lugo (Galicia), as the media consumption does not involve the scope of critical capacities. This is basic to know the acquisition of audiovisual knowledge of the audience.

The methodology used was a questionnaire designed to assess media literacy among young people regarding the six dimensions of Ferrés (2007) in an R&D project. The results indicate a significant lack of presence of audiovisual contents of high school curriculum despite good results of the level of media competence.

Keywords

Media literacy, media competence, curriculum, education.

1. L'educació mediàtica:¹ el currículum de batxillerat a Galícia

1.1 Contextualització de l'ecosistema mediàtic

La comunicació, entesa com la forma de transmissió de la informació entre diverses persones, ha adquirit una transcendència especial, una importància que ha anat augmentant i evolucionant de forma progressiva després del desenvolupament de la vida en societat.

El procés de comunicació en el qual intervien, en els seus orígens, el receptor i l'emissor en un context generalment presencial, ha canviat la seva forma. Malgrat que el contingut pugui continuar sent el motiu de la comunicació, avui dia el contingut en determina en gran manera la importància i fins i tot, si és possible, la transcendència té efectes i repercussió sobre el missatge.

Segons han anat sorgint les diferents formes de transmissió de la informació, el procés ha esdevingut més complex. L'omnipresència mediàtica i la interactivitat requereixen no només l'ús dels dispositius, sinó també la comprensió dels continguts i fer-los servir de manera correcta. Inexorablement, l'era de la digitalització implica un canvi sobre moments inicials en què la informació es transmetia de forma directa. En l'actualitat, la informació sorgeix en el moment que es difon, situació que requereix un grau de coneixement més elevat i, sobretot, un desenvolupament de l'autonomia mediàtica, capacitat que descobreix González (2013) i que resumeix de manera fefaent les característiques de la competència audiovisual, explicades anys enrere per Ferrés (2006, 2007).

Actualment, en l'era digital, a la societat que Bauman (2007) anomena *societat líquida*, on les diferències entre els qui tenen

béns i aquells que aspiren a tenir-los augmenten, la comunicació pren un valor de mercat.

A l'ecosistema mediàtic, les transaccions informatives cotitzen segons la repercussió i l'índex d'impacte que puguin arribar a produir. Davant situacions d'aquesta índole, el subjecte ha d'estar capacitat no només per descodificar, sinó també per interpretar continguts, motiu que justifica la necessitat que comptem, com indica Toffler (1980), amb *prosumers*, terminologia citada per Dezuan i Monroy (2012) i que respon als termes de productor+consumidor, en castellà *prosumidor* (Sánchez-Carrero i Contreras 2012 i García-Ruiz 2013).²

L'omnipresència de la quantitat ingent de xarxes socials que poblen l'entramat comunicatiu i tecnològic incideix en la necessitat que el consumidor de pantalles posseeixi l'habilitat que li permeti llegir, comprendre i emetre un judici pràcticament a l'instant (Pérez-Rodríguez i Delgado 2012).

Protagonitzem un context múltiple en què les pantalles s'instauren com un element més de les nostres vides, com un apèndix del subjecte que s'adequa a tasques quotidianes com ara els àpats, les reunions familiars o d'amics o gairebé qualsevol moment de lleure. Avui dia, quan s'estima que una persona pot mirar la pantalla del seu mòbil una mitjana de 150 vegades al dia, sorgeix la necessitat d'aturar-se i pensar si la societat i el receptor, sigui quina sigui la seva edat, està o estem preparats i capacitats per assimilar la informació i els seus efectes.

En aquest moment en què l'aprenentatge s'inicia, com sempre, a edats primerenques i a la família, hem de tenir en compte que a aquest agent formatiu se n'hi afegeix un altre: els dispositius electrònics. En aquest entorn protagonitzat pels "nadius digitals" (Prensky 2001), infants que han nascut a l'era dels mitjans, són freqüents termes com el de "nanny digital" per referir-se als diferents dispositius tecnològics que omplen les hores dels menors i que poden suposar en l'adult una *tecnolatria*.

La presència de múltiples pantalles en un mateix espai determina la capacitat que la persona usuària desenvolupa per utilitzar-les de manera gairebé simultània. Així mateix, aquest fet incideix en les diferències que s'estableixen entre les diferents generacions que integren la unitat familiar.

Les necessitats tecnològiques subratllen la formació com a manera d'equiparar coneixements i d'assolir habilitats. L'aprenentatge ha deixat d'entendre's com l'adquisició de continguts que es vincula a una edat determinada i s'adscriu a un període concret, i ha passat a concebre's com un procés que cal desenvolupar al llarg de la vida del subjecte.

El context condiona la necessitat de presència de l'educació en mitjans, "un element fonamental per aconseguir una societat que sigui alfabetitzada en mitjans i informació" (UNESCO 2011:41), que es remunta, en el cas d'Espanya, a la dècada dels vuitanta del segle passat, tot i que els seus orígens es poden situar, segons el país al qual ens referim, anys enrere.

