

**Coordinadores**

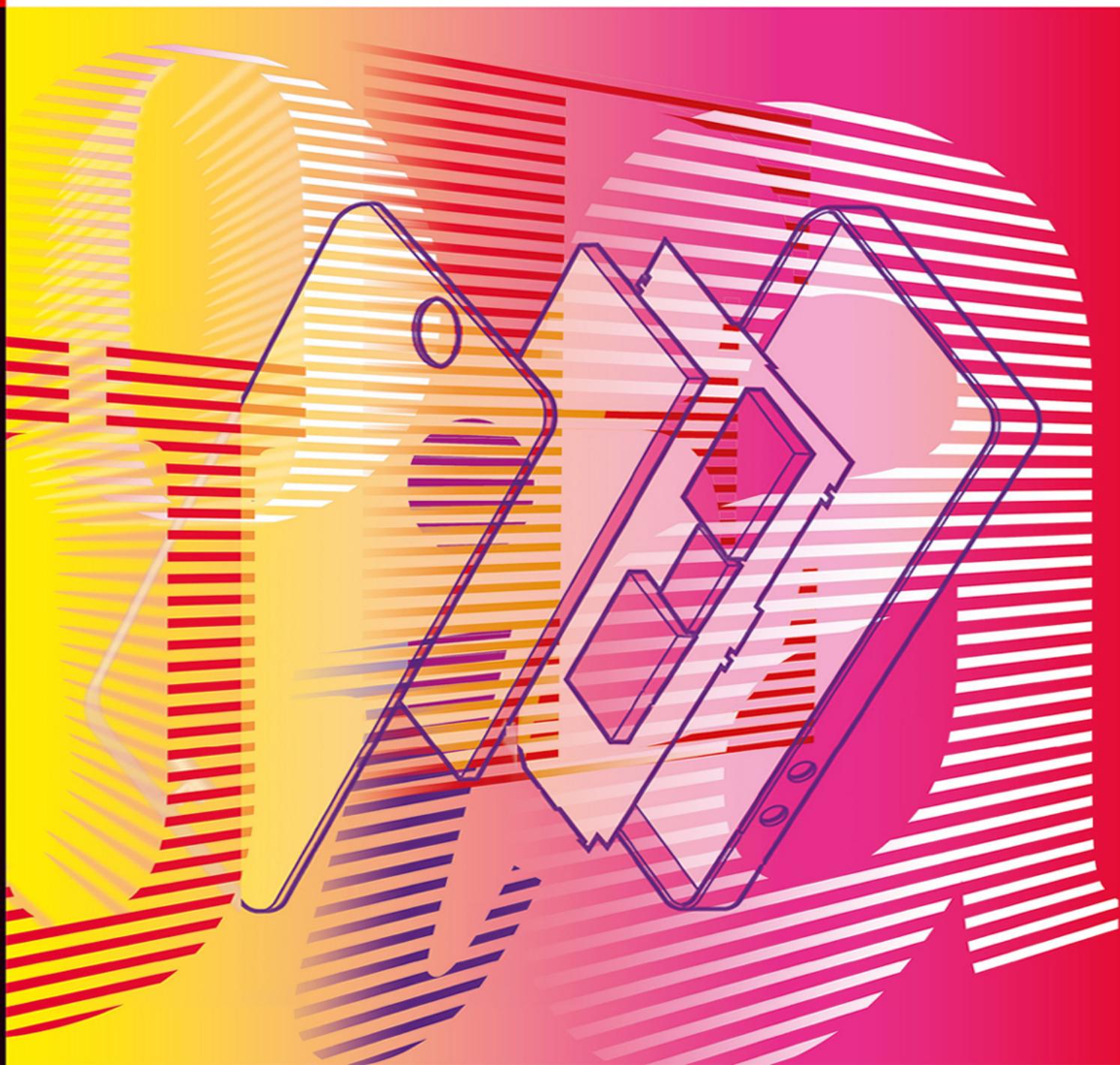
**JOSÉ MANUEL CORONA-RODRÍGUEZ**

**GUILLERMO OROZCO GÓMEZ**

# **ALFABETISMOS MEDIÁTICOS PARTICIPATIVOS**

Propuestas conceptuales y recuentos empíricos

Colección **Tendencias**



Colección  
Tendencias

Coordinadores

**JOSÉ MANUEL CORONA-RODRÍGUEZ Y  
GUILLERMO OROZCO GÓMEZ**

# **ALFABETISMOS MEDIÁTICOS PARTICIPATIVOS**

Propuestas conceptuales y  
recuentos empíricos



Coordinadores

**JOSÉ MANUEL CORONA-RODRÍGUEZ Y  
GUILLERMO OROZCO GÓMEZ**

# **ALFABETISMOS MEDIÁTICOS PARTICIPATIVOS**

Propuestas conceptuales y  
recuentos empíricos

Guillermo Orozco Gómez

David González Hernández

Juan Manuel Avalos González

Tomás Durán Becerra y Gerardo Machuca Téllez

José Manuel Corona-Rodríguez

Yesica Cecilia Núñez Berber y Humberto Darwin  
Franco Miguez

Diana Itzel Lugo Sánchez y Rodrigo González Reyes

Ana Luisa Valle

Martha Yah Santana

*Alfabetismos mediáticos participativos: Propuestas conceptuales y recuentos empíricos* / coordinadores José Manuel Corona-Rodríguez y Guillermo Orozco Gómez – México: Productora de Contenidos Culturales Sagahón Repoll, 2022.  
192 p.; 15 x 23 cm. – (Colec. Tendencias)  
ISBN 978-607-8346-67-7

1. Alfabetismos. 2. Alfabetización mediática. 3. Apropiación tecnológica. 4. Contenidos digitales. 5. Transmedialidad. 6. Educomunicación Orozco Gómez, Guillermo. III. Ser.

D.R. © 2022, Productora de Contenidos Culturales  
Sagahón Repoll, S. de R.L. de C.V.  
Concepción Béistegui 2103-C4  
Colonia Narvarte, C. P. 03020  
México, CDMX

D.R. © 2022, Guillermo Orozco Gómez, David González Hernández, Juan Manuel Avalos González, Tomás Durán Becerra, Gerardo Machuca Téllez, José Manuel Corona-Rodríguez, Yesica Cecilia Núñez Berber, Humberto Darwin Franco Miguez, Diana Itzel Lugo Sánchez, Rodrigo González Reyes, Ana Luisa Valle y Martha Yah Santana

Diseño de la colección  
*Estudio Sagahón / Leonel Sagahón*

Cuidado de la edición  
*Jerónimo Repoll*

Corrección de estilo  
*Roberto Barajas*

Imagen de portada  
*Leonel Sagahón*

Formación y captura  
*Guadalupe Cárdenas*

Primera edición

Febrero de 2022

ISBN: 978-607-8346-67-7

Hecho en México / *Made in Mexico*

