



Instituto de Investigación
en Educación

REVISTA

Actualidades
Investigativas
en Educación

Actualidades Investigativas en Educación

Revista Electrónica publicada por el
Instituto de Investigación en Educación
Universidad de Costa Rica
ISSN 1409-4703
<http://revista.inie.ucr.ac.cr>
COSTA RICA

EXPERIENCIA DE LA ADAPTACIÓN DEL MODELO DE LA UNESCO SOBRE EDUCACIÓN CON MEDIOS TECNOLÓGICOS

EXPERIENCE OF ADAPTATION MODEL OF THE MEDIA WITH UNESCO ON
TECHNOLOGICAL EDUCATION

Volumen 10, Número 2
pp. 1-20

Este número se publicó el 30 de agosto de 2010

Luis Diego Mora Morales

La revista está indexada en los directorios:

[LATINDEX](#), [REDALYC](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

La revista está incluida en los sitios:

[REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [HUASCARAN](#), [CLASCO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



EXPERIENCIA DE LA ADAPTACIÓN DEL MODELO DE LA UNESCO SOBRE EDUCACIÓN CON MEDIOS TECNOLÓGICOS

EXPERIENCE OF ADAPTATION MODEL OF THE MEDIA WITH UNESCO ON
TECHNOLOGICAL EDUCATION

Luis Diego Mora Morales¹

Resumen: El siguiente artículo analiza el impacto de una estrategia pedagógica basada en las propuestas de la educación en medios para el desarrollo del razonamiento socio moral en jóvenes de educación secundaria en Costa Rica. Se seleccionó a dos grupos de adolescentes de un colegio urbano que participaron durante ocho meses en la aplicación de dicha estrategia pedagógica. Se realizó una medición previa y otra posterior a las sesiones educativas del nivel de desarrollo sociomoral y mediático, mediante el Cuestionario de Reflexión Sociomoral (CRS-CR), así como el Test de Competencias Mediáticas. Finalmente, se realizó un análisis de la propuesta de la UNESCO para la Educación en Medios. Se concluye que la estrategia pedagógica implementada promovió cambios significativos en el desarrollo sociomoral de los y las participantes. Se hace necesario profundizar y continuar investigando sobre la temática tanto a nivel teórico como empírico.

Palabras clave: EDUCACIÓN, MULTIMEDIA, ADOLESCENCIA, COMPETENCIAS SOCIOMORALES

Abstract: This article analyzes the impact of a pedagogical strategy proposals based on media education for the development of moral reasoning in young partner from high school in Costa Rica. Were selected from two groups of students from a urban high school who participated for eight months from the application of this teaching strategy. Measurement was performed prior and posterior to the educational sessions of the level of socio-moral development and media, by Sociomoral Reflection Questionnaire (CRS-CR) and the Test of Media Competition. Finally, an analysis of the workshops were making as well as the UNESCO proposal for Media Education. We conclude that the teaching strategy implemented promoted significant changes in the socio-moral development of the participants. It is necessary to deepen and further research on the subject both theoretically and empirically.

Key words: EDUCATION, MEDIA, ADOLESCENCE, SOCIOMORAL COMPETENCIES

¹ Licenciado en Psicología de la Universidad de Costa Rica. Autor del libro Tótem Suburbano (Editorial Andrómeda).

Dirección electrónica: luisdiegmora@gmail.com

Artículo recibido: 12 de marzo, 2010

Aprobado: 9 de agosto, 2010

1. Introducción

*La educación debe enfocarse en el manejo de datos
más que en la acumulación de éstos*

-David Berio

El desarrollo de innovaciones tecnológicas está teniendo profundas transformaciones en los órdenes económicos, políticos, institucionales y del medio ambiente, que han degenerado en una explotación de los recursos y de las personas más necesitadas, debido al aumento desmesurado de lo que se ha dado en llamar Tecnologías de la Información y la Comunicación (Masterman).

Nuestro país no escapa a estos fenómenos globales. Nos vemos inmersos en un desarrollo tecnológico, y una actividad económica, política e informativa que controla y asfixia la autodeterminación de los pueblos. Estamos viviendo procesos de masificación social que ahogan nuestra identidad y nuestra especificidad como grupo humano que busca, creativamente, su propia alternativa de desarrollo colectivo.

Gran parte de estas problemáticas se fundamentan en los medios de comunicación masiva, que han venido a fungir como transmisores de una realidad determinada, que como indica Pérez (2003): "*Se trata de nuevas formas de control social mediadas por particulares pautas de consumo, la predilección de ciertos estilos de vida o la divulgación de discursos estereotipados*" (p. ix). La situación descrita nos ha llevado a una estandarización y a una simplificación de los estilos de vida, sobre todo en sus aspectos educativos y culturales, que han provocando actitudes pasivas y de sumisión acrítica ante la problemática y la crisis mundial.

Estas ideas han estigmatizado y colocado a las personas jóvenes como seres problemáticos en el imaginario social, han legitimado mitos y han determinado de manera muy importante la forma en que la sociedad, sus diversas estructuras y en general el mundo adulto se relaciona con ellos y ellas. Del mismo modo, estas ideas estereotipadas han incidido en la forma en que los jóvenes se relacionan entre sí y con el resto del mundo, limitando sus posibilidades de crecimiento y de desarrollo. Los patrones educativos masificados y reductivos inhiben el desarrollo integral. Se requiere idear y diseñar espacios

agradables y atractivos, así como metodologías participativas e interactivas, que les ofrezcan material didáctico y recreativo para estimular actitudes críticas hacia los medios de comunicación.