Concretament, amb la Declaració de Grünwald el 1982 i atesa la importància que atorgava a la comunicació i l'educació, s'han acordat les bases que promouen el desenvolupament de la formació relativa als mitjans de comunicació des del nivell

escolar inferior i en l'àmbit dels formadors. Així mateix, pretenen estimular la investigació al voltant de l'educació en mitjans i fomentar la col·laboració internacional en nom del desenvolupament de l'educació en mitjans.

El primer dels aspectes que recull aquesta Declaració ha generat continus debats, com la resta de punts esmentats més amunt. La situació de l'educació formal i la seva relació amb l'adquisició i el desenvolupament de la competència mediàtica preocupa en l'actualitat, motiu que justifica el desenvolupament d'aquesta investigació en la qual es pretén descriure la seva situació a la província de Lugo, concretament entre el col·lectiu que cursa el nivell de batxillerat.

Així mateix, la formació del professorat constitueix, segons indicava la Declaració de Grünwald, un altre dels motius de preocupació al qual se suma la línia d'investigació i de desenvolupament. Tots conformen la formació del subjecte que s'ha de desenvolupar al llarg de tota la vida; l'aprenentatge, com hem assenyalat, es presumeix com un procés vital. Qüestió, aquesta última, que ha quedat ratificada en un col·loqui que va tenir lloc el novembre de 2005 a Alexandria, i en el qual es va tractar la qüestió de l'"alfabetització informacional i de l'aprenentatge al llarg de la vida". D'acord amb la Declaració de 2005,³ "l'alfabetització informacional i l'aprenentatge al llarg de la vida són els fars de la Societat de la Informació que il·luminen les rutes cap al desenvolupament, la prosperitat i la llibertat". A més, l'alfabetització informacional, directament relacionada amb l'audiovisual i la mediàtica, s'erigeix com una necessitat que cal desenvolupar al llarg de la vida i capacita les persones, no només per rebre i elaborar informació, sinó, també, per desenvolupar-se en societat (Snyder 2004).

Tant l'educació formal com la no formal o la informal constitueixen pilars bàsics que contribueixen al desenvolupament d'una ciutadania competent en l'àmbit audiovisual.

Avui dia, interessa de manera especial el cas dels més joves, i entre aquest col·lectiu, el d'aquells l'edat dels quals els permet iniciar-se en l'emissió de judicis de valor que han d'elaborar partint dels seus coneixements i de la quantitat ingent d'informació i d'imatges que els envolten.

Ens centrem en aquest cas en el context acadèmic referit al nivell d'educació obligatòria que correspon a l'alumnat de batxillerat, nois i noies, que cursen els seus estudis actualment i pertanyen al grup de joves que conviuen amb els mitjans, les pantalles i els més o menys recents dispositius que funcionen, com s'indicava, com a "*nannies digitals*".

1.2 Currículum de batxillerat i formació a Galícia

La comunicació audiovisual adquireix, de manera indiscutible, un valor important entre els adolescents, a causa, no només dels múltiples dispositius mitjançant els quals es pot difondre, sinó, també, dels seus efectes.

Més enllà de les formes de transmissió, la influència i la repercussió que es deriven de la transmissió correcta o incorrecta de la informació esdevenen un aspecte determinant a tenir en compte actualment entre els menors. Aquest col·lectiu passa,

segons les diferents fonts que es consultin, una mitjana de 2-3 hores davant de les pantalles. Una xifra que el 2009 constataven Bringué i Sádaba a la seva obra, dada a què fa al·lusió Tolsá (2012). Segons reflecteix l'informe bianual *Kids TV Report* (2014), els infants espanyols passen més temps davant del televisor i de les pantalles que la mitjana europea.

La societat actual en què els ha tocat viure, denominada comunament "societat multipantalla", aplega cada cop més dispositius. Anys enrere es considerava que la "caixa tonta", nomenclatura utilitzada per referir-se al televisor, tenia un caràcter i un poder d'atracció insuperables. Idea inicial que, actualment i a causa de la presència de dispositius, com ara els telèfons intel·ligents o les tauletes digitals, ha anat perdent vigència.

Els dispositius que s'utilitzen per transmetre informació es multipliquen de forma exponencial, tot arribant a hibridar l'espai comunicatiu, i la seva presència indiscutible pobla l'ecosistema mediàtic i ahora exigeix l'actualització contínua de la ciutadania. Tant els migrants com els *nadius digitals* desenvolupen la seva vida en una situació en la qual la interactivitat es converteix en un dels qualificatius més utilitzats. En aquest context, convé analitzar quin valor té la comunicació i els continguts audiovisuals en el currículum acadèmic dels adolescents (Fainholc 2006, Medrano 2008 i Opperti 2009).

La recerca que es presenta se centra en la població de 16-18 anys, nois i noies que es troben propers al seu desenvolupament i a la seva posterior maduresa moral. Es tracta d'una audiència que, més enllà d'esdevenir mera receptora, ha de tenir les qualitats que la facultin per produir informació i analitzar-la. És a dir, ha d'esdevenir audiència activa amb capacitat de produir informació.

