



Serie Periodismo y democracia en Puerto Rico

# APODERAMIENTO CIUDADANO A TRAVÉS DE LA LECTURA CRÍTICA DE MEDIOS

Dra. Aileen Estrada Fernández

Anette Sofía Ruiz Morales



Centro para  
la Libertad  
de Prensa  
Puerto Rico

**APODERAMIENTO CIUDADANO A TRAVÉS DE LA LECTURA CRÍTICA DE MEDIOS ES UNA PUBLICACIÓN DEL CENTRO PARA LA LIBERTAD DE PRENSA EN PUERTO RICO (CLP)**

Primera edición, septiembre de 2012

© 2012 Centro para la Libertad de Prensa en Puerto Rico

Se requiere que se indique la procedencia del texto al momento de la divulgación

**Editora:** Helga I. Serrano, directora ejecutiva del CLP

**Asistente de edición:** Anette Sofía Ruiz Morales, consultora de proyectos del CLP

**Diseño y emplanaje:** Richard Rivera, asistente de la Dirección del CLP

**Asistente de producción:** Bárbara Cardenales, asistente de la Dirección del CLP

**Portada:** Ana María Jované Serrano

**Dirección postal del CLP**

Universidad del Sagrado Corazón

P.O. Box 12383

San Juan, Puerto Rico 00914-0383

**Teléfono:** 787 728-1515, ext. 2330

**Correos electrónicos:** [clp@sagrado.edu](mailto:clp@sagrado.edu); [centrolibertadprensapr@gmail.com](mailto:centrolibertadprensapr@gmail.com)

**Ciberespacio:** [www.centrolibertadprensa.org](http://www.centrolibertadprensa.org)



Serie Periodismo y democracia en Puerto Rico

# **Apoderamiento ciudadano a través de la lectura crítica de medios**

**Dra. Aileen Estrada-Fernández**

**Anette Sofía Ruiz Morales**

# Índice

<b>Introducción: De un inicio afortunado a una trayectoria muy prometedora.....</b>	<b>1</b>
Helga I. Serrano	
<b>Capítulo 1: Definición, corrientes teóricas y filosóficas .....</b>	<b>5</b>
Dra. Aileen Estrada-Fernández	
<b>Capítulo 2: La lectura crítica de medios en el mundo.....</b>	<b>9</b>
Dra. Aileen Estrada-Fernández y Anette Sofía Ruiz Morales	
<b>Capítulo 3: La lectura crítica de medios en Puerto Rico.....</b>	<b>14</b>
Dra. Aileen Estrada-Fernández y Anette Sofía Ruiz Morales	
<b>Capítulo 4: Modelos, ejercicios y recursos.....</b>	<b>18</b>
Anette Sofía Ruiz Morales	
<b>Capítulo 5: Debates y dilemas .....</b>	<b>36</b>
Anette Sofía Ruiz Morales	
<b>Anejos .....</b>	<b>40</b>



# De un inicio afortunado a una trayectoria muy prometedora

Por: Helga I. Serrano

Esta publicación titulada Serie periodismo y democracia en PR: Apoderamiento ciudadano a través de la lectura crítica de medios es uno de los logros más significativos de nuestro más reciente proyecto que tiene como objetivo estimular la educación sobre la lectura crítica de medios en nuestra ciudadanía y, muy especialmente, en la población estudiantil. Esta publicación digital surge de una propuesta de colaboración hecha al Centro para la Libertad de Prensa (CLP) por la doctora Aileen Estrada, al inicio del seminario Educación para la recepción crítica de medios, que se ofreció como estudio independiente en el segundo semestre del año académico 2011-2012. Este curso es medular en el currículo de la especialidad de medios y cultura contemporánea, del programa graduado de comunicación de la Universidad del Sagrado Corazón (USC). La doctora Estrada, una de las personas con más experiencia y conocimiento sobre lectura crítica de medios en Puerto Rico, es una valiosa colaboradora del Centro desde sus inicios, en el 1999.

Es nuestro deseo que su contenido, una combinación de textos, fotografías y un documental, enriquezca el conocimiento sobre la lectura crítica de medios, una modalidad del pensamiento crítico, y estimule su adopción como una herramienta vital para todos nosotros, en nuestra vida personal y diaria, al igual que como ciudadanos fiscalizadores y custodios de nuestro gobierno democrático.

Nuestro proyecto de lectura crítica de medios tuvo sus inicios como una sugerencia lanzada en una reunión de nuestra Junta Asesora el 25 de septiembre del 2010. El “lanzador” fue el fotoperiodista Miguel Rosa, director regional del National Association of Hispanic Journalists (NAHJ), quien había quedado cautivado con este tema luego de tomar con la doctora Estrada el seminario Educación para la recepción crítica de medios. Su sugerencia cayó en suelo fértil, pues ciertamente representaba un nuevo reto para el Centro, y contó con el apoyo de todos los miembros de la Junta, muy especialmente de sus dos copresidentes, el doctor José Jaime Rivera y Luis Alberto Ferré Rangel.

El primer paso fue reclutar a Anette Sofía Ruiz Morales, entonces estudiante del Programa Graduado de Medios y Cultura Contemporánea, cuyo trabajo de tesis, dirigida por la doctora Estrada, es sobre la lectura crítica de medios. De hecho, al momento de escribir estas líneas, ya Anette presentó su tesis, Recepción y análisis crítico de los medios en dos programas subgraduados de periodismo, el miércoles 11 de abril de 2012, y fue calificada como un trabajo con distinción. Anette se lanzó con su característico entusiasmo a colaborar en las etapas de estudio y planificación del proyecto, que finalmente fue presentado y aprobado por la Junta Asesora en su reunión de febrero de 2012.

## La importancia de una autoevaluación

Ha sido una trayectoria muy interesante, en la que han convergido eventos que la han enriquecido

Por ejemplo, mirando hacia atrás, al 12 de noviembre de 2010, vemos ahora como providencial un coloquio, auspiciado por el CLP, en el que participaron 27 periodistas, estudiantes y profesores de periodismo, además de ejecutivos de medios de comunicación, que se reunieron en la Sala de las Artes B de la USC para conversar, largo y tendido sobre nuestro periodismo. Llamamos al evento Primer coloquio sobre periodismo en Puerto Rico y la discusión giró en torno a dos asuntos medulares: 1) ¿Qué opina de la función de la prensa como informador de lo que sucede en Puerto Rico?; y 2) ¿Qué opina del ejercicio del periodismo ante los nuevos escenarios de información cibernética y de periodismo ciudadano?