La diversidad de las nuevas tecnologías mediáticas exige un enfrentamiento más intensivo con las estructuras, relaciones de dependencia, contenidos y objetivos de los medios en todas las áreas del sistema educacional. Sólo poseyendo un conocimiento diferenciado de las situaciones básicas se podrá vivir con responsabilidad y autodeterminación en el mundo del futuro, dominado por los medios, en lo que se ha denominado la: *sociedad de la información* (Bartolomé Crespo, 2005). Al definirla como tal, los medios de comunicación, las nuevas tecnologías y los servicios *on line* pasan a ocupar un papel central en la modernización de la sociedad.

Por lo anterior, el documento versa sobre las amplias posibilidades que ofrece la educación en medios como metodología para generar un cambio positivo en los y las adolescentes para ser críticos y creativos a través de los *media* y, a la vez, dirigir dichos esfuerzos hacia la comunidad, aprovechando todas las herramientas que la Internet brinda para fomentar el desarrollo sociomoral y mediático en la población colegial.

1.2 Situación Problema

La educación pública costarricense cuenta con herramientas y programas de desarrollo tecnológico que se viene impulsando en los últimos años (MEP, 2007); sin embargo, aún hace falta la comprensión, el uso creativo y maximizado de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) por parte de los y las estudiantes.

Por tal motivo, la educación en medios viene a ser el sustrato que amalgama los recursos tecnológicos con el recurso humano, para crear conciencia y despertar las competencias sociomorales y mediáticas que les permitan a nuestros estudiantes manejarse en esta sociedad de la información, donde los medios se han vuelto indispensables para satisfacer las necesidades básicas: desde conseguir un empleo, hasta poder comunicarse con los seres queridos. Las implicaciones de esta práctica van enrumbadas precisamente a evidenciar la necesidad de que nuestro país incluya la educación mediática en su currículum académico, tal como se realiza desde hace décadas en otros países, esfuerzo

que en forma de taller es rescatado en las conclusiones y recomendaciones del presente trabajo.

2. Referente teórico

2.1 Investigaciones previas

Las prácticas sobre educación en medios, entendidas como el proceso de enseñar y aprender con y acerca de los medios, no a través de ellos, se dan desde hace más de veinte años en países desarrollados (Buckingham, 2005); sin embargo, en nuestro contexto las experiencias son pocas, y ninguna enfocada directamente a la población juvenil de colegios públicos (Regueyra, 2006).

Podemos mencionar como ejemplos de estas prácticas el Media Action Project, un modelo para la integración del video en educación y el desarrollo comunitario, que se basa en recursos audiovisuales y está dividido en doce etapas. Por su parte, en Estados Unidos y Canadá el tema se trabaja con la colaboración de ONGs y padres de familia. En España, Inglaterra y Australia la educación en medios está integrada al currículum de muchas escuelas y colegios (Buckingham, 2005). En Los Ángeles, Estados Unidos, se viene desarrollando el *Proyecto Smart Art* (2006), que trabaja con jóvenes migrantes de colegios públicos en educación en medios, a través de métodos creativos y dinámicos, enfocándose principalmente en el arte, como manera de integrar los conocimientos y las propuestas de los y las jóvenes.

Respecto a organizaciones de base comunitaria, desde Mediamentor (2006) puede citarse la agencia Children's Express, que invita a jóvenes de Nueva York y del Reino Unido a crear noticias para publicarlas en periódicos locales y en programas de televisión.

En cuanto a trabajos institucionales, The UNESCO Clearinghouse Yearbook (Von Feilitzen & Carlsson, 2002) contiene una serie de trabajos sobre participación de niños y niñas, desarrollados principalmente en el área de video digital con actividades de tecnología baja (radio o medios impresos). El trabajo sobre educación en medios (llamado también Kit de Educación en Medios) publicado por la UNESCO (Frau-Meigs, ed., 2006) incluye una sección completa de referencias, recursos y buenas prácticas en medios, principalmente

descargables por Internet. Mientras que el *Media Education in the Pacific* (2003) es una guía para profesores de secundaria que incluye una detallada metodología de trabajo, aplicada en Nueva Zelanda, Papúa y Samoa.

En Rusia, Zassoursky (2002) aplicó un modelo de educación en medios en Moscú dividido en cinco módulos independientes, cada uno dirigido a diferentes públicos (escolares, colegiales, universitarios, público en general, educadores y grupos vulnerables), que se complementaba con cuatro programas: introductorio, habilidades mediáticas, participación crítica y desarrollo de la creatividad.

En Latinoamérica, Buckingham (2005) señala varios trabajos en Cuba y México, en este último con manuales escolares, los que, sin embargo, están completamente ausentes de los programas de enseñanza pública. En Argentina, los programas en medios se han incorporado a otras materias como el español, las ciencias sociales o las artes. Existen prácticas informales, pero es difícil tener una idea clara de su eficacia. En Uruguay, la educación en medios se da, sobre todo, enfocada a niños y a niñas en las escuelas, donde adquieren conocimientos de medios como video y fotografía, con sesiones de aproximadamente dos horas por semana. En Venezuela, Edumedia (2007) cuenta con proyectos integrales y de investigación en la producción de materiales educativos por diversos medios (impresos, audiovisuales y virtuales), dirigidos a los ambientes convencionales y no convencionales, además de programas de prevención del embarazo adolescente y una campaña de fomento a la lectura por el medio televisivo.