La simple presència i la convivència amb els diferents dispositius no implica adquirir ni assolir la competència mediàtica ni una actitud crítica envers els mitjans. Aquesta situació condiciona l'aprenentatge, la formació del qual s'ha de produir des de les edats inferiors i en els diferents contextos.

El desenvolupament d'aquestes habilitats adquireix un valor fonamental a l'aula, a causa, entre altres condicionants, del caràcter transversal i multidisciplinari dels continguts audiovisuals. Malgrat això, la seva especificitat s'ha d'abordar en matèries concretes en les quals sigui possible mesurar el grau de desenvolupament i l'adquisició d'aquestes habilitats. Així mateix, el tractament individual permet desenvolupar activitats i treballar els continguts esmentats de forma més exhaustiva. Això no eximeix de la continuïtat de la tasca a la resta de disciplines des de les quals es pugui abordar.

De la revisió del currículum de batxillerat a Galícia se'n dedueix una marcada manca de matèries específiques, ja que tan sols s'hi constata la presència de l'assignatura de tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) o de cultura audiovisual. Els continguts audiovisuals i la seva avaluació figuren en assignatures com ciències del món contemporani, filosofia i ciutadania o llengua gallega, entre d'altres, en cadascuna de les quals s'hi tracten de forma transversal les diferents dimensions a què s'ha

referit Ferrés (2006) i que integren la competència audiovisual (Aguaded 2012 i Ferrés i Piscitelli 2012).

Així mateix, l'annex I del Decret 126/2008 de 19 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació i el currículum de batxillerat a la Comunitat Autònoma de Galícia, mostra la necessitat que els discent adquireixin els coneixements que els permetin el desenvolupament cognitiu.

Malgrat la rellevància i la transcendència de la temàtica abordada, de la revisió legislativa se'n dedueix un desenvolupament insuficient dels continguts audiovisuals i la manca d'un marc legal que estructurari i empari aquesta necessitat (Aparici, Campuzano, Ferrés i García 2010; Camps 2009 i Tucho 2008).

L'aprenentatge ha deixat de concebre's com una tasca merament acadèmica vinculada, de manera exclusiva, a l'aula i a les lliçons magistrals. Amb la inclusió de les tecnologies a l'aula s'assisteix al pas del monòleg al diàleg, fet que confirma la presència dels interlocutors en la institució educativa.

Més enllà de les seves fronteres, se situa l'interès perquè la ciutadania adquireixi el coneixement mínim que la capaciti per assolir el nivell mínim d'autonomia mediàtica, condició que incideix en la necessitat que la formació i l'aprenentatge es concebin com una tasca que cal desenvolupar al llarg de tota la vida del subjecte.

L'accepció més utilitzada, *aprenentatge permanent* (*Life long learning*, en anglès), ha estat encunyada a l'empara de l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE), l'Organització de Nacions Unides per a la Cooperació i el Coneixement (UNESCO) i el Centre Europeu per al Desenvolupament de la Formació Professional (CEDEFOP), organismes que conceben l'aprenentatge com una tasca que es desenvolupa més enllà de la mera formació acadèmica. Consideren que en tot moment i en qualsevol situació es pot produir una ocasió per aprendre i per desenvolupar les capacitats de l'individu.

En la direcció descrita i amb l'interès que l'aprenentatge es construeixi tenint en compte cadascun dels factors que conformen la societat, sorgeix la proposta de formació per competències, habilitats que capaciten el discent, sigui quina sigui la seva edat, per obtenir les competències que el faculten per posar en pràctica cadascun dels coneixements adquirits.

Alhora sorgeix la iniciativa de crear un Espai Europeu d'Educació Superior que contribueixi a afavorir un context educatiu de qualitat amb criteris de mesurament que afavoreixin la mobilitat, tant de l'alumnat com del professorat.

Tot això en un entorn en què la interactivitat, la digitalització dels continguts i la rapidesa amb què es difonen constitueixen alguns dels condicionants a l'hora de valorar la situació inicial de la qual es parteix, més que no pas els resultats.

En una situació com la descrita, el nivell de coneixement dels discent determina, en gran manera, el grau de desenvolupament de l'actitud crítica i l'adquisició de l'autonomia mediàtica, concebuda com la forma d'expressió pròpia de la ciutadania digital actual, que contribueixi a una educació integral i holística de la persona (LOMCE 2013).

3. Metodologia

L'objectiu de la investigació se centra a determinar l'adquisició dels coneixements audiovisuals de l'audiència i la necessitat que el receptor s'erigeixi com un productor actiu de continguts.

S'ha realitzat una anàlisi quantitativa de les dades, ja que la finalitat d'aquesta fase de la investigació era comprovar el grau de competència en comunicació audiovisual que tenien els alumnes de batxillerat de Lugo (Galícia).