De este esfuerzo colectivo para diagnosticar el estado de nuestra prensa, surgieron las siguientes conclusiones medulares: 1) Es evidente la preocupación por las situaciones negativas y lacerantes al periodismo que afectan su función de informar y que minan su credibilidad y calidad; 2) La necesidad de unir voluntades y ejecutar propuestas que ayuden a fortalecer el periodismo y sus responsabilidades sociales porque la responsabilidad es de muchos; y 3) Un marcado optimismo frente a los cambios tecnológicos y las transformaciones que está enfrentado la prensa del país y a nivel mundial.

Se le dio seguimiento al coloquio en el 2011. Primeramente, se ofreció el foro Nuestro periodismo de cara al futuro: Entre frivolidades y responsabilidades sociales el 3 de mayo, el Día Mundial de la Libertad de Prensa, en el Teatro de la Facultad de Derecho de la Universidad Interamericana, en Hato Rey. En la actividad participaron cuatro periodistas que asistieron al coloquio: Enrique “Quique” Cruz, vicepresidente de Noticias de WAPA-TV, canal 4; Damaris Suárez, reportera radial de Boricua 740; doctor Mario Roche, profesor de la Escuela de Comunicación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, e Israel Rodríguez Sánchez, reportero de política de El Nuevo Día. Moderó el panel el periodista Jorge Rivera Nieves, hombre ancla del noticiero de Telemundo, canal 2. Y esa noche se repartió entre los asistentes un disco compacto con la publicación Sinopsis del primer coloquio sobre periodismo en Puerto Rico: De cara al futuro, que resume las discusiones del coloquio, que se extendieron por varias horas, y que fueron transcritas en el CLP.

Debo señalar que es esta la segunda vez que el CLP participa de un proyecto que busca evaluar el rol de la prensa en Puerto Rico. La primera fue hace doce años. En aquella ocasión participaron, además, la Fundación Biblioteca Rafael Hernández Colón, la Fundación Puertorriqueña de las Humanidades, la Universidad del Sagrado Corazón y El Nuevo Día. Fue un esfuerzo muy abarcador: se realizaron coloquios y foros en distintas partes de la Isla, en los que participaron periodistas, fotoperiodistas, líderes comunitarios y público en general. En el 2000, se publicó Periodismo y democracia, que recoge los resultados de esta encomienda. Tuvo como editores al profesor Alfredo Carrasquillo, del Programa Graduado en Comunicaciones de la USC, y al historiador Pedro A. Reina Pérez. La publicación fue presentada ante diversos públicos, en un esfuerzo de la anterior directora ejecutiva del CLP, la periodista Meriemil Rodríguez, de hacer llegar su contenido a un mayor número de personas.

Hay que anotar que en el coloquio del 2010 se volvieron a mencionar situaciones y problemas que todavía aquejan a nuestra prensa, y se les dio relevancia a otros que se han acentuado con el paso del tiempo. Ejemplos de lo primero es la creencia de que la cobertura noticiosa se concentra más en la zona metropolitana de San Juan, en perjuicio del resto de la Isla. Y que los contenidos informativos suelen carecer, en demasiadas ocasiones, de profundidad y

seriedad. Por otro lado, los periodistas del coloquio en el 2010 enfatizaron que hoy prevalece, más que antes, esta superficialidad y énfasis en informaciones triviales, muchas veces atadas a personalidades del mundo de la farándula y los espectáculos. Y que los programas radiales, especialmente en las radioemisoras noticiosas, giran alrededor de los llamados analistas, algunos con sus propias agendas. En estos nuevos espacios los periodistas, dijeron, están marginados.

Este coloquio de finales del 2010 y el foro del 3 de mayo resultaron, a fin de cuentas, un inicio afortunado: una lectura crítica de medios, pero desde las perspectivas de los propios protagonistas de los medios: periodistas, profesores de periodismo y comunicaciones que forman periodistas, y los profesionales de los medios, que manejan otras vertientes de la industria. No lo sabíamos entonces, pero la trayectoria se había iniciado con el pie derecho. Hay una expresión de la reportera y editora radial Damaris Suárez, expresada en una de las álgidas discusiones en la mesa de radio, que creo que resume el sentir de muchos de los que participamos en el coloquio. Dice lo siguiente:

### **Palpando el sentir de las audiencias**

En el segundo semestre del año académico 2011-2012, el CLP se concentró en presentar ante audiencias diversas sus modelos propuestos de lectura crítica, con el propósito de evaluar su impacto e interés. Primeramente, ante un grupo de estudiantes de periodismo y comunicaciones de la USC, en un conversatorio que denominamos Análisis de los medios informativos: Una responsabilidad colectiva, que se llevó a cabo el 21 de septiembre en la Sala de Facultad de la USC. En esta presentación participaron esta que les escribe, los entonces asistentes de la Dirección, José Antonio Acevedo, estudiante de periodismo de la Escuela de Comunicación de la UPR, Recinto de Río Piedras, y Keyra Correa, egresada de esa misma institución, y Anette Sofía Ruiz Morales.

En octubre de 2011, se hizo otra presentación ante líderes comunitarios de la organización sin fines de lucro Prensa Comunitaria, cuya directora, Carla Minet, formaba parte de nuestra Junta Asesora, y había sido una entusiasta apoyadora del proyecto. La presentación estuvo a cargo de Anette Ruiz, y fue ofrecida en la sede en Caguas de la organización sin fines de lucro Nuestra Escuela.



Anette Sofía Ruiz Morales durante el taller ofrecido a líderes comunitarios en Caguas.  
Foto: Keyra Correa

Tuvimos un cierre de oro a estas primeras gestiones con la conmemoración de nuestro undécimo aniversario, con un foro que titulamos Lectura crítica de medios: Hacia un apoderamiento ciudadano, que se llevó a cabo el 9 de noviembre de 2011 en el Centro de Adiestramiento Profesional (CAP) de la USC. En esta actividad participaron como expositores la doctora Estrada y el profesor Dean Miller, quien dirige el proyecto del Center for News Literacy en la Universidad de Stony Brook, en Nueva York, que ha sido adoptado con mucho éxito en escuelas y universidades de Estados Unidos. Ambos expositores lograron cautivar a la audiencia con sus presentaciones impecables. El periodista Julio Rivera Sanieel fue el moderador del foro, que incluyó la participación directa de la audiencia, a través de ejercicios sobre la popularidad de distintos medios y en el periodo de preguntas y respuestas.