En nuestro país, como mencionan Brenes, Navarro y Román (2002) la Universidad para la Paz desarrolló un proyecto en Rincón Grande de Pavas, donde se realizaron talleres con periodistas sobre la realidad de la comunidad, con el fin de que pudieran emitir noticias con criterios más realistas y menos amarillistas sobre la realidad de esta población urbano marginal migrante. Existen experiencias importantes por parte del Ministerio de Educación Pública (MEP) junto a la Fundación Omar Dengo, a través del Programa Nacional de Informática Educativa MEP-FOD, que funciona como una iniciativa nacional conjunta con el propósito de lograr equidad en el acceso a las tecnologías digitales. El programa prioriza la incorporación de los centros educativos públicos de las zonas socialmente vulnerables y de las áreas rurales, desarrollando una educación a través de las tecnologías digitales, aunado

a otros proyectos como Aula Virtual, o el proyecto Desarrollo de la Capacidad Deliberativa en Escolares (CADE), y la Enseñanza de la Robótica o la creación de revistas digitales.

En la Escuela de Ciencias de la Comunicación Colectiva de la Universidad de Costa Rica (UCR) se ha trabajado en videos para población infantil de hogares comunitarios, trabajo que ha sido dirigido por Mari Lisandra Leopardo (Regueyra, 2006). Los videos presentan programas populares de la televisión con un análisis crítico de su contenido, donde se instruye a niños y a niñas sobre el carácter ficticio de los programas, por ejemplo, entender que los protagonistas de las series animadas no son personas, sino personajes. Por su parte, la *Fundación Acción Joven* arrancó a mediados del 2007 un proyecto piloto en el Colegio Técnico de Granadilla basado en el trabajo de taller de producción audiovisual con apoyo de Cinergia, donde los participantes mostraban al final sus trabajos en video al público. Estos esfuerzos permiten diferenciar el trabajo Multimedia (entendido como un sistema que utiliza diversos medios de comunicación), que se enfoca en trabajos que mezclan diferentes recursos, como por ejemplo los *blogs*, y las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), que remiten a un campo mucho más amplio de trabajo, donde se agrupan los elementos y las técnicas utilizadas en el tratamiento y la transmisión de las informaciones, principalmente de informática, Internet y telecomunicaciones.

2.2 Marco teórico conceptual

En esta sección se exponen términos y conceptos básicos para entender el trabajo en Educación en Medios, así como conceptos del área de Psicología del Desarrollo Humano, que vienen a converger en el desarrollo sociomoral adolescente.

Para la práctica se partió de una concepción general de la adolescencia que integra, necesariamente, una conceptualización no adultocéntrica, inserta desde una perspectiva género-sensitiva del desarrollo humano integral. En este sentido, las y los adolescentes se visualizan como sujetos con potencialidades y capacidades que les posibilitan convertirse en agentes de cambio social e individual (Valverde, et al., 2002).

La adolescencia media, es decir, la que se ubicada entre los 14 y los 16 años, trae consigo una mayor integración del nuevo esquema corporal junto a una mayor preocupación por su apariencia física. Según Valverde (2000), se trata de una transición

hacia una forma de pensamiento mucho más abstracta y simbólica; una mayor capacidad para reconocer limitaciones y potencialidades, lo que trae consigo una capacidad más realista para pensar en proyectos futuros, una mayor diferenciación respecto de los padres a quienes se cuestiona en forma más abierta debido, fundamentalmente, a la consolidación de un sistema de valores propio, una intensificación de los vínculos sociales aparejada a una mayor necesidad e importancia de las relaciones con los pares, y el inicio de las primeras experiencias de sexualidad genital.

El involucramiento de adolescentes en programas de enseñanza combinados con reflexiones críticas puede incidir positivamente en la comprensión de la moralidad y las convenciones sociales de justicia, y también del desarrollo psicológico del conocimiento y de la autoestima, efectos que continúan en la adultez (Youniss, McLellan & Yates, 1997; en: Smetana & Turiel, 2006; p. 263).

El término "cognición" es usado para referirse a aquellos aspectos de la mente relacionados con la adquisición, la modificación y la manipulación del conocimiento en contextos particulares (Bjorklund, 1999. En: Byrnes, 2006; p. 227). Específicamente en lo que respecta a desarrollo cognitivo, se señalan por lo general aspectos como: enseñanza, memoria, lenguaje y razonamiento (Byrnes, 2006, p.227). Se ha visto que el incremento del conocimiento depende del área de competencia, por ejemplo, matemáticas vs. relaciones interpersonales, y del tipo de conocimiento, es decir, declarativo vs. Conceptual (Byrnes, 2006; p. 230).

La educación para la ciudadanía y la participación con adolescentes ha sido identificada como un importante objetivo de los programas de educación sobre carácter y moral (Berlowitz & Fekula, 1999; en: Smetana & Turiel, 2006; p. 260). Las personas no son premorales en sus juicios. Los resultados sugieren que existe una considerable diversidad en los juicios morales y sociales de los y las adolescentes, que varía de acuerdo con el contexto (Smetana & Turiel, 2006; p. 249).

