



NIÑOS, ADOLESCENTES Y PRENSA: DESARROLLO DEL INTERÉS POR EL MUNDO Y SUS NOTICIAS

TRABAJO FINAL DE MÁSTER
por Francisco Iglesias Gómez

Dirigido por D. César Bernal Bravo

*Máster en Comunicación y Educación en la Red:
De la Sociedad de la Información a la Sociedad del Conocimiento*

Subprograma de investigación en Comunicación Digital en la Educación

Facultad de Educación, UNED

Septiembre de 2013

Índice

1	Introducción.....	5
2	Marco teórico y estado de la cuestión.....	7
2.1	Los muy jóvenes usuarios de los medios.....	7
2.1.1	Quiénes son los Muy Jóvenes Usuarios de los Medios.....	7
2.2	Estudios en torno a la relación de los MJUM y los medios.....	7
2.2.1	Estudios de audiencia.....	8
2.2.1.1	Penetración.....	8
2.2.1.2	Perfil de audiencia.....	10
2.2.2	Estudios sobre hábitos de consumo de medios.....	12
2.2.3	Estudios sobre los contenidos dirigidos a los MJUM.....	14
2.3	Educación cívica y cultura democrática.....	16
2.4	Conclusiones sobre los estudios revisados.....	17
2.4.1	Los MJUM como audiencia y los contenidos que se les ofrecen.....	18
2.4.2	El acceso a los medios en el siglo XXI.....	20
2.4.3	Implicaciones en la relación de los medios y los MJUM.....	21
3	Metodología.....	23
3.1	Enfoque metodológico.....	23
3.2	Pregunta de investigación.....	24
3.3	Dimensión ética de la investigación.....	25
3.3.1	Cuestiones generales.....	25
3.3.2	Prevención de conflictos éticos en relación a los participantes.....	25
3.3.2.1	Derecho a la información.....	26
3.3.2.2	Derecho a la intimidad y privacidad de los participantes.....	26
3.3.2.3	Derecho a la intimidad y privacidad de terceros.....	27
3.4	Métodos y técnicas de recogida de información.....	27
3.4.1	Observación participante.....	27
3.4.2	Entrevista grupal no estructurada.....	28
3.4.3	Historia de los MJUM según los medios.....	29
3.4.4	Publicaciones actuales.....	29
3.5	Análisis de la información.....	29
3.5.1	Entrevista.....	30

3.5.2	Análisis de publicaciones.....	3I
3.5.2.1	Modelo de lector.....	3I
3.5.2.2	Caracterización de los medios dirigidos a los MJUM.....	3I
4	Resultados.....	34
4.1	Observación inicial.....	34
4.2	Entrevista grupal.....	35
4.2.1	¿Cómo os enteráis de lo que pasa en el mundo?.....	35
4.2.2	Nuevos medios, Redes sociales.....	37
4.2.3	Relaciones en Internet.....	39
4.2.3.1	Las redes sociales como lugar de encuentro.....	40
4.2.4	TIC en la vida cotidiana frente a la escuela.....	40
4.2.5	Primeras conclusiones de la entrevista.....	4I
4.3	Los MJUM a través de los medios.....	42
4.3.1	Publicaciones para los MJUM.....	44
4.3.2	Historia.....	44
4.3.2.1	El comienzo de la prensa infantil.....	44
4.3.2.2	Prensa infantil en España.....	45
4.3.2.3	Publicaciones para una audiencia.....	46
4.3.2.4	Prensa infantil del Siglo XIX.....	47
4.3.2.5	Siglo XX. Explosión de revistas.....	50
4.4	Análisis de publicaciones.....	66
4.4.1	Clan.....	66
4.4.1.1	Modelo de publicación.....	66
4.4.1.2	Modelo de lector.....	67
4.4.2	CN Cartoon Network.....	67
4.4.2.1	Modelo de publicación.....	67
4.4.2.2	Modelo de lector.....	68
4.4.3	Revista Como tú.....	68
4.4.3.1	Modelo de publicación.....	69
4.4.3.2	Modelo de lector.....	69
5	Reflexiones y conclusiones.....	70
5.1	Implicaciones educativas y sociales: MJUM y medios.....	70
5.1.1	Los MJUM como audiencia.....	70
5.1.1.1	Audiencia mediada.....	70

5.1.1.2	Preferencia por las pantallas.....	70
5.1.1.3	Educación frente a entretenimiento.....	71
5.1.1.4	¿Y la información de actualidad?.....	71
5.1.2	Educación para los ciudadanos del siglo XXI.....	71
5.1.2.1	Papel de los medios en la educación.....	72
5.1.2.2	Educación del lector de medios de información.....	73
5.1.3	Medios como soporte publicitario.....	75
5.2	Orientaciones para una educación mediática.....	76
5.2.1	Educación para el siglo XXI.....	76
5.2.2	Educación mediática.....	77
5.2.3	Educación y medios.....	78
5.2.4	La perspectiva educomunicativa.....	80
5.2.4.1	Reconocer a los alumnos y alumnas como sujetos del diálogo educativo.....	82
5.2.4.2	Dar valor al entorno próximo y a sus saberes.....	83
5.2.4.3	Comunicar el aprendizaje y contribuir a la construcción social del conocimiento.....	83
5.2.4.4	Desarrollar competencias comunicativas.....	84
5.2.4.5	Competencia en herramientas frente a competencia comunicativa....	85
5.2.4.6	Comunicarse en una variedad de lenguajes.....	86
5.2.5	Objetivos de una educación mediática.....	86
5.2.5.1	Leer los medios de manera crítica.....	87
5.2.6	Medios y edades.....	89
5.2.7	Orientaciones prácticas para un programa educativo.....	90
5.2.7.1	Leer los medios de manera crítica.....	90
5.2.7.2	Reputación.....	93
5.2.7.3	Producción de mensajes.....	94
5.2.7.4	Imitación y remezcla.....	95
5.2.7.5	Medios digitales.....	98
6	Anexos.....	105
6.1	Transcripción entrevista grupal.....	105
7	Referencias.....	130

I INTRODUCCIÓN

El presente trabajo gira en torno al momento evolutivo en que niños y adolescentes comienzan a interesarse en el acceso a la información sobre el mundo en general y sus acontecimientos y cómo podemos intervenir en el desarrollo de este interés y de una capacidad de lectura crítica de la información.

Preguntarnos por este interés, implica también definir qué es lo que estos jóvenes usuarios de los medios entienden cómo noticia, cómo definen el ámbito que consideran próximo o lejano, cuándo se sienten implicados o afectados por los acontecimientos narrados, qué beneficios obtienen de acceder a este tipo de información o qué motivaciones les llevan a ello.

Sin embargo, la etapa por debajo de los 14 años está muy poco investigada. Los grandes estudios de audiencia no recogen datos por debajo de esta edad, y es difícil encontrar trabajos que se dirijan a esta etapa más allá del estudio de hábitos de consumo.

Al fin y al cabo, los niños no compran periódicos, sino que acceden a ellos porque sus familiares los adquieren, o bien porque se usan en la escuela como parte de alguna actividad didáctica. Por tanto, resulta difícil realizar algunas medidas de audiencia habituales.

Al respecto de otros canales de comunicación tradicionales, como la televisión o la radio, ocurre algo parecido. El acceso a los programas informativos está mediado por los adultos y el uso que los niños hagan de ellos depende de diversas circunstancias, como pueden ser las costumbres domésticas, la disponibilidad de un aparato receptor, etc.

Por otro lado, la generalización del acceso a Internet cambia todo esto. Las fuentes de información están accesibles con mayor libertad, así que los niños y niñas podrían acceder a cualquiera de ellos sin necesidad de mediación adulta. La pregunta es, ¿lo hacen? ¿Utilizan Internet para localizar noticias e información de interés general?

Además de tratar de conocer los hábitos de consumo de información en estas etapas de la vida, buscamos también una aplicación. ¿Qué implicaciones puede tener el conocer el comportamiento de los estudiantes de primaria y secundaria respecto de los medios en el ámbito educativo? ¿Es posible utilizar este conocimiento para estimular una lectura

crítica de los medios? ¿Podemos diseñar actividades de aprendizaje basadas en el uso de las fuentes de información periodística?

En este trabajo vamos a plantearnos estas cuestiones a un nivel de indagación. Para ello procederemos a una revisión de la literatura para tratar de delimitar los aspectos principales del problema a partir de lo que podemos saber acerca del comportamiento de los jóvenes usuarios de los medios.

Recogeremos algunas reflexiones a partir de una entrevista grupal con adolescentes realizado en torno al tema de cómo se informan y cómo usan los medios de comunicación que la tecnología pone a su disposición.

También haremos un recorrido por la historia de la prensa infantil en España y los diferentes modelos o imágenes de lector que ha planteado la perspectiva tradicional y sus limitaciones como generadores de interés de su audiencia en ciertos temas.

Cerraremos el trabajo con las conclusiones a partir de la información obtenida y un análisis de las implicaciones de la misma en el ámbito educativo y el aprendizaje, con orientaciones para el desarrollo de programa de educación mediática en la escuela.

2 MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1 Los muy jóvenes usuarios de los medios

2.1.1 Quiénes son los Muy Jóvenes Usuarios de los Medios

Para los objetivos del presente trabajo vamos a considerar como Muy Jóvenes Usuarios de los Medios (MJUM) al segmento de edad entre los 10 y los 14 años, que se corresponde con los estudiantes de 5º y 6 de Educación Primaria y 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria.

Se trata de un rango de edades que coincide con la pubertad, durante el que los sujetos alcanzan, en su mayoría, la madurez sexual fisiológica y se producen también cambios intelectuales y de personalidad. El niño o niña deja de estar centrado en sí mismo y su entorno próximo y comienza a explorar un mundo más amplio a su alrededor. Se desarrolla el pensamiento abstracto y formal. Comienza a establecer relaciones con el grupo de coetáneos, agrupándose por afinidades, se da un cuestionamiento de las normas familiares, se exploran diversos ámbitos sociales y personales, etc.

Cabe pensar que en ese proceso, desarrolle un interés por los acontecimientos que tienen lugar fuera de su ámbito inmediato, y que le afectan en tanto miembro de diversos grupos sociales, particularmente la familia y el grupo de pares. Es decir, parece el momento propicio para comenzar a interesarse por el mundo y sus noticias.

Por otro lado, se trata de una generación en la que los medios están especialmente presentes en su vida cotidiana, llegando incluso hasta la saturación, formando parte de sus entornos relacionales cotidianos, no sólo como vía de acceso a la información o a la educación (Buckingham y Martínez-Rodríguez, 2013).

2.2 Estudios en torno a la relación de los MJUM y los medios

Podemos organizar los estudios sobre los MJUM en tres grandes tipos:

- Estudios de audiencia
- Estudios de hábitos de consumo de medios

- Estudios sobre los contenidos que ofrecen los medios a los MJUM

2.2.1 Estudios de audiencia

Los estudios de audiencia se basan en encuestas de ámbito nacional y regional en las que se recogen periódicamente datos sobre los hábitos de uso de medios por parte de la población. Se trata de estudios de carácter cuantitativo, que hacen hincapié en cuestiones objetivas como el tiempo dedicado a cada tipo de medio, acceso reciente, etc., y cuyo objetivo es describir a la población como audiencia de los medios.

El estudio de los comportamientos como audiencia de los jóvenes usuarios de los medios suele comenzar a partir de la edad de los catorce años. Así, por ejemplo, el Estudio General de Medios (EGM), que es la principal referencia de audiencia en España, comienza con el estrato de población que va desde los 14 a los 19 años.

El estudio de grupos de edad inferiores, como el segmento de los 10 a 14 años, suele centrarse en aspectos de medios específicos, como la televisión, el uso de Internet o video-juegos. En parte, esto puede ser debido a que en este tramo de edad el individuo no tiene posibilidad de elegir el medio o medios preferidos, a los que tiene un acceso mediado, valga la redundancia. Esto es, la niña o el niño entre 10 y 14 años, no elige en total libertad, sino que utiliza aquellos medios que los adultos de su entorno le permiten o ponen a su disposición y que, suelen ser la televisión o, en los últimos años, Internet, ya sean con supervisión o no. Así que podemos encontrar varios estudios que analizan el tiempo de uso de estos medios o las características de los contenidos a los que se puede acceder.

Pese a la limitación ya señalada de que el Estudio General de Medios no recoge el rango de edad que nos interesa en este trabajo vamos a comenzar examinando algunos de sus índices como primera aproximación para comprobar si podemos hablar de diferencias entre los usuarios jóvenes y los adultos. Esto es: nos vamos a preguntar si hay diferencias de comportamiento como audiencia de medios en relación con la edad, al menos, a grandes rasgos.

2.2.1.1 Penetración

La penetración de medios es una medida que refleja el porcentaje que representa la audiencia sobre la población total. Por ejemplo, el índice de penetración de la Televisión

en el segmento de edad de 14 a 19 años es del 87,8%. Es decir, de cada 100 jóvenes entre los 14 y los 19 años, 88 la ven habitualmente.

En este estrato de edad el medio de mayor penetración es la Televisión, con un 87,8%, seguido por Internet con un 68,8% y la Publicidad exterior con un 68,6%. Los diarios llegan a un 28,4%, la radio al 56,3% y las revistas al 57,4% (Tabla 1).

Tabla 1: Penetración de los medios en España, año 2011

	Diarios	Suplementos	Revistas	Radio	Televisión	Cine	Internet	Pub. Exterior
14 a 19	28,4	12,2	57,4	56,3	87,8	6,1	68,8	68,6
20 a 24	36,3	13,4	56,4	61,1	85,5	5,4	67,5	68,3
25 a 34	39,3	15,5	57,0	64,9	85,2	4,8	61,3	65,7
35 a 44	41,2	19,0	53,5	65,9	87,1	3,4	51,7	62,4
45 a 54	42,6	21,8	50,2	62,5	89,3	2,8	38,6	58,1
55 a 64	40,2	22,9	45,0	56,4	91,1	2,4	26,9	51,0
65 o más	45,9	17,2	33,3	43,4	91,6	1,6	12,6	39,9

Fuente: Marco General de los Medios en España, 2011.

Una primera lectura de estos datos nos muestra que el segmento de edad inferior es aquel en el que Internet tiene la mayor penetración, la cual disminuye con la edad, al igual que ocurre con la de la publicidad exterior y el cine, que es el medio de menor penetración de los estudiados.

En cambio, el estrato de edad de 14 a 19 es el de menor penetración de diarios y suplementos, aumentando ésta con la edad de los sujetos.

Revistas, televisión y radio no muestran una clara relación con la edad, tienen una penetración similar, lo que nos indicaría su normalización entre generaciones.

Se podría decir que los jóvenes usuarios de los medios tienen poca o muy poca apreciación por los soportes tradicionales de noticias, como los periódicos, y prefieren claramente los medios basados en pantallas. Las revistas muestran una penetración más similar entre diversas edades, lo que podría explicarse en el sentido de que lo que genera interés es el contenido especializado y con diversidad de enfoques de las múltiples cabeceras, frente a los periódicos y suplementos de información general, lo que permitiría a cada persona encontrar aquella más acorde con sus gustos, necesidades y preferencias.

Por otro lado, cabe preguntarse si los jóvenes mantendrán el desinterés mostrado por los periódicos en papel cuando lleguen a edades mayores. O dicho de otra forma, si las diferencias que se observan entre los grupos de edad tienen que ver con la edad en sí misma, o con la generación de la que se trata. Según Parrat (2010) parece claro que los jóvenes no leen más prensa tradicional al hacerse mayores y que sus pautas de consumo de medios son diferentes de las de generaciones anteriores. Si atendemos también a la llamada crisis de la prensa tradicional parece claro que estamos ante un fenómeno generacional que supone un cambio de ciclo en la forma en que se distribuye y accede a la información de actualidad.

Estos datos podrían darnos cierta base para extrapolarlos al grupo de edad que nos interesa estudiar. Sin embargo, debe considerarse un factor importante, ya que la menor edad conlleva limitaciones o condicionantes para acceder a los medios.

Así, podemos esperar una baja penetración de los diarios y los suplementos en el segmento de 10 a 14 años. Si estos medios ya no atraen a los jóvenes un poco mayores, menos atractivos resultarán seguramente para los más pequeños, de los cuales podemos esperar también un menor interés por esos contenidos.

La televisión sería probablemente el medio de mayor penetración en este grupo de edad, juntamente con Internet, aunque quizá más baja debido a que los padres pueden controlar el acceso a estos medios y limitar su uso.

2.2.1.2 Perfil de audiencia

El perfil de audiencia nos indica cómo se distribuye la audiencia de un medio entre los diversos segmentos que consideramos. En este caso, segmentos de edad.

Los jóvenes de 14 a 19 años constituyen el 6,6% de la audiencia de todos los medios considerados en su conjunto, por debajo de otros grupos de edad, excepto el inmediatamente superior (20 a 24), con un 6,4%.

Tabla 2: Perfil de la audiencia de los medios en España por edades (2011)

	Diarios	Suplementos	Revistas	Radio	Televisión	Cine	Internet	Pub. Exterior
14 a 19	5,0	4,4	7,8	6,4	6,6	12,0	10,7	8,0
20 a 24	6,2	4,7	7,4	6,7	6,2	10,2	10,2	7,7
25 a 34	19,0	15,5	21,1	20,1	17,4	25,6	26,1	20,8

	Diarios	Suplementos	Revistas	Radio	Televisión	Cine	Internet	Pub. Exterior
35 a 44	21,5	20,4	21,4	22,0	19,2	19,8	23,8	21,3
45 a 54	18,9	19,8	17,1	17,7	16,8	13,6	15,1	16,9
55 a 64	13,8	16,2	11,8	12,4	13,2	9,1	8,1	11,5
65 o más	15,6	18,8	13,5	14,7	20,6	9,7	5,9	13,9

Fuente: Marco General de los Medios en España, 2011.

En ningún caso, el grupo 14 a 19 representa el mayor estrato de audiencia de ningún medio, pero su participación es mayor en Cine (12,0%), Internet (10,7%) y Revistas (7,8%) y Publicidad Exterior (8,0%). Por otro lado, es especialmente baja en Diarios (5,0%) y Suplementos (4,4%), mientras que Radio (6,4%) y Televisión (6,6%) están en torno al promedio.

En otras palabras, el grupo de edad más joven se interesa especialmente poco por los periódicos y suplementos, y muestra mucho más aprecio por las revistas, publicidad exterior, Internet y el cine. Pero también ocurre que es un grupo minoritario de usuarios de los medios, lo que puede explicar la existencia de relativamente poca oferta de contenidos dirigida a este segmento o que la existente resulte poco interesante. Parrat (2010) cita algunas investigaciones en Estados Unidos que apuntarían en este sentido: el bajo interés de los jóvenes y adultos por la prensa escrita tiene que ver con su baja sintonía con ese tipo de medios, no sólo por el estilo, lenguaje y temática, sino también por el tratamiento de la información que ofrecen, muchas veces politizado y poco informativo.

Antes se pensaba que los adolescentes empezaban a leer periódicos de papel a partir de cierto momento pero las estadísticas no indican que los lectores mayores estén siendo reemplazados por los jóvenes. Pero aun en el caso de que se consiga atraer hacia la lectura de diarios tradicionales a la juventud, esta nunca será como las generaciones anteriores porque sus expectativas y sus hábitos han cambiado definitivamente. (Parrat, op.cit:2)

Es aventurado extraer conclusiones sobre el grupo de edad de 10 a 14 a partir de estos datos, aunque se podrían esperar resultados similares. Teniendo en cuenta la posibilidad de acceso en el ámbito familiar, podríamos suponer que la televisión e Internet serían los medios con mayor porcentaje de usuarios de estas edades, mientras que periódicos y suplementos tendrían porcentajes especialmente bajos.

2.2.2 Estudios sobre hábitos de consumo de medios

Los estudios sobre hábitos de consumo de medios son similares a los estudios de audiencia, aunque suelen utilizar muestras más reducidas y tener objetivos más específicos. Son estudios puntuales. Utilizan, de nuevo, metodologías cuantitativas que proporcionan una descripción de cómo los sujetos analizados utilizan los medios, así que, en cierto modo, complementan a los estudios de audiencia.

Garitaonandia, Juraristi y Oleaga (1999) llevaron a cabo un estudio sobre jóvenes entre 6 y 16 años y sus hábitos de uso de medios electrónicos.

En las fechas de realización del estudio el acceso a Internet no estaba aún generalizado en España, en este caso sólo un 3,1% de la muestra disponía de él, pero resulta interesante observar que, ya entonces, un 35% de los hogares contaba con ordenador, muchas veces en el propio dormitorio de los chicos.

La televisión estaba presente en más del 98% de hogares, con incluso dos o más aparatos en más de la mitad de ellos, contando con vídeo un 86%. Un 21% tendría acceso a televisión de pago, lo que supone acceso a una mayor y más variada oferta de contenido.

El teléfono móvil aún no tenía una presencia significativa en estos años, y mucho menos estaba en manos de los chicos y chicas más pequeños.

Diez años después, el panorama habría cambiado bastante. Sádaba y Bringué (2010) realizaron un estudio de uso de los medios en menores de entre 6 y 18 años, centrado en Internet, móviles, video-juegos y televisión y que, hasta cierto punto, confirma lo que comentamos más arriba. Según los datos recogidos, el 71% de los menores entre 6 y 9 años tendría acceso a Internet, y el 82% entre los 10 y 18 años. Un 40% (de 6 a 9 años) y un 44% (de 10 a 19) tendría acceso a televisión de pago (se puede asumir un 98-100% de acceso a la televisión general). A partir de los 10 años se muestra una mayor preferencia por el acceso a Internet.

La disponibilidad de teléfono móvil entre los 6 y 9 años alcanza más o menos el 30%, subiendo hasta el 90% desde los 10 a los 14 años, porcentaje que se mantiene en adelante. Además, entre el 25% y 30% disponen de ordenador en su propio dormitorio, lo que podría indicar el acceso no controlado a contenidos de la red. Entre los 10 y los

18 años, más del 50% afirman estar solos navegando por Internet, viendo televisión o jugando con video-juegos.

Un 70% de usuarios de entre 10 y 18 años tendrían un perfil en alguna red social, siendo *Tuenti* la más utilizada.

En lo que atañe a este trabajo, este estudio parece confirmar que los menores, particularmente entre los 10 y 14 años, consumen habitualmente medios a través de una pantalla, ya sea televisión o Internet a través de un ordenador o de un dispositivo móvil.

Estos dos trabajos, separados en el tiempo una década, resultan interesantes para caer en la cuenta de la importancia tanto del acceso a Internet como de la generalización de la telefonía móvil, o de forma más genérica, de los llamados dispositivos móviles. En poco más de diez años, estos dos medios que eran prácticamente irrelevantes en el primero de los estudios, pasan a ser habituales.

Así, pasamos de una probabilidad de acceso a Internet en el hogar del 3,1% en 1999, a porcentajes entre el 71% y el 82% de 2010. La televisión de pago pasa del 21% al 40-44%. La telefonía móvil entre los usuarios de este segmento de edad pasa de ser prácticamente inexistente a un 90% a partir de los 10-14 años. Sobre éste último dato hay que tener en cuenta además que este dispositivo permite el acceso y la comunicación a través de Internet.

Respecto a si los menores usan los medios con supervisión adulta, Callejo (2008) indica que el porcentaje de niños que están viendo la televisión solos sobre el total de niños que ven televisión, varía entre el 30% y 50% según horarios y días de la semana, lo que estaría relacionado con el desfase de horarios entre los escolares y sus padres, quedando zonas horarias en las que no existe la posibilidad de esa supervisión.

Colás y otros (2013) analizan el uso de adolescentes andaluces, incluyendo el grupo de edad objeto de este trabajo, de las redes sociales, concluyendo que un 90% las utiliza de manera habitual. En cuanto a las motivaciones para usarlas, señalan que las relaciones a través de estas herramientas ayudan a satisfacer las necesidades afectivas, emocionales y sociales, propias de estas edades en cuanto a conexión con el grupo de pares, compartir con ellos temas que les interesan, sentirse reconocidos y aceptados por el grupo, etc. Concluyen resaltando el potencial educativo de estas redes.

2.2.3 Estudios sobre los contenidos dirigidos a los MJUM

Otra forma de encarar el estudio de la relación entre MJUM y medios parte de analizar el contenido que se ofrece a este sector de población y su reacción al mismo. Este tipo de estudios permitiría describir el modelo de audiencia que los medios consideran a hora de programar o seleccionar sus contenidos.

Garitaonandia, Fernández y Oleaga (2005) analizan las preferencias en programas de televisión de niños y adolescentes europeos (entre 6 y 16 años) y encuentran diferencias por edad y sexo en el tipo de contenidos preferido. En cualquier caso, los chicos y chicas encuestados no señalan los programas informativos entre aquellos que llaman su atención, si exceptuamos quizá los que tienen que ver con el deporte. También señalan una preferencia, creciente con la edad, por programas dirigidos a adultos. Walzer (2008) también observa preferencia entre los usuarios niños y adolescentes por programas orientados a franjas de edades superiores, o incluso reconocidos como poco adecuados, aunque a veces están incluidos en las llamadas franjas horarias de protección infantil. Curiosamente:

En general se observa que los programas infantiles no son los que cuentan con la mayor parte de la audiencia infantil, incluso la mayoría de ellos no llegan a situarse entre los 30 más vistos en la semana estudiada. En 2007 vuelve a verificarse la tendencia ya observada en 2003. (Walzer, op. Cit.:68)

Pérez y Núñez (2006) realizan un análisis sobre qué ven los niños españoles en televisión, en el que examinan el tipo de programas que éstos prefieren, basándose en los disponibles en la franja de emisión correspondiente a este público. En el período estudiado, la programación dirigida a niños y niñas está compuesta en su mayor parte por dibujos animados (hasta un 71,9% de los contenidos). Al limitar el análisis a la franja de programación infantil quedan excluidos categorías de programas como los informativos, aunque también se señala la carencia de contenidos de carácter educativo, formativo o informativo, dirigidos a las edades objetivo.

De este trabajo también resultan interesantes algunas consideraciones que se ofrecen en el apartado de conclusiones al respecto del tipo de contenidos que se ofrecen al público infantil. Así, por ejemplo, el 68% de los programas es de origen estadounidense, con una escasa presencia de producción local. También destaca el hecho de que los

programas tienen ya unos 10 años de antigüedad en promedio al ser emitidos, o el ya señalado de que la mayoría son dibujos animados.

Walzer (*op. cit.*) llega a unas conclusiones parecidas en su estudio de 2003 sobre el contenido televisivo: predominio de los dibujos animados y de producciones extranjeras, y un tiempo mínimo (0,22% del total de emisoras estudiadas) dedicado a programación explícitamente educativa. En 2007, un análisis similar del mismo autor arroja prácticamente idéntico resultado.

Ortiz y otros (2013) analizan la aportación de las televisiones españolas a la investigación de la relación entre televisión e infancia en busca de una televisión para niños con contenidos de calidad y concluyen que hay un escaso interés por parte de las cadenas de televisión en investigar de un modo medianamente serio las características, problemáticas y demandas de la audiencia infantil, a excepción de algunas cadenas públicas.

Esto señala un problema que vamos a observar al analizar la evolución histórica de los medios de prensa dirigidos a niños y niñas: la elección de contenidos y su calidad. Son los adultos los que deciden qué ven o leen, son los adultos los que facilitan o no el acceso a esos contenidos. No hay una auténtica libertad de elección, pues está completamente mediatizada por la oferta disponible y las vías alternativas, hasta la llegada de Internet, son mínimas. En ese sentido, no es fácil saber si este público consumiría otros contenidos si pudiesen escogerlos. Y en el caso de la actualidad informativa, nos plantea la duda de si los niños y niñas no se interesan por las noticias debido a que nadie se ha preocupado de explicárselas o estimular ese interés.

Walzer (*op. cit.*) señala que el tiempo de consumo televisivo ha disminuido entre las dos fases de su estudio (2003 y 2007), afirmando que es una tendencia observada en otros trabajos, aunque haya aumentado la oferta de canales. Sin embargo, no dispone de datos para afirmar una relación entre esa disminución y el aumento de consumo de contenidos a través de otras pantallas, aunque parece bastante evidente que existe. Es decir, hay un traslado de la atención desde los medios tradicionales a los nuevos basados en Internet.

Medrano y otros (2010) en un estudio sobre preferencias acerca de personajes y contenidos de la televisión, señalan que se observan diferencias entre grupos de edad, lo que coincide con otros estudios que citan en su revisión de la literatura. Aunque el

trabajo mencionado no incluye a los MJUM sus conclusiones apoyan la idea de que las audiencias de diferentes edades prefieren contenidos distintos, aunque se observa también una preferencia de los menores por personajes y contenidos dirigidos a grupos de edad superior, algo explicable en parte por la oferta disponible. En otras palabras: los distintos grupos de edad demandan contenidos diferentes, pero se adaptan a la disponibilidad de ellos.

2.3 Educación cívica y cultura democrática

Tucho (2006) señala que “Es un lugar común entre los estudiosos de las ciencias políticas en general y de la comunicación política en particular que hoy día no se pueden entender nuestras democracias representativas sin el papel que la comunicación en general y los medios en particular desempeñan en ella:”, lo que subraya la importancia de la presencia de una educación mediática en la base del desarrollo de una educación ciudadana.

Beck y Jennings (1992) realizan un análisis y combinación de los diversos modelos de socialización política de los jóvenes, es decir, los procesos de influencia que contribuyen a generar actitudes políticas y de participación cívica. En sus conclusiones, indican tanto la importancia general de la socialización política en los niños y jóvenes de cara al desarrollo de una actitud política en la edad adulta, como la significativa influencia de algunos factores como pueden ser el activismo de los padres, o el trabajo de la educación cívica en la escuela.