La doctora Aileen Estrada-Fernández se dirige a los asistentes al foro de aniversario del CLP dedicado a la lectura crítica de medios.  
Foto: Pedro Torres / USC



Como un invitado especial al foro de aniversario del CLP lo fue el profesor Dean Miller del Center for Media Literacy de la Universidad de Stony Brooks, en Nueva York.  
Foto: Pedro Torres / USC

El 29 de marzo de 2012 le dimos seguimiento al proyecto con la presentación titulada La lectura crítica de medios: un compromiso ciudadano ante estudiantes de comunicaciones, relaciones públicas y publicidad de la Universidad Interamericana, Recinto de Ponce. Los expositores fueron esta que les escribe, la doctora Estrada y Anette Ruiz. La actividad, que contó con la colaboración de la profesora Vivien Mattei, coordinadora del Programa de Comunicación del Recinto, fue coauspiciada por la Asociación de Estudiantes Comunicadores del Sur, conocida por sus siglas como Ecos, que preside el estudiante Miguel Rosado.

Nos proponemos seguir con el mismo entusiasmo en esta ruta de enseñanza, propia y de las audiencias, apoyados en la valiosa colaboración de múltiples colegas y compañeros que han tenido fe y confianza en nuestros proyectos. Agradecemos a la doctora Estrada y a sus estudiantes Louie Maldonado, Bárbara Cardenales y Lorena Flores habernos dado la oportunidad de trabajar junto con ellos esta publicación, y nos sentimos sumamente satisfechos con los resultados.

## Capítulo 1

# Definición, corrientes teóricas y filosóficas

Por Dra. Aileen Estrada-Fernández

**Nota:** *Este texto es una transcripción adaptada a esta publicación de la ponencia De la sofisticada a los medios contemporáneos de comunicación y de la dialógica a la lectura crítica de medios ofrecida durante el foro de aniversario del Centro para la Libertad de Prensa (CLP), que llevó por título Lectura crítica de medios: hacia el apoderamiento ciudadano. La actividad fue el 9 de noviembre de 2011 en el Centro de Adiestramiento Profesional (CAP) de la Universidad del Sagrado Corazón (USC).*

Comparto con ustedes algunas reflexiones sobre los fundamentos filosóficos de la lectura crítica de medios. Comienzo, sin embargo, con dos observaciones sobre las definiciones de los conceptos que nos ocupan con el fin de establecer una pequeña diferencia técnica y confesar un proceso personal en torno al término lectura crítica de medios.

Técnicamente, hablamos en realidad de dos conceptos: lectura crítica de medios y educación para la lectura crítica de medios, términos que en el idioma inglés se han fusionado en uno solo: media literacy. También, en una línea más técnica, quiero justificar brevemente el uso del antiquísimo término “lectura” en un contexto contemporáneo tan matizado por las connotaciones de la era electrónica y digital. “Lectura” es un término apropiado para nuestros propósitos porque desde sus raíces etimológicas (viene del latín *legere*) sugiere una participación activa de parte de quien lee y no una actitud pasiva como sugieren otros términos tales como recepción crítica de medios, que uso en otros contextos. En sus orígenes *legere* significaba escoger y combinar grafemas para extraer un significado, lo cual es un acto intelectual de elección (Anders, 2011) que exige mucha participación de quien lee y que está implícito en el concepto actual de educación para la lectura crítica de medios.

En otro momento, estuve tentada a proponer el término “descodificación crítica de medios” para nombrar los procesos de los que hablamos esta noche, debido a lo que pensaba era su aura contemporánea. Pero rápidamente abandoné la idea al reconocer que “descodificación” deriva de “código”, otra palabra que nos viene del latín y que significaba en sus inicios *codicillus*, diminutivo de *codex*, los libros donde se escribían las leyes en la antigüedad (Anders, 2011). Pero, según la página electrónica de etimología de Anders, *codex* viene de *caudex* que significa tronco de un árbol, pues en la antigüedad los libros eran tablas en madera, cubiertas de *ceram* amarradas de un cordel y las leyes, por ejemplo, se escribían rayando la cera. Esa etimología está mucho más alejada del sentido activo que queremos darle al proceso de lectura crítica de medios. Pero, además, “descodificación” tiene el problema de ser solo la etapa inicial del aprendizaje del leer e implica descifrar un determinado sistema de escritura reconociendo palabras, oraciones, textos y conociendo las relaciones entre grafías y fonemas, aunque no necesariamente comprendiendo o construyendo significado, que es una etapa posterior del proceso de leer, como bien demuestra Jorge Paredes (2004) en su ensayo *La lectura. De la descodificación al hábito lector*, publicado en la revista digital *Razón y Palabra*.

A continuación, presento las definiciones de los conceptos que nos ocupan.

- Lectura crítica de medios es la capacidad que posee una persona para descodificar, comprender, analizar, evaluar y producir mensajes de los medios de comunicación. Esta es mi interpretación de una de muchas definiciones. La ofrece Patricia Aufderheide (1993), del Aspen Institute en Maryland, en el informe de una conferencia de nivel nacional celebrada en Estados Unidos en 1992.

- Educación para la lectura crítica de medios, el segundo concepto, se refiere a una serie de estrategias de enseñanza diseñadas para pulir las destrezas de los espectadores para recibir, comprender, analizar y evaluar mensajes de los medios de comunicación así como la de producir mensajes propios que puedan ser difundidos por los medios. Como pueden apreciar, se trata de un proceso pedagógico que busca formar sujetos con cierto perfil que les permite participar plenamente en la cultura popular contemporánea y promueve su empoderamiento.

El perfil de las personas que pueden considerarse lectoras críticas de medios comprende seis dimensiones que fueron propuestas por José Martínez de Toda (1999), profesor de la Pontificia Universidad Gregoriana, en Roma, Italia:

(1) están alfabetizadas, es decir, conocen el funcionamiento de los medios;

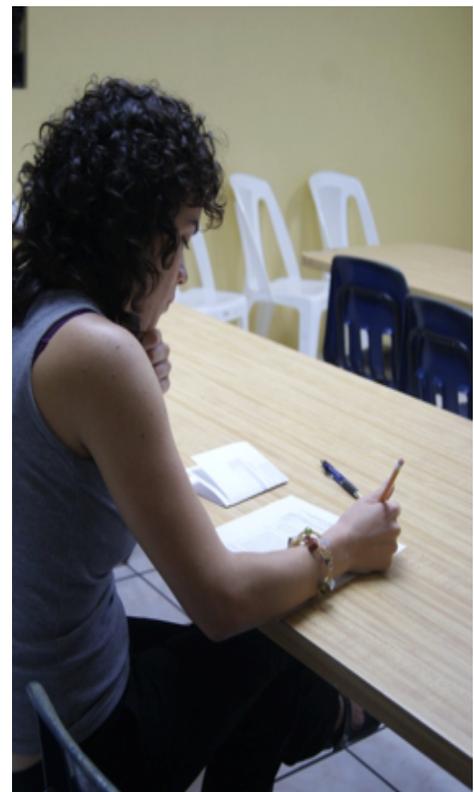
(2) están conscientes, es decir, están al tanto de las posibilidades y las limitaciones de los medios;