Los medios se definen como un instrumento que se utiliza para conseguir algo o transmitir información. Es algo que utilizamos para comunicarnos con las personas indirectamente. Los medios intervienen, no nos ponen en contacto directo con el mundo, sino que nos

ofrecen versiones selectivas del mismo (Buckingham, 2005; p.19). Para los fines de esta práctica, el término abarca todo el abanico de los medios de comunicación social: la televisión, el cine, el video, la radio, la fotografía, los periódicos, las revistas, los libros, la música grabada, los juegos en computadora y la Internet. Por textos mediáticos se han de entender los programas, los filmes, las imágenes, los lugares de la red que se transmiten a través de estas diversas formas de comunicación. Los medios son el principal recurso contemporáneo de expresión y comunicación cultural:

Quien pretenda participar activamente en la vida pública necesariamente tendrá que utilizar los modernos medios de comunicación social. Se sostiene a menudo que los medios actualmente han sustituido a la familia, la iglesia y la escuela como principal fuente de influencia socializadora. (Buckingham, 2005; p.22)

La educación en medios viene a ser el proceso de enseñar y de aprender acerca de los medios de comunicación. La educación mediática gira en torno al desarrollo de las capacidades críticas y creativas de los jóvenes. La alfabetización mediática sería su resultado, es decir, el conocimiento y las habilidades adquiridas por los y las estudiantes. La alfabetización mediática implica necesariamente "leer" y "escribir" los medios (Buckingham, 2005; p. 21). Esto capacita a las personas para que, como consumidores de los medios, estén en condiciones de interpretar y de valorar con criterio sus productos y, al mismo tiempo, puedan convertirse en productores de medios por derecho propio. Según la UNESCO (2002) la educación en medios cuenta con prioridad de aplicación en jóvenes entre los 12 y 18 años, de acuerdo con sus programas de comunicación e información.

3. Metodología

3.1 Caracterización de la población

Se trabajó con estudiantes voluntarios y voluntarias de décimo año que se dividieron en dos subgrupos, donde cada uno desarrolló un producto final independiente. Esta división se realizó debido a que grupos pequeños permiten un trabajo más personalizado, además de la necesidad de obtener resultados comparativos entre grupos. Las edades de los y las participantes oscilaban entre los 15 y 18 años, que corresponde a los estándares para jóvenes colegiales de décimo año y que coincide con lo que en psicología del desarrollo humano entraría en el rango de: adolescencia media, *de 14 a 16 años*, y adolescencia

tardía, es decir, de 17 a 19 años, , edades en las que la persona cuenta con una forma de pensamiento mucho más abstracta y simbólica, una mayor capacidad para reconocer limitaciones, y potencialidades para pensar en proyectos futuros (Valverde, O. et al.2001). El espacio de trabajo utilizado en el colegio fue un aula con capacidad para 25 personas. Para cada sesión se trasladó el equipo tecnológico del Programa de Innovación Educativa (computadoras portátiles, proyector multimedia, videocámaras). Aunado al equipo técnico, se contó con el apoyo de invitados especiales y giras a diferentes medios de comunicación, por ejemplo, estudios de televisión y de radio, que enriquecieron el taller.

Se tenía calculado trabajar con 15 estudiantes por grupo, en un total de 30 personas, número que permitía una atención personalizada y un manejo óptimo de la atención del grupo.

3.2 Adaptación de la propuesta pedagógica de la UNESCO

El Kit de Educación en Medios publicado por la UNESCO (Frau-Meigs, ed., 2006) fue el documento inicialmente previsto para su implementación en nuestro país, e incluía una sección completa de referencias, de recursos y de buenas prácticas en medios, principalmente descargables de la Internet. Uno de sus principales aportes era el Programa Modular, que integraba los fundamentos de la educación en medios.

Sin embargo, el Kit de Educación en Medios sólo ilustraba a través del programa modular el trabajo por realizar, y no contenía una metodología de trabajo sino referencias. Una de ellas se adaptaba a lo que esta práctica requería: la guía para profesores de secundaria Media Education in the Pacific (2003), que incluía un detallado programa de actividades y prácticas que iban en la misma línea teórica del kit y que, adicionalmente, estaba dirigida a países del Pacífico, como Nueva Zelanda, Papúa y Samoa, que mostraban un contexto diferente al del primer mundo que podría considerarse más cercano al costarricense.

Se procedió a traducir el documento, originalmente escrito en inglés, y a contextualizarlo a la realidad nacional: inclusión de jerga popular, referencias a programas populares entre los y las jóvenes costarricenses, etc. La guía estaba dividida, en un inicio, en cuatro secciones, cada una con sus respectivas actividades. Al final de estas 31 sesiones, la guía proponía realizar una actividad final: la creación de un periódico estudiantil. Dado que se

trataba de una adaptación, y tomando en cuenta los recursos y las capacidades tecnológicas, se decidió cambiar dicha actividad final por la creación de un blog o bitácora virtual; este presentaba ventajas no sólo multimediáticas, sino un mayor atractivo para los y las jóvenes participantes, por tratarse de un recurso web de gran popularidad, y porque la educación en medios propone un trabajo basado en la creatividad de los y las jóvenes, seleccionando temáticas actuales, con el fin de mantener la atención y el disfrute de los talleres (Bukingham, 2005). Las personas participantes serían responsables de actualizar dicha página, y las y los profesores de darle continuidad al trabajo. De esta manera, el blog se constituyó en la parte tangible del taller y de la implementación del modelo, como un reflejo de todo el trabajo desarrollado durante la práctica, es decir, en su producto final.