En este sentido, cabe preguntarse si el acceso a medios de información favorece esta socialización política o educación ciudadana. Particularmente a través de programas educativos de uso sistemático de prensa de actualidad en la escuela.

Por ejemplo, Morduchowicz (1995) analiza los resultados de un estudio realizado en Argentina en relación a la utilización de medios de comunicación y desarrollo de actitudes democráticas en jóvenes, dentro del marco del programa “El diario en la Escuela”, que fomenta el uso de periódicos en la institución escolar.

Los resultados muestran diferencias sistemáticas, aunque no muy amplias, entre aquellos alumnos que utilizan habitualmente los diarios en la escuela con respecto a aquellos que no. Al utilizar diarios, los chicos están mejor informados de los hechos relevantes, pero también muestran opiniones que reflejan más actitudes democráticas y

mayor sensibilidad hacia problemas generales. Fleitas y Zamponi (2002) encuentran resultados similares en un estudio sobre actitudes de los jóvenes ante los medios.

Como señala la autora: “Un ciudadano democrático, entonces, debe sentir afecto por su país, estar informado respecto de los problemas que lo afectan, y participar en sus soluciones” (Morduchowicz, op. cit.: 115), el acceso a los medios determina el “estar informado respecto a los problemas que lo afectan”, por lo que una educación cívica digna de tal nombre debería promover al acceso de niños y jóvenes a la información de actualidad en la que puedan aprender y reflexionar sobre las cuestiones que ocurren en el mundo.

Abundando en esta misma idea desde una perspectiva educomunicativa, García Matilla (2004:1) señala que:

Cualquier ciudadano debe saber que analizar los medios, saber expresarse a través de los medios, puede ayudarnos a cambiar el mundo, permitirnos estar alerta frente a cualquier tipo de manipulación y profundizar en la mejora de la democracia.

En general, lo que los educomunicadores señalan es que no se trata sólo de leer los medios con una visión crítica, sino ser capaz de expresarse usando los medios y, de este modo, poder participar en el funcionamiento de la sociedad democrática y sus instituciones.

Por otra parte, el creciente uso de los nuevos medios por los más jóvenes para comunicarse, interactuar e informarse, nos supone una serie de cuestiones acerca de quién y cómo participa (Middaugh y Kahne, 2013).

2.4 Conclusiones sobre los estudios revisados

En conjunto, los estudios revisados nos señalan varias cuestiones interesantes:

La audiencia infantil es una audiencia completamente mediada por los adultos. Son adultos quienes seleccionan los contenidos de los medios dirigidos a los niños, y son adultos los que eligen o facilitan a los niños el acceso a los medios. Sin embargo, esto podría estar cambiando con el acceso a Internet.

Los contenidos dirigidos a este segmento de edad no resultan interesantes a sus destinatarios que preferirían acceder a contenido más adulto. Quienes seleccionan y programan estos contenidos no parecen saber satisfacer las demandas de esta audiencia, a la que se le atribuyen unas características que podrían no corresponder a la realidad.

La aparición de Internet y, más recientemente, de dispositivos que permiten un acceso a la red individual, ubicuo e independiente, está cambiando la forma en que los MJUM acceden a los medios y consumen sus contenidos.

Por otra parte, diversos estudios señalan la relación entre el acceso a los medios y el desarrollo de una cultura y actitudes democráticas.

2.4.1 Los MJUM como audiencia y los contenidos que se les ofrecen

Los MJUM conforman un sector de audiencia particular. Se trata de una audiencia casi completamente mediada por los adultos. Por una parte, su acceso a los medios está condicionado por las posibilidades que les ofrecen o permiten las personas responsables de su entorno. Por otra, los contenidos a los que acceden están definidos y determinados, generalmente, también por adultos. Por tanto, los MJUM no eligen con libertad real los medios y contenidos que quieren consumir, sino que lo hacen, en todo caso, entre la oferta que los mayores les plantean.

Desde el punto de vista económico, los menores de este segmento son completamente dependientes, por lo que, en general, podemos asumir que cualquier pago para acceder a los medios pasa por manos de los padres, que actuarían, de paso, como filtro de entrada de contenidos. De este modo, comprarían o permitirían comprar aquellos medios o contenidos (por ejemplo, revistas, libros o video-juegos) que consideran adecuados para las características de sus hijos o que se ajusten a sus ideas sobre cómo educarlos.

En los últimos tiempos también se ha ido construyendo una idea del menor como motivador y muy influyente en el consumo familiar para cubrir sus necesidades educativas, de desarrollo o de entretenimiento. Por tanto, se ha convertido a los menores en objetivos publicitarios mediante los que incrementar el consumo familiar.

Por otra parte, en el hogar están a disposición medios como la televisión o un ordenador con acceso a Internet en los que este filtro económico no existe, aunque cada familia puede regular las condiciones de uso de los mismos. Sin embargo, las investigaciones parecen dejar claro que estas condiciones son bastante laxas o no se controlan

completamente por lo que, en la práctica, los menores muestran tanto una clara preferencia de utilización de esos medios, como un cierto grado de libertad a la hora de seleccionar los contenidos. Esto se refleja en el hecho de que un importante porcentaje de menores disponen de televisión u ordenador en su habitación y que una buena parte asegura que los utiliza sin supervisión adulta.

En el caso de la televisión, la oferta de contenido está condicionada por la programación ofrecida por cada cadena y, como señalan Pérez y Núñez (2006), se trata de una oferta poco cuidada, escasa en contenido diseñado para el público objetivo. Pero en cualquier caso, se trata de una oferta definida y, por así decir, cuantificable y controlable. Sin embargo, no siempre resulta del interés de los chicos y chicas que manifiestan preferencias por contenidos dirigidos a segmentos de edad mayores.

Pero en Internet el panorama cambia, ya que no podemos hablar de la red como un medio “único”, sino como una vía de acceso a una infinidad de medios que están al alcance de la mano del usuario o usuaria. Esto conlleva que es la persona quien decide sobre los contenidos a los que atiende en cada momento, ya sea guiada por su interés en un tema, por las sugerencias de pares a través de las redes sociales, o por otras fuentes de recomendaciones, incluyendo la acción sobre los enlaces que le llevan de un contenido a otro.

En este caso, la capacidad de control paterno se diluye. No basta con una regulación del horario, que en televisión nos permitiría ajustarnos a franjas de programación más o menos protegidas, puesto que el concepto de horario es irrelevante en la red. La supervisión de contenidos concretos muchas veces tiene que trasladarse a sistemas automatizados, o sistemas de control parental, que permiten un filtrado de contenidos potencialmente problemáticos, bloqueo de ciertas páginas y otras utilidades con las que reducir el riesgo de que los menores lleguen a contenidos inapropiados, ya que es imposible una supervisión personal constante.

El aspecto positivo de esto es la posibilidad de que los usuarios menores elijan los contenidos que prefieren entre la inmensa oferta a la que pueden acceder, pero esto tampoco garantiza, ni mucho menos, que hayan sido diseñados para ellos o, simplemente, que sean adecuados.

2.4.2 El acceso a los medios en el siglo XXI

Actualmente tenemos que tener en consideración el hecho de que nos encontramos en un momento de transición para los que denominamos medios. La generalización del acceso a Internet a partir de finales de los años noventa está cambiando el panorama de lo que consideramos medio y, sobre todo, de cómo se produce el acceso a los mismos.

Desde finales de la primera década del siglo también se ha popularizado y generalizado el uso de dispositivos móviles, como teléfonos inteligentes y tabletas, que permiten un acceso a Internet ubicuo y completamente individualizado. Así como hace 10 años, utilizaríamos el ordenador familiar o uno personal para navegar por la red, en la actualidad muchísimas personas cuentan con su propio dispositivo móvil que les permite conectarse a cualquier hora del día en cualquier lugar en el que se encuentren.

Esta capacidad cambia el modo en que nos relacionamos con los medios. Con los medios tradicionales, teníamos que esperar a que fueran puestos a disposición nuestra: los periódicos cada mañana, o la televisión o la radio en horarios e incluso en espacios determinados del hogar. Ahora podemos acceder en cuanto consideremos que nos interesa o nos conviene.

También se da una forma diferente de entender los contenidos. El periódico de papel nos trae las noticias de ayer. La televisión y la radio nos proporcionan noticias de las últimas horas y, si la relevancia de la misma lo justifica para el editor, algunas de ellas en directo, mientras se producen. Sin embargo, con el acceso ubicuo y sin horarios a Internet, los usuarios buscamos actualización en tiempo real de la información que queremos e, incluso, la versión y visión de los propios participantes y de otros espectadores, ya que la red nos permite generar y seguir conversaciones.

Deteniéndonos en algunos medios tradicionales y el modo en que se están viendo afectados por el desarrollo de Internet, podemos ver lo siguiente:

Prensa en papel. Los periódicos en papel siguen teniendo un peso importante, pero cada vez ganan más notoriedad sus versiones gratuitas en la web. Las noticias de un periódico de papel llegan con retraso, mientras que las versiones web permiten una actualización en tiempo real, ya sea una rueda de prensa, una manifestación, un evento deportivo, etc. Como hemos visto, los más jóvenes se están alejando de la lectura de la prensa tradicional, por lo que su audiencia actual se encuentra en retroceso.

Radio. La radio tradicional se adapta a Internet a través de la puesta a disposición del público de los programas para su audición a demanda, así como del uso de los sistemas de conversación que ofrece la red para mantenerse en contacto con los oyentes y facilitar su participación. La nueva audiencia busca acceder a los contenidos que le interesan en el momento en que le interesa, a partir del momento en que está disponible.

Televisión. Aunque se ha multiplicado el número de canales en los últimos años a través de la televisión digital terrestre (TDT) el futuro de este medio es incierto. Como ocurre con la radio, la audiencia prefiere acceder a los contenidos propios del medio en el momento que le interesa, no sólo cuando el canal decida emitirlo y en el horario fijo en que lo haga.

Cine. Observamos algo similar. Una gran y creciente parte de la audiencia cinematográfica quiere poder acceder a las películas desde la comodidad e intimidad de su casa en el horario que mejor le parece.

La tendencia que podemos observar es que, a medida que la tecnología nos lo permite, preferimos un acceso sin limitaciones a los contenidos que nos interesan, sin reducirnos a utilizar a un único proveedor de los mismos, y pudiendo hacer uso de distintos dispositivos en función de nuestras preferencias o necesidades. De este modo, la audiencia quiere poder ver una serie o película en la gran pantalla de televisión que tiene en el salón de su casa por la noche, mientras descansa cómodamente; pero también quiere disponer de ella, o de la prensa, en su tableta durante el tiempo en que se desplaza al trabajo en el transporte público.

Por otro lado, desde el punto de vista tecnológico, esto significa que todos los medios tienden a integrarse en Internet como soporte “físico”, es decir, las redes y estructuras específicas sobre las que se sustentan algunos medios (radio o televisión, principalmente) parecen llamadas a desaparecer, así como el control de las compañías de comunicación, y toda la información circularía por una única red a la que accedemos con una diversidad de dispositivos de una forma completamente individualizada.

2.4.3 Implicaciones en la relación de los medios y los MJUM

Para los usuarios más jóvenes será cada vez más extraña la idea de tener que esperar para acceder a un contenido, o seleccionar un canal o medio determinado para ello. Su forma

de ver el acceso a los medios pasa por la utilización de buscadores, de modo que cada vez cobrará menos importancia el canal emisor y se centrarán en poder acceder a un contenido deseado en el momento que les interese o les convenga.

Esto implica que la idea de “programación” pierde también su sentido, ya que no se trata de acceder a una carta predefinida de contenidos, sino que se podrá acceder, como de hecho se puede ya, virtualmente a cualquier contenido accesible. Es lo que se suele considerar como “programación a la carta”.

En los medios tradicionales dirigidos a menores, como podremos ver en la siguiente parte, ha tenido una gran importancia lo que podríamos llamar la intencionalidad editorial, sobre todo, para los proyectos de contenido educativo o formativo, en los que la selección y adecuación del contenido resultan determinantes. De este modo, al cambiar la forma en que las nuevas audiencias acceden a los contenidos, deberá cambiar el modo en que los productores de contenidos los presentan a estas nuevas audiencias.

Otro rasgo a destacar es la creciente comercialización de la audiencia infantil, como señala Buckingham (2000):

Pero en la actual era de nichos de mercado los niños han adquirido de pronto mucho más valor: se sabe que tienen una influencia muy fuerte sobre las decisiones de compra de sus padres, además de sustanciosos ingresos a su disposición.
(Buckingham, 2000:32)

Es decir, los MJUM han ido adquiriendo desde hace dos ó tres décadas un estatus de nicho o sector de mercado al que dirigir todo tipo de ofertas de consumo a través de los medios, lo que condiciona, como veremos, el desarrollo del tipo de medios y contenidos que se diseñan para ellos como audiencia.

3 METODOLOGÍA

3.1 Enfoque metodológico

Este trabajo tiene su origen en un proyecto educativo de prensa escolar con estudiantes de entre 11 y 14 años de edad. Durante su desarrollo pudimos observar las dificultades de estos chicos y chicas a la hora de enfrentarse a las noticias de actualidad, comprender su trascendencia o importancia relativa, su capacidad para extraer los elementos relevantes, la lectura crítica de las mismas, etc.

Esto suscitó diversas cuestiones acerca de la organización del proyecto y nos planteó la necesidad de conocer mejor el modo en que los niños y niñas de estas edades se aproximan a la prensa y los medios en general.

Paralelamente se nos planteó la otra cara de la moneda: al observar las dificultades de los estudiantes al manejar los periódicos y sus convenciones y lenguajes, nos preguntamos hasta qué punto o de qué manera los medios contribuyen a construir sus propios lectores, o incluso a destruirlos.

Por tanto, por un lado buscamos estrategias que nos permitan entender a los MJUM como lectores de los medios y, por otro, analizar los medios en tanto construyen o conforman un tipo de lector.

Es frecuente que los estudios sobre el acceso y uso de medios utilicen un enfoque cuantitativo para abordar el problema de investigación. Sin embargo, aunque las metodologías cuantitativas han demostrado su utilidad para describir el comportamiento de los grupos considerados al respecto del consumo de medios y preferencias de la audiencia, no nos permiten profundizar en aspectos como los intereses y motivaciones de los usuarios a la hora de acceder a los contenidos que se les proporcionan. No nos ayuda a comprender el proceso por el cual los menores se van interesando, o no, en acceder a los medios.

Es decir los estudios cuantitativos nos describen qué tipo de medios son utilizados por el grupo estudiado, cuánto tiempo les dedican y, hasta cierto punto, como esos datos reflejan las preferencias sobre sus contenidos. Pero nos dicen poco acerca de las circunstancias relacionadas con ese acceso y esas preferencias: ¿por qué un tipo de

medio y no otro? ¿Qué lleva a los usuarios a preferir un contenido sobre otro, etc.? ¿Cómo se siente o se posiciona ante la oferta de contenidos que se le presenta?

Por otro lado, el acceso a los medios a través de Internet nos plantea una problemática nueva. No nos basta con atender a parámetros cuantitativos como los tiempos de atención, sino cuestiones como pueden ser qué contenido se atiende, el modo en que el usuario llega a él, cómo lo escoge, si funcionan y cómo las recomendaciones de otros, cómo y por qué pasa de un contenido a otro, y un largo etcétera.

Desde los objetivos de este trabajo, nos encontramos con un campo relativamente poco explorado, lo que nos lleva a considerar un planteamiento indagatorio. Se trata de comenzar a delimitar el campo y sus aspectos relevantes. Ello encaja muy bien con un enfoque metodológico cualitativo.

Ante todo, una metodología cualitativa nos proporciona una aproximación abierta al objeto de estudio, sin limitar previamente una serie de aspectos que determinan las fases, procesos y técnicas de la investigación. Por el contrario, nos permite ir descubriendo los elementos de la situación y sus relaciones, para una posterior profundización mediante metodologías más específicas.

3.2 Pregunta de investigación

Lo que nos proponemos en este trabajo es indagar sobre la relación entre los Muy Jóvenes Usuarios y los Medios, y en particular sobre dos aspectos de la cuestión:

¿Cómo llegan los MJUM a interesarse por los medios y sus contenidos?

¿Cómo caracterizan los medios a los MJUM a través de sus contenidos?

Con respecto al primero, nos interesa descubrir en qué circunstancias los MJUM comienzan a interesarse por los medios y sus contenidos, particularmente en lo que se refiere a la información sobre el mundo y sus noticias más allá de su entorno cotidiano. Y, por otro lado, averiguar de qué modo lo hacen, a qué medios recurren, como deciden acceder a ellos, cómo influye el grupo de pares, etc.

El segundo aspecto tiene que ver con el modelo de lector que los medios consideran que corresponde a los MJUM, qué características les atribuyen, qué tipo de mensajes le transmiten, cómo “educan” al futuro lector de medios. Y, también, qué relación se

establece entre ambos aspectos de la cuestión, en qué medida ese modelo de lector encaja con los MJUM reales y cómo responden éstos a esa caracterización.

3.3 Dimensión ética de la investigación

3.3.1 Cuestiones generales

Olivé [2003; citado en Sañudo (2006)] sostiene que la ciencia no es éticamente neutral, no está libre de valores, y los investigadores deben ser conscientes de las responsabilidades morales que se adquieren por la propia naturaleza del trabajo científico, como pueden ser: la elección de los problemas de investigación, las consecuencias del propio proceso y de la elección de los medios y metodologías, así como las derivadas de los resultados. La investigación científica puede plantear diversos problemas éticos. Buendía y Berrocal (2001) plantean estas grandes áreas:

Problemas éticos respecto a los participantes, principalmente el respeto a la autonomía de los participantes, la confidencialidad de los datos y la privacidad, a los que vamos a dedicar una especial atención.

Problemas éticos en el desarrollo del trabajo, que se refiere al uso inadecuado de las diferentes etapas de la investigación (Christie y Alkin, 1999), particularmente con fines interesados o partidistas.

Problemas éticos del propio investigador, que tienen que ver con la intencionalidad de éste al realizar la investigación y pueden causar daños intrínsecos al proceso de investigación, y daños extrínsecos, cuando se da una mala utilización de los resultados (Warwick, 1982). El mismo Warwick (1982) señala tres tipos de daños: a los participantes; a los investigadores y la profesión, como puede ser el plagio; y a la sociedad en general, como la utilización de datos falsos.

3.3.2 Prevención de conflictos éticos en relación a los participantes

El proceso de recogida de información para este trabajo implicó la realización de una entrevista grupal con varias alumnas participantes en un proyecto educativo de prensa escolar. El propósito inicial de la entrevista era realizar una indagación que permitiese valorar diversos aspectos del propio proyecto, convirtiéndose en el punto de partida del presente trabajo.

Las investigación educativa con menores nos supone una serie de cuestiones éticas al respecto de la recogida de la información, la utilización de los resultados de la misma, la privacidad, etc. Por otro lado, podríamos considerar la situación como de observación participante, ya que el equipo de prensa llevaba en funcionamiento un curso escolar y existía una relación próxima entre el investigador y las menores entrevistadas.

Se han intentado proteger los siguientes derechos:

- Derecho a la información a los participantes sobre la investigación
- Derecho a la privacidad y a la intimidad
- Derecho a la intimidad y la privacidad de terceros

En cualquier caso y al tratarse de menores, el protocolo de participación en el equipo requería una autorización paterna tanto para la asistencia a reuniones como para el uso e incluso publicación del material generado por las alumnas.

3.3.2.1 Derecho a la información

Este derecho se refiere a que los participantes en la investigación reciban una información veraz y completa del propósito de la investigación y de cual es su papel en ella y puedan optar por participar o no.

Se procedió informando a las participantes de la intención de realizar la entrevista y los contenidos y finalidades de la misma, esto es: hablar sobre su interés sobre los asuntos de actualidad, sus hábitos y manera de utilizar los medios, para contribuir a la mejora del proyecto educativo de prensa en el que estaban participando, para mejorar la comprensión de la relación entre menores y medios, y organizar futuras iniciativas educativas relacionadas.

3.3.2.2 Derecho a la intimidad y privacidad de los participantes

Con este derecho se busca proteger a los participantes de consecuencias no deseadas de su participación en la investigación, incluyendo aquellas que pudieran derivar de la información que vierten durante la recogida de datos. Por ejemplo, podrían citar críticamente el comportamiento de un profesor o profesora, lo que podría acarrear algún tipo de consecuencia negativa si no se evita una identificación explícita.

Las medidas que se han tomado han sido:

No personalización: Se procuró formular las preguntas de manera genérica, solicitando información sobre el comportamiento más común o habitual en el grupo de edad más que a casuísticas individuales, salvo cuando éstas pudiesen aportar ejemplos o información específica para comprender hábitos o usos de los medios. En esos casos, cuando se producen menciones, se toman medidas de anonimización.

Anonimización: Para evitar posibles conflictos derivados de la identificación de las menores, o terceros, a través de las respuestas éstas se han transcrito anónimas, sin asociarlas con los nombres reales, y evitando detalles que pudiesen contribuir a una identificación.

3.3.2.3 Derecho a la intimidad y privacidad de terceros

Privacidad de terceros: En algunos casos, durante la entrevista se hace mención a terceras personas citándolas como ejemplos de conductas. En ese caso, se eliminan las referencias concretas. Por ejemplo, en lugar de “el profesor de Matemáticas”, se transcribe “un profesor”. Si se citan nombres de personas, se eliminan.

3.4 Métodos y técnicas de recogida de información

3.4.1 Observación participante

Como se señaló un poco más arriba, este trabajo tiene su origen en un proyecto de prensa escolar desarrollado con alumnado de tercer ciclo de primaria y primer ciclo de secundaria.

En un momento del programa nos planteamos la elaboración de un periódico semanal de actualidad general con noticias seleccionadas y contadas por los propios participantes a sus pares partiendo de las noticias de la prensa convencional.

A cada participante se le asignó una sección de un periódico (local, nacional, internacional, etc.) para que escogiese una noticia que tendría que volver a redactar de manera adecuada para una audiencia de su edad.

Los resultados de esta propuestas fueron nulos, ya que nuestros periodistas no eran capaces de seleccionar una noticia que les resultara interesante o relevante y no se

puedo llevar adelante el proyecto. Precisamente es esta observación la que nos lleva a plantearnos indagar más sobre la cuestión.

3.4.2 Entrevista grupal no estructurada

El primer paso para aproximarnos a la cuestión fue una entrevista grupal no estructurada. Hasta cierto punto, podría considerarse como una entrevista focalizada (Merton y Kendall, 1946, citado por Flick, 2012), ya que se desarrolla a partir de un estímulo específico. La entrevista focalizada parte de un estímulo que se le presenta al sujeto, estudiándose su efecto en él mediante el uso inicial de preguntas no estructuradas que progresivamente van dejando lugar a preguntas más estructuradas.

Este estímulo objeto de atención fue el resultado de una actividad del programa educativo mencionado anteriormente que resultó fallida. Como ya se mencionó, se había propuesto al grupo analizar la prensa del día y seleccionar una serie de noticias para redactarlas de nuevo desde el punto de vista de los adolescentes y dirigiéndose a sus coetáneos, con el objetivo final de elaborar un periódico de actualidad dirigido a y escrito por adolescentes.

Puesto que los participantes fueron incapaces de escoger una noticia de interés para trabajar sobre ella, se les propuso hablar en grupo sobre el asunto para profundizar el modo en que accedían y se interesaban por las noticias de actualidad. Esta entrevista fue grabada (se incluye la transcripción completa en los Anexos) y se decidió incluirla como parte de este trabajo de investigación.

El objetivo de la entrevista era realizar una determinación inicial de aquellos aspectos relevantes en la relación entre el grupo estudiado y los medios: disponibilidad, modos de acceso, interés en el contenido, motivaciones, dificultades, etc., que sirviesen de punto de partida para posteriores investigaciones. Se estructuró en base a cuatro temas principales: el interés por las noticias, el uso de medios, las relaciones a través de Internet y el uso cotidiano de la tecnología.

En cuanto a tratarse de una entrevista grupal, Patton (1990) considera las entrevistas de grupo como muy eficientes en la relación entre el coste de tiempo y la riqueza de los datos que se puede obtener, además de que se producen algunos procesos de control entre los sujetos participantes que pueden ayudar al investigador a determinar si existe una visión coherente del asunto investigado.

En este caso, el planteamiento grupal resultaba natural pues los estudiantes que participaron en la entrevista llevaban un curso trabajando juntos en el proyecto. En esta entrevista concreta participaron cuatro niñas de 11 y 12 años. Además, se pretendía obtener una visión general del comportamiento de este grupo de edad, sin centrarse en lo individual.

La entrevista incluyó no sólo cuestiones relativas a las noticias y a los medios, sino que también se trataron temas en relación al uso de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana de este grupo de edad, tanto en el plano relacional como en el ámbito escolar.

3.4.3 Historia de los MJUM según los medios

La otra cara del proyecto de investigación la constituye el análisis de los medios y el modelo de lector que éstos definen. Nos preguntamos si los medios definen un perfil o modelo de lector al que tratan de llegar, pero también si este perfil coincide con los MJUM reales.

Por una parte, realizamos un recorrido histórico por los medios de prensa dirigidos a los MJUM, la que se ha denominado como prensa infantil. Queremos determinar los distintos modelos que se han ido generando históricamente y en qué medida es posible observarlos en las publicaciones actuales. ¿Qué rasgos definen a los distintos tipos de lectores ideales? ¿Contribuyen a construir un adulto lector de medios?

Esto lanzará otros interrogantes, que tienen que ver con la problemática de los nuevos medios y contenidos en Internet. La prensa tradicional, infantil o no, ofrece un producto cerrado a la audiencia, mientras que los contenidos de la web, enlazados, recomendados, agregados, proporcionan infinitos recorridos y lecturas.

3.4.4 Publicaciones actuales

Seleccionamos al azar varios ejemplos de medios disponibles en el quiosco para realizar un análisis del contenido en base a las categorías y claves que hemos extraído del recorrido histórico sobre la definición de los MJUM en los medios.

3.5 Análisis de la información

La revisión de estudios al tratar el estado actual de la cuestión investigada nos muestra una cierta preponderancia de estudios cuantitativos relativos a los hábitos de consumo

de medios, comportamiento como audiencia, etc. Sin embargo, estos estudios no nos ayudan aclarar cuestiones en torno a las motivaciones, necesidades y demandas de los MJUM. Por otro lado, estos mismos estudios apuntan algunas direcciones para la indagación que nos llevan a seguir una doble aproximación: una desde la perspectiva de los MJUM y otra desde las publicaciones.

En la investigación cualitativa, siguiendo a Flick (2012), la realidad es codificada por el investigador en forma de textos, caso de la observación y la entrevista, o bien la realidad estudiada es en sí misma texto, en forma de documentos, en este caso las publicaciones que se revisan. En realidad no sólo texto, sino también imágenes y diseño gráfico, entendiendo éste como el modo en que texto, imágenes y otros elementos, se disponen para crear el producto final que es la revista o periódico que estamos analizando.

En sí misma, la elección de unos documentos como representativos de todos los posibles implica una valoración e interpretación de la realidad. Al recorrer la secuencia histórica de medios dirigidos al grupo de los MJUM vamos observando ciertas pautas y regularidades, que nos permiten fijar categorías de análisis y caracterización y dentro de ellas se seleccionan ejemplos significativos.

3.5.1 Entrevista

La entrevista se registró mediante una grabadora digital y posteriormente se transcribió, tomándose las medidas indicadas en lo que respecta a los aspectos éticos para garantizar el anonimato, así como las referencias a terceras personas.

En el aspecto técnico de la transcripción se omitieron algunas intervenciones e interrupciones, que se indican con la correspondiente acotaciones. También se indica cuando alguna intervención resulta ininteligible por el ruido de fondo o por hablar varios participantes a la vez.

El flujo de la entrevista se estructura en cuatro grandes áreas temáticas que nos permiten agrupar la información e identificar comportamientos típicos en el grupo de edad investigado, así como comprender algunas de las motivaciones tras los mismos.

Así, el objetivo del análisis de la entrevista es partir del relato de los propios MJUM en el que estos hablan acerca de sus propios comportamientos y los de sus coetáneos en relación a los medios y tratar de extraer de esta información una descripción de tales comportamientos y su sentido en la vida de los individuos.

3.5.2 Análisis de publicaciones

Para el análisis histórico de publicaciones se partió del inventario de Chivelet (2009), que realiza un censo de todas las publicaciones dirigidas a niños y jóvenes en España desde finales del siglo XVIII hasta 2008, aproximadamente. Al recorrer este inventario surgen varias posibles categorizaciones, que se detallan a continuación:

3.5.2.1 Modelo de lector

A partir de la descripción de cada cabecera y sus características se trata de identificar el modelo de lector al que ésta se dirige, en base a intereses, necesidades, hábitos, etc.

3.5.2.2 Caracterización de los medios dirigidos a los MJUM

Para describir y caracterizar los medios dirigidos a los MJUM hemos partido de cinco grandes rasgos:

- Finalidad u objetivo
- Destinatarios
- Forma editorial
- Lenguaje
- Titularidad

3.5.2.2.1 POR FINALIDAD

Como se verá al analizar los resultados, las publicaciones para MJUM adoptaron pronto dos grandes objetivos: instruir y entretener. Casi todas las publicaciones revisadas se enmarcan en algún punto intermedio entre estos dos extremos. Sin embargo, también se observan publicaciones que adoptan un objetivo ideologizador o adoctrinador, mientras que hay algunos ejemplos de revistas con un carácter periodístico.

Pedagógica: la finalidad principal de la publicación es proporcionar un contenido formativo.

Adoctrinamiento: ideológico o moral-religioso, busca inculcar ciertas ideas en los lectores.

Informativa-periodística: contenido informativo relacionado con la actualidad.