(3) son activas, es decir, se involucran dinámicamente con los medios como reconstructores del significado de los medios y se dan cuenta de que resignifican los mensajes mediáticos y de la cultura popular, desarrollando un discurso cultural, a partir de su propia identidad y su contexto social, pero a la vez disfrutando de ello;

(4) son críticas, es decir, los analizan y los evalúan;

(5) son sociales, es decir, saben que sus propias interpretaciones de los medios y la de los demás están mediadas por otras instituciones sociales —como la familia, la escuela, los mismos medios, diversos grupos, personas y hasta objetos— a través de las cuales mantienen una relación activa con el mundo a su alrededor;

(6) son creativas, es decir, expresan y formulan los significados de los mensajes mediáticos y el discurso cultural en un nuevo texto a través de cualquier sistema de lenguaje y son capaces de crear nuevos programas y mensajes originales para otros.



Una asistente al taller de líderes comunitarios en Caguas repasa las notas obtenidas.  
Foto: Keyra Correa

En fin, son personas: alfabetizadas, conscientes, activas, críticas, sociales y creativas ante los medios de comunicación.

### **Fundamentos filosóficos**

Quisiera ahora reflexionar brevemente sobre la lectura crítica de medios y el empoderamiento ciudadano. El principio que le da fundamento a estos conceptos es el de la democracia, principio de una larga trayectoria, de siglos de intentos de perfeccionamiento y de una historia muy peculiar.

La discusión que conlleva la educación para la lectura crítica de medios tiene su fundamento en las nociones del debate público que surgieron en la antigua Grecia, después de las guerras médicas cuando los griegos tuvieron que luchar contra los persas. Las lecciones de lo que conllevó poder hacerle frente a una fuerza que quería dominarlos y poder mantener su independencia desembocó en una sociedad que amplió el círculo (aunque ya sabemos, no lo suficiente) de los participantes en las decisiones políticas y que comenzó a llevar a deliberación todas las cuestiones que afectaban a la comunidad para tomar decisiones colectivas en asamblea popular (Wagner, 1994). Clístenes y Pericles, nos dice Wagner (1994), implantaron reformas que resaltaban la configuración nacional del estado e identificaban espacios políticos de acción. La asamblea popular en sesión constante decidía todo tipo de asunto: desde la ocupación de los cargos públicos hasta los aspectos guerreros.

Tal fue la intensidad y la extensión de esas deliberaciones que los ciudadanos se convirtieron en políticos profesionales (Wagner, 1994). Según Wagner (1994), cobró importancia la capacidad de comunicar ideas a un grupo y la deliberación. Pero también acrecentó la posibilidad y la capacidad de manipular a los grupos mediante el intenso debate. En ese ambiente surgió la sofística y los sofistas, maestros de la retórica. Como método de enseñanza los sofistas pronunciaban discursos ejemplares y exponían técnicas de argumentación diseñadas para la manipulación y la persuasión de los públicos. Su trabajo podía llegar a ser lúdico y exhibicionista para impresionar a aquellos que querían aprender las técnicas. Aunque la sofística no pretendía transmitir ningún saber especial constatable, Wagner (1994), nos aclara que esta tuvo la capacidad de traducir puntos de vista especiales (como los del experto, los de los marginados, los de las minorías) dentro del horizonte de acción de los participantes, lo cual hasta cierto punto potenciaba y vigorizaba la democracia porque permitía otras voces en las confrontaciones públicas. Para enfrentar la cultura de la lucha de opiniones que se suscitó en esa época cuando se pronunciaban discursos pero no se entablaba ningún diálogo, Platón propuso el procedimiento dialógico, o sea, la interacción directa entre hablantes mediante un discurso colaborativo y el uso de una estructura formal.

**Los mensajes mediáticos son a nuestra época lo que los discursos de los sofistas fueron a la época de Platón. Los medios son las instancias por donde fluyen todos los mensajes y ocurre la lucha entre la multitud de opiniones que intenta persuadirnos y manipularnos de todos los asuntos que conciernen a la sociedad.** En las prácticas instruccionales de esa Grecia antigua, el conocimiento se construía mediante un proceso de preguntas y respuestas que motivaban a profundizar el análisis y la reflexión. La educación para la lectura crítica de medios es la forma contemporánea de enfrentarnos a esa multitud de mensajes que difunden los medios.

**La educación para la lectura crítica de medios es una actividad necesaria en el desarrollo de las destrezas de toda persona para enfrentarse inteligentemente a la multitud de mensajes que difunden los medios y para la formación de ciudadanos inteligentes en una sociedad democrática.** Esta convicción es compartida cada vez más entre los distintos países del mundo. Es necesario que en Puerto Rico continuemos explorando el concepto con el fin de integrar la lectura crítica de medios al currículo escolar. En la medida en que aumenta la exposición del público a estas nociones y en la medida en que el público establece un diálogo crítico con los medios, en esa misma medida no solo se enriquecen los medios, sino que se fortalece la democracia.

## Referencias

- Anders, V. (2011). Etimología de leer. Recuperado de <http://etimologias.dechile.net/?leer>
- Aufderheide, P. (Ed.). (1993). *Media literacy, a report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Washington, D.C.: The Aspen Institute.
- Brown, J. A. (1991). Television "critical viewing skills" education: major media literacy projects in the United States and selected countries (1ra ed.). Hillsdale, N.J.: Lawrence Earlbaum.
- Culver, S., Hobbs, R., & Jensen, A. (2011). Media literacy in the United States. Recuperado de <http://www.imlrf.org/united-states>
- Hobbs, R., & Jensen, A. (2009). The past, present, and future of media literacy education. *Journal of Media Literacy Education* 1, 1-11. Recuperado de [www.jmle.org](http://www.jmle.org)
- Martínez de Toda y Terrero, J. (1999). Las seis dimensiones en la educación para los medios: metodología de evaluación. Recuperado de <http://www.uned.es/ntedu/espanol/master/primeromodulo/teorias-del-aprendizaje-y-comunicacion>
- Paredes, J. G. (2004). La lectura. De la descodificación al hábito lector. *Razón y Palabra*, 1-86. Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/libros/libros/lecturades.pdf>
- Wagner, J. (1994). Logos y nomos: Platón y el reto político de la sofística en el Gorgias y el Menón. *Estudios de Filosofía*, (10), 1-31. Recuperado de <http://saavedrafajardo.um.es/WEB/archivos/Antioquia/010/Antioquia-010-02.pdf>

## Capítulo 2

# La lectura crítica de medios en el mundo

Por Dra. Aileen Estrada-Fernández y Anette Sofía Ruiz Morales

El estudio de la implantación de programas para el desarrollo de las destrezas críticas con el fin de enfrentar los mensajes mediáticos demuestra que esos programas han tomado una variedad de formatos en todo el mundo desde hace mucho tiempo. Sin embargo, capturar la diversidad de esas experiencias – pasadas y presentes – que le dan forma a lo que conocemos como lectura crítica de medios es un gran reto, como advierten Renée Hobbs y Amy Jensen (2009), dos reconocidas estudiosas del concepto en Estados Unidos. En su artículo sobre el pasado, el presente y el futuro del concepto en el nuevo *Journal of Media Literacy Education*, Hobbs y Jensen confirman que la educación para la lectura crítica de medios goza de una gran riqueza de formas en los diferentes ambientes culturales y académicos donde ocurre.