En la validació del qüestionari s'hi van tenir en compte els resultats obtinguts en les proves de control, les opinions d'experts en metodologia i els comentaris dels investigadors que van administrar les enquestes.

La mostra analitzada està formada per un total de 100 nois i noies amb edats compreses entre els 16 i els 18 anys que han respost al qüestionari durant el curs acadèmic 2012/2013, a més de Galícia, en un total de 10 províncies espanyoles.

Les dades de la investigació s'emmarquen en el projecte R+D del Ministeri d'Economia i Competitivitat amb clau EDU2010-21395-C03-03, titulat "La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital", que depèn de la Universitat de Huelva.

L'instrument⁴ consta de 23 preguntes, les sis primeres, referides a dades generals que, sense que identifiquin de manera personal l'alumnat, n'assenyalen la població, el tipus de centre i el nom. Constaten, a més, l'edat i el sexe de l'enqustatat o enqustadada. Les preguntes restants versen sobre cadascuna de les sis dimensions que constitueixen la competència audiovisual i mediàtica.

Les dimensions sobre les quals s'ha treballat l'instrument són les assenyalades per Ferrés (2007) sobre competència mediàtica i les dimensions en l'àmbit d'anàlisi i en l'àmbit d'expressió, que han de complir: 1. El llenguatge. 2. La tecnologia. 3. Processos de recepció i d'interacció. 4. Processos de producció i difusió. 5. Ideologia i valors. 6. Estètica.

Cal assenyalar que l'ítem que analitzem correspon al 6.1 del qüestionari esmentat, que és de resposta múltiple i consta de sis opcions, la darrera de les quals és oberta. La seva importància és clau, ja que, mitjançant la informació obtinguda, es pretén saber com han adquirit els discents els coneixements amb què compten en el moment de respondre el qüestionari.

4. Resultats

Els resultats pretenen reflectir la realitat dels àmbits rural i urbà de la província objecte d'estudi. La mostra s'ha repartit de forma equitativa entre les dues zones amb la intenció que reflecteixi, de la manera més fidedigna possible, l'estat de la qüestió, extensiu, d'altra banda, a la comunitat gallega.

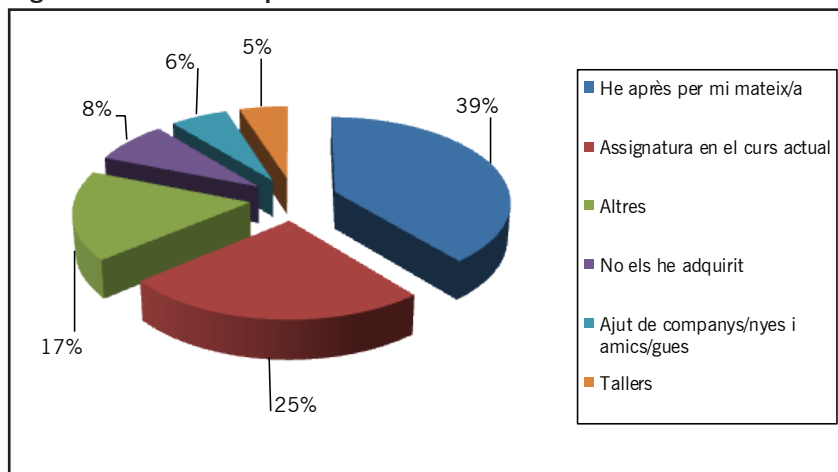
Tot seguit mostrem el percentatge de resposta segons les opcions escollides i la seva relació amb les variables d'edat, sexe i àmbit del centre (rural o urbà).

Segons s'aprecia a la figura 1, un 39% de la mostra assenyalava com a forma d'adquisició dels coneixements en educació audiovisual⁵ l'aprenentatge autodidacta, seguit d'un 25% que adquireix els coneixements, tot i la manca detectada en el currículum de l'etapa educativa referida, en les assignatures que cursa. Un 17% assenyalava l'opció "altres" i un 8% indica que no té aquests coneixements. A l'últim, un 6% assenyalava que els companys i companyes són el mitjà d'aprenentatge, davant un 5% que afirma que assisteix a tallers per formar-se.

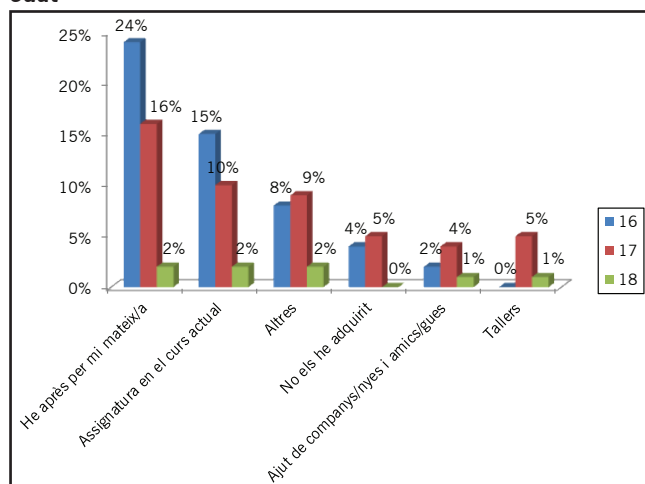
Si ens fixem en les respostes emeses, segons les edats, s'observa una diferència important entre els nois i noies de 16-17 anys i els de 18. L'índex de resposta segueix l'ordre exposat a la figura 1.