Lúdica: la finalidad principal es proporcionar entretenimientos y evasión a los lectores.

3.5.2.2.2 POR DESTINATARIOS

Con frecuencia las publicaciones para la infancia delimitan un rango de edades al que van dirigidas, pues se considera que los niños y niñas en diferentes etapas evolutivas tienen intereses y capacidades distintas. Este se hace muy explícito en algunos proyectos editoriales con marcada finalidad pedagógica, pero también como forma de delimitar un público objetivo para el contenido publicitario.

Por otro lado, la distinción por género es habitual en las publicaciones hasta bien entrado el siglo XX, sea con secciones o contenidos específicos para niños o niñas, sea con cabeceras dirigidas a unas u otros.

De edad: dirigidas a un segmento de edad específico.

De género: dirigidas a un género específico.

3.5.2.2.3 POR FORMA

Adoptamos y adaptamos aquí la clasificación señalada por Chivelet (2009), las publicaciones para los MJUM adoptan diversas formas, e incluso una misma cabecera evoluciona de unas a otras con el tiempo debido a diferentes circunstancias.

Periódico: imitación de los periódicos adultos.

Magacín: revista que incluye diversos tipos de contenidos dentro de un producto unificado.

Selecciones: agrupa una selección de contenidos.

Periolibros: publicación periódica con un formato más similar a un libro que a una revista o diario.

Tebeos: compuestos sobre todo por historietas.

Una cuestión aparte es el **suplemento**, cuando la publicación forma parte de otra cabecera, unas veces incluida en la paginación y otras separado. Un suplemento puede

adoptar las formas anteriores, viéndose beneficiado en su difusión al distribuirse junto con una publicación ya consolidada.

3.5.2.2.4 POR LENGUAJE

Los contenidos dominantes en la publicación determinan su lenguaje.

Literario: el lenguaje es principalmente literario, incluyendo géneros como relatos, historias, juegos, poemas, etc.

Periodístico: el lenguaje es periodístico, cultivando géneros como el reportaje, la crónica, la entrevista, la noticia, etc.

Gráfico: historietas, fotonovelas, etc., con predominio de los contenidos visuales.

3.5.2.2.5 POR TITULARIDAD

Toda publicación nace de una iniciativa que tiene distinto origen y, cabe esperar, diferentes motivaciones, dependencias financieras, intereses y objetivos comerciales, etc. En este sentido distinguimos entre editoriales y otras empresas.

Editorial: la publicación responde a un proyecto promovido por una empresa editorial o cultural, que busca crear un producto que pueda competir en el mercado al que va dirigido.

Institucional: la publicación responde a una finalidad impulsada por un proyecto no comercial institucional, bien sea de una organismo público, fundación privada, empresa u otra organización no editorial.

Empresarial-publicitario: la publicación responde a un proyecto comercial cuya finalidad principal es proporcionar un soporte publicitario dirigido a un sector específico del mercado.

4 RESULTADOS

4.1 Observación inicial

Como monitor de un pequeño equipo de prensa escolar me he planteado la cuestión de cómo se relacionaban mis jóvenes periodistas de primer ciclo de ESO (casualmente todas chicas) con la información, o dicho de una manera más sencilla: ¿cómo saben lo que ocurre en el mundo? ¿Se interesan por lo que sucede algo más lejos de su entorno familiar y de sus amistades?

Este planteamiento fue el resultado de una pequeña experiencia con el grupo en la que se les propuso crear un periódico de actualidad convencional redactado por ellos. Examinamos algunos periódicos para analizar las secciones y ver el tipo de noticias y su tratamiento. Finalmente, les pedí que seleccionasen una sección y, durante la siguiente semana, escogerían una noticia que les pareciese importante de esa sección para ponerla en el periódico.

La experiencia no tuvo mucho fruto, por no decir ninguno, ya que les costaba muchísimo elegir una noticia, y también desarrollarla, pero resultó interesante como observación pues ponía en evidencia varias cuestiones:

- La falta de criterio para elegir la noticia sobre la que trabajar, es decir, tienen dificultades para reconocer la importancia relativa de las noticias.
- La dificultad, en particular, para escoger noticias de ámbito local, como si fuesen de menor rango que otras.
- La dificultad para contar la noticia como tal, identificar los elementos relevantes, interrogarse frente a ella, etc.

Como ilustración sirva la siguiente anécdota: a una de las chicas le propuse hablar de las, entonces próximas, elecciones municipales, de las cuales no estaba enterada. Hasta cierto punto era de esperar, pero resultó realmente sorprendente saber que su madre era militante de un partido y que ese mismo día celebraba un acto electoral.

A partir de estas observaciones se decidió intentar entender su punto de vista respecto a la información y, de paso, sobre las tecnologías de la información y su uso en su vida y en la escuela. Es decir, esta observación identificó y delimitó el problema de investigación.

4.2 Entrevista grupal

4.2.1 ¿Cómo os enteráis de lo que pasa en el mundo?

Partimos de la pregunta que encabeza este apartado. Al observar su dificultad para seleccionar una noticia relevante entre las que muestran los periódicos, surge de forma natural la cuestión: "¿cómo os enteráis de lo que pasa en el mundo?". E incluso "¿Os llegáis a enterar?"

La cuestión es bastante relevante, ¿en qué momento y por qué motivos un adolescente empieza a interesarse por lo que sucede más allá de su ámbito personal y social inmediato?

La respuesta que dieron es que sí, que se enteran de lo que pasa en el mundo, pero con algunos matices. Por ejemplo, "cuando nuestros padres ven las noticias":

– Cuando nuestros padres están viendo el Telediario, pues tú lo ves con ellos.

– Yo escucho la radio

– O el periódico

– Yo entro en el periódico digital, en el papel casi no lo veo

Es decir, al menos en este grupo, en algún momento comienzan a estar expuestas a información de interés general de forma casual y, si un tema les interesa o intriga lo suficiente, pueden llegar a buscar más información sobre él, aunque no siempre.

– Donde vivo yo, sí, en la misma calle, había habido un caso de violencia de género... y entonces, yo busqué en el ordenador.

También en este caso, la fuente de información se busca en los medios de Internet. Habitualmente comienzan con una consulta en un buscador (generalmente Google

puesto que no suelen conocer otro), aunque también recurren a noticias convencionales, como las que proporciona un informativo de televisión, claro que:

– El telediario a veces no te dice todo lo que quieres saber, entonces te vas a Internet... o al periódico del día siguiente.

Esta visita a Internet puede seguir los dos caminos:

- Se realiza una consulta en el buscador y luego se visitan las fuentes de noticias que aparecen como resultado.
- En algún caso, visita directa a una o varias fuentes de noticias, como periódicos en línea que puedan conocer, normalmente porque están familiarizados con la edición de papel que suelen tener sus padres en casa.

Así que, en principio, parece que existe un hábito de utilizar varias fuentes, pero creo importante destacar que es necesario que la noticia o el hecho investigado tenga interés para el chico o chica, por no mencionar que antes debe enterarse de ella.

Esto nos podría indicar que el proceso de desarrollo de interés por las noticias sigue las siguientes fases:

Exposición ambiental: el entorno en el que vive el MJUM le proporciona una mayor o menor exposición a medios informativos, lo cual genera ciertos hábitos de consumo de información de actualidad o noticias, que pueden ser modelados por la conducta de padres, hermanos mayores u otras personas influyentes, como el profesorado o el grupo de pares.

Noticias de interés: algunas noticias despiertan un interés especial en el MJUM, bien sea por proximidad física, familiaridad con el tema, etc. Esto puede llevar al MJUM a investigar por su cuenta en los medios que conoce en busca de más detalles o una mejor comprensión de lo sucedido.

Interés general por la información: a medida que se amplía el abanico y profundidad de intereses, el MJUM va desarrollando sus hábitos personales de búsqueda y acceso a la información de actualidad. Por otro lado, en el grupo de pares puede alimentarse este interés cuando estos temas se van planteando en las conversaciones e interacciones que mantienen.

4.2.2 Nuevos medios, Redes sociales

Al hablar de noticias y cómo se enteran de las cosas que ocurren a su alrededor, surge el tema del uso de las redes sociales virtuales, como fuente de información.

Aunque no tienen la edad mínima requerida de 14 años, las chicas del estudio tienen cuenta en la red social *Tuenti*, pero no en *Facebook*, ya que

– *Facebook es de mayores*

Respecto a *Twitter*, no se muestran muy atraídas. Por una parte, los mensajes cortos de 140 caracteres no parecen ser de su interés para el tipo de comunicaciones que quieren mantener. Por otra, resulta que lo que sale en *Twitter* que pueda interesar ya sale en otras partes:

– *... es que hay cosas de Twitter que te dicen en el Telediario, como lo del economista este que está en la cárcel (por Strauss Kahn).*

A la pregunta, ¿cómo os comunicáis entre vosotras habitualmente?

– *Tuenti... messenger, correo electrónico, privados de Tuenti*

– *¿Móvil? ¡Mensajes!*

En resumen, aunque la conversación en este punto se hace un poco confusa, hacen un uso amplio de los medios como Tuenti o el móvil para comunicarse con sus pares, para todo tipo de temas.

La elección de un medio u otro puede depender de la disponibilidad o la necesidad de conseguir hablar con una persona determinada, aunque el coste de las comunicaciones por móvil es un freno, mientras que la disponibilidad y gratuidad de *Tuenti* lo hace atractivo, como para tenerlo siempre presente. Esto está cambiando con servicios de mensajería como *Whatsapp*¹, que eluden el coste directo de los mensajes.

– ***Lo que os comunicáis son cosas “normales” o sólo para necesidades especiales.***

– *Bueno, las dos cosas.*

¹ <http://www.whatsapp.com>

- *Sí, las dos cosas.*
- *Normalmente por necesidades*
- ***Cuando yo tenía vuestra edad, si quería hablar con alguien pues quedaba con él.***
- *Nosotros no, nosotros nos mandamos por el Tuenti o así, con un mensaje*
- ***O sea, que cuando os apetece hablar con alguien, te enchufas por ahí y ya está, o le llamas por el móvil***
- *Sí, claro. O en el chat que acabas antes.*
- *Muchos días, y acabas antes.*
- ***Pero puestos a elegir qué escogéis, por ejemplo, el móvil o...***
- *Tuenti*
- *Móvil*
- *Móvil acabas antes*
- *Si la persona está conectada, Tuenti*
- *A lo mejor no está conectada la persona*
- *Yo primero miro si está conectada, y si no está...*
- *Yo no porque es que no me apaño con las nuevas tecnologías*

Un caso particular tiene que ver con la necesidad de contactar con las familias para cuestiones como recogerlos cuando salen con amigos, comunicar dónde se encuentran y temas similares.

Sobre la importancia de tener o no tener móvil o cuenta en *Tuenti* como elemento de posible aceptación o rechazo social, afirman que ellas no piensan que lo sea, pero sí reconocen que entre sus coetáneos es una idea habitual: carecer de móvil o cuenta en *Tuenti* puede ser un motivo de bromas o exclusión.

– Tú dices que no tienes Tuenti y alguna gente te mira con una cara... ¿cómo que no tienes Tuenti? Sí que lo hacen.

A la pregunta de sí hay temas personales más o menos adecuados para tratar en un medio u otro, algunas respuestas son sorprendentes. Por ejemplo, una de ellas afirma haber cortado con un novio mediante un mensaje. Pero, en general, admiten que prefieren tratar ciertos asuntos en persona.

4.2.3 Relaciones en Internet

Un punto interesante de la conversación tuvo que ver con el ámbito de relaciones que mantienen por Internet. Hay una coincidencia en afirmar que Internet es un espacio más para mantener las relaciones que han iniciado en el entorno físico. Esto implica que no buscan activamente nuevas relaciones personales en la red, sino que contactan con personas que ya conocen del entorno escolar o familiar, de modo que lo que llamamos espacio virtual es un lugar más de interacción.

– Por ejemplo, ¿vosotras conocéis a gente que sólo conocéis por Internet?

–No

–No

– ¿Y lo buscáis?

– O sea, ¿si buscamos conocer a gente por Internet?

En este aspecto contrasta con el uso que hacemos muchos adultos de la red como forma de encontrar contactos y establecer relaciones en base a intereses personales o profesionales, en especial cuando el entorno próximo no nos permite encontrarlas por la razón que sea.

Por otro lado, se observa también la preocupación de algunas personas por sus "cifras de audiencia", en el sentido de que buscan que otros se añadan como amigos en sus grupos o visiten sus perfiles en el afán de hacerse populares, o al menos aparentarlo.

4.2.3.1 Las redes sociales como lugar de encuentro

La conversación tiene lugar con un grupo de chicas urbanas, en un barrio que no se caracteriza por sus espacios públicos de convivencia (una plaza pública muy orientada a niños pequeños y dos centros comerciales próximos). Las relaciones sociales pueden estar bastante mediatizadas en este entorno, en el que hay pocos espacios públicos cercanos para estar en la calle con los amigos, o que condicionan la forma de estar. En lugar de plazas, con frecuencia los y las adolescentes tienen que pasar el tiempo en centros comerciales, cafeterías, o en su casa, lo que limita las posibilidades de interacción.

Es posible que las redes sociales hayan propiciado un nuevo lugar de encuentro para este grupo social en el que puede expresarse e interactuar de una forma más libre. Si nos paramos a pensarlo, es obvio que este espacio tiene que ser ante todo social y lúdico. Los adolescentes pueden usar *Tuenti* para consultarse cosas sobre sus estudios, pero sobre todo lo harán para charlar de todo y nada, hacer bromas y estar en contacto con su pandilla.

En ciudades más pequeñas, barrios, villas y pueblos, con más facilidad para encontrar espacios públicos es posible que las relaciones en directo tengan más peso y menos importancia las virtuales.

Sin embargo, siempre estará presente la necesidad de establecer redes sociales, en el sentido de grupos de personas interrelacionadas, que actúan como referentes mutuos y de identificación. Que el espacio vital de estas redes sea analógico o digital depende de las circunstancias y posibilidades.

4.2.4 TIC en la vida cotidiana frente a la escuela

Como se puede deducir de lo anterior, el uso de las TIC está presente e integrado en la vida cotidiana de las chicas entrevistadas, y como gran parte de esa vida cotidiana transcurre en un colegio, la conversación derivó hacia su visión de las TIC en la escuela. En realidad apenas rascamos un poquito la superficie, pero han salido algunas ideas que puede ser interesante comentar.

La tecnología en el colegio...

– no se usa demasiado

Una primera idea que me ha llamado la atención es por qué prefieren usar TIC a no usarlas en la clase. De alguna manera las actividades les resultan más atractivas, pero no porque sean distintas pues muchas veces son similares a las de lápiz y papel tradicionales, sino porque el soporte les resulta más divertido, tal vez por la novedad.

– Porque no están dando clase

– Mucha gente piensa eso, que ir al ordenador es no dar clase. [...] En realidad es el mismo trabajo

– Como casi nunca lo usamos, pues es algo raro para nosotros.

En este caso, la introducción de TIC en el aula no ha llevado aparejado algún otro tipo de cambio que el alumnado pueda percibir. En algunos casos, como el uso de la pizarra digital, puede mejorar ciertas prácticas, al hacerlas más cómodas, pero no han tenido una utilización de los elementos tecnológicos que les haya llamado la atención.

Han utilizado algunas páginas que han calificado como "educativas", como las asociadas con algunos de sus libros de texto que les permiten acceder, mediante un código, a contenidos especiales, actividades, etc. Consideran que esto es útil y realmente no se plantean que haya otra forma de trabajar.

De hecho...

– prefiero las explicaciones de los profesores, aunque sean más coñazo.

Esta es una respuesta de una de las alumnas al supuesto: "Si, por ejemplo, un profesor os dijera que podéis preparar este tema consultando estas páginas..." Es una respuesta representativa pues consideran que:

– siempre con una explicación del profesor te enteras más

4.2.5 Primeras conclusiones de la entrevista

En esta entrevista destacaremos algunas ideas:

El interés por el mundo "exterior" no surge espontáneamente, va formándose a medida que el niño o adolescente se ve expuesto a noticias (por ejemplo, porque en su casa ven

el informativo de televisión, escuchan la radio o se leen periódicos). Es decir, alguien en su entorno les cuenta cosas que suceden o les facilita acceder a esta información.

Si una noticia les impacta o llama la atención lo suficiente, se movilizan para informarse más recurriendo a los medios disponibles que consideran fiables.

Llega un momento en que el grupo de pares se comunica y charla acerca de estas noticias, para lo cual recurren a los redes sociales en Internet, que consideran como un espacio de relación habitual, que extiende sus espacios físicos, pero no los sustituye.

Aunque el uso de TIC por los adolescentes es cotidiano, su empleo en la escuela no parece encajar en esa cotidianidad, no lo perciben integrado en su vivencia de estos medios.

4.3 Los MJUM a través de los medios

Una forma de encarar el estudio de la relación entre los MJUM y los medios es analizar cómo son las publicaciones dirigidas específicamente a ellos, ya sean en forma independiente o incluidas como suplemento en las de adultos. Y, a partir de ahí, tratar de hacernos una idea del tipo de audiencia que estos medios intentan atender.

Anteriormente señalábamos que la franja de edad entre los 10 y 14 años disfruta de una oferta de contenidos específica. De hecho, esto viene ocurriendo desde finales del siglo XVIII, cuando comienzan a editarse en varios países publicaciones periódicas que se dirigen específicamente a este rango de edades o similar. Algo que puede estar en relación con el progresivo paso de la infancia a ser centro de atención a partir del siglo XIX:

Uno de los puntos de partida de su indagación [Se refiere a la investigación sobre la infancia de Philippe Ariès] fue un hecho evidente: en la iconografía alto-medieval se representaba al niño como un hombre en miniatura, mientras que es típico de la familia europea del siglo XIX organizarse "con el niño en el centro" (Alzate, 2002:1).

Durante los siglos XIX y primera mitad del XX no ha dejado de crecer el número y variedad de cabeceras de prensa infantil, incluso teniendo en cuenta el surgimiento de la televisión, aunque la tendencia parece estar cambiando desde finales del siglo pasado y a

medida que avanzamos en el siglo XXI, con la crisis de la prensa en soporte físico y el auge de la web.

Con todo, conviene tener en cuenta de que hablamos de una audiencia mediada por adultos, que son quienes costean estas publicaciones y tienen la decisión final de adquirirlas y ponerlas en manos de los niños y niñas. Los productos editoriales buscan satisfacer tanto al lector final objetivo como a sus familias y educadores. Es decir, pretenden ser atractivas para destinatarios de estas edades (lenguaje, ilustración, temas, etc.), a la vez de ser consideradas aptas (contenido educativo o, cuando menos, adecuado) como para que los adultos las adquieran o permitan a la niña o niño hacerlo.

Históricamente se pueden observar dos grandes dimensiones en el contenido de las publicaciones periódicas infantiles que se podrían caracterizar como:

Didáctica: la misión de la publicación es contribuir a la formación y educación de los jóvenes lectores, a través de contenidos seleccionados e informativos, con un tono aleccionador, un tanto académico, e incluso adoctrinador en algunos casos.

Lúdica: la misión de la publicación es entretener, mediante contenidos divertidos como juegos, pasatiempos, historias e historietas.

La diferentes publicaciones se sitúan en un punto intermedio combinando ambas misiones, aunque incluso las más pedagógicas buscan siempre respetar un principio de “instruir deleitando”. No se trata de ofrecer libros de texto al uso de cada época, sino que los contenidos resulten variados y atractivos en su presentación para el joven lector o lectora por sí mismos y que eso contribuya a que lo consuman de buen grado. Y, por otro lado, satisfacer a los padres o tutores que buscarían buenas lecturas que entretengan a los chicos, a la vez que contribuyen a su formación y aprendizaje.

De hecho, y como veremos, este es el estilo predominante en las revistas y periódicos de principios del siglo XIX.

Sin embargo, a medida que avanzamos en el tiempo, se podría decir que el tono general se va relajando hasta llegar, ya en el siglo XX, a la existencia de publicaciones de propósito única o casi exclusivamente lúdico y de entretenimiento o evasión, particularmente las revistas como *TBO* y las de historietas. Por supuesto, el enfoque pedagógico no se pierde y muchas revistas lo mantienen, pero con un estilo mucho más desenfadado y ligero, buscando presentarlo de la manera más atractiva para sus lectores

en la medida en que los gustos estéticos evolucionan y la mayor competencia entre medios requiere mayor esfuerzo para reclamar y retener la atención de la audiencia.

4.3.1 Publicaciones para los MJUM

Los niños no comienzan a ser considerados por sí mismos como audiencia de los medios hasta el final del siglo XVIII, con la aparición en Inglaterra en 1751 de *The Liliputian Magazine*, primera publicación periódica destinada a niños. En España, la primera sería *La Gazeta de los niños*, publicada en 1798. Desde entonces, hasta hoy, el perfil de la audiencia infantil de los medios ha ido variando mucho, en relación a las intenciones de los editores de las publicaciones, así como al contexto histórico, político y económico.

Pero, ¿qué tipo de publicaciones consideramos al hablar de prensa y MJUM?

Realmente no se puede hablar de un tipo específico de publicación periódica infantil en cuanto a la forma. En muchos aspectos, los medios para niños adoptan los formatos de medios para adultos, no sólo en prensa, sino también en otros soportes como televisión o en la web. La diferencia estriba sobre todo en el tipo de contenidos, y en los recursos estéticos y expresivos.

Pero incluso hablar de prensa infantil resulta un poco impreciso. La prensa infantil apenas trata los asuntos de actualidad, salvo algunas experiencias que citaremos más adelante, y, muchas veces cuando lo hace, lo hace de una manera superficial y descafeinada. Es decir, no hay una versión para niños de lo que entendemos habitualmente por periodismo.

4.3.2 Historia

4.3.2.1 El comienzo de la prensa infantil

La prensa infantil, entendiéndola como tal la dirigida específicamente a niños y jóvenes, tiene su nacimiento en Inglaterra en 1751 con el periódico *The Liliputian Magazine*, creado por el librero John Newberry (Chivelet, op. cit). Este tipo de obra sería imitado en Alemania, con las publicaciones *Leipziger Wochenblatt für Kinder* (1772), *Kinderfreund* y *Kinderzeitung*, en Francia, Arnaud Berquin fundaría *L'Ami des enfants* en 1782, y también en España.

L'Ami des enfants gozó de gran popularidad en toda Europa y posiblemente fue una influencia directa en el nacimiento del primer periódico para niños editado en nuestro país: *La Gaceta de los Niños*.

Estas publicaciones se caracterizaban por un contenido fundamentalmente educativo. En particular, *L'Ami des enfants*, se basaba en todo tipo de piezas literarias de carácter realista y pedagógico, protagonizadas por niños y niñas sobre diversos temas. Su propósito era justamente enseñar a los niños y niñas a comportarse adecuadamente en las situaciones narradas.

4.3.2.2 Prensa infantil en España

Para hacer un recorrido histórico por la prensa infantil española desde sus orígenes a la actualidad hay que recurrir a la exhaustiva recopilación de Mercedes Chivelet: *La prensa infantil en España*, en la que se recogen todas las cabeceras desde el siglo XVIII hasta la actualidad. Es la obra de referencia más completa disponible, de la cual hemos extraído la información y detalles que utilizaremos en nuestra revisión.

La prensa dirigida al lector infantil español comienza, como en otros países europeos, a finales del siglo XVIII, y llega a alcanzar más de sesenta cabeceras durante el siglo XIX (Torral España, 2010), siempre con un enfoque pedagógico y moralizador, aunque no exento de contenidos más lúdicos. A medida que la educación va pasando de las familias a la escuela, y consiguientemente se va generalizando la alfabetización temprana, se desarrollan medios de educación social complementarios en forma de publicaciones periódicas.

En el siglo XX, el contenido de las publicaciones para niños comienza a desplazarse hacia lo lúdico y humorístico, particularmente tras la Guerra Civil y la llegada de la dictadura. Durante la posguerra, la escuela pública se ocupaba en buena medida del adoctrinamiento político y religioso, censurando cualquier tipo de expresión ideológica o crítica en los medios no controlados por el Estado, que optaban por contenidos de entretenimiento y evasión.

Atendiendo al número de publicaciones creadas en cada década del siglo, aunque sin tener en cuenta su tiempo de vida y presencia en el mercado, se pueden observar tres grandes períodos (datos extraídos de Chivelet, *op.cit.*).

Entre 1900 y 1939: crecimiento sostenido del número de cabeceras nuevas hasta la posguerra, alcanzando un máximo de 56 entre 1930 y 1939, cayendo a 25 en la década de los años cuarenta. Un corte claramente relacionado con la Guerra Civil y sus consecuencias económicas, pero también políticas.

Entre 1940 y 1969: se experimenta de nuevo un crecimiento hasta llegar a 38 cabeceras y caída en la década posterior a 23, coincidiendo con la crisis del petróleo de 1973.

Entre 1970 y 1999: el número de publicaciones nuevas se mantiene alrededor de las 25 por década.

En total, durante el siglo XX se contabilizan, según el registro de Chivelet, más de 320 cabeceras de todo tipo dirigidas a niños y jóvenes.

Finalmente, los primeros años del siglo XXI están suponiendo un retroceso de las publicaciones en papel dirigidas a niños y adolescentes, en consonancia con la crisis general de la prensa, y la competencia de los soportes digitales y las redes sociales. Algunas han desaparecido, mientras que otras tratan de sobrevivir en su versión digital.

4.3.2.3 *Publicaciones para una audiencia*

Una de las características de los contenidos de los medios dirigidos a la audiencia que estamos considerando es que son creados y/o seleccionados por adultos, generalmente con un propósito definido.

Los editores tienen una imagen del público al que se dirigen, por ejemplo: cuáles son sus necesidades, gustos o preferencias, pero contemplan la infancia desde el punto de vista de los adultos. Más allá de lo que resulte o se considere atractivo para la audiencia, entran en juego consideraciones como qué es oportuno, qué es adecuado, qué contribuye a la formación y educación, y al hilo de esto, qué tipo de educación se quiere ofrecer a través de estos medios, qué objetivos tiene a largo plazo.

La consideración de lo que es adecuado para los niños y niñas puede venir marcada por una ideología, no sólo pedagógica, sino como, por ejemplo, un programa político más o menos explícito. Así, la prensa decimonónica, como veremos, considera al niño o niña un adulto en miniatura, que debe ser educado y aleccionado, por lo que siempre encontramos una intención formativa. Durante la Guerra Civil, ambos bandos utilizaron las revistas infantiles y juveniles como medio para adoctrinar a los más

jóvenes en la ideología, movilizarlos y conseguir que se alistaran en el ejército para luchar. Y también los nacionalismos utilizaron estas publicaciones para estimular el aprecio de los jóvenes por su cultura e idioma.

La llegada de publicaciones orientadas al entretenimiento cambia un poco el panorama, al ofrecer a los niños y niñas un contenido más próximo a sus gustos. Con la aparición de una oferta variada de revistas y personajes podría decirse que este público comienza a tener una cierta libertad de elección para mostrar sus preferencias, dentro de los límites de la oferta.

La incorporación de la publicidad también condiciona el desarrollo de estos medios. Aunque históricamente podemos encontrar publicidad en obras del siglo XIX, es a finales del siglo XX cuando la prensa infantil se convierte en un soporte privilegiado para los anunciantes, hasta el punto de que resulta complicado discernir la línea que separa el contenido de la parte promocional, especialmente en publicaciones creadas a partir de un producto concreto, como pueden ser revistas sobre una marca o un juguete, o un contenido de medios como la televisión.

4.3.2.4 Prensa infantil del Siglo XIX

4.3.2.4.I LA EDUCACIÓN DE LA INFANCIA A TRAVÉS DE LA PRENSA

Según la Biblioteca Nacional (Torralba España, *op. cit.*), la primera referencia en nuestro país de un periódico dirigido a niños es *La Gazeta de los niños*, publicada a partir de 1798, finalizando el siglo XVIII, por José y Bernabé Canga, e impresa en el taller de Antonio de Sancha, y dedicado a niños y niñas a partir de los 9 años de edad, con el propósito de:

*nuestros cuidados se dirigirán a hacerle buen ciudadano, fomentando este germen fecundo y fundando en él los adelantamientos sólidos de su instrucción.*²

Una declaración que resume perfectamente el carácter de la mayoría de publicaciones de este período.

Ya durante el siglo XIX llegarían a ver la luz más de sesenta de estas publicaciones cuyo contenido principal sería literario, en forma de cuentos, poesías y obras de teatro. La finalidad de estas publicaciones era educativa y formativa, centrada en la transmisión de valores cívicos y religiosos.

² Número de presentación de *La Gaceta de los Niños*, citado en Chivelet (*op. cit.*)

La gran aportación común de estas publicaciones es reconocer a los niños como lectores con sus propias características y demandas, distintas de los lectores adultos. Algunos ejemplos:

De 1833 a 1835, *Minerva de la Juventud Española*³, obra de Juan Manuel Ballesteros toma el testigo de *la Gazeta*, tomando como base la Historia.

De 1843 a 1845, *El mentor de la infancia, periódico de los niños por una sociedad de padres de familia*, dirigido por José Muñoz Maldonado (Rubio Cremades, 1987), era un semanario ilustrado que salía los domingos.

La educación de los niños: publicación pintoresca, fue publicada por Francisco Morales de Castilla entre 1849 y 1850. Cambiaría su nombre a *La ilustración de los niños*.

Las escuelas municipales estaban suscritas obligatoriamente a *El faro de la niñez: enciclopedia general de instrucción primaria, moralidad y recreo infantil: oficial de la Sociedad de Socorros Mutuos de Instrucción Pública* (1850-1851), revista también con contenidos de carácter moralizador.