Todos los libros de Tintable están dictaminados con el formato doble ciego. Para mayor información sobre nuestros procesos y el comité, visita [www.tintable.com.mx](http://www.tintable.com.mx)

Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo, por escrito de la editorial.

# CONTENIDO

***Introducción. La cambiante interacción de lo televisivo, sus audiencias y sus tecnologías: implicaciones para la educomunicación***

Guillermo Orozco Gómez

***Hacia una cultura participativa crítica: utopía metodológica y alfabetización mediática basada en la producción digital***

David González Hernández

***Activismo y alfabetismos digitales en las resistencias y movilizaciones contemporáneas. Hacia una cultura de alfabetización mediática crítica***

Juan Manuel Avalos González

***Alfabetización mediática e informacional: desde las nuevas competencias hacia los nuevos currículos***

Tomás Durán Becerra y Gerardo Machuca Téllez

***De la alfabetización mediática e informacional a los alfabetismos transmediales: ideas para una actualización e implementación posible***

José Manuel Corona-Rodríguez

***De la apropiación tecnológica a la domesticación escolar del teléfono celular***

Yesica Cecilia Núñez Berber y Humberto Darwin Franco Migues

***Los talleres lúdico-reflexivos como técnica en los entornos de investigación de la alfabetización y apropiación de Internet entre***

***niñas y niños: un ejemplo de diseño y aplicación***

Diana Itzel Lugo Sánchez y Rodrigo González Reyes

***La influencia del entorno social en el desarrollo de la alfabetización mediática en adolescentes***

Ana Luisa Valle

***Reconstruir las biografías y trayectorias mediáticas escolares para el entendimiento de la incorporación tecnológica en la enseñanza-aprendizaje***

Martha Yah Santana

***Los autores***

# INTRODUCCIÓN. LA CAMBIANTE INTERACCIÓN DE LO TELEVISIVO, SUS AUDIENCIAS Y SUS TECNOLOGÍAS: IMPLICACIONES PARA LA EDUCOMUNICACIÓN

Guillermo Orozco Gómez

Si algo se ha transformado en el mundo comunicacional es la relación clásica entre una oferta de cine, video o televisión y un conjunto de audiencias, ya que lo que más importa hoy no es tanto el número de estas ni el medio en sí del que se trate, sino la magnitud de sus “flujos de atención” en determinados productos ofrecidos en pantallas.