3.3 Aplicación del Test de Gibbs y del Test de Competencias Mediáticas

El Test sobre desarrollo socio-moral, también conocido como Cuestionario de Reflexión Social, fue elaborado por John Gibbs y sus colaboradores, siguiendo la línea investigativa de Lawrence Kohlberg; para este caso, se utilizó la versión castellana adaptada en el 2001 por Napoleón Tapia, sobre la base de la versión francesa de Miriam Naedts y James Day, contrastada con el original del inglés, con algunas traducciones directas de éste último. Este test hace referencia a las justificaciones dadas por los sujetos acerca de decisiones y de valores que forman parte de la acción "buena", "honesta" y "prosocial" (Tapia, 2001).

Por su parte, el Test sobre Competencias Mediáticas está basado en el Instrumento sobre Aspectos Socioeconómicos y el Uso de Medios de Comunicación en Jóvenes (2004), realizado por el Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIP) de la UCR y con base en la bibliografía utilizada para este trabajo. Se trata de un cuestionario autoaplicado y anónimo, dividido en 5 partes, que son: aspectos socio-demográficos y preferencias en el uso de los medios (secciones tomadas del mencionado instrumento); además de las secciones de acceso a los medios, comprensión de los medios y creatividad con los medios, definidas a partir de las divisiones planteadas por Livingstone et al. (2005), como base del desarrollo de las competencias mediáticas. El test se evaluó con análisis de frecuencias y análisis no paramétricos (Wilcoxon), que permitieron medir los resultados entre el pretest y postest.

4. Resultados y Discusión

4.1 Adaptación del Modelo de la UNESCO

La adaptación de la guía sobre educación mediática fue adecuada al mantener el énfasis en las cuatro divisiones de tipos de medios señaladas originalmente, dijimos: medios escritos, medios sonoros, medios audiovisuales y multimedios, los que se trabajaron siguiendo sus cuatro secciones: introducción a los medios, historia, tipos de medios y finalmente su interacción, que se complementaban a lo largo del taller. Esta guía tenía carencias en aspectos de contenido y didáctica, lo que obligó a complementarla con información actualizada de la Internet. Esta búsqueda de información fue vital para que las sesiones fueran más dinámicas, con videos, música e información más llamativa para los y las jóvenes, por ejemplo, a la hora de exponer la información, se incluían *links*, o enlaces, que complementaban la información desplegando sitios *web* con videos, fotografías y textos complementarios, que ilustraban con vehemencia el tema en cuestión.

Además, las giras y participaciones en radioemisoras y canales de televisión fueron una manera de aprendizaje práctico-creativa sumamente incentivadora, que permitió al grupo de estudiantes aprender haciendo.

De esta manera, la adaptación del manual permitió una gran flexibilidad con respecto al programa original, tanto en el manejo de los contenidos como de las metodologías en la práctica; las 31 sesiones previstas se ejecutaron en 18 sesiones, debido a las limitaciones institucionales que impidieron una evaluación realista del modelo original, lo cual no reduce la necesidad de su implementación en las instituciones públicas de secundaria, como recurso para desarrollar la creatividad y las habilidades asociadas al manejo de las tecnologías de información y comunicación.

4.2 Aplicación del Taller de Educación Mediática

La dinámica grupal obligó a reducir las actividades lúdicas. Un aspecto que favoreció la atención de los y las estudiantes fue retirar las computadoras portátiles durante las exposiciones para mantener la atención del grupo, ya que se comprobó que no resulta en un adecuado recurso, a menos que se busque trabajar en red.

Luego de pasar por las áreas de medios escritos, sonoros, audiovisuales, se llegó a la sección de multimedia, donde los y las estudiantes pudieron relacionar el conocimiento adquirido. Fue entonces visible la importancia de haber trabajado inductivamente los tipos de medios escritos, sonoros, audiovisuales y, finalmente, los multimedia, hasta llegar, luego de una planificación paulatina sesión por sesión, al desarrollo del blog como producto tangible de la práctica. Para llegar a este nivel, fue necesario asimilar los recursos utilizados hasta entonces, logrando un efecto totalizador entre los medios de comunicación y las TIC.

4.3 Dificultades institucionales

La práctica dirigida fue una experiencia profesionalizante enriquecedora y, a la vez, reveladora de una serie de situaciones institucionales que normalmente se pasan por alto a la hora de plantear proyectos de esta envergadura: a) dificultades para el uso de las instalaciones y del equipo multimedia, b) problemas sociales de la comunidad, que se reflejaban dentro del liceo, y que resultaron más serios de lo que se esperaba, pues mantenían en un constante temor al estudiantado, c) falta de espacios de recreación y de alternativas para las personas jóvenes tanto en la institución como en la comunidad, d) cuerpo docente con escasa capacitación para actividades adicionales a las labores educativas tradicionales.

Estas situaciones de la realidad docente y administrativa evidencian las distancias entre teoría y praxis. Este tipo de situaciones estuvieron fuera del control tanto del aplicador como de la misma supervisora, quien enfatizó en su evaluación el esfuerzo mostrado por parte del implementador para superar las dificultades en cada etapa del taller, además del profesionalismo mostrado.

La aplicación del taller evidenció la importancia del equipo multimedia en los centros educativos, y la urgencia de hacer un uso productivo del mismo, de lo contrario, las herramientas y los contenidos del modelo adaptado son limitados. Por eso, se recomendó aplicarlo y evaluarlo en otras condiciones más favorables con poblaciones y aplicadores diferentes, minimizando las limitaciones de tiempo y de acceso.