Un enfoque un poco diferente es el de *El Instructor: periódico de enseñanza popular, dedicado a los niños de ambos sexos* (1852-1856), que era una suerte de medio de enseñanza compensatoria, pensado para ayudar a niños y niñas que no podían ir a la escuela, con contenidos de diversas asignaturas.

Otra publicación del XIX, es *La Ilustración de la infancia: revista tipo-autógrafo de educación y recreo* (1877-1879), en la que parte de los contenidos, sobre todo literarios, se ofrecían en letra manuscrita, como forma de acostumbrar a los niños a leer diversos tipos de escrituras.

De 1870 a 1886 se publicó la revista *Los niños: revista de educación y recreo*, inspirada en el lema “Instruir deleitando”, dirigida por Carlos Frontaura y que contó con la colaboración de algunos autores destacados de la época, como Campoamor, Zorrilla o Gómez de Avellaneda. Se pueden consultar tres tomos en Internet⁴.

Entre 1880 y 1932, *El amigo de la infancia: periódico ilustrado* desarrollaba la misión educativa de este tipo de revistas, incluyendo una sección didáctica, pero también

³ <http://archive.org/details/Minervadelajuventudespanolao5madr>

⁴ <http://bib.cervantesvirtual.com/hemeroteca/losninos/>

espacio de pasatiempos y humor, y, como nota característica, un espacio para las contribuciones de niños y sus cartas.

En total, Chivelet (2009) registra 68 nuevas cabeceras durante este periodo, cada una con mayor o menor duración en el tiempo.

4.3.2.4.1.1 Modelo de publicación

Finalidad: pedagógica

Forma: selecciones o periolibros

Lenguaje: literario

Destinatarios: niños y niñas

Titularidad: editorial o institucional

4.3.2.4.1.2 El modelo de lector de la prensa infantil decimonónica

En general, en el siglo XIX la prensa dirigida a los niños se caracteriza por un modelo de contenidos formativo y moralizador, en el que la función de los textos es la transmisión de los valores sociales convencionales, incluyendo historias modélicas, además de un surtido de conocimientos más o menos organizado. En este sentido, está fuertemente influenciada por las ideas del filósofo John Locke, cuyo pensamiento educativo está recogido en su recopilación de cartas *Algunos pensamientos sobre la educación*, de 1693, en las que el filósofo expresa su visión de la infancia como un momento privilegiado para inculcar los saberes, habilidades y costumbres morales, preferentemente, a través de la guía de un preceptor, un modelo que, salvando las distancias, siguen estas publicaciones⁵.

También incluyen información sobre una diversidad de materias, al estilo de lo que hoy podríamos considerar reportajes o ensayos divulgativos.

En general, podemos observar cómo planea el espíritu de la Ilustración en este tipo de obras, la vocación de formar a los niños y niñas como base de una ciudadanía próspera y sana.

⁵ Para una revisión más amplia sobre el ideario educativo de Locke, ver Barrionuevo (2005).

Estamos entonces ante un modelo de prensa que podríamos denominar didáctica, que considera al joven usuario de los medios, aunque en este momento histórico resulta anacrónico hablar de medios, como una persona en formación y que debe recibir unos contenidos adecuados y útiles para contribuir a su desarrollo como buen ciudadano y persona recta.

El estilo comunicativo es unidireccional, considera al niño como un ser al que hay que enseñar y educar y que debe conocer su espacio en el mundo y los límites de su comportamiento, algo que le puede proporcionar el adulto. Estas publicaciones definen un modelo o ideal de actuación y pensamiento que los niños y niñas deberían seguir, en función de su sexo y también de su posición social.

Así pues, en el siglo XIX el joven lector o lectora es, ante todo, un destinatario de enseñanzas. Los contenidos no se adaptan tanto a los intereses expresados por los propios niños o niñas, sino a lo que se considera adecuado y pertinente para complementar su educación. Esto no quiere decir necesariamente que fuesen aburridos para sus lectores. Muchas veces, estas publicaciones eran una forma de acceder al conocimiento de otros países y realidades, cumpliendo a la vez una función didáctica y lúdica, en la línea, ya citada, del “instruir deleitando”. Es decir, para los niños y niñas, el acceso a este tipo de material podía significar una ventana abierta al mundo y un pasatiempo complementario a sus juegos.

4.3.2.5 Siglo XX. Explosión de revistas

El siglo XX traerá nuevas publicaciones dedicadas a los lectores más jóvenes. En este período se van desarrollando una diversidad de líneas o propósitos editoriales. En algunos casos, se continúa la labor pedagógica característica de las revistas del XIX, mientras que en otros se extiende este enfoque al ámbito del adoctrinamiento nacional o político. Por otro lado, surgen cabeceras centradas en el entretenimiento o enfocadas a públicos específicos, como el femenino.

La Guerra Civil de 1936, la crisis económica de los años 70, y la generalización de Internet en los 90, señalarían puntos de inflexión en el desarrollo de la prensa en general, y en la prensa infantil en particular, que se manifiestan tanto en el número de cabeceras creadas como en su contenido.

El final de siglo nos traerá publicaciones que se relacionan estrechamente con otros medios, como la televisión y, sobre todo, la publicidad dirigida al segmento de población

infantil. En algunos casos con una frontera difusa entre el contenido propio y el promocional.

4.3.2.5.1 LOS NIÑOS COMO PEQUEÑOS ADULTOS

Barcelona es testigo en 1904 del nacimiento de la revista infantil *En Patufet* creada con el objetivo de fomentar el desarrollo del amor por lo catalán entre los niños. En su primera etapa se publicó hasta 1938, interrumpida por la Guerra Civil Española y la llegada de la dictadura. Sin embargo, volvió a reeditarse entre 1969 y 1972.

Gente menuda es la revista infantil más importante de principios del siglo XX, editada por Prensa Española a partir de 1904, formando parte de la revista *Blanco y Negro* hasta 1906, fundada por Torcuato Luca de Tena y dirigida por Manuel Álvarez Ossorio. En 1907 pasa a integrarse en el diario ABC como periódico infantil semanal, hasta que en 1908 se independiza y comienza a venderse los domingos al precio de 10 céntimos, incorporando publicidad y sección de cartas de los lectores. Sin embargo, en 1910 volvería a integrarse en *Blanco y Negro*, finalizando esta etapa el 19 de julio de 1936. Más de cincuenta años después, la cabecera se volvería a retomar como suplemento infantil de *Los domingos de ABC* (1976 a 1978) y, otra vez, de *Blanco y Negro* (1989-1999), incorporando numerosas series de historietas muy relevantes como *Flash Gordon*, *Mortadelo y Filemón*, *El Capitán Trueno*, *El Teniente Blueberry*, *Zipi y Zape* o *Tintín* entre otras.

Además de esos cambios de identidad, sufrió diversas alteraciones de formato y diseño, lo que da una idea de la dificultad que suponía articular un proyecto editorial propio y de larga duración para las publicaciones dirigidas a la infancia. Esta inestabilidad era muy habitual en el sector. Con frecuencia se anunciaban novedades, mejoras y proyectos para las publicaciones recién nacidas que nunca llegaban a ser realizados por la falta de financiación o medios. Y eso por no hablar de muchas revistas que desaparecían a los pocos números, o proyectos editoriales que se desarrollaban de forma interrumpida con diversas épocas o incluso bajo diferentes cabeceras sucesivas.

En cuanto a contenidos, *Gente Menuda* toma el testigo formativo de las revistas del siglo anterior, con secciones como *Episodios Históricos*, *Historia Natural* o *Ciudades de España*, o historias moralistas como “*Las bondades de Nini*”. Pero, a la vez, incorpora contenidos lúdicos en la misma proporción. En sus páginas nació *Celia*, el personaje de Elena Fortún, un clásico de la literatura para niños en España. Durante algún tiempo incluyó

secciones de *Ecos de Sociedad* para niños e incluso patrocinó un concurso de belleza infantil.

4.3.2.5.1.1 *Modelo de publicación*

Finalidad: pedagógica y lúdica

Forma: suplemento en forma de magacín

Lenguaje: literario, gráfico

Destinatarios: niños y niñas

Titularidad: editorial

4.3.2.5.1.2 *El modelo de lector*

Así que, por una parte, podríamos pensar en un modelo de lector “adulto en miniatura”, en el sentido de que la revista propone contenidos que imitan los de publicaciones para mayores, pero también en el de que siguen siendo adultos quienes realizan esa selección de contenidos en función de lo que consideran adecuado y formativo para sus destinatarios. Incluso la propia cabecera “Gente menuda” parece recalcarlo.

Por otra, podemos apreciar una transición de un modelo pura o principalmente didáctico a uno mixto, que introduce contenidos lúdicos y de entretenimiento, aunque no se excluye que haya un aprovechamiento educativo de los mismos, que puedan ser atractivos para los muy jóvenes lectores.

Por último, la inclusión de publicidad específica, aunque sea dirigida a los adultos, nos hablaría de un interés incipiente por la infancia y lo relacionado con ella, como los juguetes, como mercado con sus propias características y necesidades.

4.3.2.5.2 REVISTAS PARA DIVERTIRSE

4.3.2.5.2.1 *TBO*

En 1917 nace *TBO*, una revista que es representativa de la apuesta por el entretenimiento al centrarse sobre todo en contenido lúdico dirigido a niños y jóvenes. *TBO* estaba compuesta sobre todo por chistes e historietas, al principio sin personajes fijos, pero en las diversas etapas se irían incorporando series fijas como *Los inventos del TBO*, *La familia Ulises*, *Melitón el vasco* y otros.

Se convirtió, en seguida, en un gran éxito bajo la dirección, a partir del número 9, de Joaquín Buigas. En 1925 tenía una tirada de 80.000 ejemplares, que llegaría a los 200.000 en 1936. Alcanzaría los 350.000 en su mejor momento.

La Guerra Civil interrumpió esta andadura y tuvo que integrarse en *Floreal*, el órgano propagandístico republicano de la Escuela Nueva Unificada, integración que no funcionó y que supuso la pérdida de autorización para seguir publicando tras la victoria de Franco en 1939 (Giralt, 2012). Sin embargo, Buigas se las arregló para publicar con otra cabecera bajo el sello *Ediciones TBO*. Finalmente, hasta 1952 no se recuperaría la publicación regular de *TBO*, que en 1972 alcanzó sus mayores cotas de audiencia y, también, el inicio de su declive, debido en buena parte a la fuerte competencia de otros “tebeos”.

En 1975 se remodela y pasa a llamarse *TBO 2000*, definiéndose como revista juvenil. En 1983 pasa a manos de la Editorial Complot y Bruguera (posteriormente Ediciones B), que le dan un tono más adulto y desaparece en 1998.

Su relevancia queda reflejada en el hecho de en español la palabra *tebeo*, derivada del nombre de la revista, designa a las historietas gráficas o cómics. Se incorporó al Diccionario de la RAE en 1967:

m. Revista infantil de historietas cuyo asunto se desarrolla en series de dibujos.

m. Sección de un periódico en la cual se publican historietas gráficas de esta clase.

(Diccionario RAE, vigésima segunda edición)

De su larga vida en el panorama editorial (1917 a 1998) da fe la expresión coloquial “Estar más visto que el tebeo”.

TBO rompe con la tradición didáctica, formativa y moralista, de las publicaciones dirigidas la infancia, para autodefinirse como “juguete literario”, en palabras del editor Arturo Suárez en el primer número de la revista. Al comienzo, sus contenidos tenían el más convencional formato para la época de relatos y cuentos, pero poco a poco iría incorporando cada vez más historietas, hasta el punto de que se propuso y puso en marcha en 1936 el proyecto de una segunda publicación centrada en los cuentos ilustrados llamada *El Cuento Infantil de TBO*. Sobrevivió a la guerra durante 16 números.

4.3.2.5.2.2 *Modelo de publicación*

Finalidad: lúdica

Forma: magacín, tebeo

Lenguaje: inicialmente literario, con el tiempo gráfico

Destinatarios: niños y niñas (de cualquier edad)

Titularidad: editorial

4.3.2.5.2.3 *El modelo de lector*

El modelo de lector de *TBO*, se puede considerar innovador para su época. Podríamos decir que es pionero en dirigirse hacia las necesidades lúdicas y de juego de los niños, en lugar de tratar de adoctrinarlos o educarlos. En ese sentido, supone un reconocimiento de la infancia como una etapa con necesidades propias y características más allá de la percepción adulta de lo conveniente para esas edades, y rompe con la idea de los niños como “pequeños adultos” propia del siglo anterior, abrazando una visión de la infancia en la que los niños son niños.

Además, se trata de un modelo de lector que no viene delimitado por un rango de edades concreto. En palabras de Chivelet (2009:95):

Todos los lectores de TBO, el auténtico y tradicional, pudieron disfrutar de su universal forma para provocar la sonrisa en cualquier edad, porque conectaba con el niño que vive en cada uno de nosotros.

Con esa capacidad de atraer tanto al lector infantil como al adulto, *TBO* dejaría sentir su influencia en publicaciones posteriores. Se puede apreciar un enfoque similar en personajes tan conocidos como *Zipi y Zape*, *Mortadelo y Filemón*, *Anacleto*, *Carpanta* y otros muchos, en cuyas historietas puede realizarse una doble lectura: una directa basada en los *gags*, chistes y juegos visuales, apta para los niños más pequeños, y otra más sutil en tanto que se pueden apreciar elementos satíricos, paródicos o, incluso, de crítica social, que puede captar el lector maduro.

4.3.2.5.2.4 *Pulgarcito*

Una de las más importantes revistas infantiles del siglo XX en España nace en 1921, fundada por Juan Bruguera para su editorial Gato Negro (posteriormente Editorial Bruguera). Se trata de *Pulgarcito*. Tuvo un gran éxito de salida, alcanzando los 50.000 ejemplares de tirada ya en la novena entrega.

Su primera época duró hasta la Guerra Civil. Entonces la revista incluía relatos, artículos, pasatiempos y chistes, como una publicación más adulta, y apenas incluía historietas. La revista consiguió seguir publicándose con dificultades durante la guerra, y en los primeros años de la postguerra.

Vuelve a regularizarse a partir de 1947 con contenido principalmente basado en historietas de caricatura y series de dibujo realista, con algunos de los personajes más característicos del cómic español de los años cincuenta, como *Carpanta*, *El reporter Tribulete*, *Doña Urraca*, *Zipi y Zape* o *Mortadelo y Filemón*. Siempre con un contenido orientado a la diversión y el entretenimiento, aunque algunas de las historietas reflejaban el trasfondo social y económico de la época. La revista seguiría publicándose hasta 1981, después de nueve etapas, con diversos cambios. Por su parte, la editorial Bruguera lanzó nuevas cabeceras basadas en algunas de las series de más éxito, como *Zipi y Zape*, *Mortadelo*, *DDT* o *Tío Vivo*, que sobrevivirían a la revista matriz durante un tiempo.

Pulgarcito se situaba como alternativa a *TBO*, con un enfoque básico de entretenimiento, pero sin abandonar completamente intenciones formativas en su primera época, en la que incluía consejos y máximas de buena conducta. Hasta la Guerra Civil contaba con un contenido más literario que gráfico, al contrario que *TBO*. Pero a partir de 1947 es cuando toma su nuevo enfoque fundamentado en las historietas cómicas, con un estilo más moderno que *TBO* y que, a la larga, se fue imponiendo en el gusto de los lectores. Al igual que *TBO*, la clave del éxito estuvo en su capacidad para llegar a todo tipo de público a través de historietas en las que se combinaba un humor físico y visual accesible para niños, con componentes satíricos y paródicos, del gusto de los adultos.

4.3.2.5.2.5 *Modelo de publicación*

Finalidad: lúdica

Forma: magacín, evoluciona a tebeo

Lenguaje: inicialmente literario, luego gráfico

Destinatarios: niños y niñas (de cualquier edad)

Titularidad: editorial

4.3.2.5.2.6 *El modelo de lector “Todos los públicos”*

Podemos decir que el modelo de lector de *Pulgarcito* en su primera época sería el de un lector infantil que busca entretenimiento aunque manteniendo cierta tutela adulta. Pero posteriormente cambia a un modelo más amplio, sin delimitación de edades.

Este enfoque hacia todos los públicos posiblemente ayude a entender el éxito y longevidad de ciertas publicaciones. Las cabeceras dedicadas únicamente al público infantil tenían que renovar lectores en cada generación, al ir perdiendo interés a medida que éstos se hacen mayores. Sin embargo, al mantener contenidos atractivos para cualquier edad, los lectores no sólo se mantendrían fieles, sino que incluso podrían disfrutar de la relectura de las viejas historietas o recomendar la revista a hermanos pequeños, sobrinos, hijos, etc., contribuyendo a su popularidad.

4.3.2.5.3 PROPAGANDA Y ADOCTRINAMIENTO

Alrededor de la Guerra Civil toman mayor presencia las publicaciones marcadamente propagandísticas, editadas por organizaciones políticas de uno y otro bando, mientras que otras revistas acaban cesando su actividad o viéndola gravemente afectada.

En el bando republicano, la ya mencionada *Floreal*, a la que se tuvo que vincular *TBO*, *Camaradas*, *Pionero Rojo* o *Pionerín*, que tendrían una vida corta debido a la evolución del conflicto.

Por su parte, en el bando nacional, destacan dos: *Flecha*, semanario infantil de la Falange Española de las JONS, y *Pelayos*, de la Junta Nacional Carlista, ambas con un objetivo no ya adoctrinador, sino incluso movilizador de cara al conflicto bélico y al alistamiento militar de los jóvenes. Los nombres vienen de la denominación que recibían los miembros de las secciones juveniles de ambas organizaciones.

En diciembre de 1938, como parte de la unificación de los dos grandes partidos fascistas, ambas revistas se unen bajo la cabecera *Flechas y Pelayos*, bajo la dirección de Fray Justo Pérez de Urbel. En los primeros tres meses alcanzó una tirada de 130.000 ejemplares.

El contenido combinaba lo que podríamos denominar Formación del Espíritu Nacional, con secciones de entretenimiento, variedades y alguna dedicada a las niñas. Para el primer objetivo se recurría a biografías de “Héroes de la Patria”, episodios históricos, series sobre las regiones del país, etc. El entretenimiento venía a cargo de tiras cómicas e historietas, algunas con personajes que eran o bien Flechas o bien Pelayos, por lo que podemos tener claro que también incluían una buena carga ideologizadora. Finalmente, otras secciones incluían “Estampas Bíblicas”, “Correo” o el personaje para niñas “Mari Pepa”, con un consultorio y un apartado de manualidades.

En 1937 se creó un suplemento, *Maravillas*, bastante en la línea de las revistas de selecciones decimonónicas, con pretensiones educativas, y dirigida a un público de menor edad del propio de *Flechas y Pelayos*. En principio tuvo poca acogida, pero evolucionó para combinar el contenido más divulgativo y formativo, con material humorístico, y un tono menos militante. Esto la llevó a ser una revista popular entre los niños y sus padres, especialmente al pasar a convertirse en suplemento dominical del diario *Arriba*.

En 1949 surge *Clarín*, que será sucesora de *Flechas y Pelayos*, dirigida también por Fray Justo Pérez de Urbel, y de la cual continúa su línea adoctrinadora, aunque con menos medios. Como aportación interesante e innovadora está la inclusión de una sección de actualidad y reportajes en los colegios del país.

En el periodo de guerra todas estas publicaciones tienen en común el lanzamiento de consignas en busca de la movilización ideológica de los jóvenes lectores, e incluso en estimularlos a alistarse y luchar activamente contra el enemigo. Terminado el conflicto con la victoria de los fascistas, las publicaciones como *Flechas y Pelayos* inciden más en la creación y consolidación de lo que podríamos denominar una conciencia o espíritu patriótico, y la identificación de los lectores con los valores políticos del Movimiento Nacional.

Esto se logra a través de contenidos que presentan, explican, ejemplifican y promueven estos valores, así como relatos históricos y biográficos que los ilustran, o pretenden ilustrarlos, al menos relatados desde la óptica de la ideología vencedora, e historias de ficción con personajes representativos de los mismos, como las citadas aventuras de jóvenes “flechas” o “pelayos” que encarnarían los ideales de sus respectivas organizaciones. Normalmente en un estilo bastante paternalista y decimonónico.

4.3.2.5.3.1 *Modelo de publicación*

Finalidad: adoctrinadora

Forma: magacín

Lenguaje: literario y gráfico

Destinatarios: niños y niñas

Titularidad: institucional

4.3.2.5.3.2 *Modelo de lector*

El modelo de lector en una revista propagandística es el de miembro de partido o incluso de súbdito, que debe ser adoctrinado en el conjunto de valores y formas de ver el mundo propio de la organización política de la que forma parte, o de la que se pretende que forme parte.

4.3.2.5.4 REVISTAS PARA NIÑAS

Muchas de las revistas comentadas hasta ahora incluían secciones y contenidos específicos para público femenino. En algunos casos, estas secciones llegarían a adquirir entidad suficiente como para independizarse. Hay algunos casos más curiosos, como *Mínimo* y *Mínima*, suplementos para niños y niñas, respectivamente, del semanario católico *El Luchador*.

La primera gran publicación dedicada a las niñas es *Mis Chicas*, aparecida en 1941 como suplemento de *Chicos*, de la cual se independiza en 1942, dirigiéndose a niñas mayores de 7 años.

El contenido incluye consultorio, historias con niñas como protagonistas, textos divulgativos, pasatiempos, manualidades, relatos y teatrillos. Con el tiempo también surgieron secciones dedicadas a la moda, incluyendo patrones de vestidos, gastronomía, labores, belleza, bricolaje o consejos sentimentales.

En 1947 aparece *Bazar*, revista de la Sección Femenina de FET y JONS dirigida a las jóvenes, con contenidos similares.

Así que podríamos decir que éstas, y otras publicaciones semejantes, proponían a sus lectoras un modelo de mujer tradicional, cuya principal ocupación sería la casa y el trabajo doméstico. En buena medida, cumplían una cierta misión adoctrinadora, aunque también contribuían a la divulgación.

En 1949 se produce un cambio significativo al salir a la luz *Florita*, una revista de historietas para niñas, que propone una visión diferente. Del mismo modo que el cine o la publicidad promovían la imagen de mujeres elegantes y sofisticadas, implicadas en relaciones románticas, *Florita* incorporaba este tipo de historias, creando un estereotipo de jovencita coqueta, preocupada por su aspecto y por el flirteo con chicos. Aunque orientada a un público juvenil, tuvo éxito entre todas las edades.

El impacto de *Florita*, fue lo suficientemente importante como para provocar un cambio en la anteriormente mencionada *Mis Chicas*. Pasaría a denominarse *Chicas* y su contenido se centraría en la moda, la costura, el estilo, la decoración o la cocina. También incluiría secciones de humor, actualidad y relatos románticos. Las historietas irán desapareciendo progresivamente para dejar paso a las fotonovelas.

Estas revistas reflejan el estereotipo de la mujer de la época. Las jóvenes tendrían el objetivo de encontrar un novio con el que casarse y, a ser posible, encontrar un trabajo no muy importante con el que poder ayudar a la economía familiar pero sin eclipsar a su marido. Realizar estudios en una licenciatura no se veía rentable para las mujeres ya que no iban a tener carrera profesional propia tras casarse y llegar a ser madres. En línea con este estereotipo, la publicidad incluye anuncios de máquinas de coser, corsetería, cosméticos y productos similares.

Este modelo de lectora que promovían estas revistas en los años 50 comenzará a cambiar con la llegada de la televisión y el desarrollo económico.

En 1952 se crea la Junta Asesora de la Prensa Infantil que desarrollará un Reglamento para estas publicaciones. Este Reglamento, publicado en 1956, define los tramos de edades (6 a 10, y 10 a 14 años) y delimita cuestiones como temas adecuados y prohibidos para los menores, así como requisitos para ejercer el puesto de director y otras muchas indicaciones.

Estas restricciones normativas, por un lado, favorecieron la aparición de nuevas revistas, al proveer de un marco legal que garantizaba una continuidad de los proyectos

editoriales con normas claras acerca de lo que se podía publicar y no. Por otro lado, restringía los contenidos de las publicaciones. En el caso de las cabeceras para chicas mantenía fuera de ellas algunos contenidos más enfocados a mujeres jóvenes, o dicho de otro modo: evitó que algunos contenidos bastante adultos llegaran a las publicaciones destinadas a niñas.

En la línea de *Florita*, Editorial Bruguera también produjo varias revistas para niñas y adolescentes, inicialmente con contenidos basados en los mitos cinematográficos y musicales, que viene siendo un antecedente de algunas cabeceras de la actualidad vinculadas a un producto concreto. Es el caso de *Sissi* (1958 a 1963), inspirada en la famosa serie de películas sobre Isabel de Baviera, la emperatriz de Austria. Otro ejemplo es *Mundo Juvenil* (1964-1964), basada en el personaje de Marisol, la joven cantante y actriz española. Los contenidos de estas revistas eran variados e incluían historietas, secciones literarias, horóscopos, cartas, consultorio sentimental y otras secciones, que se consideraban más adecuados a los gustos y las costumbres de las chicas.

Blanca (1960 a 1963) es otra revista del mismo corte, pero no centrada en un personaje concreto. Más tarde, haría su aparición *Lily* (1970-1985), que abandona la temática sentimental para centrarse en temas más humorísticos, sin abandonar secciones de cine, música o televisión.

4.3.2.5.4.1 *Modelo de publicación*

Finalidad: lúdica, publicitaria

Forma: magacín

Lenguaje: literario, gráfico

Destinatarios: niñas

Titularidad: editorial

4.3.2.5.4.2 *Modelo de lectora*

Tenemos entonces un modelo de lectora muy joven a la que se le proporciona un contenido que conduce a reforzar estereotipos femeninos que hoy consideramos machistas: la mujer dedicada a mantenerse guapa, preocupada por la imagen y por

encontrar un hombre con el que casarse y dedicarse al trabajo doméstico y al cuidado de los hijos.

4.3.2.5.5 ACTUALIDAD PARA JÓVENES

La mayor parte de lo que denominamos prensa infantil y juvenil se caracteriza por la significativa ausencia de la información de actualidad, que explique los hechos y acontecimientos de interés general que suceden en el mundo y que consideramos habitualmente como noticias, objeto de la profesión periodística.

Consecuentemente con esta ausencia en las publicaciones predomina el género del reportaje atemporal, aunque ocasionalmente puede ir vinculado a grandes acontecimientos, eventos o celebraciones, con un carácter informativo y divulgativo.

Por otro lado, algunos medios para niños y adolescentes centran la información de actualidad en ciertas áreas temáticas, como pueden ser la música, el cine, el espectáculo, personajes populares o el deporte, que se consideran de más interés para ellos. Pero, en cambio, no tratan asuntos que podríamos considerar de interés general, que tienen que ver con los sucesos, la política o la economía y que, sin embargo, afectan a sus vidas o pueden hacerlo muy directamente.

Así que podríamos considerar que, en general, predomina la idea de que los muy jóvenes usuarios de los medios no manifiestan interés en ese tipo de información, o bien que no tienen la suficiente madurez para acceder a ella. Pero esto último nos plantea, a su vez, la pregunta de si esa supuesta falta de interés viene condicionada por el hecho, precisamente, de que no sea estimulado por los contenidos que se les ofrecen, pues ya hemos visto que una vez que la noticia llega al conocimiento de los MJUM éstos pueden interesarse hasta el punto de comenzar a buscar ampliar la información a través de sus propios medios.

Sin embargo, han existido algunos proyectos editoriales que han considerado que la audiencia de edades entre 10 y 14 años sí podría estar interesada en conocer la actualidad de los acontecimientos más importantes, explicada de una forma adecuada a su nivel educativo y experiencia vital.

Algunos periódicos tradicionales intentaron abrir un espacio para los lectores más jóvenes. Un buen ejemplo es el cuadernillo de *Diario 16, La Semana*, dirigido por Francisco García Novell, que ya había dirigido proyectos similares en televisión, y que

se publicó durante 48 números entre los años 1978 y 1979. Se trata de un periódico dentro del periódico dirigido a jóvenes tanto en el rol de lectores, como en el de colaboradores, ya que estimulaba abiertamente su participación como periodistas. Las noticias se tratan desde su punto de vista.

El periódico *La Verdad* de Murcia incluyó *La Verdad Joven*, definido como “diario juvenil de información regional” y con la peculiaridad de ofrecer varias ediciones locales. Incluía algunas noticias importantes del diario principal explicadas de una manera más accesible, además de información de interés para los jóvenes de la región. Este modelo se trasladó a *Canarias 7 Joven*.

Primeras noticias, por su parte, fue un semanario juvenil nacido en septiembre de 1978 con el objetivo de convertirse en el primer periódico de información para niños y jóvenes. Sin embargo, pasó sucesivamente a periodicidades quincenal y mensual debido a las dificultades económicas, antes de convertirse en el medio portavoz de la Asociación de Prensa Juvenil. Actualmente se puede encontrar una edición en la web⁶.

4.3.2.5.5.1 Modelo de publicación

Finalidad: informativa

Forma: periódico

Lenguaje: periodístico

Destinatarios: niños y niñas

Titularidad: editorial

4.3.2.5.5.2 Modelo de lector

Este tipo de publicaciones consideran al MJUM como un lector maduro, capaz de interesarse por lo que ocurre fuera de su entorno próximo y activo en la búsqueda de información sobre los temas que le llaman la atención.

Que sea un lector maduro no quiere decir que sea un lector adulto, por lo que los temas se selecciona y tratan de una manera adaptada: menor extensión, importancia del tratamiento gráfico y toma en consideración de la visión de los propios jóvenes sobre estos asuntos, frente a la visión adulta de la prensa convencional.