Estos flujos de atención, sostiene el investigador Juan Piñón<sup>1</sup>, son la materia prima para los algoritmos, que no tienen tanto que ver con el *rating*, ya que no son solo una suma de espectadores de determinados programas, en horas específicas y en canales concretos, sino la cantidad de tiempo que los espectadores pasan interactuando con contenidos ofrecidos en una o varias pantallas. Es decir, se trata, sobre todo, de cuánto consumen, no tanto de qué consumen o a qué hora lo hacen. Así, lo televisivo es distribuido cada vez más en general, pero cada vez menos por las televisoras tradicionales, que históricamente han

ofrecido su programación a lo largo de tantas décadas. Ahora, los contenidos que se ofertan se ponen al alcance de los usuarios o consumidores, televidentes tradicionales y nuevos, para que puedan observarlos, pero desde las plataformas que ellos eligen.

Ante esta expansiva y diversa realidad audiovisual, los criterios tradicionales para intervenir pedagógicamente en los visionados de las audiencias pierden piso, aunque no necesariamente importancia. El nuevo desafío es diferente, pero no totalmente distinto, ya que lo que hay que poner en cuestión, en primer lugar, no es lo que se ve, sino el cómo se ve y sobre todo el tiempo que se invierte en verlo. Elementos, estos, que desde otros criterios más clásicos de la investigación de audiencias no han sido los puntos centrales de atención, aunque tampoco han sido ajenos. Lo que en el fondo supone este cambio en la interconectividad de las audiencias para la educomunicación es entender *cómo se vive* la creciente oferta audiovisual que las grandes compañías productoras y distribuidoras de audiovisuales, como Amazon o Netflix, ofertan a sus audiencias-usuarios-clientes.

Consecuentemente con lo anterior, el elemento de la distribución de contenidos se vuelve crucial en la época actual, ya que es a partir de esta distribución mayormente hecha a través de Internet, y no de la televisión clásica ni de la televisión por cable, que se consiguen los visionados de audiencia independientemente de canales de televisión específicos. Las audiencias ya no solo se conectan a un canal, sino a una red, y de ahí abrevan cada vez más los contenidos audiovisuales. El video bajo demanda cada vez adquiere más seguidores y marca el nuevo estilo de elegir y disfrutar con lo televisivo y lo cinematográfico y también con lo meramente musical. Al mismo tiempo, el espectador

deja de ser un mero televidente desprovisto de poder para convertirse en decisor de lo que quiere ver en su pantalla en el momento en que lo decida y por el tiempo que quiera; claro, siempre de acuerdo con la oferta a la que le es posible acceder según el aparato o la tecnología que tenga, pero sobre todo según el contrato o la membresía que haya suscrito con las grandes compañías, como Netflix, HBO, Amazon, etcétera.

Es por estas nuevas condiciones de acceso y consumo a diversos productos en pantalla que lo importante para cada vez mayores segmentos de la audiencia está mutando de las ofertas tradicionales de contenidos empaquetados por compañías mediáticas y definidas por los distribuidores a la organización de contenidos definidos por las propias audiencias. Esta nueva situación confiere un cierto poder a los espectadores que, no obstante sentirse cada vez más libres de poder escoger lo que se les antoje, tienen que hacerlo dentro de un menú ofertado y decidido por otros, aunque estos tomen en cuenta los gustos de los espectadores según sus visionados anteriores y recientes para hacer sus ofertas concretas. La típica información de Netflix que sugiere en pantalla: *dado que tú, espectador, viste estos contenidos, seguro que te van a gustar los siguientes que aquí te ofrecemos*, o definitivamente los califica con porcentajes de probabilidad de satisfacción para el usuario, tales como *este contenido es 95% para ti*, lo cual hace sentir a los miembros de sus audiencias, por lo menos, considerados en sus preferencias. De aquí que se generan nuevas fidelidades con los contenidos y sus fuentes, tanto o más fuertes que aquellas que históricamente se han generado con las compañías televisoras convencionales.