Destaca la dada que assenyalava la manca d'adquisició dels coneixements com a opció majoritària, atès que, segons s'hi aprecia, la població d'edats superiors no marca aquesta resposta com a prioritària. De les xifres se'n dedueix que, conforme

Figura 1. Cóm has adquirit els coneixements en comunicació audiovisual?



Font: Elaboració pròpia.

Figura 2. Adquisició de coneixements segons la variable edat

Font: Elaboració pròpia.

avancen els anys, el subjecte es considera més format en qüestions audiovisuals, i la seva formació es pot atribuir a l'educació formal, a la no formal o a totes dues. En qualsevol cas, s'hi aprecia una diferència important amb el personal d'edats inferiors que, en un 4 i un 5% respectivament, confessen no haver adquirit aquests coneixements.

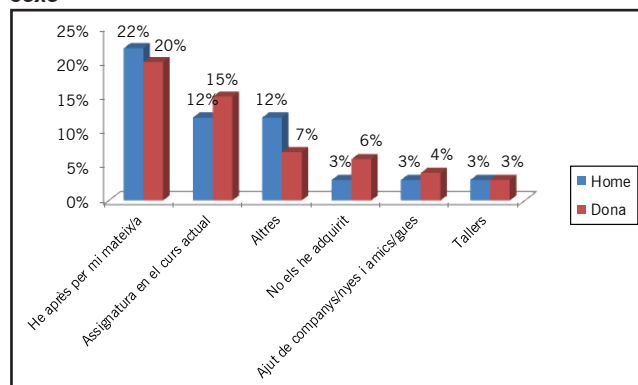
Pel que fa a la diferència per sexes i segons consta a la figura 3, un 22% es considera autodidacta i un 12% creu que o bé no té els coneixements o els ha arribat a aconseguir mitjançant la formació acadèmica.

De la mateixa manera que succeïa quan ens referíem a la diferència per edats, un 6% de les noies constata que no té coneixements audiovisuals i el 4% marca com a opció preferent l'ajuda dels companys.

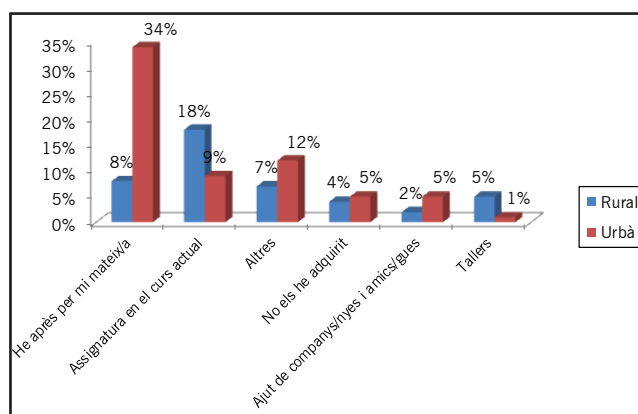
Segons es pot deduir de les descripcions ofertes, hi ha un grau notable de companyonia, present en el 6%, que assenyalava l'opció referida a l'ajuda dels seus iguals a l'hora d'adquirir els coneixements, una actitud que confirma la importància dels valors, que, malgrat el contacte continu dels "nadius digitals" amb els mitjans, no desapareixen. Aquests valors serveixen per accentuar-ne la importància i incideixen en la transcendència de l'ajuda col·laborativa, qüestió que afavoreix l'abast d'una ciutadania amb capacitat crítica.

Finalment, a la figura 4, s'hi mostra el grau diferent de resposta que emeten l'àmbit rural i l'urbà. A les ciutats, un 34% es considera autodidacta, seguit d'un 12% que assenyalava l'opció *altres* per justificar la seva adquisició de coneixements. L'índex de resposta dels que creuen que no tenen els coneixements coincideix amb el dels que atribueixen als companys i companyes la seva formació en comunicació audiovisual. Només un 9% reserva com a resposta prioritària la que es refereix a l'aprenentatge acadèmic.

Per la seva banda, en l'àmbit rural els indicadors certifiquen que la majoria, un 18% de l'alumnat dels poblets de Lugo, es forma en la institució acadèmica, seguit d'un 8% que es con-

Figura 3. Adquisició de coneixements segons la variable sexe

Font: Elaboració pròpia.

Figura 4. Adquisició de coneixements segons la variable àmbit del centre

Font: Elaboració pròpia.

sidera autodidacta. Un 7% assenyalava l'opció *altres* i un 5% va a tallers, resposta gairebé imperceptible en el cas de les zones urbanes.