⁶ <http://primerasnoticias.com>

4.3.2.5.6 NUEVAS REVISTAS EDUCATIVAS

A mediados de los años 80, la editorial francesa Bayard comenzó a distribuir en España una serie de revistas de carácter educativo. Cada una de ellas iba dirigida a un rango de edades diferente, componiendo en conjunto, una progresión desde los 2 años hasta la adolescencia, con cabeceras como *Popi*, *Caracola*, *LeoLeo*, *GenteCE*, *Reportero Doc*, *Super Junior* y *Okapi*. Ediciones Milan también lanzó una línea similar con *Tupí*, *Parastú* y *Wapiti*. En ambos casos se trata de la adaptación a nuestro mercado de proyectos editoriales que se habían llevado a cabo en Francia.

Este tipo de publicaciones retoma la tradición de publicaciones de carácter didáctico, pero de una forma bastante diferente al estilo decimonónico.

Por una parte, las que van dirigidas a los niños y niñas de menor edad buscan sobre todo desarrollar afición y hábitos lectores, incluso antes de que los destinatarios sean capaces de leer por ellos mismos, ya que proporcionan a sus padres diversos relatos, recursos e ideas para llevar a cabo con sus hijos.

Las destinadas a niños mayores van introduciendo progresivamente contenidos de interés, evitando el enfoque moralizante típico de las publicaciones educativas de épocas anteriores y adoptando un rol más próximo al lector. También utilizan un diseño y un lenguaje moderno, con peso creciente de la parte gráfica.

Resulta bastante clarificadora esta presentación que hace la editorial de la revista *Okapi* en su web, al respecto de cómo se posicionan este tipo de publicaciones:

La revista Okapi es una publicación dirigida a preadolescentes en la que, con la lectura como eje vertebrador, se aúna la información de interés con el entretenimiento. Esta característica la convierte en un útil recurso didáctico para desarrollar, en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje, la competencia y el hábito lector de los alumnos del 6.º curso de Educación Primaria (EP) y los primeros de la ESO. También, el tratamiento ameno y riguroso que la revista realiza de los temas que aborda hace idóneo su uso como material didáctico en el estudio de los contenidos de distintas materias y áreas de conocimiento impartidas en los cursos anteriormente señalados.⁷

⁷ <http://www.bayardeducacion.com/es/recursos-para-el-aula/e-primaria-ciclo-superior/okapi> (26/12/12)

Es decir, estas revistas se presentan con una finalidad educativa, pudiéndose integrar en el currículo escolar como recurso didáctico, tanto en el desarrollo de la competencia lectora, como en el tratamiento de los contenidos de las áreas de conocimiento. Ponen énfasis en presentarse como recurso de aprendizaje, más que de enseñanza, lo que supone un giro respecto a las publicaciones más antiguas.

4.3.2.5.6.1 Modelo de publicación

Finalidad: pedagógica

Forma: selecciones

Lenguaje: literario, gráfico

Destinatarios: niños y niñas

Titularidad: editorial

4.3.2.5.6.2 Modelo de lector educativo

En cuanto al modelo de lector, estamos ante un género de publicaciones que considera que su lector tipo necesita recursos adecuados para favorecer su aprendizaje. Hay un cambio respecto al modelo de lector del siglo XIX, ya que no se trata de que deba ser instruido o educado, sino que las revistas contribuyen a su proceso de maduración y aprendizaje, dando una propuesta adaptada a las diversas edades y momentos de desarrollo, en torno a sus intereses y también sus posibilidades.

Pero, a la vez, estas revistas están muy mediadas por los adultos. Es algo que resulta obvio en el caso de los destinatarios de menos edad, pues algunas de las revistas se dirigen a edades tan pequeñas como los 2 años y están pensadas para que los padres las lean a sus hijos. En el caso de las dirigidas a mayores, el mediador suele ser el profesorado, ya que son revistas con una vocación bastante explícita de integrarse en el proceso escolar.

4.3.2.5.7 REVISTAS PROMOCIONALES

Los últimos años han conocido el nacimiento de varias revistas que podríamos considerar como promocionales. Se caracterizan por estar asociadas a un producto o marca, aunque con contenidos de interés para niños y niñas, relacionados con dicho producto o marca y muy cargadas de contenido publicitario explícito.

Las publicaciones *Clan*⁸ (2010) y *Megatrix*⁹ (1995-2007), por ejemplo, están asociadas a la programación infantil de sus respectivos canales de televisión: *Clan*, perteneciente a Radio Televisión Española, y *Megatrix* (actualmente, *Neox Kids*), de Antena 3 Televisión. En ambos casos, los contenidos se basan en los programas, personajes y series de la cadena correspondiente y su objetivo es promocionar la audiencia de los mismos, así como actuar de soporte publicitario para los productos relacionados.

Otro ejemplo es la revista *Rik&Rok* de la cadena de hipermercados Auchan. Rik y Rok son las mascotas infantiles del *Club Rik&Rok*, un servicio de guardería para que los padres puedan dejar a sus hijos atendidos mientras hacen la compra. En el tiempo que permanecen en el club, los niños pueden realizar diversas actividades. La revista complementa el servicio, ofreciendo contenidos variados y también publicidad y promociones relacionadas con los propios supermercados y otras empresas asociadas.

Por otra parte, una buena cantidad de publicaciones responde a un modelo de contenedor publicitario, en el cual se incluyen contenidos de interés para los destinatarios entre una gran cantidad de anuncios. De hecho, las editoriales las presentan como plataforma publicitaria, como en este ejemplo sobre la revista *Como tú*, de Ediciones Bauer extraído de su página web:

La revista COMO TÚ nació de la necesidad de cubrir el vacío en el mercado entre el público infantil y el juvenil, con una publicación dirigida específicamente a las chicas preadolescentes de 8 a 12 años. Este público tiene unos intereses y necesidades propios, porque han dejado de ser niñas pero aún no han entrado en la adolescencia. La revista inició su andadura en 2008. Cuenta con una difusión mensual en 2010 de más de 50.000 ejemplares¹⁰.

4.3.2.5.7.1 Modelo de publicación

Finalidad: lúdica, publicitaria

Forma: magacín

Lenguaje: periodístico, gráfico

⁸ <http://www.rtve.es/infantil/>

⁹ <http://www.antena3.com/infantil/>

¹⁰ <http://www.bauer.es/comotu.html>

Destinatarios: niños y niñas

Titularidad: empresarial

4.3.2.5.7.2 Modelo de lector

Todas estas publicaciones buscan atraer un lector de edades específicas a fin de exponerlos a estímulos publicitarios. Los contenidos no publicitarios adoptan diversas formas y tratan de justificar el interés de los destinatarios por la publicación.

4.4 Análisis de publicaciones

Hemos seleccionado varios ejemplos de publicaciones en el quiosco durante el mes de agosto de 2013.

4.4.1 Clan

Revista del canal infantil de Radio Televisión Española. Analizamos el número 42, que incluye el regalo de una espada de juguete, correspondiente a uno de los personajes que aparecen en el interior. Tiene 52 páginas, de las cuales 5 son de publicidad a página completa, junto con una sección de una página de recomendaciones de productos llamada Bazar Clan, y otra con recomendación de libros, DVD, aplicaciones y otros, llamada *Consejos Clan*. Otras páginas mezclan el contenido informativo y promocional.

La revista se basa en los personajes de los programas emitidos por el canal, aunque los contenidos buscan ir más allá e incluyen secciones con juegos, curiosidades e información sobre naturaleza, propuestas para padres y otras secciones.

La revista no se dirige en exclusiva a los MJUM pues también apunta a niños y niñas de menor edad.

4.4.1.1 Modelo de publicación

Finalidad: lúdica, publicitaria, didáctica

Forma: magacín

Lenguaje: gráfico y textos cortos de carácter informativo

Destinatarios: niños y niñas

Titularidad: empresarial

4.4.1.2 Modelo de lector

El modelo de lector de la revista *Clan* es dual. Por una parte busca fidelizar a un consumidor del canal televisivo, o sea, busca crear y mantener audiencia. Por otro lado, busca atender otros aspectos ofreciendo más propuestas que complementan los contenidos dándoles un cierto barniz pedagógico e informativo.

4.4.2 CN Cartoon Network

CN es otra revista asociada a un canal de televisión. Tiene un formato peculiar en A3, que la hace destacar pero que puede resultar incómodo. El número analizado incluye dos regalos: un juego de pinturas para ventanas y un juguete. Tiene 36 páginas, de las cuales dos son de publicidad de otras publicaciones de la misma editorial. También una página de bazar, con productos del *merchandising* de las diversas series.

La cubierta presenta una especie de sumario de los contenidos más importantes. En el interior incluye un póster de un personaje.

El sumario se organiza en torno a cuatro series: *Las macabras aventuras de Billy y Mandy*, *Gumball*, *Hora de Aventuras* y *Chowder*. Dentro de cada una de ellas hay una sección de pasatiempos y otra de información sobre la propia serie. En *Las macabras aventuras...* se incluye un juego de mesa, mientras que en *Chowder* hay una receta, test y chistes.

Visualmente predominan unas grandes ilustraciones, mientras que los textos ocupan relativamente poco espacio. El estilo gráfico es diferente en cada sección, de acuerdo con el propio de cada serie, lo que afecta a la elección tipográfica, colores, estilo de dibujo, y otros detalles.

4.4.2.1 Modelo de publicación

Finalidad: lúdica, publicitaria

Forma: magacín

Lenguaje: gráfico y textos cortos de carácter informativo

Destinatarios: niños y niñas

Titularidad: empresarial

4.4.2.2 Modelo de lector

CN no pretende otra cosa que la fidelización de la audiencia del canal televisivo que promociona, ofreciendo al lector contenidos interesantes sobre las series y programas de la cadena, como puede ser la descripción detallada de los personajes de una serie, curiosidades, etc.

En este sentido, el modelo de lector es básicamente aquel que busca entretenimiento y es seguidor habitual de esas series y programas. Teniendo en cuenta el fenómeno del seguimiento de las series en la programación adulta, es posible que CN esté contribuyendo a construir un perfil de audiencia *seriéfila*, seguidora de series, que realice una transición a nuevos canales a medida que crece.

4.4.3 Revista Como tú

El número analizado, el 63, incluye también regalo: un enrolla-cables para auriculares, que responde al hábito adolescente (y no tan adolescente) de escuchar música con su reproductor digital o teléfono. Tiene 68 páginas, cuatro de las cuales son de publicidad directa a página completa. Sin embargo, buena parte de los contenidos es publicitario o promocional de una manera u otra, bien sea de productos, bien de personajes, grupos musicales, series de televisión, etc, a los que se dedica espacio en artículos, pósters, secciones de noticias, etc.. En realidad, no hay apenas contenido que no esté vinculado de un modo u otro a un producto, personaje, programa de TV o similar.

Esta revista está dirigida a niñas de las edades correspondientes al grupo de los MJUM

El estilo visual es informal, con profuso uso del color, con especial presencia de los rosas y malvas. La tipografía de los titulares es variada, jugando con efectos de borde, roturas de la línea base, múltiples colores y otros efectos.

Incluye secciones con información para fans de actores, actrices, cantantes y otras celebridades juveniles, a veces como reportaje, página de *cotilleos*, fotos comentadas, etc. Son textos cortos, en lenguaje de “colegas”. Aparte, doce páginas se destinan a pósters de estos personajes.

Varias páginas dedicadas a la moda, con recomendaciones de estilos y productos específicos, incluyendo información de tiendas y precios.

Algunas páginas se dedican a “tests” y consejos, en este número en torno a la vuelta al colegio, así como consejos de belleza.

Hay espacio también para pasatiempos, taller de manualidades y humor, centrado sobre todo en anécdotas embarazosas.

4.4.3.1 Modelo de publicación

Finalidad: lúdica, publicitaria

Forma: magacín

Lenguaje: gráfico y textos carácter informativo informal

Destinatarios: niñas

Titularidad: editorial

4.4.3.2 Modelo de lector

La editorial define esta publicación como dirigida a niñas preadolescentes de entre 10 y 14 años, coincidiendo con nuestra definición de MJUM. En algunos casos la revista hace referencia neutras de género en el contenido (por ejemplo [chic@s](#)) por lo que cabría pensar que hay un sector de lectores masculino.

El modelo de lector apunta a una lectora o lector que busca entretenimiento y contenidos similares a los que se ofrecen en otras publicaciones adultas, con interés en su propio aspecto, celebridades, convencionalismo social y consumo. En resumen, *Como tú*, parece preparar el camino para futuros consumidores adultos seguidores de las modas,

5 REFLEXIONES Y CONCLUSIONES

5.1 Implicaciones educativas y sociales: MJUM y medios

5.1.1 Los MJUM como audiencia

5.1.1.1 Audiencia mediada

Los muy jóvenes usuarios de los medios constituyen una audiencia mediada en dos sentidos principales:

Acceden a aquellos medios que los adultos responsables en su entorno permiten o autorizan, ya sean padres, profesores, familiares, etc. Este aspecto hay que matizarlo porque varios estudios han mostrado que, en buena medida, no se ejerce un control estricto sobre los contenidos a los que acceden los menores. Esto ocurre porque muchas veces los menores acceden solos a los medios y porque en Internet, que es la plataforma por excelencia de difusión de contenidos en la actualidad, no siempre es posible ejercer un control efectivo de los contenidos a los que se accede.

Los medios a los que acceden son diseñados y programados por adultos, que deciden y filtran, aquellos contenidos que les parecen adecuados a esta audiencia y a los fines editoriales, ya sean educativos o de entretenimiento.

5.1.1.2 Preferencia por las pantallas

Los muy jóvenes usuarios de los medios prefieren claramente aquellos basados en pantallas. Parece claro que los nuevos lectores que acceden al mundo de la información de los adultos no van a reemplazar a éstos en el seguimiento de medios tradicionales como los periódicos, sino que se están desplazando a los nuevos soportes, sobre todo en Internet, tanto la web como las redes sociales, aunque no abandonan otros como la televisión.

Hay que destacar, también, la presencia abrumadora de los dispositivos móviles como medio de comunicación preferido, tanto para acceder a contenido publicado, como para interactuar con los pares y, también, para crear contenido propio en muchos casos.

5.1.1.3 Educación frente a entretenimiento

Tradicionalmente, los medios dirigidos a esta audiencia han adoptado dos perspectivas principales: formativa/divulgativa y de entretenimiento, situándose cada cabecera o medio en algún punto entre ambos extremos.

La visión formativa siempre ha buscado un enfoque que se puede caracterizar como “instruir deleitando”, es decir, transmitir contenidos educativos (conocimientos, actitudes, valores, etc.) a través de materiales que resulten atractivos para su público: relatos, historietas, canciones, juegos, pasatiempos, etc.

Este enfoque formativo ha ido variando en el tiempo, desde las publicaciones decimonónicas que adoptaban un tono paternalista y moralizante y que se dirigían a “adultos en miniatura”, hasta las publicaciones más modernas, que intentan ponerse en un plano de igualdad con su lector objetivo, a la vez que le proporcionan información, atendiendo a sus gustos y lenguajes.

5.1.1.4 ¿Y la información de actualidad?

Hay que señalar que se han puesto en marcha muy pocos proyectos de medios con finalidad informativa dirigidos a jóvenes o muy jóvenes usuarios de los medios y, aunque las experiencias han sido exitosas en cuanto a generar interés en esa audiencia, las dificultades económicas y comerciales han hecho que no prosperen. Esto nos lleva a preguntarnos si el aparentemente bajo interés de los jóvenes usuarios de los medios por la información de actualidad tiene que ver con su edad o con el hecho de que no hay un esfuerzo real ni herramientas, o sea medios, que ayuden a generar ese interés, excepción hecha de proyectos educativos específicos.

5.1.2 Educación para los ciudadanos del siglo XXI

Esto tiene su trascendencia, ya que existe un acuerdo entre los expertos en que una educación cívica o ciudadana democrática requiere tanto una buena información sobre los acontecimientos que nos afectan, en tanto es una forma de generar una concienciación sobre los problemas sociales y la participación política, como una buena educación mediática, como forma de detectar y contrarrestar las fuerzas de manipulación e influencia.

Por otro lado, tanto los planteamientos de la educación para el siglo XXI, como los enfoques de la educación mediática y la educomunicación, ponen un énfasis específico en el desarrollo de competencias al respecto del consumo y creación de medios y de los lenguajes audiovisuales y digitales que la tecnología pone a nuestro alcance.

Pero, como señala Jacquinet (1999:34) en su comentario crítico acerca de los múltiples programas de educación mediática en relación con una educación democrática, la educación en medios por sí misma no es el ingrediente suficiente para la educación democrática:

La educación al servicio de la democracia está en perpetua construcción, ya se trate de trabajar con los medios de comunicación o con cualquier otro contenido; pero la presencia insistente y determinante de éstos, en el entorno social y político de hoy y las condiciones de su introducción en la escuela, hacen de ellos un instrumento privilegiado para aprender a pensar con toda libertad.

5.1.2.1 Papel de los medios en la educación

En su origen, la prensa para niños y jóvenes desempeñaba una misión educativa manifiesta y autoasumida. Es decir, las publicaciones periódicas del siglo XIX nacieron con el propósito de instruir y formar, eran material educativo por su propio planteamiento. Todas las cabeceras registradas durante ese siglo se encuadran dentro de la categoría de publicaciones con finalidad educativa, algo que podemos observar fácilmente a través de sus contenidos y de sus propias presentaciones e idearios.

El desarrollo y generalización de la educación pública durante el siglo XX detrajo parte de la necesidad de estos medios, a medida que aquella fue asumiendo una mayor cantidad de contenidos y responsabilidades en la educación de los alumnos. Esto supuso el nacimiento y desarrollo de una línea de contenido lúdica que acabó por impregnar las mayor parte de publicaciones, incluso aquellas cuya motivación o temática principal era formativa. De hecho, algunas evolucionaron desde un modelo principalmente educativo hacia uno lúdico, como ocurrió con *Pulgarcito*, y otras se apuntaron al entretenimiento desde un primer número, caso de *TBO*.

En la actualidad existen algunas revistas que forman parte de un programa educativo explícito y bien definido, como pueden ser las de Bayard ya citadas (*Leo-Leo*, etc), o que se posicionan como recurso educativo para las familias o la escuela, como pudo ser el

suplemento *Aula* del periódico *El Mundo*, o incluso la revista, ya desaparecida, *Muy Interesante Junior*.

Por otro lado, la idea de las publicaciones periódicas como recurso en el proceso educativo está presente desde hace tiempo. No se trata ya de que las revistas tengan una finalidad formativa por sí mismas, sino que su contenido pueda utilizarse en el marco de un programa educativo como material principal, de apoyo para la búsqueda de información, como ilustración de determinados temas, motivación, inicio, debate, y un largo etcétera de usos.

Una ramificación de este planteamiento es el uso de la prensa en la escuela, promovido a través de varios programas, con el fin de contribuir usando el contenido de periódicos y revistas, pero también con el de ayudar a desarrollar una lectura crítica de la prensa y en relación a la educación cívica y cultura democrática. Un ejemplo de este tipo de proyectos es el programa “Prensa-Escuela” de La Voz de Galicia¹¹.

Y, por otra parte, también tenemos que considerar el desarrollo de propuestas de trabajo basadas en la creación de publicaciones periódicas en las propias escuelas, como medio de expresión de los estudiantes, cuyo mejor exponente es el trabajo de Freinet. Un planteamiento abrazado por el movimiento de la Educomunicación.

Un aspecto especialmente importante de la relación entre muy jóvenes usuarios, educación y medios, tiene que ver con la educación cívica y el desarrollo de lo que podemos denominar una cultura democrática.

5.1.2.2 Educación del lector de medios de información

A la hora de hablar del comportamiento de los jóvenes y muy jóvenes usuarios de los medios al respecto de la lectura se señalaba cómo las nuevas generaciones muestran cada vez menos interés por leer la prensa tradicional. En otras palabras, no hay reemplazo para los actuales lectores de periódicos, que hasta ahora han sido la principal fuente de información de actualidad de la población.

Los motivos que pueden señalarse para esta situación tienen que ver con la desconexión entre los medios tradicionales y el público joven, junto con la aparición de nuevas fuentes de información que vendrían a sustituir a la prensa tradicional.

¹¹ <http://www.prensaescuela.es/web/home/home.php>

La importancia de lograr esta conexión de los jóvenes con la información de actualidad, es decir, el conocimiento de los hechos y problemas sociales que están ocurriendo durante su mismo tiempo, tiene que ver con lo que comentamos en el apartado anterior: la necesidad de desarrollar una cultura democrática a través de una educación cívica.

Si analizamos someramente qué motivaciones puede tener una persona para leer la prensa, al menos la tradicional, Gurrea (2006) señala cinco principales:

Conocimiento de noticias de actualidad. La intención de obtener conocimientos acerca de los hechos noticiables que están ocurriendo. Además, este conocimiento contribuiría a la socialización, al permitir a los individuos comentar y discutir estos hechos entre ellos.

Búsqueda de información concreta. Obtener datos específicos relacionados con intereses particulares de la persona.

Búsqueda de noticias actualizadas. Estar al tanto de lo que ocurre mientras ocurre.

Ocio-Entretenimiento. La lectura de prensa puede iniciarse como forma de ocupar el tiempo.

Hábito. Muchos lectores de prensa desarrollan el hábito diario de consultar uno o más periódicos.

¿Se pueden mantener esas motivaciones con respecto a los nuevos medios? Parece claro que las tres primeras sí: conocimiento de la noticias, búsqueda de información y actualización, no sólo son factibles sino mucho más eficientes. El uso de buscadores combinados con los servicios de agregación de noticias, redes sociales, etc, permite a los usuarios no sólo estar informados, sino actualizados y además recibiendo diversos puntos de vista y enfoques sobre los mismos hechos.

Sin embargo, la lectura por ocio o por hábito, que en otra época podría ser un punto de acercamiento para nuevos lectores, pierde su sentido en la actualidad.

Así que la solución al problema de acercar a los jóvenes y muy jóvenes a la información de actualidad parece pasar por adaptarla a las nuevas formas de consumo de contenido y, sobre todo, por interesarlos en el conocimiento y análisis de los hechos. Es decir, parece necesario generar el interés por el mundo, para que eso les lleve a utilizar las

herramientas de conocimiento e información que les permitirán satisfacer ese interés. Como algunos estudios sobre prensa en la escuela han mostrado, el hecho de trabajar con las noticias de actualidad en el aula, ayuda a desarrollar una actitud de interés por los temas estudiados y las problemáticas mostradas en ellas.

5.1.3 Medios como soporte publicitario

La publicidad está presente en la prensa infantil desde sus primeros tiempos, y esa presencia ha ido creciendo con el tiempo, en parte a medida que los modelos de financiación de prensa han ido evolucionando y por el desarrollo de ciertas cabeceras como propuestas híbridas de contenido periodístico y publicitario.

Hay que tener siempre en cuenta que el acceso a estas publicaciones por los niños está mediado por los adultos, por lo que esa primera publicidad iba dirigida principalmente hacia los padres como público objetivo. Los productos anunciados tenían muchas veces que ver con el mundo del niño y su educación, incluyendo artículos como juguetes o libros.

Las revistas para niñas de los años 50 en adelante se caracterizaron por llegar a un público bastante amplio en edad, lo que propició la inclusión de publicidad orientada a las mujeres adultas con productos como cosméticos, ropa, medias, etc.

A finales del siglo XX comenzaron a aparecer publicaciones vinculadas a diversos productos, servicios y empresas.

Se trata de publicaciones que buscan fidelizar clientes de manera directa, como puede ser *Rik & Rok*, de la cadena de hipermercados Auchan; o de un modo más indirecto, como las vinculadas a canales de televisión: *Megatrix*, *Clan*, etc. Junto a un contenido más o menos genérico, incluyen historietas con los personajes (en un caso mascotas, en otro personajes de los programas de las cadenas de TV), así como promociones relacionadas con los productos de la empresa.

Esta presencia publicitaria requiere también una respuesta educativa. El mensaje publicitario es explícitamente y claramente manipulador. Ante eso, la única defensa es una educación para la lectura de los medios.

5.2 Orientaciones para una educación mediática

5.2.1 Educación para el siglo XXI

La UNESCO en el informe "La Educación encierra un Tesoro" propone una educación para el siglo XXI sustentada en estos cuatro pilares (Delors, 1994:34):

- *Aprender a conocer*, que se refiere principalmente a desarrollar destrezas que nos permitan aprender por nosotros mismos.
- *Aprender a hacer*, que se refiere a adquirir competencias que nos capaciten para hacer frente a una diversidad de situaciones y a trabajar en equipo.
- *Aprender a vivir juntos*, desarrollando la comprensión del otro y la interdependencia.
- *Aprender a ser*, para obrar con autonomía, independencia y responsabilidad.

Estos cuatro pilares nos llevan a algunas reflexiones:

El proceso educativo deja de considerarse como un proceso limitado a un tiempo y un espacio –los primeros años de vida–, y se entiende como extendido a lo largo de la vida de los individuos, y podemos esperar que se ha de producir en cualquier ámbito, no necesariamente dentro de una institución educativa.

No podemos pensar, por tanto, en un paquete estándar de conocimientos que deban ser transmitidos ya sea de forma general o específica para obtener una cualificación profesional, sino que tenemos que hablar, en su lugar, del desarrollo de habilidades y capacidades orientadas precisamente a obtener aquellos conocimientos que necesitamos en el momento en que los precisamos y sean adecuados.

Aprender a vivir juntos nos remite al aprendizaje de las habilidades y competencias comunicativas, pero también a las llamadas habilidades sociales y a las inteligencias emocional y afectiva.

Por último, la idea de aprender a ser, nos sugiere poderosamente la necesidad de educar una actitud crítica para afrontar las presiones sociales y culturales que nos impidan actuar con autonomía e independencia. En particular, las recibidas a través de los

medios de comunicación de alcance masivo y controlados desde el poder económico y político.

Haro (2007) resume las metas de lo denomina una educación 2.0, o si se prefiere una educación para el siglo XXI, con un énfasis en habilidades, no en conocimientos. En cierto sentido es una concreción de los “cuatro pilares” en torno a una serie de competencias bastante específicas:

- Gestionar el propio conocimiento, marcar los propios objetivos y manejar los procesos y el contenido de lo que se aprende.
- Tener pensamiento creativo, construir conocimiento y desarrollar productos innovadores y originales.
- Comunicarse y colaborar con otros para ser parte activa en la generación de nuevo conocimiento.
- Investigar, evaluar y seleccionar las fuentes de información, planificar estrategias para la investigación, procesar los datos y generar resultados.
- Aplicación del pensamiento crítico para resolver problemas, planificar proyectos, investigaciones y llevarlos a cabo.
- Usar la tecnología de forma eficiente y productiva. Saber utilizar los recursos apropiados ante las necesidades planteadas.

Varias de las competencias citadas tienen que ver claramente con lo que conocemos como educación mediática, es decir: educación para el uso de los medios. Como podemos ver, las competencias comunicativas y el uso de los medios, están fuertemente presentes en lo que consideramos una educación integral.

5.2.2 Educación mediática

Una definición bastante completa, en palabras de Aparici y otros (2010:11):

A nivel general, la educación mediática debería servir para promover la creatividad del individuo y su comunicación con otras personas, una

comunicación basada en intercambios comunicativos igualitarios, en los que la recepción se hace tan importante como la propia emisión de mensajes.

A nivel más específico, debería formar en el análisis de los contenidos transmitidos por los medios, en los aspectos formales, técnicos y expresivos, en las formas de aprovechamiento social, educativo y cultural de los contenidos transmitidos por los medios audiovisuales y por los sistemas de información y comunicación, y en el fomento del pensamiento crítico a través del análisis y la reflexión. No menos importante resulta la formación para la creación audiovisual y multimedia en el diseño, guionización y producción de mensajes.

[...]

En síntesis la educación mediática son las competencias que puede adquirir una persona para:

- *utilizar múltiples lenguajes para crear y leer de forma crítica,*
- *interactuar con otras personas de forma real y/o virtual,*
- *participar en las comunicaciones a través de diferentes medios y*
- *conectarse en cualquier momento con diferentes grupos y comunidades.*

De esta forma todo individuo podría aspirar a ser capaz de entender su entorno más próximo, como forma de acceso a los sucesivos contextos en los que le fuera a tocar vivir: familiar, local, regional, nacional, continental y mundial.

Básicamente una educación mediática tiene que capacitar a los aprendices para comprender y producir mensajes utilizando una diversidad de medios. Esto implica conocer sus diversos lenguajes o gramáticas y utilizarlas de forma consciente tanto en el acceso a la información, como en la producción y la conversación con otros.

5.2.3 Educación y medios

Pero, ¿cómo introducir los medios en la escuela? La dificultad de pasar de un currículo tradicional cerrado, cristalizado en forma de libros de texto, a un modelo curricular

infinitamente más flexible basado en el uso de los medios, puede ser respondida desde varias perspectivas.

Aparici (2002) señala cuatro modelos o planteamientos a la hora de introducir los medios de comunicación en la escuela:

Enseñanza de tecnología: se fija el objetivo de convertir a los alumnos y alumnas en operadores técnicos de los dispositivos con los que se crean los medios. El centro es la herramienta. Se les proporcionan las nociones para su utilización, se maneja la jerga técnica que les es propia, etc, pero de una forma aislada del contenido comunicativo. La tecnología de los medios como contenido curricular.

Enseñanza como role-playing: el alumnado utiliza los medios para crear contenido pero con un alcance limitado, como una representación y como una actividad escolar más, en el mismo plano que puedan estar los cuadernillos de ejercicios, los exámenes o los trabajos escritos, sin trascendencia fuera del aula y sin profundizar en la posibilidad de aprender a comunicar.

Análisis de medios: se introducen los medios para aprender a analizar críticamente sus mensajes, pero a veces se olvida el análisis de las relaciones económicas y de poder que controlan la producción y flujo de información.