Enumerar aquí los modelos sería entonces muy ambicioso. Sin embargo, es de rigor mencionar algunos puntos sobresalientes. Como señala José Martínez de Toda (1999), desde Platón en *La República* se vienen escuchando preocupaciones por la influencia negativa que se cree ejercen sobre los niños las historias y las imágenes consideradas dañinas y se vienen presentando proposiciones de posibles soluciones que van desde la censura hasta lo que aquí proponemos: el desarrollo de destrezas para enfrentar todo tipo de textos de manera inteligente en una sociedad democrática.

Martínez de Toda (1999) encontró que la enseñanza de cómo apreciar el cine se extendió en la década de 1920 en Estados Unidos e Inglaterra. Uno de los programas más antiguos para promover este interés fue el British Film Institute (BFI), fundado en 1933. Desde 1940 hay programas educativos para enfrentar la presencia creciente de los medios masivos en países europeos, en Australia y Canadá. En Francia e Italia se multiplicaron los cineclubes en esos mismos años. Para 1960 el estudio de los medios se había introducido oficialmente en algunas escuelas de Inglaterra y otros países europeos. Y más adelante, en la provincia de Ontario, en Canadá, y en Australia. De la misma forma, su estudio creció en América Latina, aunque de manera informal, por los prejuicios que suscitaba la educación oficial de dictaduras y gobiernos conservadores. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación (Unesco) también patrocinó en Oslo, Noruega, en 1962 la Reunión Internacional sobre el cine y la televisión para estimular la educación a la pantalla (Brown, 1991).

En el 1982, un grupo de educadores, comunicadores e investigadores procedentes de diecinueve países aprobó la Declaración Grünwald durante un simposio celebrado en Alemania y expresaron un llamado a:

Organizar y apoyar programas integrados de educación relativa a los medios de comunicación desde el nivel preescolar hasta el universitario y la educación de adultos, con vistas a desarrollar los conocimientos, técnicas y actitudes que permitan favorecer la creación de una conciencia crítica y, por consiguiente, de una mayor competencia entre los usuarios de los medios de comunicación electrónicos e impresos. Lo ideal sería que esos programas abarcaran desde el análisis del contenido de los medios de comunicación hasta la utilización de los canales de comunicación disponibles basada en una participación activa.

Ese llamado continuó durante la década de 1990, época en que se destacan las investigaciones de Mercedes Charles Creel y Guillermo Orozco-Gómez, cuya obra es extensa y sirve de precedente en el tema de los estudios de la recepción crítica de medios. Estos investigadores se enfocaron principalmente en la televisión y concluyeron que “la recepción se considera como un proceso múltiple y contradictorio, donde entran en juego una variedad de mediaciones determinadas tanto por las relaciones sociales en las que está inserto el sujeto, como por su posición social, cultural e histórica” (1990: 22).

Las investigaciones de autores como Henry J. Ruminiski, William E. Hanks, Matthew Ehrlich, Dennis Wilkins y Mark Deuze han concluido que los currículos universitarios de periodismo en Estados Unidos y otras partes del mundo están enfocados principalmente en el desarrollo de habilidades en lugar de la reflexión crítica y la teoría. Este patrón se pudiera reflejar en otros escenarios de otras disciplinas. Katie Barak (2009) examinó la perspectiva de un grupo de maestros de diferentes disciplinas, tanto de escuelas públicas como privadas, que en sus clases incorporaban destrezas de pensamiento crítico para enseñar a los estudiantes a analizar los medios. Entre las preguntas que se hizo Barak destacan el plantearse qué tiene que cambiar para que el pensamiento crítico funcione en la educación para la recepción y, a su vez, cuáles serían los efectos en los estudiantes. Sus hallazgos demuestran que este tipo de formación tiene un efecto positivo que se extiende más allá del aula.

Los maestros que estudió Barak (2009) dijeron haber observado un incremento en el interés de sus estudiantes por participar activamente en la solución de los problemas que aquejan su entorno social y cultural. Los profesores entrevistados confirmaron que existe un vínculo directo y una relación de interdependencia mutua entre el pensamiento crítico y el análisis de los medios. A su vez, según expresaron, los estudiantes expuestos a estos modelos cultivaban un profundo sentido de poder y de conocimiento y se convertían en pensadores críticos en otros aspectos de la vida cotidiana, que no necesariamente están directamente vinculados a los medios.

De otra parte, Petxo Idoyaga, Amaia Andrieu y Estefanía Jiménez (2010) encontraron que un grupo de jóvenes entre los 14 y 18 años, sometidos a procesos de adquisición de competencias interpretativas de los medios, manifestaron una lectura mucho más crítica de la producción filmica Lion King, de Disney, que los adolescentes que no tuvieron esa formación. Los hallazgos señalan que el grupo de estudiantes expuesto a destrezas de análisis crítico pudo “ver con claridad las diferencias que se establecen en las capacidades interpretativas de la secuencia analizada” (2010:10), lo cual demuestra que esa formación les permitió obtener unas competencias cognitivas superiores a las de los otros estudiantes. Gracias a esas competencias fueron mucho más hábiles en descubrir el sentido connotado y los efectos persuasivos de la película.



Estudiantes de la Universidad Interamericana, Recinto de Ponce, durante el foro sobre la lectura crítica de medios ofrecido por el CLP.

Foto: Miguel Rosado

Esta conclusión supone la posibilidad de que una educación contribuya a desarrollar la capacidad de recepción y análisis crítico de los estudiantes para complementar sus capacidades individuales y el entorno familiar y social al que están expuestos. Según los autores, “basta comparar las diferencias entre el sector alfabetizado y el no alfabetizado de cada franja de edad, para ver con claridad las diferencias que se establecen en las capacidades interpretativas de la secuencia analizada” (2010:10).