En definitiva, i malgrat les lleugeres diferències que s'aprecien tant entre sexes com entre edats o segons l'àmbit de procedència dels adolescents que han respost l'enquesta, a la província de Lugo la majoria estima que està formada, bé perquè s'encarrega d'aprendre per poder sobreviure en l'ecosistema mediàtic, bé perquè rep formació a la institució educativa.

D'altra banda, i tal com hem indicat, el treball col·laboratiu entre els joves afavoreix l'adquisició de coneixements audiovisuals.

Tot i l'índex escàs de resposta referit a la manca d'adquisició dels coneixements, s'hi aprecia com continuen existint analfabets mediàtics que han de ser formats en aquest àmbit. La seva capacitat ha de contribuir al desenvolupament de la ciutadania mediàtica, argument aquest últim que justifica la necessitat d'intervenció educativa tant formal com no formal. La totalitat d'agents inmersos en el procés d'aprenentatge ha de treballar per tal de facultar de forma integral la ciutadania que desenvolupa la seva vida en la societat *multipantalla*.

5. Conclusions

A tall de conclusió, i com a resum dels continguts analitzats més amunt, es percep que els nadius digitals que cursen batxillerat i conviuen amb diferents dispositius i pantalles, mitjançant les quals adquireixen informació de forma interactiva, assenyalen, de manera majoritària, que posseeixen coneixements en matèria audiovisual. Segons hem detectat en l'anàlisi de les dades, una part mínima afirma que no els ha adquirit. De fet, segons avancen els anys, les persones creuen estar més formades en competència audiovisual.

A la província de Lugo no s'hi aprecien diferències significatives entre les respostes que emeten els nois i les noies, la qual cosa confirma que el grau de formació no ve determinat pel sexe i que els nous dispositius, a diferència del que en el passat més recent va poder succeir amb les pilotes i les nines, els utilitzen de forma indistinta uns i altres.

La interactivitat i la digitalització, a més d'apropar cultures, serveixen per aproximar nois i noies a un únic espai, un context comú en què han de desenvolupar la seva vida i interactuar tant de forma presencial com virtual, tal com s'ha observat a la figura 2, en què es reflecteix el grau alt de companyonia com a valor subjacent en un món tecnològic.

D'altra banda, de les respostes analitzades se'n deriva la implicació de l'administració, especialment a les zones rurals, on un percentatge important de respostes situa la formació mitjançant tallers en un 5%. Perquè això es pugui executar, és condició indispensable la dotació de material, tant al centre educatiu com als llocs on aquestes activitats es puguin dur a terme. Segons consta al web de la Conselleria de Cultura, Educació i Ordenació Universitària de la Xunta de Galícia, s'han posat en marxa diferents programes que pretenien formar i treballar amb les TIC. A l'aula destaca el Projecte Abalar,⁶ que dotava l'alumnat de material informàtic. De manera extraacadèmica i, en aquesta línia, es desenvolupen activitats formatives dependents, en la majoria dels casos, de l'administració. Propostes que tractaven d'afavorir el desenvolupament d'adolescents capacitats en l'àmbit tecnològic i mediàtic.

Els resultats situen la formació acadèmica com una de les respostes que és present tant en l'àmbit rural com en l'urbà. Aquesta resposta justifica la necessitat de formació que té el personal docent.

A Lugo, com a la resta de províncies on es duu a terme el projecte, la tasca s'ha iniciat, però encara es troba en fase de desenvolupament i lluny d'acomplir-se. Aquest treball, que respon als diferents agents formatius, es desenvolupa de forma contínua i gradual, segons consta en les respostes analitzades.

L'estudi de les dades obtingudes a la comunitat a la qual responen els resultats ens condueix a replantejar si l'existència de treballs i d'investigacions existents fins al moment, tant dins com fora de les nostres fronteres, són suficients i, sobretot, si desenvolupen l'autonomia mediàtica entre el col·lectiu adolescent.

El punt de partida sobre el qual es construeix la ciutadania

mediàtica clama per una sèrie de mesures o estratègies, de vegades denominades *bones pràctiques*, que, a més d'implicar els diferents agents formatius, contribueixin al fet que els diferents col·lectius analitzats, en aquest cas, l'alumnat de batxillerat, adquireixin els coneixements audiovisuals.

Tenint en compte que la majoria dels enquestats indiquen que són autodidactes o que han après amb l'ajuda dels companys, es proposa, d'una banda, que la institució educativa prengui consciència activa d'aquest fet i, de l'altra, que s'alerti el professorat de la necessitat que s'impliqui davant una situació tan deficitària en l'àmbit escolar.

La creació de propostes de millora no s'adscriu a una preocupació exclusiva nostra, sinó que transcendeix fronteres, concretament a escala internacional, on diferents col·lectius analitzen la inclusió de les TIC a l'aula i constaten la necessitat que les barreres educatives siguin superades. Serveixi, a tall d'exemple, el treball que desenvolupa Segura (2009).