4.4 Resultados de las evaluaciones

En cuanto a los resultados obtenidos en las diferentes evaluaciones de la práctica, se evidenció que los y las estudiantes contaban con un nivel socioeconómico medio y con un alto acceso a los medios de comunicación, lo que facilitó su inserción en el taller.

Por su parte, los resultados globales de las evaluaciones estadísticas muestran un descenso en la mayoría de los análisis cuantitativos del Test de Competencias Mediáticas (acceso, comprensión y creatividad) y del Test de Gibbs. Sin embargo, en las áreas de Uso de Medios hubo un aumento significativo, principalmente en el uso del televisor y de la computadora.

La reducción de los puntajes en el Test de Competencias Mediáticas no se puede achacar a problemas propios del taller, por lo que se deben buscar otras causas. Entre ellas se ha mencionado la falta de comprensión de muchos ítems de acceso, comprensión y creación en medios en el pretest, mientras en el posttest los estudiantes tenían una mejor dimensión de su significado y, por esta razón, sus puntuaciones fueron más apegadas al conocimiento real que tenían.

En cuanto al test de Gibbs, las diferencias de los resultados entre el pre y el posttest fueron mínimas y no significativas. Una razón para explicar este hecho es el poco tiempo transcurrido entre el pre y el posttest, que dificultaba asimilar los cambios sociomorales. Otra posible razón fue el criterio de realidad asumido por las y los estudiantes, quienes en el pretest respondieron con poca claridad. También influyó la apresurada aplicación del posttest, que redujo confiabilidad de dicha aplicación.

Finalmente, el blog, como producto definitivo de la práctica, sirvió como reflejo de los resultados positivos tangibles que dejó el taller, con un uso integrado de los recursos y contenidos enseñados, además de la implementación de los mismos en temáticas sociales e institucionales que reflejaron un análisis crítico de la realidad, realizado por los mismos estudiantes.

5. Conclusiones

Para el caso del test de competencias mediáticas, una de las ventajas con las que se contaba era que se estaba diseñando precisamente para los fines de la práctica dirigida. Por ello, era mucho más viable que se construyera de modo tal que facilitara la precisión de los resultados que se buscaban medir. Uno de los aspectos que más perjudicaron el diseño fue que la mayoría de los ítems no estaban bien redactados, por lo que se prestaban para confusiones semánticas, lo que le restaba precisión a lo que se esperaba medir. Aunado a esto, muchos ítems se parecían entre sí, e incluso se repetían conceptualmente hablando, pues ya se habían indagado en la sección de uso de medios, y luego se volvían a preguntar en las secciones de acceso, comprensión y creatividad en medios con otras palabras. Por ejemplo, sobre "periódicos" se preguntó en el ítem 13, 15, 17, 18 y 19. Esta reiteración alargó excesivamente el instrumento, que en total incluía 134 ítems, la mayoría de respuesta múltiple. Esto provocó que los y las estudiantes se agotaran de responder adecuadamente, aunado a la incomprensión de muchos términos, principalmente en el área de comprensión de medios (línea editorial, estrategias de venta, géneros, efectos culturales, lenguajes y códigos, por mencionar solamente algunos).

La posición de Livingstone *et al.* (2005) fue imprecisa, y no se tomaron en cuenta prácticas valiosas en Latinoamérica, como la desarrollada en Chile por el Consejo Nacional de Televisión, o el Portal Novasur, o trabajos desarrollados en la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica, principalmente por la investigadora Marisol Gutiérrez Rojas. Este tipo de prácticas permiten una mayor síntesis en las variables seleccionadas, con preguntas más comprensibles, con instrucciones más claras y maximizando los aspectos que se requieren medir con precisión. Para próximas aplicaciones del test de competencias mediáticas será necesario tomar en cuenta autores latinoamericanos como Jorge Huergo, Mario Kaplún, Roxana Reguillo, o españoles como Manuel Castells, de gran sustento teórico.

En cuanto al test de desarrollo sociomoral de Gibbs, la emoción moral puede ser situada en el contexto más amplio del sí mismo y de la identidad. Sin embargo, el estudio de estos aspectos requiere instrumentos de medición tipificados, cuya fiabilidad y validez quede bien establecida (Tapia *et al.*, 2007).

Hay que señalar que cada uno de los niveles de desarrollo, planteados por Kohlberg, corresponden a períodos del ciclo vital diferentes, lo que quiere decir que varían con intervalos de tiempo relativamente extensos para poder diferenciarlos entre un pensamiento sociomoral preconventional, convencional o posconventional (Tapia, 2001). Por lo tanto, si se pretendía su medición, era necesario un lapso mayor entre el pretest y el postest. Esta situación no era posible, por la limitación temporal que el reglamento universitario estipula para finalizar una práctica profesionalizante.

Las competencias mediáticas también desarrollan otras áreas cognitivas, no solamente el campo sociomoral, pues como menciona Baake (1997, en: García, 2003) el concepto de pedagogía de medios abarca todo tipo de actividad teórica y práctica pedagógicamente orientada que esté relacionada con medios (p.5). Una investigación teórica más profunda permitirá descubrir áreas más importantes de correlación entre medios y cognición en adolescentes, y derivado de esto, aplicar un instrumento más adecuado.