El trabajo de investigación de José Ignacio Aguaded Gómez y Rocío Díaz-Gómez (2008) en Huelva, España, sobre posibles efectos en 137 alumnos de un curso de escuela secundaria y bachillerato que contenía conceptos y elementos de la educación para la recepción y el análisis crítico de la televisión demostró que los sujetos modificaron de manera sustancial su conocimiento acerca de la televisión: la naturaleza, los efectos y las consecuencias del fenómeno televisivo; la importancia personal que se le asignaba a dicho conocimiento; la opinión sobre el conocimiento de la programación de las cadenas televisivas; la importancia del análisis para un mejor conocimiento de la programación y de su propia actuación; y las posibilidades de formar y formarse para adquirir estas capacidades críticas.

Los datos fueron recopilados con una diversidad de instrumentos: cuestionarios administrados antes y después de participar en el curso, diarios escritos tanto por profesores como por alumnos, observaciones directas y entrevistas.

La conclusión de los autores tiene implicaciones curriculares importantes:

A lo largo de la evaluación del diseño y la experimentación de esta propuesta didáctica se ha ido poniendo de manifiesto la emergencia de un nuevo eje curricular dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, la educación en medios de comunicación, en el que se sitúa la educación para el visionado crítico y activo de la televisión, que se nos revela como una necesidad acuciante, no solo por la renovación de la estructura del sistema educativo español, sino también por la propia demanda de la escuela y la comunidad de adaptar los contenidos curriculares al nuevo contexto social y mediático de los alumnos. (2010:14).

Otra investigación longitudinal con grandes implicaciones curriculares realizada en la década de 1990, aunque dada a conocer en 2001, demostró que en el curso de los cuatro años de un bachillerato un grupo de estudiantes desarrolló un mayor sentido crítico, en aspectos tales como ser imparciales en la búsqueda de evidencia (Giancarlo y Facione, 2001). Carol Ann Giancarlo y Peter Facione realizaron este estudio con un grupo de 147 estudiantes de bachillerato en California. Su objetivo era probar si el pensamiento crítico de los sujetos aumentaba como consecuencia de la educación recibida durante cuatro años de formación universitaria. El instrumento que utilizaron para recopilar los datos fue un cuestionario que contenía siete áreas de investigación: búsqueda de la verdad, mentalidad abierta, capacidad de análisis y sistematicidad, pensamiento crítico, auto confianza, curiosidad y madurez de juicio (2001:35). La encuesta se llevó a cabo en dos periodos distintos: en el 1992, cuando los estudiantes ingresaron a la universidad y en el 1996 cuando culmin su bachillerato.

### **Canadá y Australia lideran el campo**

Educadores como Alexander Fedorov (2008) coinciden en que Canadá y Australia son los países líderes en el campo de la educación en o sobre medios, que incluye el componente de la lectura crítica. En ambos países, este tipo de enseñanza es parte integral del currículo de las escuelas y

de las universidades. En Canadá, desde septiembre del 1999 el estudio de los medios se convirtió en un curso obligatorio para todos los estudiantes de escuela secundaria, mientras que en Australia existe un curso similar, pero a nivel de escuela superior. También se da el caso en estos países de contar con actividades de lectura crítica de medios integrada de manera transdisciplinaria. A su vez, existen organizaciones y grupos que se mantienen realizando investigaciones y dando a conocer públicamente los resultados, así como desarrollando alianzas con la industria para educar, orientar y diseminar las prácticas de lectura crítica. Estas investigaciones demuestran que tanto Canadá como Australia han logrado desarrollar una cultura orientada a estimular el pensamiento crítico enfocado en los medios. En Canadá dos instituciones importantes de este proceso son la Association for Media Literacy, con sede en Ontario; y Media Smarts, en Ottawa.

### **El caso de Estados Unidos**

Según Elia Powers (2010), la lectura crítica de medios ha tenido un desarrollado mucho más lento y menos estructurado en Estados Unidos que en Canadá y en Australia. Sin embargo, son varios los esfuerzos y merecen la pena destacarlos. En la década de 1970, el gobierno invirtió millones de dólares para promover proyectos pilotos orientados al desarrollo de estas destrezas en las escuelas, a distintos niveles. No obstante, los proyectos no tuvieron éxito por varias razones que Powers resume en cuatro factores: los proyectos no fueron elaborados por la comunidad escolar, estaban demasiado enfocados en los efectos nocivos de la televisión hacia la niñez y la ayuda gubernamental se eliminó. Hasta la década de 1990, el Instituto Aspen reunió a educadores y a activistas para comenzar a definir y desarrollar programas.

En el 2002 se creó la Action Coalition for Media Education y luego la National Association for Media Literacy Education (Namle), que continuó fortaleciendo y dando visibilidad a estos conceptos. No obstante, no ha habido una inclusión de la lectura crítica de manera formal ni uniforme en el currículo escolar de ningún estado, en gran medida debido a diferencias de posturas teóricas entre los propios educadores. De todos modos, en la actualidad, Estados Unidos cuenta con varias organizaciones que promueven proyectos y proveen materiales y recursos para el salón. Entre estas se encuentran la NAMLE, con sede en Nueva Jersey; el News Literacy Project, en Maryland; el Center for News Literacy, en la Universidad Stony Brook en Nueva York; el Center for Media Literacy y el Consortium for Media Literacy, ambos en California.

### **Referencias**

- Aguaded Gómez, J. I. & Díaz –Gómez, R. (2008). La formación de telespectadores críticos en educación secundaria. *Revista Latina de Comunicación Social*, 63(748-749) 121-135. Recuperado de [http://gateway.proquest.com/openurl?url\\_`ver=Z39.88-2004&res\\_dat=xri:pqd&rft\\_val\\_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:journal&genre=article&rft\\_dat=xri:pqd:did=2090225241](http://gateway.proquest.com/openurl?url_`ver=Z39.88-2004&res_dat=xri:pqd&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:journal&genre=article&rft_dat=xri:pqd:did=2090225241)
- Barak, K. (2009). Reading, writing, and reality TV: Encouraging media literacy and critical thinking in American classrooms through popular culture (Tesis de maestría, Bowling Green State University). Recuperado de [http://etd.ohiolink.edu/send-pdf.cgi/Barak%20Katie%20Sullivan.pdf?acc\\_num=bgsu1245447140](http://etd.ohiolink.edu/send-pdf.cgi/Barak%20Katie%20Sullivan.pdf?acc_num=bgsu1245447140)
- Charles-Creel, M. & Orozco-Gómez, G. (1990) Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios. México: Editorial Trillas, S.A.