Al nostre país, en els últims anys, ens trobem amb investigacions com la de Misfud (2012) dirigida a famílies i docents. L'autora d'aquest manual pretén infondre en l'adolescent l'actitud responsable que el porti a actuar i pensar de forma crítica tant des de l'aula com des de l'àmbit familiar.

D'altra banda, i en la línia de la formació i l'adquisició dels continguts audiovisuals per part del col·lectiu dels menors, el projecte R+D al qual s'adscriu aquesta investigació està realitzant, segons s'ha pogut veure al programa de RTVE *L'aventura del saber*, una sèrie de monogràfics sobre cadascuna de les dimensions que integren la competència mediàtica. Vídeos de durada curta, entre minut i mig i dos, que tracten d'explicar de forma gràfica i poc convencional el significat del llenguatge, l'audiència o l'autor del missatge.

Per desenvolupar activitats d'aquesta mena és fonamental connectar quin és el punt de partida, és a dir, els coneixements que els i les menors tenen i com els han adquirit.

La quantitat ingent de pantalles dificulta aquesta tasca, atès que no només pot capgirar la realitat, sinó que la desenfoca i incideix en valors que no sempre són els desitjables. Per tal de mediatitzar aquest efecte, es proposa apostar per una educació holística, integral, adaptada als temps actuals. Aquesta filosofia se centra en el context en què es desenvolupa la vida, més que no pas en el fet que el cervell s'ha d'omplir de coneixements. Es tracta que es dugui a terme tot l'aprenentatge. En relació amb l'etapa de batxillerat, cal una educació que tingui en compte la base de la qual es parteix i l'entorn en què es desenvolupa, on es conviu amb els diferents dispositius que conformen l'ecosistema mediàtic.

Finalment, considerem que és fonamental i necessari que els ciutadans progressin en el desenvolupament d'una competència mediàtica. Per aquest motiu, presentem quatre principis sobre els quals cal sustentar qualsevol intervenció educativa en aquest camp: desenvolupar estratègies que permetin a les persones ser crítiques davant dels mitjans; afavorir espais de debat i de reflexió sobre els continguts multimèdia; planificar i programar activitats en els àmbits formals, no formals i infor-

mals, així com implicar tots els agents educatius en una formació en mitjans, especialment en el context familiar. Per tant, les claus d'una educació en mitjans se sustenten en l'adquisició d'un llenguatge mediàtic, crític i constructiu que requereix el suport i l'assessorament de professionals en aquest camp i de la implicació de tothom.

Notes

1. Seguint Buckingham (2005), s'entén com la formació que permet desenvolupar l'actitud crítica i la participació, qualitats que afavoreixen la creativitat, de manera especial, entre el col·lectiu de joves. La seva comesa gira al voltant de la capacitació del subjecte com a consumidor que té els atributs necessaris per valorar i interpretar la informació que, de forma contínua, emergeix a la societat actual.
2. N.de la T. Segons el Termcat, en català el terme més adequat seria *consumidor proactiu*.
3. <<http://archive.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-es.html>>
4. <<http://www.uhu.es/competenciamediatica/bachillerato>>
5. Els coneixements en educació audiovisual es conceben com el conjunt de coneixements que, seguint les dimensions de Ferrés (2007), permeten el desenvolupament de subjectes que assoleixin l'autonomia mediàtica, terme encunyat per González (2013). Mitjançant aquests coneixements és possible descodificar el llenguatge audiovisual i alhora afavorir la producció i la recepció correcta dels missatges. Es tracta de la base sobre la qual s'han de construir habilitats que s'han de desenvolupar en un entorn axiològic i estètic que el receptor ha de conèixer i dominar.
6. <<http://www.edu.xunta.es/espazoAbalar/es/espazo/proxecto-abalar/introduccion>>

Referències

- AGUADED, J. I. "El reto de la competencia mediática de la ciudadanía". [En línia]. *Icono 14*, 2012, pàg. 1-7. <<http://www.icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/523/393>> [Consulta: 19 de febrer de 2014]
- APARICI, R.; CAMPUZANO, A.; FERRÉS, J.; GARCÍA A. *La educación mediática en la escuela 2.0*. [En línia]. 2010. <http://ntic.educacion.es/w3/web_20/informes/educacion_mediatica_e20_julio20010.pdf> [Consulta: 19 de febrer de 2014]
- BAUMAN, Z. *Vida de consumo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- BRINGÉ, X.; SÁDABA, CH. *La Generación Interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas* [En línia]. Madrid: Fundación Telefónica, 2009. <<http://www.generacionesinteractivas.org/upload/libros/La-Generaci%C3%B3n-Interactiva-en-Espa%C3%B1a.pdf>> [Consulta: 19 de febrer de 2014]

BUCKINGHAM, D. *The media literacy of children and young people. A review of the research literature*. Londres: Ofcom, 2005

CAMPS, V. "La educación en medios, más allá de la escuela". *Comunicar*, 32, 2009, pàg. 139-145.