Pasando a otra área de discusión, es importante revisar la posición ideológica con que se manejaban los medios. Toda investigación parte de premisas e hipótesis, que son parte de la subjetividad de las ciencias sociales en particular, en este caso, la hipótesis de que los medios de comunicación dominantes no tendrían espacios de apertura para el taller y sus fines fue imprecisa. En este sentido, hubiera sido más enriquecedor analizar con las y los estudiantes el papel de los medios hegemónicos, incluyendo visitas a instalaciones y conversaciones con personas inmersas en medios dominantes. Debido a esto, hubo una visión parcializada de la información que se utilizó para comprender los medios de comunicación en su interacción social. El intercambio entre medios hegemónicos y alternativos habría enriquecido aún más la experiencia del taller, aportando posiciones más diversas que integraban los conocimientos propuestos por la UNESCO.

Sin duda, uno de los aspectos que más trascendencia tenían a la hora de realizar esta práctica era las posibilidades de incluir en el currículo académico del Ministerio de Educación Pública la educación en medios, tal como se propone en los objetivos y se enfatiza en las recomendaciones. En concreto, visualizar la educación de medios en el contexto educativo público es complejo, como menciona Gutiérrez (2009):

El sistema educativo debe esforzarse por revisar el perfil y la formación de sus docentes, así como el currículum, y convendría hacerlo a la luz del concepto de educomunicación. Formar educomunicadoras y educomunicadores interesados por ese otro con quien trabajan, por sus necesidades, sus expectativas, sus habilidades y destrezas, su tiempo libre, sus consumos mediáticos –aun cuando esto implique un trastoque de los valores del mundo adulto. (p.26)

A pesar de los esfuerzos que realiza en la actualidad el Ministerio de Educación Pública, hay carencias de capacitación. Por más que se cuente con equipo tecnológico de punta, con servicios inalámbricos de Internet en los colegios, mientras no se utilicen de modo integral, como herramientas de trabajo cotidianas, la aplicación será poco efectiva. Si este equipo no se sabe utilizar, permanece guardado en las instituciones, siendo mal utilizado, es más propenso a daños por mal manejo del equipo, y lo más lamentable, este esfuerzo gubernamental no llegaría a manos de los y las estudiantes, quienes, al final, son el público meta.

En relación con lo anterior, la brecha digital sigue siendo patente en el contexto de la educación pública nacional. Esto se pudo constatar a lo largo de la práctica dirigida, donde los resultados en el nivel socioeconómico muestran contradicciones entre estudiantes (ver sección de resultados), lo que sugiere una brecha social entre los y las estudiantes. Mientras que algunos y algunas saben manejar a la perfección las redes sociales, otros y otras ni siquiera poseen cuentas de correo electrónico. Del mismo modo, el manejo de equipo, como computadoras portátiles y videocámaras, reflejan una marcada brecha social.

Sin embargo, es en un ámbito macro que se percibe con más evidencia la brecha digital. En el caso del colegio donde se realizó el estudio, se cuenta con equipo del Programa innovación educativa, mientras que la mayoría de centros educativos aún no cuentan con estos recursos (MEP, 2007). Esta brecha interinstitucional impide el acceso y, por lo tanto, la interacción a través de los medios. Mientras algunos y algunas estudiantes se benefician, otros y otras siguen estancados y estancadas en viejos modelos educativos con escasez de recursos técnicos. Es en estos espacios donde se deben movilizar más esfuerzos para que la educación en medios se convierta en una práctica común para nuestros y nuestras adolescentes, pues como dice David Buckingham (2005, p. 32):

Ahora más que nunca, es necesario que dotemos a las y los jóvenes de las competencias que les permitan comprender y participar activamente en la cultura mediática que les rodea. La educación mediática no ha sido nunca más urgente que en estos momentos.

6. Recomendaciones

6.1 Para el Ministerio de Educación Pública

- Mejorar la capacitación del Programa Innovación Educativa en los colegios, involucrando en el proceso docentes, administrativos y estudiantes.
- Implementar progresivamente la Educación Mediática en todos los centros educativos, de tal modo que se incluya en el currículum educativo.
- Repetir esta experiencia en otras instituciones, con el fin de reevaluar y de establecer un proyecto piloto que brinde continuidad al modelo adaptado de la UNESCO.
- Contactar a los encargados del manual original de la UNESCO para recibir retroalimentación y apoyo documental y en forma de capacitaciones.

6.2 Para futuras aplicaciones de este manual

- Asegurar una población de trabajo por grupo de, al menos, quince estudiantes, para definir una metodología modificable dependiendo de la dinámica grupal observada.
- Mejorar la conexión teórica entre el proceso subyacente al taller y lo que se evaluará como indicador y competencia del proceso del taller, buscando instrumentos que se apeguen a los aspectos que se desean medir, tanto de la aplicación como de la población y con la máxima especificidad.
- Establecer las cuatro secciones del manual como base, pudiendo extender o comprimir sus temas dependiendo de los objetivos planteados y de las necesidades de los y las estudiantes.
- Complementar cada sesión con material extra, tanto en sus contenidos como en metodologías, priorizando en los recursos multimedia.
- Contextualizar el manual de acuerdo con las condiciones sociales en las que se aplique, enfatizando en el acceso de los y las participantes a los recursos tecnológicos y a los medios locales.