- Deuze, M. (2001). "Educating 'new' journalists: challenges to the curriculum".  
Journalism & Mass Communication Educator 56(1). Association for Education in Journalism and Mass Communication.
- Ehrlich, M. (1996). "Thinking critically about journalism through popular culture".  
Journalism & Mass Communication Educator 50(4). Association for Education in Journalism and Mass Communication.
- Fedorov, A. (2008). Media education around the world: brief history. Acta Didactica Napocensia, 1(2). Recuperado de [http://dppd.ubbcluj.ro/adn/Article\\_1\\_2\\_7.pdf](http://dppd.ubbcluj.ro/adn/Article_1_2_7.pdf)
- Giancarlo, C.A. & Facione, P.A. (2001). A Look across Four Years at the Disposition toward Critical Thinking among Undergraduate Students. Journal of General Education, 50(1) 29-55. Recuperado de [http://www.insightassessment.com/pdf\\_files/Giancarlo&Facione\\_JGE%202001.pdf](http://www.insightassessment.com/pdf_files/Giancarlo&Facione_JGE%202001.pdf)
- Idoyaga, P., Andrieu, A., & Jiménez, E. (2010). Competencias interpretativas audiovisuales: entre la cultura textual y la alfabetización formalizada. Revista Latina de Comunicación Social, 65, 266-277. Recuperado de <http://proquest.umi.com/pqdlink?Ver=1&Exp=02-262016&FMT=7&DID=2092648631&RQT=309>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA_S.PDF)
- Powers, E. (2010). Teaching news literacy in the age of new media: why secondary school students should be taught to judge credibility of the news they consume. (tesis, Washington University). Recuperado de <http://openscholarship.wustl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1454&context=etd>
- Ruminski, H.J. & Hanks, W. E. (1995). "Critical thinking lacks definition and uniform evaluation criteria". Journalism & Mass Communication Educator 50 (3). Association for Education in Journalism and Mass Communication.
- Wilkins, D. (1998). "Recommendations for curricula that stress reflective thinking". Journalism & Mass Communication Educator 53(1). Association for Education in Journalism and Mass Communication.

## Capítulo 3

# La lectura crítica de medios en Puerto Rico

Por Dra. Aileen Estrada-Fernández y Anette Sofía Ruiz Morales

La Universidad del Sagrado Corazón (USC) desde la década de 1990 ha impulsado un proyecto de educación para la lectura crítica como opción frente a la visión pesimista que tienen muchos ciudadanos ante los medios de comunicación. En 1995 celebró la primera conferencia internacional sobre lectura crítica de medios de comunicación y su integración al currículo escolar, bajo la coordinación de la doctora Aileen Estrada-Fernández (1997), entonces directora del Instituto para el Estudio de la Violencia en los Medios (INESVI), y con el auspicio de la Fundación Ángel Ramos. El interés en encontrar un modelo de implantación de programas de lectura crítica de medios motivó a que se invitara a tres destacadas personalidades internacionales del campo: Barry Duncan, pionero en el mundo y entonces presidente de la Association for Media Literacy, en Canadá; Jorge Pozo, experto en un método conocido como NIMECO desarrollado en 1982 para incluir la lectura crítica en las escuelas de Suecia; y Ana Graviz, distinguida educadora a cargo de la exitosa implantación de un proyecto de lectura crítica en Montevideo, Uruguay, entre 1985 y 1994 (Estrada-Fernández, 1997).



La Dra. Aileen Estrada-Fernández es una reconocida autoridad en el estudio de la lectura crítica de medios. Foto: Pedro Torres / USC

De otra parte, el interés en integrar un proyecto así a los sistemas educativos público y privado de Puerto Rico motivó a que se invitara también a un grupo de distinguidos educadores con puestos de liderato a escuchar a los expertos y responder a sus planteamientos, entre los que asistieron la doctora Isidra Albino, subsecretaria del Departamento de Educación; el profesor Renán Soto, presidente de la Federación de Maestros de Puerto Rico; y la profesora Teresa Le compte, presidenta de la Asociación de Educación Privada de Puerto Rico. Ese mismo año, el INESVI publicó una convocatoria dirigida a investigadores, profesores y estudiantes en los campos de la comunicación, la educación, las humanidades y las ciencias sociales para estimularlos a someter propuestas de investigación sobre el tema. En el próximo año, Estrada-Fernández continuó con la exploración del concepto mediante una investigación sobre la visión que tienen los maestros de Puerto Rico de los medios, en especial la televisión, y su actitud ante un proyecto que incorpore la discusión de los medios en el currículo. Los resultados de dicha investigación con 246 profesionales de la educación de 23 escuelas públicas y privadas confirmaron la percepción negativa de muchos educadores frente a los medios, aunque también su receptividad ante una propuesta para desarrollar las destrezas de la lectura crítica de medios entre los estudiantes. La encuesta reveló que un 63.8% de los participantes del estudio consideraba “importante incorporar la lectura o recepción crítica al currículo” (Estrada-Fernández:

1998: 8). Desde el INESVI, Estrada-Fernández ha realizado una gran cantidad de actividades con estudiantes y maestros de los sistemas público y privado con la intención de dar a conocer la noción, presentarles una propuesta de trabajo y elaborar lecciones curriculares para integrarse a los cursos de escuela intermedia.

Actualmente, los sistemas público y privado del país todavía carecen de un proyecto institucional de educación para la lectura crítica de medios. Aunque algunos de los educadores que participaron en las conferencias y talleres incorporaron espontáneamente a las lecciones de sus clases, especialmente en cursos de español y estudios sociales, varias de las estrategias para la lectura de medios, es evidente que Puerto Rico no cuenta con una pedagogía crítica de medios. Los factores los explica Barry Duncan, quien los había advertido en su ponencia al reflexionar sobre los diferentes aspectos del establecimiento de un proyecto de esta naturaleza. Estos son: la falta de una política pública, la escasa preparación de los educadores en el tema, la resistencia de las instituciones educativas a contar con el consejo de consultores profesionales, la falta de producción local de materiales impresos y audiovisuales, la ausencia de instrumentos de evaluación, la falta de coaliciones de padres, educadores, profesionales de la industria de los medios y de otros miembros de la comunidad y la ausencia de una o varias organizaciones magisteriales comprometidas con el concepto.