DEZUANNI, M.; MONROY, A. "«Prosumidores interculturales»: la creación de medios digitales globales entre los jóvenes". *Comunicar*, 38, 2012, pàg. 59-66.

FAINHOLC, B. "Los medios en la enseñanza". [En línia]. *Revista Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 27, 2006. <<http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n27/n27art/art2701.htm>> [Consulta: 19 de febrer de 2014]

FERRÉS J. "La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores". [En línia]. *Quaderns del CAC*, 25, 2006.

<http://www.cac.cat/pfw_files/cma/recerca/quaderns_cac/Q25ferres2.pdf> [Consulta: 19 de febrer de 2014]

FERRÉS, J. "La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores". *Comunicar*, 29, 2007, pàg. 100-107.

FERRÉS, J.; PISCITELLI, A. "La competencia en educación mediática: dimensiones e indicadores". *Comunicar*, 38, 2012, pàg. 75-82.

GARCÍA-RUIZ, R. "Competencia digital y mediática: implicaciones didácticas". En el *Congreso INTERESTRATIC*, celebrat del 26 al 29 de juny de 2013 a Madrid, Espanya.

GONZÁLEZ, V. *La ciudadanía mediática. Una mirada educativa*. Madrid: Dykinson, 2013.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE*, 295 de 10 de desembre de 2013.

PÉREZ-RODRÍGUEZ, M. A.; DELGADO, Á. "De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores". *Comunicar*, 39, 2013, pàg. 25-34.

PRENSKY, M. "Digital natives digital immigrants". *On the Horizon*, vol. 9, 5, 2001.

MEDRANO, M. C. "Los hábitos y la dieta televisiva en distintas edades: implicaciones educativas". [En línia]. *Revista Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 31, 2008.

<<http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n31/n31art/art315.htm>> [Consulta: 19 de febrer de 2014]

MISFUD, E. *Buenas prácticas TIC*. València: Generalitat Valenciana, 2012. <www.cece.gva.es/ite/docs/Buenas_Prac_Tic.pdf> [Consulta: 19 de febrer de 2014]

OPPERTI, R. "Aportes curriculares para la EDUCACIÓN en medios: un proceso en construcción". *Comunicar*, XVI, 32 (2009), 31-40.

SÁNCHEZ-CARRERO, J.; CONTRERAS, P. "De cara el prosumidor. Producción y consumo empoderando a la ciudadanía 3.0". *ICO-NO14*, 10 (3), 2012, pàg. 62-84.

SEGURA, M. "Panorama internacional de las TIC en la educación. Barreras actuales y propuestas de futuro". *Telos*, 79, 2009.
<<http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=3&rev=78.htm>>

[Consulta: 19 de febrer de 2014]

SNYDER, I. *Alfabetismos digitales: comunicación, innovación y educación en la era electrónica*. Londres: Ediciones Aljibe, 2004.

TOLSÁ, J. *Los menores y el mercado de las pantallas: Una propuesta de conocimiento integrado*. Madrid: Fundación Telefónica, 2012.

<<http://www.revistacomunicar.com/pdf/2012-03-menores-mercados.pdf>>

[Consulta: 19 de febrer de 2014]

TOFFLER, A. *La tercera ola*. Bogotá: Plaza & Janes. S.A. Editores, 1980.

TUCHO, F. "La educación en comunicación en la LOE y sus decretos de Enseñanzas Mínimas". *Comunicar*, 31, 2008, pàg. 547-553.

UNESCO (2013). *Alfabetización mediática e informacional*. [En línia]. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf>>

Webgrafia

DECLARACIÓ D'ALEXANDRIA SOBRE L'ALFABETIZACIÓ INFORMACIONAL I L'APRENTATGE AL LLARG DE LA VIDA.

<<http://archive.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-es.html>>

[Consulta: 04 de febrer de 2014]

DECLARACIÓ DE GRÜNWARD SOBRE L' EDUCACIÓ RELATIVA ALS MITJANS DE COMUNICACIÓ.

<http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA_S.PDF>

[Consulta: 21 de gener de 2014]

DECRET 126/2008 DE 19 DE JUNY, PEL QUAL S'ESTABLEIX L'ORDENACIÓ I EL CURRÍCULUM DE BATXILLERAT A LA COMUNITAT AUTÒNOMA DE GALÍCIA.

<http://www.xunta.es/dog/Publicados/2008/20080623/Anuncio2A94A_es.html>

[Consulta: 20 de febrer de 2014]

KIDS TV REPORT

<<http://www.mediametrie.com/eurodatatv/solutions/kids-tv-report.php?id=81>>

[Consulta: 19 de febrer de 2014]

PROXECTO ABALAR

<<http://www.edu.xunta.es/espazoAbalar/es/espazo/proxecto-abalar/introduccion>>

[Consulta: 27 de desembre de 2013]