- Trabajar en alianza con los medios y los comunicadores locales, quienes suelen apoyar y dotar de recursos mediáticos adicionales.
- Establecer y asegurar desde el principio las condiciones de trabajo con el personal encargado del equipo, del espacio físico y de la población meta.
- Realizar giras grupales a estaciones de radio, televisión, etc. como recurso pedagógico fundamental.
- Enfatizar en la libertad de los y las participantes para escoger temas, recursos y métodos de trabajo para cada tarea.
- Considerar el blog como producto final del taller, dadas sus características multimediáticas e integradoras, así como su facilidad de manejo y acceso.

7. Referencias

- Brenes, Abelardo, Navarro, Pablo y Román, Sergio. (2002). **Elementos de la buena noticia para elaborar información positiva**. San José: Universidad para la Paz
- Buckingham, David. (2005). **Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea**. Barcelona: Paidós
- Byrnes, James. (2006). Cognitive Development During Adolescence. En Adams, Gerald & Berzonsky, Michael (Ed.). **Blackwell Handbook of Adolescence** (pp. 227-246). Sydney: Blackwell Publishing
- Bartolomé Crespo, David. (2005). **Periodismo educativo**. Madrid: Síntesis
- Carrasco, Silvio. (2007). **Aproximación a la estadística de las ciencias sociales**. Valencia: Universidad de Valencia
- Costa Rica. Ministerio de Educación Pública (MEP). (2007). **Lineamientos a los talleres de innovaciones educativas en colegios de innovación educativa**. San José: Departamento de Educación Educativa
- Edumedia Educational Resources. (2007, abril). Disponible en: <http://www.edumedia.org>
- Frau-Meigs, D. (ed.) (2006). **Media Education: A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals**. Paris: UNESCO
- García, Fernando. (2003). **Las tecnologías de la información y la comunicación y la pedagogía de medios**. Berlín: Universidad Libre de Berlín
- Gutiérrez, Marisol. (2009, abril). La educación en un contexto mediático: la apropiación educativa de las telenovelas juveniles. **Actualidades Investigativas en Educación**,

9 (1), 1-31. Disponible en <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2009/telenovelas.php>

Livingstone, Stan; Van Couvering, Edward y Thumin, Nadia. (2005). **Adult Media Literacy**. London: Department of Media and Communications

Masterman, Leo. (1993). **La enseñanza de los medios de comunicación**. Madrid: Ediciones de la Torre

Mentor Media Literacy. (2006, mayo). Disponible en: <http://www.mediamentor.org>

Merlo, Tatiana. (2002). **Reporte sobre medios en América Latina**. Seminario de Educación en Medios. Sevilla: UNESCO

Pérez, Rolando. (2004). **Instrumento sobre aspectos socioeconómicos y el uso de medios de comunicación en jóvenes**. San José: Instituto de Investigaciones Psicológicas, UCR (inédito)

Pérez, Rolando. (2003). **Psicología social de la comunicación de masas: Introducción a las teorías psicosociales de la recepción mediática**. San José: SIEDIN

Regueyra, Miguel. **Comunicación personal**, 21 de abril del 2006

Salazar, Monica. (2004). La investigación psicosocial de la comunicación de masas en Costa Rica. En: Pérez, Rolando (comp.) **Psicología y comunicación de masas: Aportes para su desarrollo en Costa Rica** (pp.79-112) San José: Instituto de Investigaciones Psicológicas

Schouten, Daniel y Watling, Robert. (2006). **Media Action Projects: A Model for Integrating Video in Project-based Education, Training and Community Development**. Nottingham: School of Education, University of Nottingham

Smart Art Project. (2006, mayo). Disponible en: <http://www.smartartclub.com>

Smetana, James y Turiel, Ellen. (2006). Moral development during adolescence. En: Adams, G. & Berzonsky, M. (Ed.). **Blackwell Handbook of Adolescence** (pp. 247-268). Sydney: Blackwell Publishing

Schorb, Bob. (1992). **Medienerziehung in Europa**. München: Universität von München

Tapia, Napoleón, Castro, Ricardo & Monestel, Nuria. (2007). El desarrollo sociomoral de adolescentes de Costa Rica según el modelo de Gibbs. **Revista Latinoamericana de Psicología**, 39, 449-471

Tapia, Napoleón. (2001). **Manual de calificación del cuestionario de reflexión socio-moral de Gibbs, Versión Abreviada**. San José: Instituto de Investigaciones Psicológicas

UNESCO. (1980). **Grunwald Declaration**. París: UNESCO

- UNESCO. (2002). **Recomendaciones del Seminario de Educación en medios para jóvenes**. Sevilla: UNESCO
- UNESCO. (2003). **Media Education in the Pacific: A Guide for Secondary School Teachers**. Wellington: UNESCO
- Valverde, Oscar. (2002). **Desarrollo bio-psico-social en la adolescencia. Módulo didáctico**. San José: UNED/UNICEF (inédito)
- Valverde, Oscar et al. (2001). **Adolescencia, protección y riesgo en Costa Rica: Múltiples aristas, una tarea de todos y todas**. Programa Atención Integral a la Adolescencia (PAIA), Departamento de Medicina Preventiva. San José: Caja Costarricense de Seguro Social
- Von Feilitzen, Carl & Carlsson, Uriel. (2002). Children Young People & Media Globalization. En: **UNESCO Clearinghouse Yearbook** (pp. 213-234). Paris: Nordicom
- Zassoursky, Ivan. (2002). **Media Education Module: Concepts, Principles, Models**. Moscú: Universidad de Moscú