Mixto: incluye elementos de los otros tres modelos, es decir, el desarrollo de las capacidades técnica, comunicativa y analítica.

Camacho y Santacruz (2001), por ejemplo, informan de un programa de educación en medios realizado en un IES de Sevilla que encajaría en este modelo mixto.

Sin embargo, lo que caracterizaría a este modelo como genuinamente educomunicativo sería dar el salto de un tratamiento que podríamos etiquetar como académico, que comienza y termina en el aula de clases, a un enfoque activo, de intervención en la sociedad. Kaplún (1997:1) lo sintetiza así:

Pero la cuestión sigue siendo la misma: para qué usar los medios, si para el monólogo -aunque sea más atractivo y espectacular, más poblado de imágenes y de colores- o para la participación y la interlocución; para seguir perpetuando alumnos silentes o instituir educandos hablantes; para continuar acrecentando la población de receptores o para generar y potenciar nuevos emisores.

El criterio básico para identificar una acción educomunicativa es que se proyecte fuera del aula y de la escuela con el objetivo de incidir en la sociedad, bien sea en el entorno inmediato de los alumnos y alumnas, bien en un ámbito mayor. Esto equivale a ir más allá de la mera exposición del trabajo, esto es, no basta con convertirnos en emisores que no reconocen al receptor más que como fuente de feedback. Es sólo la mitad del camino. Recorrer el trecho final significa reconocer a los demás como sujetos de un diálogo.

Como se puede ver, la introducción de los medios en la escuela desde el punto de vista de lograr una educación mediática genuina, pasa por adoptar un modelo mixto e integral, orientado al desarrollo de competencias técnicas, competencias comunicativas y competencias analíticas que conviertan al estudiante en un interlocutor de la conversación global.

5.2.4 La perspectiva educomunicativa

Al hablar de educación mediática estamos hablando de la relación entre educación y comunicación. En esta intersección se sitúan los movimientos de la Educomunicación y la Alfabetización mediática. En muchos sentidos, estamos hablando de dos enfoques coincidentes, aunque nacidos en contextos diferentes.

En ambos tiene especial relevancia el concepto de Emirec (Coulter, 1975). Frente al modelo comunicacional de Shannon, con las figuras de Emisor y Receptor, Coulter propuso que en la comunicación humana los sujetos participan en un doble carácter simultáneo y activo de Emisores y Receptores, al que denominó Emirec. Los humanos no nos limitamos a codificar o decodificar mensajes, sino que estamos constantemente interpretando, recomponiendo y reconstruyendo.

El movimiento de la Educomunicación surge y se desarrolla en el entorno de América latina. Aparici (2010:9) cita la definición de Educomunicación que un grupo de expertos convocados por CENECA, UNESCO y UNICEF alcanzaron en Santiago de Chile en 1992:

Educomunicación incluye, sin reducirse, el conocimiento de los múltiples lenguajes y medios por los que se realiza la comunicación personal, grupal y social. Abarca también la formación del sentido crítico, inteligente, frente a los procesos

comunicativos y sus mensajes para descubrir los valores culturales propios y la verdad. (CENECA, UNICEF, UNESCO, 1992, citado en Aparici (2010:9))

En el mundo anglosajón, se desarrolla en paralelo una idea similar, aunque en este caso, el término utilizado es *Media Literacy* o alfabetización mediática. Una posible definición la proporciona Jan Tallim en la web de *Media Awareness Network*¹²

La alfabetización mediática es la habilidad para examinar y analizar los mensajes que nos informan, entretienen y venden cada día. Es la capacidad de aplicar habilidades de pensamiento crítico sobre cualquier medio –desde vídeos musicales y entornos web a "product placement" en películas y expositores virtuales en los tableros de la liga de Hockey. Trata sobre hacerse preguntas pertinentes acerca de lo que hay, y de notar lo que no está ahí. Y es el instinto de preguntarse qué hay tras las producciones –los motivos, el dinero, los valores y la propiedad– y tener en cuenta cómo estos factores influyen en el contenido.

Podemos comparar ambas definiciones y extraer algunos puntos coincidentes. La educomunicación:

- Trata el conocimiento de los lenguajes y medios, tanto para interpretar como para producir mensajes, es decir, para participar como Emirec en la comunicación.
- Educa para analizar críticamente los mensajes que se reciben y buscar su valor de verdad, de modo que se forman receptores activos y críticos, que no se limitan a aceptar y asimilar una información.

Educomunicación y Media Literacy tienen la obra y el pensamiento de Paulo Freire en su base: una educación dialógica, para que al aprendiz sea participante activo y crítico en la sociedad.

¿Qué significa la introducción de un enfoque educomunicativo a la hora de plantear un programa de educación mediática? No se trata sólo de la introducción sin más de los medios en las aulas. En un trabajo anterior (Iglesias, 2010), reflexionábamos sobre la disyuntiva entre “informatizar la escuela o escolarizar la informática”, precisamente en ese sentido:

¹² Tallim, J.: What is Media Literacy. http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_literacy/what_is_media_literacy.cfm (11/2/11)

Las herramientas de creación y comunicación nos van a permitir replantear los objetivos del trabajo escolar. ¿En qué sentido? Al publicar fuera de la escuela (página web, blog, un podcast, un vídeo) estamos dirigiéndonos a una audiencia mucho más amplia y, en consecuencia, estamos atribuyendo a ese trabajo una nueva finalidad más allá del hecho de cumplir o no cumplir la tarea escolar: estamos publicando para que otros puedan aprender y esta es, sin duda, una tarea significativa.

El hecho de disponer de los recursos y herramientas técnicas necesarias, así como los conocimientos para manejarlas, no nos convierte en educadores. Es una cuestión de qué objetivos perseguimos: ¿participar en el diálogo o pronunciar un monólogo? ¿Estamos dispuestos a escuchar, además de emitir? ¿Estamos dispuestos a intervenir, a actuar?

No hay una ruta cerrada y perfectamente definida para recorrer el camino que nos lleva a la educación, pero quizá podamos pensar en un conjunto de principios generales que nos ayuden a decidir si avanzamos hacia ese objetivo.

5.2.4.1 Reconocer a los alumnos y alumnas como sujetos del diálogo educativo

Como educadores, este principio significa pasar de considerarnos como depositarios de la misión de transmitir el saber a redefinirnos como participantes de una conversación en la que tenemos el objetivo de ayudar a nuestro alumnado a tomar conciencia de sí mismo y de su propia realidad en el contexto social en el que les toca vivir y a expresarse desde su propia vivencia.

Para cumplir sus objetivos, todo proceso de enseñanza-aprendizaje debe, entonces, dar lugar a la expresión personal de los sujetos educandos, desarrollar su competencia lingüística, propiciar el ejercicio social mediante el cual se apropiarán de esa herramienta indispensable para su elaboración conceptual; y, en lugar de confinarlos a un mero papel de receptores, crear las condiciones para que ellos mismos generen sus mensajes pertinentes en relación al tema que están aprendiendo. (Kaplún, 1997:!)

Un ejemplo de este principio en acción, lo encontramos en esta experiencia: en un colegio se va a construir un nuevo comedor y un grupo de alumnos y alumnas estudiarán todo el proceso. Toman fotografías a diario, entrevistan a los diversos profesionales que

participan en la obra y finalmente explican todo su desarrollo en un vídeo. Varios de ellos actúan como asesores técnicos:

Claro que no pretendemos con este humilde trabajo saber construir rascacielos ni que nadie aprenda a hacerlos. Pero sí nos hemos dado cuenta de muchas cosas. Entre otras, que hay niños y niñas que saben muchas cosas que su maestra no sabía: qué es un pivote, qué son los andamios que evitan que el techo se caiga, cómo se trabaja con los encofrados... porque alguno hasta ayudó alguna vez a su padre a enlosar suelos. Ahora mismo no sabría decir quién ha aprendido más. (Urbano, 2009:1)

5.2.4.2 Dar valor al entorno próximo y a sus saberes

Entre los recuerdos de mi vida escolar destacan algunos por su ausencia. Por ejemplo, nunca estudié los ríos de los pueblos o ciudades en dónde vivía, ni su fauna, sus obras de arte, su cultura, sus acontecimientos o sus personajes. El tiempo de escuela se dedicaba al estudio de lo más importante, que nunca era aquello que tenías más cerca, así que de algún modo crecías desarraigado, pensando que sólo lo lejano tenía valor.

Una escuela educomunicadora partiría precisamente de esa realidad próxima, de la cultura en la que está inserta, como principio básico para ayudar al aprendiz a comprenderla y, sobre todo, a comprenderse a sí mismo.

5.2.4.3 Comunicar el aprendizaje y contribuir a la construcción social del conocimiento

[...] cuando el sujeto educando logra expresar una idea de modo de que los otros puedan comprenderla, es cuando él mismo la comprende y la aprehende verdaderamente.[...]

La comunicación de sus aprendizajes por parte del sujeto que aprende se perfila así como un componente básico del proceso de cognición y ya no sólo como un producto subsidiario del mismo. (Kaplún, 1998:234)

Esta idea de que al comunicar los aprendizajes es cuando realmente los aprehendemos ha sido expresada por varios autores. Isaac Asimov, el conocido divulgador científico y autor de ciencia ficción, explicaba que una de sus motivaciones al escribir era que “educando a los demás, me educó a mí mismo”.

Hay una gran diferencia en el modo en que un aprendiz da razón de sus aprendizajes en una situación académica y en una situación comunicativa. En la primera, la respuesta del alumno o alumna no es una forma de comunicar su aprendizaje, sino de proporcionar un feedback al docente, para que éste pueda valorar hasta qué punto el alumno o alumna es capaz de reproducir el conocimiento que se le ha transmitido y certificar el aprendizaje a través de una calificación.

En la situación comunicativa, en cambio, el alumno o alumna tratará de explicar para que otros puedan comprender. Esos otros pueden ser sus compañeros y compañeras de clase, otros miembros de la comunidad a la que pertenece o cualquier persona con la que pueda llegar a interactuar. Pero no se trata de una mera exposición de conocimientos, sino de una aportación al diálogo de construcción del conocimiento, con lo que implica de confrontación de ideas en un proceso de revisión y aprendizaje continuo.

5.2.4.4 Desarrollar competencias comunicativas

La escuela educomunicativa conlleva la introducción de los medios de comunicación como parte de la vida cotidiana del aula, a la manera de Freinet: como medio o herramienta para poder llevar la voz del alumnado más allá de sus paredes. Y, en la actualidad, esto significa que los medios y formas de comunicación a través de Internet entran en las aulas.

Con esto queremos decir que blogs, wikis, correo electrónico, redes sociales entre otros muchos medios y soportes, se utilizan como canales de expresión e interacción del alumnado en el proceso de aprendizaje.

En este aspecto, en aras de la sistematización, podríamos hablar de varios tipos de herramientas:

- *Para la obtención de información*, que nos permiten acceder al conocimiento y a la información disponible, o bien recoger datos del entorno.
- *Para la creación de contenido*, que nos permiten construir mensajes en diversos tipos de códigos, partiendo muchas veces de la remezcla.

- *Para la comunicación e interacción*, que nos permiten comunicarnos e interaccionar con otras personas y grupos, como pueden ser las herramientas para redes sociales.

Sin embargo, esta categorización se diluye en la práctica: obtenemos información y conocimiento a través de la interacción con otros; utilizamos herramientas que nos permiten crear contenido que es inmediatamente visible para nuestra audiencia; o creamos espacios en la web que sirven como lugar de consulta a otros o a nosotros mismos.

5.2.4.5 Competencia en herramientas frente a competencia comunicativa

Una de las distinciones críticas que debemos hacer aquí es la relativa a la competencia en el manejo de las herramientas y la competencia comunicativa, que no son, ni mucho menos, la misma cosa.

Por una parte, la competencia en el manejo de las herramientas podría definirse como la destreza en el uso de los dispositivos, programas o aplicaciones. Una destreza que a los nativos digitales (Pransky, 2001) casi se les supone, aunque como señala Pindado (2010), citando un estudio de Nielsen, los adolescentes, típicamente categorizados como nativos, resultaron hacer un peor uso de Internet que los adultos:

Nielsen atribuye los decepcionantes resultados de los adolescentes a tres factores: «Insuficiente capacidad de lectura, estrategias de búsqueda menos sofisticadas y un nivel de paciencia dramáticamente menor». Por consiguiente, está apuntando a problemas relacionados con procedimientos esenciales del conocimiento, como son la capacidad lectora y comprensiva de textos, la utilización de estrategias analíticas para el desarrollo de tareas y la actitud ante el desempeño de funciones resolutivas. (Pindado, 2010:1)

Aunque convendría analizar hasta qué punto el tipo de pruebas realizadas favorece los resultados de los inmigrantes frente a los nativos digitales, estos datos apoyarían esta distinción. No es lo mismo manejar los medios, es decir, tener competencia técnica, que comunicarse utilizando los medios, o tener competencia comunicativa.

La competencia comunicativa se refiere a la capacidad para utilizar los medios de forma consciente, seleccionando el adecuado al tipo de mensaje, al interlocutor y usar los lenguajes propios de cada soporte aprovechando sus recursos y posibilidades expresivas.

La competencia comunicativa ha de ir enfocada al diálogo, no a la mera exposición de aprendizajes logrados o de actividades realizadas, aunque a veces este pueda ser un primer paso para incorporarse a las conversaciones.

5.2.4.6 Comunicarse en una variedad de lenguajes

El lenguaje de la escuela occidental ha sido tradicionalmente el escrito, no tanto el oral, que ha sido más utilizado como su complemento. Podemos percibir ese carácter predominante del lenguaje escrito en la utilización generalizada del libro de texto, en la zozobra que parece producir en cierto profesorado una clase ruidosa, o en la definición del silencio como ambiente propicio para estudiar.

La autoridad y la divinidad escriben: las religiones mayoritarias son las religiones del libro (judaísmo, cristianismo e islam), y la actividad cultural y científica se registra por escrito, ya que “lo escrito permanece y las palabras se las lleva el viento”.

Sin embargo, la escuela educomunicadora es una escuela del diálogo, que asociamos automáticamente con oralidad, aunque no la requiera estrictamente. Dar voz al alumnado requiere permitirle hablar, reconocerlo como interlocutor, como sujeto.

Además, existen toda una variedad de lenguajes no verbales: la música, la danza, la expresión corporal, la imagen, el vídeo o el sonido, por no hablar de las jergas y gramáticas que se establecen en los diferentes medios. Los mensajes se construyen hoy en una diversidad de códigos, que muchas veces se mezclan.

Se hace necesario, pues, aprender a comunicarse competentemente utilizando toda clase de lenguajes y códigos, tanto para interpretar y comprender los mensajes, como para producirlos.

5.2.5 Objetivos de una educación mediática

Aunque desde un punto de vista amplio, consideramos la educación mediática como una competencia general, que abarcaría todos los órdenes de la competencia comunicativa, en este trabajo vamos a ceñirnos de una manera especial a una versión un poco más restringida, que tiene que ver con el uso y el acceso a los medios.

A la hora de definir objetivos de una educación mediática, en consonancia con los “cuatro pilares” de la UNESCO, o las competencias de una educación 2.0, nos interesa hacer hincapié en estos objetivos más específicos:

5.2.5.1 Leer los medios de manera crítica.

La capacidad de acceder a los medios críticamente, entendiendo que nos proporcionan una visión particular de la realidad sobre la que tratan, que puede ser sesgada, parcial, incompleta, u obedecer a una finalidad determinada.

Esto implica desarrollar diversas estrategias y habilidades de lectura, entre las que hay que incluir la capacidad para contrastar diversas fuentes y aprender a evaluar la reputación o confiabilidad de las mismas. Y también es necesario aprender a detectar las pistas que nos indican una elaboración manipuladora de los contenidos.

Este objetivo incluiría diversas competencias:

5.2.5.1.1.1 Comparar y contrastar las diversas fuentes de información, a fin de localizar y evitar los sesgos derivados de los intereses editoriales.

El contraste de diversas fuentes debería convertirse en una estrategia habitual en la lectura de medios, casi un automatismo. El sesgo editorial está muy presente en la actualidad, con la mezcla de intereses de los grupos empresariales, políticos y de comunicación, lo que genera diversos relatos sobre las mismas realidades.

El objetivo consiste en, por un lado, reconocer la existencia de esa diversidad de puntos de vista y, por otro, partir de ella para obtener una visión de la realidad o del hecho relatado a partir del análisis comparado de las versiones.

5.2.5.1.1.2 Evaluar la reputación de las fuentes consideradas, para poder tomar decisiones acerca de la fiabilidad y validez de la información que se obtiene.

La reputación o confiabilidad de las fuentes viene determinada por una serie de características que se pueden identificar y valorar. Tradicionalmente, esta reputación viene marcada por diversos indicadores. Por ejemplo, el prestigio de la organización que publica o ampara la publicación de un contenido, como una Universidad; la cantidad de veces que un artículo es citado por otros como fuente, y otros muchos.

De nuevo, Internet cambia algunos de estos parámetros. La red incorpora muchas más fuentes de contenidos y es más difícil discernir su reputación en base a algunos de los criterios tradicionales. Aparte, surgen nuevos indicadores, como el PageRank¹³, un

¹³ <http://es.wikipedia.org/wiki/PageRank>

índice de reputación generado mediante un algoritmo basado en la forma en que un recurso es enlazado por otros.

5.2.5.1.1.3 Pedir ayuda a los adultos cuando el joven usuario tiene dificultades a la hora de discernir la calidad o validez de las fuentes que utiliza.

Pedir ayuda es un recurso válido cuando las habilidades personales no son suficientes para manejar una situación. Es importante generar el entorno de confianza personal que permite al menor plantear este tipo de problemas a los adultos responsables, como los padres o el profesorado.

En realidad, esta competencia tiene que ver también con la generación de un sentido de pertenencia y comunidad.

5.2.5.1.1.4 Comprender y expresar mensajes con diferentes intenciones utilizando los diversos códigos comunicativos propios de los diversos medios.

No se trata sólo de obtener y asimilar información, sino también ser capaz de comprender los lenguajes con los que se construye y, por tanto, ser capaz de expresarse utilizándolos.

Al entender cómo se genera el contenido y el significado de los diversos recursos expresivos, también es más sencillo entender cómo esos recursos se utilizan para generar ciertas actitudes en el lector, o para sembrar en él ciertas ideas. Es decir, conocer el lenguaje de los medios y utilizarlo nos faculta para detectar y evitar los intentos de manipulación.

Esto incluye elementos como el uso de los planos y encuadres, la utilización del sonido y la música, el color, las alteraciones temporales y de velocidad, onomatopeyas y un largo etcétera de recursos según el soporte y el medio.

5.2.5.1.1.5 Usar responsablemente los medios de comunicación individual, mediante los cuales puede redifundir o conversar con otros acerca de la información que ha obtenido.

La naturaleza de la red es activa y conversacional. El usuario de medios no se tiene que limitar a recibir y asimilar el contenido, sino que puede reutilizarlo de diversas formas: puede difundirlo a través de redes sociales a sus conocidos y generar una conversación, puede enlazarlo desde sus propios contenidos al utilizarlo como fuente, ilustración o apoyo, puede recomendarlo, puede conversar en los comentarios asociados, guardar el enlace para consulta posterior, entre otras muchas acciones.

Para llegar a hacer esto el usuario ha de atribuirle a ese contenido un valor y una validez, los cuales puede construir a partir de su lectura crítica y la consideración de su fiabilidad y la reputación de la fuente.

Pero también hay que tener en cuenta la calidad de la conversación. Mooney (2013), cita un estudio de Ruge et al (2013) acerca de cómo el comportamiento de los llamados “trolls”, usuarios que intervienen en discusiones de Internet de forma irracional, agresiva y llena de falacias lógicas, afecta a las intervenciones del resto de participantes, polarizándolos y disminuyendo la calidad de su argumentación.

5.2.6 Medios y edades

En muchos aspectos, la web ha generado una dificultad a la hora de calificar los medios como adecuados para una edad o público específica. En general, parece más práctico referirse a contenidos.

En los medios tradicionales, el contenido se sirve en paquetes prefabricados, por lo que hay que acceder a la publicación o programa para poder llegar a ese contenido, lo cual lo inviste de la reputación o fiabilidad que podemos atribuir al medio. Esto es, asumimos que podemos fiarnos de cierto periódico o cadena de televisión, por ejemplo. Incluso, popularmente, se solía decir que cierta noticia era verdad cuando salía en el “Telediario”.

En Internet esto puede hacerse así, pero es más habitual que se acceda a un contenido producido por un medio a través de una tercera parte, que puede ser un buscador, un sistema de recomendación, un mensaje de una amistad en redes sociales, un enlace en otro contenido, etc. De este modo, el contenido puede quedar desligado respecto a la reputación o fiabilidad del medio o institución que lo ha generado, que puede ser desconocida para el lector o simplemente ignorada.

La naturaleza hiperenlazada de la web hace que un contenido calificado como apto pueda llevarnos a otro que no lo es, o del cual no tenemos una calificación previa, indirectamente, a través de dos o más saltos de enlaces. Si bien, esto lo podemos considerar un beneficio de la estructura de la red, la posibilidad de descubrir nuevos contenidos o profundizar en ellos, también genera una situación que puede considerarse como de riesgo para el menor, en tanto que pueda acceder a contenidos no adecuados, entendidos de una manera genérica, lo que incluye material de baja calidad, con errores,

con falta de criterio científico, malintencionado o los que solemos encasillar como contenido para adultos.

Como medida de precaución, podemos regular el acceso de los MJUM a los contenidos hasta cierto punto. En ese sentido es posible utilizar varias estrategias.

Una de ellas, que podríamos calificar como de *restricción*, es utilizar sistemas de filtrado automatizado de contenidos, los cuales, a su vez, hacen uso de diversos criterios, algoritmos, estrategias y sistemas, para detectar y bloquear contenidos potencialmente inapropiados. Estas estrategias incluyen sistemas de detección de patrones, listas negras de sitios o categorías prohibidas, listas blancas de permitidos, sistemas de calificación y otras, que se usan de manera combinada.

Sin embargo, pese a su potencia, pueden resultar insuficientes y son relativamente fáciles de evitar. No sólo en el ámbito personal, sino porque nuestros jóvenes usuarios pueden tener acceso a una diversidad de dispositivos desprotegidos.

Otra estrategia, que no excluye la anterior, podríamos definirla como *preventiva*. Se trata de educar a los jóvenes usuarios para ser capaces de manejar estas situaciones por sí mismos. En realidad, éste no es otro que el objetivo básico de toda educación mediática: el facultar a las personas para afrontar el acceso a los medios de manera independiente y mirada crítica, que les permita valorar por sí mismos la adecuación o no de los contenidos a los que acceden.

Y para cuando esto no es posible, necesitamos crear un entorno de confianza en el que los propios MJUM sean capaces de pedir ayuda a los adultos cuando no tengan clara la adecuación de los contenidos a los que acceden. En resumen, una supervisión que se apoye más en la orientación que en la restricción.

5.2.7 Orientaciones prácticas para un programa educativo

5.2.7.1 Leer los medios de manera crítica

5.2.7.1.1.1 Entender que la misma realidad puede verse de distintas maneras

Un ejercicio muy simple consiste en pedir a los estudiantes que relaten un mismo hecho, como puede ser el resumen de un libro, una película, una obra de teatro, un acontecimiento sucedido recientemente y que hayan podido presenciar, etc.

Se trata de que cada uno elabore su propio relato y los comparen. Podrán observar como han recogido datos diferentes, fijándose en distintos detalles y, tal vez, haciendo una valoración general distinta.

Otra variante es realizar entrevistas a varias personas sobre un mismo hecho o acontecimiento, procurando que la selección de entrevistados abarque diversas posiciones. Por ejemplo, hablar sobre cierto hecho de la escuela con la directora, un profesor, una alumna, un administrativo, etc. y luego, comparar las versiones en relación a la posición de cada uno respecto al centro y el hecho.

5.2.7.1.1.2 Contrastar las fuentes

Como hemos señalado anteriormente, uno de los objetivos de una educación mediática tiene que ver con el desarrollo del hábito de contraste de las fuentes. Es decir, no dar por válida una información hasta que no se comprueba que otras fuentes coinciden en ella. Propuestas de actividades son:

- Buscar la misma información en dos o más medios diferentes y señalar las semejanzas y las diferencias en la redacción de titulares, entradas, datos mostrados, etc.
- Distintos participantes resumen los relatos, por separado, y posteriormente se comparan los resúmenes para ver si coinciden las ideas más importantes.

5.2.7.1.1.3 Detección de intentos de manipulación del lector

Es posible detectar en la redacción de los textos intentos de manipular a los lectores. Por ejemplo:

- Uso de términos con fuerte carga emocional: “dramática sesión en el Parlamento”. El uso del adjetivo dramático añade un componente emocional.
- Sesgos en la elección de los datos mostrados a favor de una opinión prefijada: “1 de cada 15 personas está en desacuerdo.” Al presentar de esta forma el dato, resalta la posición en desacuerdo que, sin embargo, es claramente minoritaria.
- Detección de falacias lógicas. Las falacias lógicas son razonamientos erróneos, aunque en una lectura superficial pueden parecer válidos. Identificar y desmontar las falacias lógicas es una parte importante del proceso de lucha contra la manipulación informativa.

- Mezcla de opinión e información.

La actividad consistiría en analizar diversas noticias buscando algunos de estos elementos y volverlas a redactar desde una perspectiva más neutra.

Un buen ejemplo de este tipo de análisis es el que se lleva a cabo en el blog Mala Prensa¹⁴.

Otra propuesta puede ser el análisis de la dedicación de tiempo o espacio a un tema en un medio determinado, o comparando diversos medios entre sí. Por ejemplo: el tiempo dedicado en un informativo de televisión a cada tema; al partido político en el gobierno frente a la oposición; la representación de las diversas opiniones sobre un asunto, etc.

5.2.7.1.1.4 Búsqueda de la fuente

En ocasiones, las noticias publicadas en un medio son extraídas de otros medios. Por tanto, se trata de localizar el origen de la misma a través de los recursos que nos ofrece Internet, como enlaces y buscadores.

A través de enlaces o búsquedas por contenido llegar lo más cerca posible de las fuentes originales de una noticia. En ocasiones, las noticias publicadas por un medio, son tomadas de otros, bien sean agencias, bien otros medios, o incluso de notas de prensa producidas por los departamentos de relaciones públicas de las organizaciones o empresas. También, en ocasiones, las noticias son tomadas en tercera o cuarta mano. Esto presenta riesgos para el lector, ya que la información original puede haberse distorsionado o cambiado de contexto.

Este proceso nos ayuda también a descubrir las transformaciones que sufre la información al pasar por diferentes manos.

5.2.7.1.1.5 Comprender la dinámica de la distorsión de la información

En relación con la propuesta anterior, es importante ser consciente de cómo las diversas versiones de una información sufren una degradación del contenido al ir siendo citadas de medio en medio.

Juego del telegrama. Es un juego de varios jugadores. El primero cuenta a un compañero una noticia al oído sin que el otro pueda hacer preguntas. Éste, a su vez, cuenta la

¹⁴ <http://www.malaprensa.com>

noticia a un tercero y así sucesivamente hasta completar el número de participantes. El último debe decir la que recibió en voz alta y compararlo con la noticia original. Este juego ilustra la dinámica de los rumores.

5.2.7.2 Reputación

En los medios tradicionales, la reputación viene avalada por el historial de la organización que respalda la publicación. En Internet, esto también ocurre, pero con ciertos matices. En cualquier caso, la reputación es una valoración a priori de la calidad de un contenido, no basado en sus propios méritos, sino en la creencia de que podemos esperar que los tendrá.

Por un lado, la capacidad de publicar y difundir usando medios tradicionales actuaba como filtro, ya que era necesario un mínimo de capacidad económica y de tamaño organizacional para lograrlo.

Sin embargo, en Internet no hay una relación directa entre la capacidad económica y la de publicación y difusión. Simplificando mucho, cualquiera puede publicar y, potencialmente, llegar a una audiencia muy amplia.

Esto plantea el problema de las nuevas formas de valorar o estimar la reputación o confiabilidad de las fuentes. Podemos recurrir a los criterios tradicionales:

Respaldada por una organización, empresa, etc, cuya reputación ya sea reconocida. Por ejemplo, una Universidad nos debería dar una garantía de un mínimo de rigor científico de los profesores que trabajan en ella, lo mismo que una revista especializada, un organismo internacional, etc.

Utilizada o citada frecuentemente como fuente. En las publicaciones de carácter científico, el número de citas a un trabajo determinado nos da una idea de su relevancia para ese campo de estudio y, de forma indirecta, nos habla de la reputación de sus autores.

Profesional frente a aficionado. La distinción entre un autor profesional del tema que trata y uno aficionado podría proporcionarnos una pista al respecto de la calidad de la información, pero se trata de un criterio relativamente débil en la actualidad. Precisamente, uno de los efectos de la democratización de la capacidad de publicar es el de permitir a los no profesionales mostrar su voz a la audiencia y, con el tiempo, construir su propia reputación personal.

De este modo, los criterios de valoración tienen que pasar de ser apriorísticos a criterios basados en el análisis del contenido *per se*, lo que nos lleva a las propuestas del apartado anterior.

5.2.7.3 Producción de mensajes

Freinet fue pionero en proponer que el alumnado de la escuela fuese un creador de contenido. Frente a un modelo pedagógico reproductivo, Freinet proponía a sus alumnos la elaboración de periódicos que les permitiesen comunicar sus vivencias e intereses a otras audiencias, más allá del entorno escolar.