Aunado a la situación anterior, los servicios de Video Bajo Demanda van asimilando los gustos de sus abonados,

por lo que saben qué ofrecerles en pantalla. Esto facilita a los espectadores decidir y, junto con ello, hasta sentirse que conforman una relación “exclusiva” con el productor, lo cual nunca sería posible en un televidente convencional con su pantalla de televisión abierta. Esto, a su vez, supone que el rol de la audiencia se modifica en tanto esta se vuelve protagonista de sus decisiones y horarios de visionado.

Lo anterior muestra una nueva relación de los ciudadanos con lo televisivo, una relación que se inaugura con la posibilidad que tiene ahora la audiencia de interactuar directamente con la compañía de contenidos audiovisuales de su elección y luego con la programación específica que le es ofrecida en pantalla.

## **Implicaciones de estos cambios para la educomunicación de las audiencias**

Los cambios mencionados y la situación que se va haciendo cada vez más estandarizada para todas las audiencias apuntan a la necesidad primaria de hacer evidente todo aquello que no lo es *por sí mismo* como principio fundamental que inspire cualquier educomunicación contemporánea de las personas. Esta evidenciación tendría que abarcar significados, pero también formas comunicativas, de convocatoria, de opinión y de implicación de los sujetos en el tratamiento de las culturas, los lugares, juicios y valores humanos mostrados en los contenidos audiovisuales. La lista podría seguir, pero lo importante es que nada debe tomarse como natural, como si así fuera o como si así debiera ser, y si no se puede analizar, habría que plantearse la pregunta: ¿cómo podría ser de otra manera? Por ejemplo, ¿cómo se contaría la historia que se acaba de escuchar o ver cambiando personajes o lugares, o

simplemente cambiando el final? ¿Cómo podría ser la película o el capítulo de la serie de otra manera y, entonces, eso qué consecuencias tendría para el final o el término de la historia?

De esta manera, además de arrancar con un proceso de reflexión y discusión sobre lo visto o escuchado, se abren perspectivas para tomar una posición analítica que no se quede con lo mostrado en pantalla, lo leído o lo escuchado, sino que le haga preguntas imaginando cómo podría continuar, cambiar o terminar. Este ejercicio de imaginarse nuevos finales y aun nuevos desarrollos de la acción en una narración vista permite empujar la creatividad e inspirar la imaginación para, desde ahí, ver posibilidades de creación posterior. La idea clave, hay que repetirlo, no es simplemente criticar, sino hacer evidente y luego se verá si eso es criticable o no o más bien habría que reafirmarlo, decisiones que serían producto de un acto de razonamiento.

Pensar la alfabetización mediática solamente como un ejercicio le hace perder gran parte de su sentido. Dado que se debe partir de hacer evidente lo percibido, se abre la posibilidad de continuar pensando, analizando y creando a partir de lo que se percibe, pero sobre todo abre la posibilidad de crear. Y es la creación y no la crítica a lo que se aspira en una interlocución educomunicacional verdaderamente profunda. En las páginas siguientes se presentan ejemplos de diverso tipo sobre interlocución entre lo educativo y la comunicación. Hay recuentos de experiencias significativas no solo en clave formativa y no solo en las escuelas, sino también en términos de participación política de jóvenes a través de diferentes escenarios, medios y tecnologías de comunicación desde espacios escolares y públicos. Los medios y tecnologías abordados en estas páginas muestran interacciones

colectivas y prácticas comunicativas individuales y grupales diversas, que permiten ver modelos de comunicación, aprendizaje y, sobre todo, aprovechamiento de tecnologías para el cumplimiento de objetivos y metas de diverso calibre en educomunicación.

# Notas

- 1 Conferencia magistral AMIC 2020

# HACIA UNA CULTURA PARTICIPATIVA CRÍTICA: UTOPIA METODOLÓGICA Y ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA BASADA EN LA PRODUCCIÓN DIGITAL

David González Hernández

Este capítulo, que ofrece una propuesta para el desarrollo de la cultura participativa crítica en audiencias juveniles, es una elaboración a partir de mi tesis doctoral: *Critical Media Participations: Media Literacy and Youth-Produced Videos from Latina/o Audiences in the U.S.-Mexico Border*. Aquí examino aspectos de la cultura participativa, la alfabetización mediática y sus formas de intervención; reflexiono sobre la práctica de implementación a partir de la noción de utopía metodológica y analizo algunas de las contribuciones de esta propuesta a la alfabetización mediática y el estudio de medios. Además, trato de demostrar que el desarrollo de una cultura participativa crítica está fundamentalmente conectado con interacciones grupales, colaborativas y comunitarias que trastocan a personas.