Esto supuso un cambio de paradigma. Tradicionalmente, lo que se dice en la escuela se queda en la escuela. En otras palabras, la producción del alumnado tiene una audiencia mínima: el profesor o profesora y, ocasional y marginalmente, el grupo de compañeros de la misma clase si el trabajo se lee en voz alta. La definición de la tarea, el objetivo de la comunicación, queda restringida a complacer las expectativas del docente, lo que determina el tipo de producto que se genera. Y eso en el mejor de los casos, como es que se haya propuesto un trabajo creativo, porque en una gran parte se trata de reproducir con la mayor exactitud lo aprendido durante las lecciones y el estudio.

Al producir contenido que va a difundirse fuera del aula, e incluso de la escuela, se cambia todo el contexto. Al cambiar la audiencia, cambian los objetivos de comunicación, no se cuenta con las mismas expectativas, se plantea el problema de qué comunicar, para qué y cómo hacerlo. Se plantean preguntas como: ¿qué le puede interesar a esta audiencia? ¿Cómo explicárselo para que lo entienda? ¿Qué sabe o no sabe previamente? ¿Qué necesito saber yo para poder explicarlo?

Retomando la cita de Kaplún:

[...] cuando el sujeto educando logra expresar una idea de modo de que los otros puedan comprenderla, es cuando él mismo la comprende y la aprehende verdaderamente.[...]

La comunicación de sus aprendizajes por parte del sujeto que aprende se perfila así como un componente básico del proceso de cognición y ya no sólo como un producto subsidiario del mismo. (Kaplún, 1998:234)

Por tanto, la mejor manera de aprender a producir mensajes en los diversos lenguajes de los medios es precisamente crear y desarrollar nuestros propios medios, algo que la tecnología ha facilitado de una manera muy significativa. Pero además, también ha resuelto el problema de llegar a una audiencia amplia. Gracias a Internet, es posible publicar cualquier contenido que puede, potencialmente, alcanzar audiencias en todo el planeta.

Es posible plantear numerosos proyectos de aprendizaje basados en la creación de medios, desde los tradicionales, como el periódico o la radio escolar, hasta los digitales, como blogs, podcasts o vídeo.

Por otro lado, el soporte digital permite integrar y combinar fácilmente distintos tipos de medios: textuales, imagen estática, vídeo, audio y otros.

5.2.7.4 Imitación y remezcla

Antes de pasar al comentario de algunos de los nuevos medios resulta interesante detenerse un momento en dos conceptos que resultan clave en el desarrollo de las competencias comunicativas.

5.2.7.4.1.1 Imitación

En buena medida, la creación de medios y contenidos por parte del alumnado se basa en la imitación formal de los géneros existentes. Esto es, cuando proponemos como proyecto de aprendizaje la realización y desarrollo de un informativo radiofónico o televisivo, por ejemplo, estamos partiendo muchas veces de la base de que los estudiantes están familiarizados con este género y que son capaces de reconocer algunos de sus aspectos formales y estructurales, gracias a su experiencia como audiencia.

Se trata de un proceso similar al que tiene que ver con el desarrollo del lenguaje en niños pequeños. Desarrollan una gramática que les permite producir los mensajes, sin necesidad de aprenderla o estudiarla de manera consciente o explícita.

Así, retomando el ejemplo, al encarar un proyecto como el citado, los estudiantes ya tienen una idea del marco en que se mueven: un presentador relata las noticias que elaboran reporteros o corresponsales, existe una cierta estructura en el programa (titulares, desarrollo por secciones, etc.), la locución tiene un tono formal y objetivo, se utilizan ciertos separadores entre secciones o apartados (cortinillas de audio o de vídeo) y otros factores.

A veces, es necesario y, en general, conveniente, reforzar este reconocimiento realizando un análisis más sistemático de estos elementos formales, para que los estudiantes los tengan presentes y sean conscientes de su papel organizador, contextualizador y vertebrador del mensaje.

Estos elementos o reglas formales definen lo que llamamos géneros, tanto de ficción como de no ficción. Los géneros establecen una estructura y lenguajes que nos permiten reconocer un producto determinado, con independencia de su contenido concreto (un informativo, un *thriller*, un *western*, un documental, etc). La genialidad o creatividad de ciertos autores viene, precisamente, de un conocimiento tan profundo de los mecanismos de un género que les permite romper esas reglas para llegar a un resultado genuinamente innovador.

Por eso, esta imitación resulta la mejor base posible para entender los mecanismos de transmisión del mensaje de los medios y permite que el desarrollo de los proyectos contribuya tanto a las competencias en el área de la comunicación y la educación mediática, como a las propias del tema que se está trabajando.

5.2.7.4.1.2 *Remezcla*

En lo tocante a los contenidos es importante subrayar el papel de la remezcla o remix. No es una idea nueva ya que el uso de materiales existentes como base para la creación de nuevos productos culturales, intelectuales y artísticos es una constante en la historia, pero las herramientas digitales han puesto al alcance de cualquiera la posibilidad de llevar a cabo proyectos creativos basados en esta estrategia.

La remezcla es un proceso en el que creamos nuevos productos basándonos en, o utilizando, fragmentos de otros, a los que podemos añadir nuestras propias aportaciones, extendiéndolas. Esto nos permite generar desde nuevas perspectivas para interpretar una obra, hasta obras completamente nuevas, pasando por extender o desarrollar historias, reinterpretarlas o distorsionarlas.

La remezcla no implica ni un proceso de destrucción de la obra original o un intento de copia. En muchos sentidos, la remezcla es un diálogo creativo con la obra original que está presente en la historia de todas las disciplinas, aunque en una diversidad de formas, entre las que podríamos contar:

La cita: cuando se usa un fragmento de otra obra, citando su origen, en una propia. Un mecanismo habitual, aunque no exclusivo, en los trabajos científicos que se usa, precisamente, como forma de vincular o contrastar datos u opiniones.

La referencia o el homenaje: cuando una obra aparece en otra de forma no explícita, pero perceptible.

La parodia: cuando una obra imita aspectos formales o temáticos de otra, pero generalmente con un punto de vista satírico o humorístico.

La extensión (spin-off): cuando se parte de elementos de una obra para desarrollarlos en otras. Aquí entra, por ejemplo, el fenómeno de las *fan-films*¹⁵, productos realizados por aficionados a una película o serie, que completan o complementan el relato considerado como oficial.

Pero las herramientas digitales nos permiten llegar a un nivel de remezcla mucho más básico, manipulando directamente el producto cultural. Por ejemplo, y entre otros muchos:

- Cambiar el doblaje de una escena de una película, con nuevos diálogos o banda sonora¹⁶.
- Realizar un nuevo montaje de una obra, cambiando del orden de las escenas y creando nuevos efectos de sentido o nuevas perspectivas del relato.
- Mezclar elementos de diversos orígenes, para crear un producto nuevo en forma de puzzle o mosaico o bien establecer un diálogo inédito entre las obras.

La facilidad para esta remezcla de material ha generado una nueva problemática en lo que se refiere a la propiedad intelectual, ya que muchas veces los titulares de los derechos interpretan estas acciones como uso no legítimo.

Sin embargo, como señala Ferguson¹⁷, la remezcla está presente como elemento básico de la creatividad, a través de tres procesos básicos:

¹⁵ http://es.wikipedia.org/wiki/Fan_film

¹⁶ Un ejemplo muy conocido (aunque su origen no está documentado) es la sincronización entre la película "The Wizard of Oz" y el álbum "The Dark Side of the Moon". <http://youtu.be/MDz2cNLrvuM>

¹⁷ Everything is a Remix: The elements of creativity
<http://vimeo.com/kirbyferguson/everythingisaremix3>

5.2.7.4.1.3 *Copia*

La copia o la imitación es un primer paso para aprender a crear. Ferguson pone ejemplos de la creación musical, señalando como muchos artistas comienzan versionando a otros compositores o bien imitando sus temas.

5.2.7.4.1.4 *Transformación*

La transformación consiste en partir de una idea conocida y tratar de adaptarla a otra finalidad. La idea original se toma como plantilla o punto de partida para el nuevo desarrollo. Esto puede hacerse por analogía, es decir, aplicando esa misma idea pero en otro contexto. O también por perfeccionamiento, intentando determinar los fallos o limitaciones de la idea original y buscando formas de hacerlo mejor.

5.2.7.4.1.5 *Combinación*

La combinación es el proceso creativo más potente. Consiste en tomar diversas ideas y hacerlas funcionar juntas para lograr un objetivo. La combinación permite grandes avances y saltos cualitativos.

5.2.7.5 *Medios digitales*

5.2.7.5.1.1 *Blogs*

Un blog o weblog se define como una publicación realizada en la web basada en la publicación de artículos (también llamados *posts*, entradas o anotaciones) que aparecen ordenados del más reciente al más antiguo. Remiten a la idea del “diario”, o más exactamente, al diario de bitácora de un barco.

Los artículos pueden organizarse, además, por una taxonomía de categorías predefinida, o por un sistema de etiquetado, para facilitar la localización de los mismos.

Los blogs resultan especialmente adecuados para proyectos que se desarrollan en el tiempo. La idea es publicar noticias, reflexiones, comentarios, recursos, etc., sobre el desarrollo del mismo a medida que se realiza. Algunos ejemplos de proyectos que podrían plasmarse en un blog podrían ser:

- El diario de aprendizaje de una clase durante el curso, recogiendo los temas que se tratan, sus valoraciones, lo que aprenden, lo que cada uno aporta, etc.
- Fiestas y celebraciones culturales del ciclo anual en una comunidad.

- Diario de viaje, en viajes culturales, estancias, intercambios de estudiantes, etc.
- En general, cualquier proyecto de aprendizaje que se extienda en el tiempo y que pase por diferentes etapas.

El blog puede plantearse como sistema de publicación sencillo desde el que integrar otros medios basados en vídeo o audio.

El lenguaje del blog es principalmente el escrito, aunque es posible utilizar la misma estructura temporal para otros lenguajes, como la fotografía o el vídeo. Los blogs, en su origen, eran anotaciones escritas a modo de diario personal. El registro tiende a ser informal y se suelen escribir en primera persona, con un punto de vista subjetivo de la realidad. Por supuesto, es posible crear blogs colectivos, en los que intervienen varios autores.

Un elemento frecuentemente presente en los blogs es un sistema que permita a los visitantes hacer comentarios sobre los artículos escritos, generando una conversación sobre el tema planteado por el escritor. Es un aspecto interesante en los proyectos de aprendizaje que utilizan blogs porque puede ayudar a tomar conciencia de la audiencia que el proyecto alcanza, así como a generar una motivación extra para los participantes.

Por otro lado, es posible generar una conversación entre blogs mediante enlaces, remitiendo artículos de otros que tratan temas similares, que nos han movido a la reflexión o que nos han aportado información. El enlazado en la web equivale a la cita en un artículo en un medio tradicional y existen algunas herramientas (como los *trackbacks*) que lo registran y permiten ir y volver entre artículos enlazados.

Lo cierto es que no hay ningún requisito formal que deba cumplir un blog para ser considerado como tal, por lo que la flexibilidad y adaptabilidad a todo tipo de proyectos es total. La única limitación es la publicación en orden cronológico inverso característica.

5.2.7.5.1.2 *Microblogs*

La aparición de la red social *Twitter* y otras plataformas de publicación rápida generó lo que se ha denominado *microblogging*. Básicamente se trata de blogs cuyos artículos son especialmente cortos. Tan cortos como que prácticamente sólo tienen una frase.

Twitter nos permite publicar “estados” mediante textos que no superen los 140 caracteres. Pese a esta limitación, muchas personas han encontrado en este sistema una plataforma ágil para publicar sus ideas o propuestas. El hecho de que, a la vez, sea un sistema de conversación hace que se integren de forma suave y natural ambos aspectos de la comunicación. Además, permite la interacción en tiempo real, y la brevedad de las entradas hace que sean fáciles de seguir. Por otra parte, gracias a las aplicaciones disponibles en dispositivos móviles, se pueden seguir las conversaciones sin mantener la atención en ellas de forma permanente.

Entre los inconvenientes de algunos de estos sistemas se encuentran lo efímero de las publicaciones y el sistema de acceso, que requiere seguir explícitamente aquellos contactos que nos interesan, o que nos siga la audiencia a la que deseamos llegar.

A pesar de esos inconvenientes, el *microblogging* puede encajar bien en algunos proyectos de aprendizaje, o como herramienta de comunicación dentro de los mismos ya que nos permite:

- Generar un canal de comunicación breve y ágil, por ejemplo para difundir enlaces a recursos o el estado de desarrollo de un proyecto.
- Iniciar una conversación con el grupo sobre un tema, en tiempo real (o casi real), sin necesidad de poner en marcha una gran infraestructura.
- Contactar con colegas, colaboradores, expertos, etc. que nos puedan ayudar en nuestro proyecto.

5.2.7.5.1.3 Podcast

Simplificando mucho se podría decir que un podcast es un programa de radio que se emite por Internet, aunque tampoco es exactamente así.

Formalmente, un podcast es un programa de radio. Por tanto se basa en el lenguaje oral y el uso del sonido (música, efectos de sonido, silencio) como lenguaje expresivo y utiliza básicamente los mismos recursos técnicos.

La difusión se hace de manera completamente distinta. Una vez que se ha grabado y editado el programa, se genera un archivo de audio que se pone a disposición del público en la web. Cada vez que se publica un nuevo programa, se actualiza un archivo

de índice o feed de la especificación RSS¹⁸. Mediante este archivo, el oyente, utilizando una aplicación específica en su ordenador o su dispositivo móvil, se informa de si hay nuevos episodios o entregas del programa y puede descargarlos a su equipo, habitualmente de forma automática.

Los podcasts nos sirven como versión actual, más económica y menos compleja, de los proyectos de radio escolar y resultan muy interesantes como base para proyectos de aprendizaje. Uno de sus principales valores está en el hecho de basarse en el sonido y, por tanto, en el uso del lenguaje oral.

Obviamente, existe una infinidad de temáticas sobre las que podría girar un podcast. Del mismo modo que un blog puede plantearse como un diario de aprendizaje, podemos hacer lo mismo con este formato. Entre otros muchos proyectos, podríamos plantear algunos de los siguientes:

- Un informativo periódico, al estilo de los diarios hablados o los programas de noticias de radio convencional, sobre temas de la escuela, la comunidad, el pueblo, el barrio, etc.
- Programas de estilo documental, sobre todo tipo de temas de carácter científico, social, literario, etc.
- Magacines.
- Artísticos: música, poesía, relato corto, etc.
- Folletín: teatro hablado por entregas.
- Aprendizaje de lenguas, con contenidos sobre vocabulario, estructuras, conversación, cultura, etc.

El lenguaje del podcast es el sonido, lo que implica:

- *Lenguaje oral*, con especial importancia de rasgos como el ritmo, la entonación, la vocalización, etc.

¹⁸ <http://cyber.law.harvard.edu/rss/rss.html> En realidad esta misma especificación se utiliza para notificar de las novedades en los blogs y en otros sistemas de publicación, por lo que no se ha de considerar limitada a los podcast.

- *El sonido*, tanto en lo que se refiere a la música y su aportación emocional al mensaje, como a los efectos sonoros y de ambientación.
- *El silencio*, como elemento de contraste, separación y definición.

5.2.7.5.1.4 *Vídeo digital*

La tecnología de vídeo digital permite crear contenido equivalente al del cine y la televisión, por un coste mínimo. Sin embargo, la ubicuidad de las cámaras capaces de grabar vídeo en casi todo tipo de dispositivos (ordenadores, cámaras fotográficas, teléfonos móviles, etc) ha contribuido a desarrollar nuevos géneros y formatos que no se contaban entre los tradicionales.

La diversidad de géneros y formatos que es posible desarrollar con el vídeo digital abre un gran número de posibilidades a la hora de plantear proyectos de aprendizaje, lo que nos otorga una gran flexibilidad para adaptarnos tanto a las características de nuestro proyecto, estudiantes y equipamiento disponible.

Por otro lado, desde el punto de vista técnico, la disponibilidad de herramientas de montaje y composición en ordenadores y dispositivos móviles hace que resulten relativamente sencillos de llevar a cabo, facilitando un resultado de buena calidad con poco coste y esfuerzo.

Dentro de las aulas, el vídeo digital ofrece tres categorías principales de uso, aunque no son exclusivas de este medio:

Documentación del trabajo realizado: se recogen momentos del desarrollo de proyectos, actividades, trabajos, etc., para mostrar lo que se ha llevado a cabo en el aula en un cierto período de tiempo.

Herramienta de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje: podemos utilizar las grabaciones de vídeo para que los estudiantes sean conscientes de su ejecución de ciertos aprendizajes, como pueden ser movimientos en educación física, lectura en voz alta, etc.

Proyecto de aprendizaje: la realización de un producto de vídeo como eje vertebrador de un proyecto de aprendizaje, como podría ser la elaboración de un documental sobre un tema que se esté estudiando.

Por otro lado, en cuanto a contenidos y formas las posibilidades son enormes. Podemos partir tanto de géneros tradicionales como de nuevos planteamientos. Entre los géneros más o menos tradicionales podríamos plantearnos:

Informativo, sobre noticias y acontecimientos de nuestra escuela o comunidad, o del ámbito que nos interese tratar. Nos ayuda también a analizar la problemática de la información, los puntos de vista, la distinción información-opinión, la manipulación informativa a través de la imagen, etc. Dentro de este género podríamos trabajar con Informativos de ficción, trabajando sobre información histórica con nuevos lenguajes, por ejemplo, ¿cómo se difundiría hoy determinado acontecimiento histórico que estamos estudiando?

Documentales y reportajes, como acercamiento al estudio de realidades próximas del entorno natural, medio ambiente, entorno social, cultural, histórico, etc, con una perspectiva basada en los intereses y puntos de vista de los estudiantes.

Dramáticos, como cortometrajes, películas o incluso series de televisión, en las que los estudiantes analicen un tema creando una ficción en la que pueden reflejar diversas problemáticas o temas de interés que les afecten.

En cuanto a otros géneros que no encajan en los tradicionales, podríamos hablar de:

Tutoriales, pequeños programas destinados a mostrar cómo se realizan ciertas tareas o procesos, de forma que permitan a la audiencia aprender por ellos mismos. Ejemplos: simulaciones de conversaciones en un idioma, procesos para realizar una práctica de laboratorio, técnica para aprender a tocar un instrumento musical, etc. No sólo se pueden utilizar como recurso en sí mismos, sino que resultan muy interesantes como proyecto para desarrollar por parte de los estudiantes, pues les permite trabajar sobre las competencias de comunicación audiovisual, y los contenidos del tema de aprendizaje, así como realizar una reflexión sobre el meta-aprendizaje.

Animación. A través de diversas técnicas, que incluyen el stop-motion, la animación tradicional, la animación 3D y otras, es posible contar historias. Diversas herramientas han facilitado mucho la utilización de esta forma expresiva, incluso en dispositivos como tabletas o teléfonos móviles. La animación nos permite representar ciertos procesos que se desarrollan en el tiempo y el espacio, y que resultan difíciles de plasmar en medios estáticos.

Videoblog. Se trata de un formato nacido gracias a la combinación entre la ubicuidad de los dispositivos de grabación de vídeo y la facilidad de publicación de plataformas como *Youtube* o *Vimeo*. Básicamente consiste en una grabación en primera persona en la que el autor habla sobre un tema de su interés desde un punto de vista subjetivo. En otras palabras, se trata de un blog en forma de vídeo.

Microcortos. En parte nacidos por las limitaciones de los dispositivos de grabación, como las cámaras fotográficas o los teléfonos móviles, en parte por la dificultad de algunas audiencias para mantener la atención durante ciertos períodos de tiempo, los microcortos son producciones de vídeo de muy poca duración (a lo sumo un par de minutos) en los que se relata de forma condensada una historia. Se trata de aprovechar las restricciones del medio como ventaja y no considerarlo una limitación.

Remix o remezcla. La tecnología digital nos permite acceder a contenidos y remezclarlos, es decir, tomar obras ya difundidas y manipularlas para crear nuevos productos derivados. Más que referirnos a un género, aquí estamos hablando de un modo de crear contenido. Así, por ejemplo, podríamos tomar una escena de una película y cambiar elementos como su doblaje o su banda sonora, para generar nuevos efectos del mensaje en el espectador o nuevos puntos de vista sobre la historia. Pero también sería posible montar de nuevo una película, insertar escenas de otra, aplicar efectos especiales, etc, y generar tanto nuevas interpretaciones de una obra, como obras que son nuevas en sí mismas aunque estén formadas por fragmentos de otras. Desde un punto de vista del creador, la remezcla es un punto de partida para la creación de obras nuevas, tanto como medio de experimentación sobre el lenguaje audiovisual, como sistema creativo en sí mismo.

Lo anterior nos proporciona una perspectiva general sobre las posibilidades del trabajo con vídeo para el planteamiento de proyectos de aprendizaje que, a la vez, nos permiten trabajar el desarrollo de las competencias clave de la educación mediática.

6 ANEXOS

6.1 Transcripción entrevista grupal

[Hay una introducción haciendo referencia a la situación que nos llevó a plantear la entrevista]

– *Quiero hablar con vosotras sobre eso, cómo hace la gente de vuestra edad para enterarse de lo que pasa en el mundo, como utilizáis los medios de comunicación que disponéis, los medios que preferís, para qué los usáis, etc.*

[...]

– *Por ejemplo, el otro día hablábamos de cómo os enterabais de los que pasa en el mundo, O si os enteráis.*

– Sí

– *¿Sí?*

– Cuando nuestros padres están viendo el Telediario, pues tú lo ves con ellos.

– Sí

– Yo escucho la radio

– O el periódico

– Yo entro en el periódico digital, en el papel casi no lo veo

– *¿Y lo buscáis adrede o no? Quiero decir, buscáis una noticia que os enteráis y luego decís, “a ver qué ha pasado”,*

– Sí

– Sí

– Por ejemplo, un Madrid-Barça, o...

[Risas]

- Buscas como quedaron, pero... no sé
- Depende de si el tema nos interesa o no
- Yo sí, Una vez que me enteré que había habido, donde vivo yo, en la misma calle, eh... Había habido un caso de violencia de género. Entonces busqué en el ordenador.
- Y más cosas, más noticias que a veces me entero
- *Y en este caso, ¿qué hacéis? O sea, vais a Internet*
- Pues sí,
- Primero al telediario
- O a comprar el periódico
- Pero, a veces el telediario no te dice todo lo que quieres saber, entonces...
- Claro
- ... te vas a Internet
- O a imprimir lo del día siguiente
- *En Internet, ¿qué hacéis? ¿Buscáis algún sitio concreto? Por ejemplo, una versión del periódico. ¿O vais a Google a ver qué sale?*
- Yo lo pongo en Google y busco en varios periódicos
- Yo pongo la dirección del periódico y entrando uno a uno y voy viendo lo que hay, si lo que me interesa está en algún periódico
- Yo busco en varios periódicos, para...
- *Vale, también os preguntaba el otro día si estabais todas en Tuenti o en alguna red de este tipo*
- Sí

– Sí

– Tuenti, sí

– *¿Y alguna de las otras redes populares, como Facebook?*

– Facebook es de mayores

– Facebook es un poco más, te enteras de más cosas

– O sea, te meten un poco de miedo, o sea que...

– *Vale, al margen de eso...*

– Yo no tengo, pero sé que me lo voy a hacer la semana que viene...

– *Y, por ejemplo, si os digo Twitter ¿os suena de algo?*

– Sí

– Es como mensajes cortos...

[Hablan a la vez, no se entiende bien]

– Pero es que luego hay cosas de Twitter que te dicen en el Telediario. Como por ejemplo, el economista este que está en la cárcel... Que no me sale el nombre...

– *Strauss-Kahn*

[Risas]

– Ese

– Unos dicen que veinte minutos antes de que supieran los medios de comunicación lo que había pasado, ese colgó en Twitter lo que...

– *Pero no lo usáis.*

– No

– *¿Y cómo os comunicáis entre vosotros habitualmente?*

– Por el Tuenti

– Tuenti, messenger o correo electrónico

– Yo también

– *¿Y usáis más medios? ¿Móvil...?*

– Ah, también. Mensajes.

– Eso es lo habitual

– Sí...

– Yo no

[Hay una breve discusión sobre el uso del móvil con contrato o tarjeta y el coste que tiene asociado. La conclusión es que si pueden permitirse el coste, lo usan.]

– *Lo que os comunicáis son cosas “normales” o sólo para necesidades especiales.*

– Bueno, las dos cosas.

– Sí, las dos cosas.

– Normalmente por necesidades

– *Cuando yo tenía vuestra edad, si quería hablar con alguien pues quedaba con él.*

– Nosotros no, nosotros nos mandamos por el Tuenti o así, con un mensaje

– *O sea, que cuando os apetece hablar con alguien, te enchufas por ahí y ya está, o le llamas por el móvil*

– Sí, claro. O en el chat que acabas antes.

– Muchos días, y acabas antes.

– *Pero puestos a elegir qué escogéis, por ejemplo, el móvil o...*

– Tuenti

- Móvil
- Móvil acabas antes
- Si la persona está conectada, Tuenti
- A lo mejor no está conectada la persona
- Yo primero miro si está conectada, y si no está...
- Yo no porque es que no me apaño con las nuevas tecnologías
- *¿Diríais que tener móvil es una necesidad para vosotras?*
- Sí
- No, tampoco tanto
- Yo sí
- Puede haber un incendio en casa y tienes que llamar por teléfono
- Es que claro, tú vas a algún sitio o así... que en mi caso si voy al conservatorio y mis padres no saben si me pueden ir a buscar al salir, necesito hablar con ellos de alguna forma.
- *Lo que quiero decir es que si, digamos quitando las situaciones de necesidad...*
- No, a mí no [no es una necesidad tener móvil]
- *¿Y en general entre la gente de vuestra edad?*
- Sí
- Es muy importante
- *¿Incluso no tener móvil podría ser un problema?*
- Sí
- Hay gente que es muy adicta al móvil

- No sólo por eso, porque hay gente que porque simplemente que otra no tenga móvil, se meten con esa persona. Que no tienes móvil...
- Y ya no eres
- Ya no eres...
- No
- *Y, por ejemplo, respecto al Tuenti ¿pasa lo mismo?*
- Sí,
- Sí
- Si no tienes Tuenti
- Más o menos
- *Como de segunda*
- Y tu, alguien te pregunta ¿tienes Tuenti? Y respondes “no” y te mira con una cara como diciendo...
- ...Con una cara como diciendo [completando la intervención de la otra chica]
- ¿qué?
- ¿cómo que no tienes Tuenti?
- Sí que lo hacen
- ¿No te acuerdas que hasta abril yo no me hice el Tuenti? Entonces XXX se metía conmigo y ahora viene y me dice: “Enhorabuena por tener Tuenti, hombre, por hacértelo”
- *Y, por ejemplo,... ¿hay temas que no trataríais nunca por Tuenti o nunca por el móvil o así con alguien?*
- Depende. Depende de lo que sea y quién esté delante en ese momento.

– No sé, quiero decir, imagínate que... no se me ocurre, algún tema más personal, más íntimo, y quieres hablar con alguien, o sea, ¿lo preferías hablar en persona, lo harías a través del Tuenti, lo harías a través del móvil?

– En persona

– Yo lo haría en persona, pero creo que hay mucha gente de nuestra edad que utiliza el Tuenti para eso

– Sí, para..., sí

– A ver, una cosa que parece clara es que las diferentes edades usamos de distintas maneras los medios.

– Sí

– Por ejemplo, para gente de mi edad... bueno, para gente de mi edad ya no. Por ejemplo, el teléfono era algo relativamente normal.

– Trabajo

– Ya

– ¿Vale? Incluso de niños. Puede hacerlos gracias, pero yo de pequeño viví en un sitio donde para llamar por teléfono, llamabas a una operadora que te ponía con quien querías hablar, o sea, no marcabas el número de la casa a la que querías llamar. [...] Y los teléfonos móviles para nosotros es una cosa casi extraordinaria

– Para nosotros es una cosa normal

– Pero también el uso, ¿entiendes? Para mucha gente, de mi edad a lo mejor no tanto, pero para alguna un poco mayor los móviles son para las emergencias.

– Mis abuelos

– Sí, mis abuelos

– Mis abuelos no saben encender el teléfono

– El mío tampoco

- Y luego, por ejemplo, comunicarse a través del Tuenti a mucha gente le resulta extraño. Es un poco intentar entender cómo lo usáis. Por eso preguntaba lo de los temas. A gente de mi edad, no sé, imaginaos tener un novio o una novia y romper por el Tuenti.

- O por un mensaje

- ¿Esas cosas serían aceptables hoy?

- Yo por lo menos lo hago

- ¿Lo qué?

- Hacerlo por el Tuenti, esas cosas.

- Ah, pues yo no

- Yo lo hago

- Yo no

[...] Una parte de la conversación que mantienen entre ellas es inaudible

- ¿Hay sitios de Internet, aparte del Tuenti y eso, que utilizéis en particular, para ciertos fines?

- Te refieres a utilizar Wikipedia

- No, quiero decir, a lo largo del mes, utilizo estos cuatro o cinco sitios principales

- Wikipedia, Tuenti, [no se entiende], Google

- Yo para mí, la Wikipedia, que es algo que mucha gente utiliza, para mí es algo que no soporto. La wikipedia es que no la soporto.

- A mí no me gusta

- A mí me da igual

- Vale, por ejemplo. Imaginad las siguientes situaciones. Si queréis aprender algo, no necesariamente del colegio...

- Inglés...

– Al traductor para aprender inglés, o sea, si quieres ir a una página para que... saber que significa, o sea, una palabra, no un texto...

– *Quiero decir, vais por la calle y veis que alguien lleva una pulsera de estas hechas en casa y os gusta y os decís “quiero aprender a hacerla”. ¿Usáis Internet para buscar ese tipo de información?*

– No

– A lo mejor le pregunto a otra persona

– Le pregunto a alguien que lo sepa hacer

– Sí, sí

– Es mucho más fácil

– Porque te puede explicar mejor

– Claro

– Y te puede...