**Hacia una cultura participativa crítica**

Existe un importante corpus de trabajos realizados por educadores de los medios sobre las apuestas al empoderamiento de las audiencias frente a los medios en América Latina y en otras regiones; también, existe literatura que trata sobre las propuestas más recientes de la alfabetización mediática y transmedia. La narración que ofreceré aquí tiene que ver con esas apuestas conceptuales y también con las propuestas de alfabetización. Sin embargo, en vez de centrarme en librar una especie de ensayismo entre postulados teóricos y propuestas de buena intención, me ocuparé de los procedimientos, de los procesos y de los desarrollos que pueden documentarse razonablemente bien y que poseen muestras de cultura participativa crítica.

Al abordar asuntos de tipo metodológico, intentaré desarrollar un argumento específico, o varios, en relación con el análisis de la cultura participativa. Sostendré, además, que el análisis de la alfabetización mediática como forma de participación se puede conceptualizar adecuadamente en términos de un marco metodológico que describiré ampliamente como “utopía metodológica”. Dicho marco pone en relieve el hecho de que el objeto de análisis es el proceso de producción de sentido, de aquí que debemos dar un papel central a la participación, pues es una manera de ver un carácter distintivo de intervención a partir del uso de medios y el pensamiento crítico.

En la actualidad, es frecuente oír que la participación es un tipo de intervención. Incluso desde que Henry Jenkins (2006) observó que compartir las creaciones individuales y el conocimiento de manera informal es participar y no meramente reaccionar o bajar material, somos más sensibles al hecho de que involucrarnos con otros participantes es una actividad social a través de la cual los

individuos establecen relaciones sociales y membresías que mantienen unos con otros; relaciones mediadas por expresiones artísticas y compromisos cívicos. En ámbitos no propiamente educativos, el concepto se utiliza para designar el involucramiento de usuarios, audiencias, consumidores y fans en la creación y circulación de contenido y cultura.

Sin embargo, si la participación es una forma de intervención en un suceso, entonces el análisis de la cultura participativa debe basarse, al menos en parte, en un análisis de la intervención y en una explicación de su carácter socialmente contextualizado. Jenkins, como muchos académicos de la cultura participativa, no ha hecho lo suficiente por seguir la premisa en esta dirección, de aquí que sus explicaciones sobre la cultura participativa tiendan a ser desprovistas de una noción de (los tipos de) poder y, a veces, alejadas de las múltiples circunstancias en las que los individuos de diferente clase y etnia participan en el mundo digital.

Hoy en día podemos aceptar la propuesta de Jenkins solo si extendemos su aproximación mediante la articulación de una teoría sustantiva de la participación y de los tipos de poder, recursos tecnológicos e instituciones (mediáticas o no) en que se sostiene. Por ejemplo, el concepto de participación en Jenkins (2006 y Jenkins et al., 2009) presenta toda una variedad de perspectivas y materializaciones, en especial cuando se relaciona la participación con el poder, lo político y lo social. La propuesta que desarrollaré aquí tiene como punto de partida un modelo *teórico crítico positivo* (Brown y Cole, 2001). La teoría crítica tiene sus raíces en varios frentes de las humanidades y significa cosas diferentes para distintas comunidades. En este cometido, la intención de Michael

Cole es reemplazar aquellas formas de crítica que no ofrecen posibilidad de remedio o reparación al alcance de las personas que “no se benefician de la lectura de textos académicos” (Brown y Cole, 2001) y de colocar el énfasis en la construcción y sustentabilidad de arreglos alternativos desde la pedagogía crítica, los estudios de comunicación, los estudios de tecnología y las comunidades desde donde se trabaja.<sup>1</sup>

Estas circunstancias permiten concebir, como punto de partida, la emergencia de una cultura participativa crítica. Para Carpentier, la participación se relaciona con formar parte de “las relaciones de poder en condiciones de igualdad en procesos de toma de decisiones” (2011: 69). En este sentido, la participación en medios (*media participation*) se define como la toma de decisiones conjunta respecto al contenido, en el contexto de la tecnología de medios, por parte de personas e instituciones. La atención está puesta en producir contenido en conjunto en el contexto de los medios. Esta idea no es solo una aproximación a los medios, sino que significa la posibilidad de una participación democrática, comunicativa y de representación (Carpentier y de Cleen, 2008). En la práctica, por supuesto, es un concepto exigente: incluso en contextos democráticos, las condiciones de *igualdad en procesos de toma de decisiones* resultan una utopía por trabajar.