– Lo que buscaste tú, a lo mejor no te queda claro

– *Así que..., como primera opción preguntáis a alguien, pero no vais a preguntar por Internet. ¿Y si es algo del colegio?*

– Si es algo del Cole... se pregunta a nuestros familiares o por Internet

– O si no por el Tuenti

– También por el Tuenti a los compañeros, un toque y ya está

– Es verdad

– Claro

– *Y lo de las noticias [...] ¿Hay algún uso de Internet particular que hayáis hecho que se salga un poco de lo corriente?*

{Silencio}

- No

[Silencio]

- *Aficiones y así, las intentáis seguir, buscar cosas por Internet*

- Sí, en gimnasia rítmica, los campeonatos

- A veces, sí. Está la liga gallega de [No se entiende] para saber como van.

- Para ver las cosas de educación, de los partidos

- *Por ejemplo, ¿vosotras conocéis a gente que sólo conocéis por Internet?*

- No

- No

- *¿Y lo buscáis?*

- O sea, ¿si buscamos conocer a la gente que...?

- [No se entiende]

- *No, imagínate que, por ejemplo, L*** hace gimnasia, entonces a lo mejor igual participa en algún sitio donde participa gente que hace gimnasia a nivel de competición y a lo mejor conocer a alguien por ahí de otros sitios.*

- Si, de otros sitios. Si la conozco bien y luego la veo, por ejemplo.

- *Pero digamos que la relación que tienes es por verla en campeonatos y entonces ahí coincidís, intercambias y luego a lo mejor porque tenéis Tuenti o correo os comunicáis. ¿O ha ocurrido alguna vez al revés, es decir, conocer a alguien en Internet primero?*

- No

- Imaginaba porque no nos arriesgamos (?).

- Ni de coña. Si no la conozco no la llamo.

- Claro

- Claro
- *¿Y sería correcto decir que las relaciones por Internet son las que tenéis reales?*
- Sí, para mantener contacto.
- Para hablar con ellos
- *Quiero decir que... yo por cuestiones de trabajo conozco gente que sólo conozco prácticamente por Internet, o que la conocí primero a través de Internet, no en persona. A lo mejor luego, sí.*
- Yo no
- A ver, yo conozco. A ver... yo tengo unos amigos, que en el trabajo tienen otros amigos, pero estos amigos los conozco yo de estar con mis amigos.
- *Claro, pero quiero decir, no es que estás en el Tuenti y veo un grupo de gente que se dedica a esto y tiene esta afición y me gusta y me voy a apuntar.*
- No, yo al pasar no te agrego, directamente. No te conozco y ya está.
- *Bueno. Lo que quiero decir es que entonces realmente no es vuestro objetivo a la hora de usar Internet.*
- No.
- Pero hay gente que sí hace eso
- Y hay gente que por ejemplo, yo conozco una amiga que mezcla apellidos y agrega.
- Y así se lo eliminan y todo, normal.
- *Está buscando tener ... ¿Cómo se llaman en Tuenti?*
- Amigos
- *Y en principio, vuestros amigos de Tuenti son los amigos...*
- reales
- ... de la calle, normales

– Sí

– Y familia

– *Bueno, relaciones que tenéis habitualmente. Y entonces sí veis que hay gente que busca tener una lista de amigos muy grande.*

– Sí

– Ah, ya. Y visitas.

– *Y... la cosa esta de...*

– A ver, hay gente que está muy obsesionada con las visitas.

– Y con las fotos,

– Ya

– *Diríais (no digáis nombres) que hay gente que tiene realmente problemas relacionados con Internet.*

– Sí, hay gente que está muy obsesionada.

– *¿Que lo veis, como cosas excepcionales o como algo bastante generalizado?*

– Normal

– No. A ver: hay gente que sí que lo usa mucho, pero tampoco se obsesiona. Y hay gente que sí. Pero los problemas suelen ser bastante escasos. No es algo generalizado.

– Que se use mucho, sí que es general.

– *¿Y ha intentado gente que no conocíais hacerse amigos vuestros?*

– Sí

– Muchísimos

– *¿Y alguna de esa gente la conocéis o son desconocidos?*

- Sí. A ti te dan la opción de aceptar y tal. Si no lo conoces, lo rechazas.
- La ignoras y punto.
- O, por ejemplo, hay una persona que va a donde un amigo y ve tu nombre y es importante que lo ... sin conocerlo, claro
- *Bueno, y una cosa curiosa. Ya que estáis en un mundo de ordenadores, móviles, comunicaciones instantáneas... ¿Qué os parece la televisión?*
- Oh.
- Bueno, efectos retardados...
- Yo es que necesito televisión, yo sin televisión no sé si podría vivir.
- *¿Sin?*
- Sin televisión
- Yo no veo nunca la televisión
- Yo sí, pero es que... las noticias y tal, están como solo salen a determinadas horas los telediarios son como de efectos retardados.
- ¿como retardados?
- O sea, los telediarios... pasa una cosa a las cinco de la tarde, entras en Internet y ya la tienes. Y hasta las nueve...
- Una cosa verdaderamente importante te la cuentan en ese instante.
- *Pero te suena viejo cuando lo ves*
- A mí no.
- *Cambiando de tema.*
- (Una de las chicas tiene que dejar la entrevista)
- *Por ejemplo, ¿Cómo veis la tecnología en el colegio?*

- ¿La clase de tecnología?
- *No, las tecnologías*
- Están bien, pero no las usamos
- No se usan demasiado
- *¿Y cuando las usáis qué pensáis? ¿Qué os parece?*
- Bien.
- Bien.
- *¿Por qué?*
- Porque no estás dando clase en ese momento.
- Sí, mucha gente piensa eso, que ir al ordenador es no dar clase.
- *Cuando alguien propone una actividad que es con ordenador...*
- Pensamos en no dar clase
- Claro, y sin embargo hacen el trabajo, lo que pasa es que se piensan que no es...
- No es el mismo trabajo que estamos haciendo en clase que el que estamos haciendo con el ordenador
- Ya la idea es la misma, y trabajar yo tengo que trabajar igual
- *¿Vosotras lo percibís como distinto?*
- Es extraño
- Como casi nunca lo utilizamos, pues es algo raro para nosotros
- *¿Os han dado clases usando la pizarra digital o así alguna vez?*
- No tenemos pizarra digital

– *Vosotras no, ¿tú sí? ¿Cambia la cosa o no cambia?*

– *¿Sí? ¿En qué sentido?*

– Pues en sociales, es mucho más sencillo, a la hora de los mapas, pues señalar y todo. Y cuando escribes algo es incómodo... escribes en la pared, completamente apoyada con el brazo, y te salen los borradores. Y luego cuando estábamos con los ríos y borrábamos lo que habíamos escrito, también borrábamos los ríos y luego no sabíamos cual era.

– *¿Y hay alguna actividad que hayáis hecho que os haya llamado la atención especialmente por interesante? Bueno, en general.*

– Pues, por ejemplo, ahora en clase de tutoría, estamos haciendo un viaje, tenemos que planificar todo. Va a ser un viaje a un país. El que queramos. Y es muy práctico usar los ordenadores y en ese sentido...

[estruendo]

– *Vosotras, ¿tenéis alguna experiencia tecnológica en la escuela?*

– Nosotras el año pasado utilizábamos el proyecto interdisciplinar. Siempre utilizábamos portátiles. Si tuviésemos que hacer el proyecto interdisciplinar en casa era muchísimo.

– Nosotros no cogemos los portátiles.

– A veces estamos usando la pizarra digital, Poco, pero en tecnología. En el aula de tecnología.

– Sí, pero sólo fue para enseñar vocabulario.

– Sí

– Y para enseñarnos los recursos estos de Internet

– Para que lo leyeran

– No, la página esta que tiene la editorial, que tiene unos dibujitos

– *¿Y este tipo de páginas qué os parecen?*

- Educativas
- Son páginas educativas
- Están bien para estudiar
- Sí, porque...
- *Pero, ¿las usáis o no?*
- Sí
- Sobre todo si vienen en los libros
- Sí, claro
- Sí, porque en SM, la página donde salen los libros parece un cómic. Tú vas a libros vivos punto net, pones el curso que es, pones el código del libro, y puedes entrar en temas que quieres, y entras un poco...
- Y trae noticias sobre eso...
- Y claro, un sitio donde tienes que estudiar y es como una prueba de ciencias sirve para las ciencias
- *Pero no supone un cambio respecto a lo que hacéis en clase, quiero decir, que buscáis un material, lo veis, lo leéis, hacéis algún ejercicio, ¿y algo más?*
- No
- No
- *Pero en ese caso, os parece más interesante que una clase normal ¿o...?*
- ¿Cómo? ¿Utilizar esas páginas...?
- Hombre, sí
- *Pues, por ejemplo, si os dijeran: "Este tema lo podéis estudiar aquí, aquí y aquí".*
- Ay, no

- No, no, no, no, no
- A mí me van las explicaciones de los profesores aunque sean más coñazo
- Sí, porque te enteras mejor
- Mira que, a veces, son tostones de explicaciones
- *Por ejemplo, cuando es el proyecto interdisciplinar [interrupción] Si os plantean el trabajo en vez de, digamos, vamos a estudiar este tema, con este material, os plantean como una investigación, digamos, trabajo o algo así?*
- ¿Qué?
- Sería divertido
- Sí, es más ameno, más instructivo. y yo creo que sólo buscando por ti mismo nos quedan más cosas.
- *Quiero decir, que por ejemplo, si yo os digo: pues ahora cogéis este tema, veis esta página y lo estudiáis por ahí. Pero si os digo, vamos a hacer este proyecto, y como parte de ese proyecto tenéis que ir a esta página y estudiar ahí y tal*
- Eso mejor
- Siempre, con la explicación del profesor te enteras más
- Sí, y viéndolo en clase, y haciendo preguntas y todo, mucho mejor. Si te dicen sólo, estúdiatelo por ahí, acabas de chapar y luego te acabas de acordar para es día y nada más.
- *¿Vosotras habláis en público? ¿Seríais capaces de decir un día: bueno, voy a explicar este tema?*
- Ya tuvimos algo así en ciencias naturales con los seres vivos
- Yo en el conservatorio tengo audiciones en las que tengo que explicar la vida de un compositor
- *Y eso ¿cómo os resulta?*

- A ver, es algo raro
- Es algo difícil
- Es complicado
- Es que te quedas...
- Practicar delante del espejo
- Sí pero a la hora de hacerlo, te quedas, no sabes como expresarte o así
- Claro porque estás delante de mucha gente y no sabes como van a reaccionar
- Pero también te vas a acostumbrando poco a poco
- Dímelo a mi
- *¿Y el trabajo en grupo?*
- Temas delicados...
- Ya. Es un tema más.
- Depende del grupo. Depende de si te toca con los listos de la clase o con los vagos
- Tampoco los listos
- Sí, Depende de si el que está al lado se rasca el ombligo o si hace algo. Porque si alguien se rasca el ombligo... bueno, ya me entiendes. Si no hace nada tienes que acabar haciendo todo el trabajo. En cambio si das con gente que se esfuerza, entonces tu vas trabajando y acabas pensando que es bueno hacer trabajos en grupo. De otra manera dices: trabajo en grupo no.
- *¿Utilizaríais Internet para comunicaros para hacer trabajos en grupo?*
- Ya lo hacemos
- En los trabajos de tecnología que nos mandaron este año
- *Pero lo hacéis como parte del trabajo, o porque ya es lo normal*

– Sí, porque es que acaba mucho antes que si tienes que verlo en clase y tal. Se lo envías por correo y ya está. Y después ya lo juntáis, lo juntamos todo y lo entregamos.

– Justo.

– *¿Y veis diferencias en la forma de en que los profesores usan las tecnologías, los ordenadores, móviles, etc, y como usáis vosotras?*

– No

– Es bastante parecida

– Sí, más bien

– *¿Creéis que para ellos es algo normal o que es algo extraordinario?*

– Yo creo que depende del profesor

– Hay profesores que están más habituados y hay otros que les cuesta

– Depende de las edades del profesor también

[...]

– *Cine. ¿Vais al cine?*

– Sí

– No

– *¿Vais como cosa normal o es algo extraordinario?*

– Extraordinario

– Para mi es extraordinario, pero se de gente de clase que va todos los fines de semana al cine

– *Vale, o sea que hay de todo. Hay gente que le gusta.*

– *¿Diríais que veis más cosas en Internet que en otros medios? Audiovisual, me refiero, vídeos, películas...*

- Sí
- *¿Veis mucho vídeo por Internet?*
- Bueno, no mucho tampoco.
- Yo sí
- *¿Y qué tipo de cosas?*
- De canciones, y películas que nos gustan
- Pues yo...
- Películas no
- Igual canciones, o si no, por ejemplo, vídeos de gente que compite contra mi para ver en que nivel están y ver...
- *O sea, que tú haces un uso casi profesional*
- Sí, vídeos de gente que compiten contra nosotras, para ver su estilo
- *¿Y vídeos gracioso que os manda la gente?*
- También...
- *¿Vídeos comprometidos de otra gente?*
- No
- *¿Fotos?*
- No
- *¿Veis generalizado el tema de compartir fotos...?*
- Sí
- *¿...de riesgo?*

- Sí

- *¿Conocéis a alguien que se haya metido en algún tipo de problema por eso?*

- Sí

[hacen referencia a algún caso que conocen]

- *¿Muy graves?*

- Se acabó solucionando

- *Pero ¿son problemas a nivel vuestro? Es decir, fulanito pone fotos mías o de alguien y me molesta o ya estamos hablando de adultos implicados, de problemas incluso legales...*

- Depende

- Sí, algún que otro

- *Estoy pensando en fotos personales, comprometidas...*

- *Vosotros no...*

- *La pregunta iba en el sentido de si son problemas que se pueden arreglar entre vosotros hablando, o habéis conocido casos en que los problemas eran de más calado...*

- Sí

- O sea que, también

- *Y esos problemas, digamos, son frecuentes o son casos raros.*

- No, fue uno y no fue más

- *¿Pero problemas entre chicos y chicas, hay habitualmente?*

- Sí

- *O sea, fulanito puso una foto mía haciendo el marulo (vándalo) en la fuente de no sé dónde*

- Sí

– Sí, de esos hay muchos

– *Eso es normal, digamos que no pasa de la pandilla*

– Sí

– *Para ir terminando. ¿Pensáis que los adultos tienen una visión de Internet, de las cosas que hacéis por Internet, negativa?*

– Sí

– *¿Qué hay mucho riesgo?*

– Sí

– Piensan que hacemos cosas que luego sólo porque sale en los medios de comunicación de gente que le ocurren cosas [hablan todas a la vez] y luego piensan que nosotros nos pasa lo mismo. O sea, es como todos los hombres son machistas y maltratadores, pues no... son los que más llaman la atención.

– *O sea, que hay estereotipos sobre los adolescentes y lo que hacen en Internet*

– Esa gente que sale en las noticias es gente que ... lo que hablábamos antes, que una persona que desconoce completamente, le piden un que se hagan amigos, le agrega y acaba descubriendo todo sobre esa persona y esa persona al final no es quien crees que es.

– *¿Hay gente que os hayan contado que ha usado Internet para machacar a alguien, abusar de alguien?*

– Sí

– *¿Y este tipo de situación es habitual en un colegio como este o son casos?*

– Son casos

– Puede haber uno. AL final fue como una broma y no fue mas allá.

– *En general diríais que la relación que mantenéis la gente de vuestra edad a través de Internet, a través del móvil, etc, Digamos, la relación en general es normal*

– Sí

– *Siempre hay algún caso extremo...*

– Sí

– *Que a lo mejor lo conocéis directamente o no*

– Sí

[...]

– *Los temas de riesgos. ¿Sois conscientes de esos riesgos?*

– Sí

– *Es verdad. ¿Como grupo de edad es algo que estás presente, la sensación de los riesgos, de que pueden pasar cosas, que se aprovechen de ti o que te hagan algún tipo de daño? ¿O realmente la gente no es consciente y no le preocupa?*

– Depende

– Hay de todo

– *¿Qué sería lo general?*

– Preocuparse

– *¿Sí?*

– [Silencio]

– *¿A qué edad creéis que alguien puede empezar a utilizar Internet para todo esto [que hemos estado hablando]?*

– Depende

– Depende de qué, para qué

– *O sea, ¿creéis que haría falta una edad?*

- No, pero...
- *¿No tiene sentido dentro de una edad pero...?*
- No, pero...
- No una edad, sino madurez
- Claro
- Porque hay gente es mayor y no es maduro, pero hay quien es más pequeño pero sí que sabe qué hace
- Pero también hay gente que cada vez [confuso]... gente que... tú no puedes estar en Tuenti hasta los 14 años, pues hay gente que con ocho ya lo tiene, y eso no puede ser.
- Tuenti y Messenger
- *¿Y eso os afecta, de algún modo?*
- ¿Lo qué?
- *Lo que decís de niños más pequeños*
- Hombre los niños más pequeños porque tienen menos cuidado
- *Pero es algo que os afecta directamente*
- No
- No
- *Dentro de vuestras relaciones por Internet, están concentradas en la gente de vuestra edad?*
- Sí
- Sí
- *Quiero decir que no hay gente de más edad mezclada*

– Yo, por la gente del musical [una obra de teatro del colegio en la que participa, junto con alumnos mayores y profesorado]

– *Ya, pero ahí hay una causa que lo explica*

[La conversación evoluciona hacia casos particulares de relaciones con profesores y otros adultos conocidos. La suprimimos de la transcripción, así como algunos fragmentos que hacen referencia a anécdotas personales que no son relevantes.]

7 REFERENCIAS

Alzate, M^a. V^a.(2002): El 'descubrimiento' de la infancia (I): historia de un sentimiento en Revista de Ciencias Humanas N^o 30, 2002

(<http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev30/alzate.htm> Consultado 10/4/12)

Aparici, R. (2002) La educomunicación en el siglo XXI,

<http://www.scribd.com/doc/9635536/La-educomunicacion-en-el-siglo-XXI> (Consultado 11/2/11)

Aparici, R. (2010): "Introducción: la educomunicación más allá del 2.0". en Aparici. R (coord.): Educomunicación: más allá del 2.0, Gedisa, Barcelona.

Aparici, R.; Campuzano, A.; Farrés, J., García Matilla, A. (2010): La educación mediática en la Escuela 2.0. Aire Comunicación. Informe disponible en

http://www.airecomun.com/sites/all/files/materiales/educacion_mediatica_e2o_julio20010.pdf (Consultado 28/1/13)

Barrionuevo, M^a. E (2005): John Locke (1632-1704). Su vida, su obra y su pensamiento. Revista Iberoamericana de Educación, OEI. Número 35/7

Beck, P.A.; Jennings, M.K. (1982). Pathways to Participation. The American Political Science Review Vol. 76, No. 1 (Mar., 1982), pp. 94-108

Bou, A. (2006) El menor en los medios: receptor y protagonista. Seminario europeo sobre la prevención de la delincuencia juvenil en absentistas escolares. Alicante 2006.

Buckingham, D. (2000): Infancias cambiantes, medios cambiantes: nuevos desafíos para la educación mediática. Cultura y Educación, 2000, 20, 23-38

Buckingham, D., Martínez-Rodríguez, J.B. (2013): Interactive youth: New citizenship between social networks and school settings. Comunicar 20(40), 10-13.

Buendía, L. y Berrocal, E. (2001): La ética de la investigación educativa. Ágora digital, 1, 2001.

- Camacho, A. y Santacruz, F.J. (2001): La prensa: un medio de comunicación para la escuela. *Comunicar*, 17, 2001, *Revista Científica de Comunicación y Educación*, 148-153
- Callejo, J. (2008). El tiempo infantil de consumo televisivo y su relación con otras actividades. *Doxa Comunicación*. N° 6. Univ. San Pablo-CEU. Madrid.
- Cebrián, M. (2003): "Contenidos infantiles en televisión. Nueva técnica analítica Global", En: *ZER Revista de Estudios de Comunicación*, nº15. Bilbao: UPV/EHU, pp. 51-65. Disponible en <http://www.ehu.es/zer/es/hemeroteca/articulo/contenidos-infantiles-en-television-nueva-tecnica-analitica-global/205>, consultado el 26/11/12.
- Chivelet, M. (2009): La prensa infantil en España. Desde el siglo XVIII hasta nuestros días. Madrid: Editorial SM.
- Christie, C.A. and Alkin, M.C. (1999): «Further reflections on evaluation misutilization», en *Studies in Educational Evaluation*, 25; 1-10
- Cloutier, J. (1975). L´ère d´emerec. La communication audio-scripto-vissuelle à l´ère des self-média. Montréal: Les Press de l´Université de Montréal.
- Colás, P., González, T., & de Pablos, J. (2013). Young people and social networks: Motivations and preferred Uses/Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes. *Comunicar*, 20(40), 15-23. Disponible en <http://search.proquest.com/docview/1319456223?accountid=14609>, consultado 20/8/13
- Delors, Jaques (1994): "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro*. El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.
- Fleitas, A.M. y Zamponi, R.S. (2002) Actitud de los jóvenes ante los medios de comunicación. *Comunicar*, 19, 2002, *Revista Científica de Comunicación y Educación*; 162-169
- Flick, U. (2012): *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gallo, E. (2006) El pensamiento educativo de John Locke y la atención a la Educación Física, en *Educación física y deporte*, 2006. (<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/viewFile/2990/2713> Consultado 2/11/12)

García Matilla, A.(2004): ¿Qué debería ser hoy la alfabetización en medios? (Por una visión interdisciplinar, transversal, integrada, global... y también política, de la alfabetización audiovisual y multimedia). Ponencia presentada en el Chelsea Art Museum de Nueva York sobre “Media Literacy: Art or/and Social Studies?” 6-12 junio de 2004. Disponible en http://www.airecomun.com/sites/all/files/materiales/ALFABETIZACION_AGMatilla.pdf (Consultado 28/1/13)

Garitaonandia, C.; Juaristi, P. y Oleaga, J. A.; (1999): "Qué ven y cómo juegan los niños españoles", En: ZER Revista de Estudios de Comunicación, nº6. Bilbao: UPV/EHU, pp. 67-95. Disponible en <http://www.ehu.es/zer/es/hemeroteca/articulo/que-ven-y-como-juegan-los-ninos-espanoles/76>, consultado el 23/11/12.

Garitaonandia, C.; Fernández, E y Oleaga, J.A. (2005). Las tecnologías de la información y de la comunicación y su uso por los niños y los adolescentes. En: DOXA, Comunicación. No 3, p. 45-65.

Giralt, L (2012): Estudios: Floreal, el TBO y la censura, Grafópata (blog) http://www.grafopata.com/dibujantes_fitxa.asp?IDbook=57 (consultado el 7/12/12)

Graviz, A. (2010). “Pedagogía mediática - aprendizaje e interculturalidad”. Revista de Educación [en línea], 1 [citado AAAA-MM-DD]. Disponible en Internet: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/8.

Gurrea, R (2006): La prensa digital: Un nuevo escenario para el análisis del comportamiento del lector de periódicos, Tesis doctoral no publicada, Universidad de Zaragoza.

Haro, J. J. de (2007): Educación 2.0. Blog Educativa <http://jjdeharo.blogspot.com/2007/07/educacin-20.html> (7-2-11)

Huerta, E. (2007): "El rol de la exposición a la televisión y la escolaridad en cuatro modelos de los predictores de la participación de los jóvenes en la democracia", En: ZER Revista de Estudios de Comunicación, nº23. Bilbao: UPV/EHU, pp. 95-117. Disponible en <http://www.ehu.es/zer/es/hemeroteca/articulo/el-rol-de-la-exposicion-a-la-televisiony-la-escolaridad-en-cuatro-modelos-de-lospredictores-de-la-participacion-de-los-jovenesen-la-democracia/334>, consultado el 26/11/12.

- Iglesias, F. (2010): Informatizar la escuela o escolarizar la informática. Proyecto Grimm. http://www.proyectogrimm.net/informatizar_la_escuela_o_escolarizar_la_informatica (Consulta 20-2-11)
- Jacquinet, G. (1999): Educar en los medios de comunicación para favorecer la democracia. *Comunicar* 13, 1999; pp. 29-35
- Jiménez-Liso, M^a Rut; Hernández-Villalobos, Lorenzo; Lapetina, Joaquín. (2010). DIFICULTADES Y PROPUESTAS PARA UTILIZAR LAS NOTICIAS CIENTÍFICAS DE LA PRENSA EN EL AULA DE CIENCIAS. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, Sin mes, 107-126.
- Kaplún, M. (1997): “De medio y fines en educación”. *Chasqui* 58, Junio de 1997
- Kaplún, M.(1998):. “Procesos educativos y canales de comunicación”. *Comunicar*, 11, Huelva: Grupo Comunicar, p. 158-165.
- Medrano, C.; Cortés, A.; Aierbe, A. y Orejudo, S. (2010): Los programas y características de los personajes preferidos en el visionado de la televisión: diferencias evolutivas y de sexo. *Cultura y Educación*, 2010, 22 (1), 3-20
- Middaugh, E., & Kahne, J. (2013). New media as a tool for civic Learning. *Comunicar*, 20(40), 99-107. Disponible en <http://search.proquest.com/docview/1319455961?accountid=14609>. Consultado 23/8/13
- Mooney, Ch. (2013): The Science of Why Comment Trolls Suck. *Mother Jones*. Disponible en <http://www.motherjones.com/environment/2013/01/you-idiot-course-trolls-comments-make-you-believe-science-less> (consultado el 26/1/13).
- Morduchowicz, R. (1995): El diario y la formación de un ciudadano democrático. *Comunicar*, marzo, número 4. Grupo Comunicar. Colectivo Andaluz para la Educación en Medios de Comunicación Andalucía, España. pp. 114-117
- Olivé, L. (2003) Ética aplicada a las ciencias naturales y a la tecnología en Ibarra y Olivé (Eds.) *Cuestiones éticas en ciencia y tecnología en el siglo XXI*, Madrid, OEI, pp. 181-224.

Ortiz, M. A., Ruiz, J. A., & Díaz, E. (2013). Are spanish TV broadcasters interested in A better TV for children? TV broadcasters and research on TV and Children. *Comunicar*, 20(40), 137-144.

Parrat, S. (2010). ¿Por qué los jóvenes no leen periódicos? Análisis y propuestas. II Congreso Internacional Comunicación 3.0. Salamanca, 2010.

Patton, M.Q. (1990): *Qualitative evaluation and research methods*. London: Siege. pp 169-181.

Pérez, J. R.; Núñez, L. (2006): "Lo que los niños ven en la televisión", En: *ZER Revista de Estudios de Comunicación*, nº20. Bilbao: UPV/EHU, pp. 133-177. Disponible en <http://www.ehu.es/zer/es/hemeroteca/articulo/lo-que-los-ninos-ven-en-la-television/274>, consultado el 26/11/12.

Pindado, J. (2010) Reconponer la 'mente puzle'. La necesidad de una alfabetización mediática. *Telos* (83).

http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/DYC/TELOS/ResultadoBsquedaTELOS/DetalleArticuloTelos_83TELOS_PERSPECT_2/seccion=1227&idioma=es_ES&id=2010051710300001&activo=6.do (Consulta 21-2-11)

Pransky, M. (2001): Digital Natives, digital inmigrants. *On the Horizon* 9 (5) 1-6. <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf> (Consulta 21-2-11)

Rubio, E. (1987): La Crónica, revista literario de 1844-1845 en *Anales de Literatura Española* Nº 5, 1986-1987 (<http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/anales-de-literatura-espanola--2/html/>), Consultado 9/4/12)

Runge, K.K. et al (2013): Tweeting nano: how public discourses about nanotechnology develop in social media environments. *Journal of Nanoparticle Research*. January 2013, 15:1381. Disponible en <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11051-012-1381-8>

Sádaba, C. y Bringué, X. (2010): Niños y adolescentes españoles ante las pantallas: rasgos configuradores de una generación interactiva. *CEE Participación Educativa*, 15, noviembre 2010, pp. 86-104

Sañudo, L.E. (2006). Ética de la investigación educativa, en I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación. OEI, AECI, UNAM, IPN, UAM, AMC, AI. 19-23 junio 2006 México DF

Toral, M (2010): ¿Sabes cuándo surge la prensa para niños? El Blog de la BNE (http://www.bne.es/webapp/verPostBlog.htm?idPost=44&curlCms=/es/ComunidadBNE/Blogs/El_Blog_de_la_BNE/index.html, Consultado 7/4/12)

Tucho, F. (2006) La Educación en Comunicación como eje de una Educación para la Ciudadanía. Revista Comunicar, 26. Disponible en http://www.airecomun.com/sites/all/files/materiales/comunicar_tucho.pdf (Consultado 28/1/13)

Urbano, L (2009): La mejor escuela siempre está cerca y es barata: aprovechando el mundo real. Proyecto Grimm. http://www.proyectogrimm.net/la_mejor_escuela_siempre_esta_cerca_y_es_barata_aprovechando_el_mundo_real (Consulta 21/2/11)

Walzer, A (2008): "Televisión y menores. Análisis de flujos de programación y de recepción. Estudio comparado: 2003-2007", En: ZER Revista de Estudios de Comunicación, n°24. Bilbao: UPV/EHU, pp. 53-76. Disponible en <http://www.ehu.es/zer/es/hemeroteca/articulo/television-y-menoresanalisis-de-flujos-de-programacion-y-de-recepcion-estudio-comparado-2003-2007/346>, consultado el 26/11/12.

Warwick, D.P. (1982): «Types of harmin social research», in Beauchamp, T.L. y Fadem, R.R., Wallace, R.J. and Walters, L. (eds.): Ethical issues in social science research. Baltimore, Jhons Hopkins University Press; 101-124