Por ello, la iniciativa de intervención mediante la propuesta de alfabetización mediática se convierte en un espacio social para explorar de manera óptima estas potenciales voces. Así es como la asequibilidad de la tecnología digital y la participación en un formato significativo —que ponen de relieve a la ciudadanía y el compromiso cívico— se han vuelto un espacio para generar cultura participativa crítica o por lo menos tienen “hoy más

que nunca grandes posibilidades” (Orozco, 2010: 15) de fortalecer una participación real, autónoma y crítica frente a los medios.

El conocimiento sobre la dimensión crítica se ha profundizado, aunque con otros matices, en la alfabetización mediática crítica (*critical media literacy*). Por ejemplo, en el ámbito educativo, la noción de alfabetización generalmente implica la actividad reflexiva de las audiencias. Estar alfabetizado representa, en un sentido muy general, la posibilidad de realizar análisis, evaluaciones y reflexiones con sentido crítico e involucra la adquisición de un *metalenguaje*, es decir, un tipo de recurso para describir las formas y estructuras de tipos particulares de comunicación, y un amplio entendimiento de los contextos sociales, económicos e institucionales en este campo (Alvermann y Hagood, 2000) y cómo estas dimensiones afectan la experiencia de los sujetos y sus prácticas (Buckingham, 2007). De acuerdo con la perspectiva de las *múltiples alfabetizaciones*, este tipo de enfoques no pueden reducirse a la simple adquisición de habilidades o al manejo de prácticas particulares, sino que también deben ofrecer una forma de *encuadre crítico* que posibilita al educando tomar una distancia teórica de lo que ha aprendido, considerar su ubicación social y cultural y ampliar su crítica.

Aun cuando en los estudios recientes sobre la alfabetización mediática se reconocen las limitantes que contiene este enfoque crítico, así como ciertos peligros involuntarios de algunas iniciativas de educación para los medios, los estudios muestran claramente que la forma más productiva de generar análisis crítico en los estudiantes es a partir de sus preocupaciones, gustos e identidades (Buckingham, 2007), en lugar de involucrarlos en los análisis ideológicos un tanto abstractos y que han

prevalecido en la enseñanza de los medios. En este sentido, la concepción de la participación crítica en medios ofrece entender a profundidad los procesos de producción, es decir, comprender más hondamente cómo los jóvenes participantes deben colaborar y negociar sus relaciones con los temas sociales abordados por las representaciones de los medios. Además, el estudio del proceso de producción permite una mirada cercana a las diferencias sociales que surgen a través de prácticas de producción. Estas diferencias muestran a algunos jóvenes más preparados para participar en todo el proceso (discusiones, escritura, búsqueda, edición, grabación, etc.) debido a su origen, edad o género (Buckingham, 2010).

### **Las condiciones de la alfabetización mediática para la cultura participativa crítica**

La alfabetización mediática ha sufrido transformaciones desde su aparición cuatro décadas atrás, y son los desarrollos asociados con el trabajo de filósofos, pedagogos y psicólogos de los siglos XIX y XX (Hobbs, 2016), en especial John Dewey, Lev Vygotsky, Marshall McLuhan, Paulo Freire, Jerome Bruner, David Buckingham, Guillermo Orozco, los que tienen una relevancia particular para los educadores de los medios. Estos pensadores influyeron, en primer lugar, para que la alfabetización mediática se comprendiera como fundamental e inevitablemente una cuestión política, de ciudadanía y democracia. “La alfabetización construye un entendimiento del papel de los medios en la sociedad, así como las habilidades esenciales de cuestionamiento y expresión individual necesaria para los ciudadanos de una democracia” (Thoma y Jolls en Hobbs, 2016: 3).

Este énfasis en el proceso de entendimiento mantiene su valor todavía, pues existe cierto acuerdo entre educadores de los medios. La Conferencia Nacional sobre Alfabetización Mediática definió este concepto como: “la capacidad de acceder, analizar, evaluar y comunicar los mensajes de una variedad de formas” (Aufderheide, 1993: XX). Por tanto, el objetivo de esta alfabetización es permitir a los miembros del público reflexionar sistemáticamente sobre los procesos de lectura y escritura para entender y analizar su propia experiencia como lectores y escritores (Buckingham, 2003).

En los inicios, fueron los trabajos de filósofos, pedagogos y mediólogos los que sacaron a relucir la importancia de considerar el proceso de alfabetización, no solo como un procedimiento especializado de enseñanza-aprendizaje empleado por un analista en la esfera educativa de los medios, sino más bien como una empresa por desarrollar una conciencia de la forma, los contenidos y el contexto. De manera que, por ejemplo, cuando los educadores de los medios buscan enseñar sobre estos, lo que hacen es iniciar por el lenguaje como el primer y más importante sistema simbólico: “los educadores de los medios desde hace mucho tiempo han provenido del mundo del lenguaje de las artes y la educación, quienes enfatizan la importancia de desarrollar una mayor conciencia del lenguaje y su poder para moldear la experiencia vivida” (Hobbs, 2016: 10).

Por supuesto, el conocimiento de la realidad social y de los medios se puede utilizar para transformar la vida cotidiana, como cuando este conocimiento se emplea en el aprovechamiento de la relación que establecemos con los medios de comunicación. Pero así también el desarrollo de pensamiento crítico: ir más allá de la conciencia de las diferentes formas de comunicación masiva, la cultura

popular y las nuevas tecnologías para analizar la relación entre las audiencias y los medios, la información y el poder. La alfabetización mediática crítica busca analizar las estructuras de poder que operan en los medios y entender las “políticas” de representar el género, la clase social, la etnia y la sexualidad en ellos. En este sentido, Kellner y Share afirman que “junto con este análisis general, la producción de medios alternativos permite a los estudiantes crear sus propios mensajes que pueden desafiar los textos y narraciones de los medios” (2007: 60).

Existe otro aspecto en que la alfabetización conserva su relevancia todavía (para propósito de este artículo): nos recuerda la importancia tanto de la conciencia como de la participación. Los sujetos involucrados en programas de alfabetización mediática no solo son observadores, sino participantes de un proceso de aprendizaje y coproducción de contenido en ocasiones (Buckingham, Grahame y Sefton-Green, 1995). La alfabetización mediática nos recuerda que, en el caso de la intervención, la constelación de asuntos es relativamente diferente de la que existe en la investigación social sin coparticipación en la generación de conocimiento, puesto que en la alfabetización mediática el objeto de nuestras investigaciones es en sí mismo un campo de aprendizaje y cambio social. Los programas de alfabetización no son solo un campo de estudio, sino también un campo donde sujetos participan en la comprensión de sí mismos y de los demás (como audiencias), y en la interpretación de las múltiples dimensiones y estructuras de poder en que operan los medios de comunicación.

Para el registro y comprensión de la intervención, propongo la investigación-acción participativa. Hoy en día, un número creciente de académicos está utilizando la

investigación de acción participativa para estudiar grupos pequeños marginados y abordar cuestiones de identidad y representación. Mi propuesta de investigación-acción participativa se complementa con el enfoque de la pedagogía crítica. Para McIntyre (2008), la investigación de acción participativa tiene como objetivo promover la participación activa de los investigadores y los participantes en la coconstrucción del conocimiento local, el autoconocimiento y la conciencia crítica. El objetivo es fomentar el cambio social individual y colectivo y las asociaciones entre investigadores y participantes en la planificación, implementación y difusión del proceso de investigación y sus productos. Estos procedimientos implican métodos dialógicos de aprendizaje. De manera similar, la “metodología utópica” de Brown y Cole (2001) propone cuatro fases que se relacionan con varias posturas o ciclos de práctica reflexiva.

### **El prototipo fundacional metodológico: la quinta dimensión**

Podemos encontrar la inspiración a esta propuesta metodológica de intervención en el trabajo de Michael Cole (1996 y 2006) y Olga Vásquez (2003). El trabajo de Cole es de interés particular en este sentido porque ha buscado partir de las concepciones de Vygostky sobre cómo la cultura y la interacción social deben estar en el centro de los intentos para entender el aprendizaje, sin abandonar las preocupaciones metodológicas. Cole ha buscado demostrar explícita y sistemáticamente que la intervención puede ofrecer tanto una reflexión pedagógica acerca del aprendizaje y del empoderamiento como una reflexión metodológica acerca de las tareas de los grupos de

participación, el rol de las universidades y la sustentabilidad en la investigación social. La clave para este camino es lo que Cole ha denominado Quinta Dimensión o *Fifth Dimension*: un diseño de sistema de actividad que mezcla el juego, la afiliación, el aprendizaje y el aprendizaje de pares (1996).

La idea que subyace en la Quinta Dimensión es que, en la investigación, el proceso para perseguir metas —de carácter educativo, de inclusión tecnológica, de condiciones intergeneracionales, sustentabilidad comunitaria, etc.— recae en un modelo sistémico de actividades realizadas durante programas después de la escuela en instituciones comunitarias dedicadas al servicio de la niñez y la adolescencia, las cuales son combinadas con universidades interesadas en tener estudiantes aprendiendo sobre cómo hacer investigación en estos espacios y sitios (McNamee, 2006). Por tanto, se diseñan las condiciones en donde los participantes exploran una variedad de juegos de computadora y juegos educativos, entre otras actividades. Los juegos computacionales son parte de un mundo de juegos ficticios que incluye juegos no informáticos, como origami o ajedrez, y una variedad de artefactos diseñados para mejorar la calidad de las interacciones sociales de los niños y el desarrollo de sus habilidades intelectuales. Al participar en el mundo de juego de la Quinta Dimensión, los niños y los adultos descubren que la antigüedad y la autoridad en este ámbito son una función de familiaridad con sus artefactos y procesos (Brown y Cole, 2001):

Por ejemplo, los miembros del personal del proyecto diseñan “tarjetas de tarea” o “metas de aventura” para ayudar a los participantes (tanto niños como estudiantes de licenciatura) a orientarse en el juego, establecer metas y trazar su progreso para convertirse en expertos. Además de cumplir con la tarea

escrita en el software o en la actividad del juego, también se les pide a los niños que externalicen sus procesos de pensamiento reflexionando y criticando información, escribiéndole a alguien, buscando información en una enciclopedia y enseñando a otra persona lo que han aprendido (McNamee, 2006: 6).

Para Cole (1996), se requiere de una variedad de fuentes disciplinares y conceptos clave para dar cuenta de que el aprendizaje es parte o depende de la participación en un contexto de interacción organizado culturalmente, y que a su vez es parte de un sistema social, con elementos como: la interacción entre sujetos activos de distinta edad, los artefactos que usan, las reglas sociales que formulan, las comunidades que habitan y las divisiones de labor que estructuran las configuraciones de sus actividades colaborativas. Esta orientación puede ser rastreada desde los planteamientos de Lev Vygotsky, John Dewey y el pragmatismo, los estudios socioculturales (Wertsch, 1991), la teoría histórico-cultural de la actividad (Cole y Engerström, 1997) y las comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991), entre otras.

## **Ciclos de práctica reflexiva: la implementación de la utopía metodológica**

La metodología para una cultura participativa crítica que propongo se inspira en la Quinta Dimensión como programa general de investigación para el estudio de la educación y el desarrollo humano en contextos de comunidad como propone Michael Cole. Este programa se ha llevado a cabo desde hace cuatro décadas en el Laboratorio de Cognición Humana Comparada (LCHC, por sus siglas en inglés) del Departamento de Comunicación de la Universidad de California. Mi énfasis teórico particular refiere a la cultura participativa (Jenkins, 2006) con enfoque en la pedagogía

crítica (Freire y Macedo, 1987; Giroux, 1988; Orozco, 1996; Kellner y Share, 2007). Hay raíces comunes que llevan a pensar acerca de la organización social de la actividad, las herramientas y artefactos utilizados (computadoras, lápices, papel, cámaras de video, tarjetas de tarea) para llevar a cabo las diversas tareas, roles sociales, formas y tipos de participación, y la relación de estas actividades con el contexto. Por supuesto, estos puntos de partida comunes también están presentes en nuestras estrategias para evaluar la efectividad de los sistemas que diseñamos e implementamos.

Dejando de lado detalles de la descripción de la Quinta Dimensión, me basaré en la idea subyacente de la participación a fin de esbozar un marco metodológico para el estudio de los procesos de alfabetización mediática y de producción. Al delinear este marco metodológico para el estudio del proceso de alfabetización mediática como forma de participación, buscaré elaborar la concepción general hacia una cultura de participación crítica. De acuerdo con ella, el análisis del proceso de producción mediática y de información por parte de la audiencia juvenil en un escenario grupal y colaborativo en la toma de decisiones se puede interpretar como cultura participativa crítica en relación con los contextos de la propuesta de alfabetización y de procesos comunitarios. En resumen, el estudio de cultura participativa crítica está fundamentalmente conectado con interacciones grupales, colaborativas y comunitarias que trastocan a personas.

El programa del laboratorio se ubica en relación con la teoría crítica, los estudios de comunicación y la pedagogía crítica.<sup>2</sup> Tal como lo describiré brevemente, la *metodología utópica* es un marco amplio que incluye cuatro fases o procedimientos principales ([Tabla 1](#)).