Es importante destacar que, según Paul Mihailidis (2008), este tipo de educación se ha insertado mayormente en programas de comunicación, periodismo, estudios de medios y educación a nivel universitario porque los profesores cuentan con mayor flexibilidad a la hora de construir e implementar currículos. Quizás esto explica que a nivel universitario es donde se encuentra la mayor cantidad de profesores que han investigado el tema o se han expresado públicamente a su favor en diferentes foros y conferencias. Algunos de los que conocemos son:

- El **doctor Héctor Sepúlveda** (1996) realizó un estudio sobre las tensiones entre la teoría y la práctica en el currículo del programa de comunicaciones de la Universidad de Puerto Rico (UPR), Recinto de Río Piedras, y concluyó la necesidad de añadir componentes de análisis crítico de medios en el currículo. Según señaló, aunque existe interés en formar estudiantes que tengan la capacidad de pensar de manera crítica, “en el sentido de desarrollar conciencia social y su fundamentación teórica, hay cursos que forman parte del currículo que no se ofrecen todos los semestres académicos” (p.171), por lo que muchos estudiantes se gradúan sin esa preparación. Además, según este autor, “algunos cursos del bachillerato tienen una descripción específica, pero cuando el estudiante toma el curso se da cuenta de que el mismo no llena sus expectativas o no guarda relación con dicha descripción”.
- La **doctora Aileen Estrada-Fernández** en el 2000 diseñó un seminario especializado en el tema para integrarlo al currículo como parte de la propuesta de una maestría en medios y cultura contemporánea y ofrecerse anualmente como uno de los requisitos del programa. Según indica la descripción del seminario, que lleva el nombre de Educación para la recepción crítica de medios (ERCM), el curso busca examinar “los orígenes y el desarrollo internacional de la ERCM, así como diferentes enfoques para integrarla al currículo escolar y desarrollar estrategias de enseñanza”.
- En el 2003, el **doctor Maximiliano Dueñas- Guzmán** junto con el equipo del Departamento de Comunicaciones de la UPR en Humacao, incorporó al currículo del programa del grado

asociado en tecnologías de la comunicación un curso de análisis crítico de medios. Su objetivo principal, según indica el prontuario del curso, es “desarrollar en el/la estudiante la capacidad para encontrar, analizar, evaluar críticamente y producir mensajes a través de diversos medios”, bajo la premisa de que “los mensajes de los medios de comunicación influyen en nuestras formas de pensar y sentir a nivel individual y colectivo”.

- El **doctor Luis Fernando Coss** (2005) enfatizó la necesidad de elaborar y poner en práctica proyectos para la recepción y lectura crítica de medios para estimular “un público bien informado sobre la naturaleza de los medios, exigente con relación a los contenidos y las formas, y con una ardiente voluntad de participar en su orientación general” (p.36). A su vez, Coss mencionó que se trata casi de una tarea de salvación nacional, debido a las incongruencias que se manifiestan en los medios de comunicación, como, por ejemplo, que se “invierten más de 50 millones de dólares anuales en promover el consumo de cervezas en los medios de comunicación, mientras solo se gastan cuatro millones en programación de televisión y radio públicas” (p.37).

- En el marco de la Decimotercera Conferencia Anual del College Board en Puerto Rico, **Gloria Yukavetsky** (2007) presentó una ponencia en la que explicó los elementos que constituyen una educación para la recepción y el análisis crítico de los medios. La profesora señaló que “la alfabetización de medios deber ser parte integral de un currículo académico, debido a que necesariamente lleva al individuo a involucrarse en procesos que son cruciales a la supervivencia misma” (p.3). A su vez, Dueñas- Guzmán (2007) habló de la necesidad de elaborar un plan nacional y coherente de alfabetización de medios porque, entre otras razones, “la presencia copiosa de medios en la vida cotidiana de Puerto Rico apunta a un nivel dramático en su influencia sobre nuestras formas de pensar y actuar”.

- **Raúl José Feliciano Ortiz**, egresado del programa de maestría de medios y cultura contemporánea de la USC cursó sus estudios doctorales en la Universidad de Western Ontario, en Canadá. Sus intereses académicos giran, entre otros temas, alrededor de la educación para la recepción crítica de los medios (ERCM) y le interesa ayudar a diseñar un proyecto nacional de alfabetización mediática para contribuir con el desarrollo de estudiantes y profesionales críticos, como plantea en su blog.

- **Anette Sofía Ruiz Morales** tomó el seminario de recepción crítica de medios en el 2009 con la profesora Estrada-Fernández como parte del currículo del programa graduado en medios y cultura contemporánea, y aumentó su interés en este tema, que por años le había parecido necesario y pertinente a la educación general de la ciudadanía y, muy particularmente, a la enseñanza del periodismo. En el 2010, fue invitada a trabajar y a estudiar con un grupo selecto de periodistas y profesores de la Escuela de Periodismo de la Universidad de Stony Brook, en Nueva York, en un curso de inmersión de dos semanas para aprender el modelo que ofrece dicha institución a nivel subgraduado sobre lo que ellos han denominado news literacy. En el 2011 fue contratada en el CLP para ayudar a desarrollar un proyecto de lectura crítica, en el cual ha tenido la oportunidad de ofrecer talleres, conferencias y charlas a estudiantes de escuelas y universidades, maestros de escuelas públicas y privadas y líderes comunitarios. En abril de 2012 defendió su tesis de maestría en medios y cultura contemporánea de la USC sobre la lectura crítica de medios en el currículo subgraduado de periodismo de la UPR y la USC.

Estas interesantes iniciativas individuales en el nivel universitario y dentro de la disciplina académica de la comunicación están todavía muy lejos de lo que requiere el desarrollo de un proyecto ciudadano de mayor trascendencia para la gente fuera de las profesiones del periodismo y la comunicación en general. El enorme conglomerado de factores sugeridos por Barry Duncan persiste en el ámbito escolar puertorriqueño y pronostica un lento y tortuoso desarrollo de un proyecto innovador, sistemático y

abarcador que transforme el escenario de la esfera educativa del país.

Un paso decididamente importante, sin embargo, es la iniciativa del CLP, que es motivo de esta publicación. Esta iniciativa de un medio de comunicación con educadores y estudiantes de las escuelas públicas y privadas del país y de algunas universidades podría ser el germen de una coalición más amplia de profesionales de la industria de los medios, educadores, padres y otros miembros de la comunidad que asuma la lectura crítica de medios como centro y razón de una experiencia ciudadana democratizante y pertinente.

## Referencias

- Coss, L.F. (2005) "Prensa y políticas públicas: una oportunidad para pensar en medidas dirigidas a reformar los medios de comunicación", en Memorias 2005. San Juan: Centro para la Libertad de Prensa en Puerto Rico.
- Dueñas –Guzmán, M. (2007) "La Alfabetización en Medios: Tema Diferido en la Agenda Social Puertorriqueña". Ponencia presentada en la 13ª Conferencia Anual del College Board: Ponce, Puerto Rico.
- Estrada - Fernández, A. (1997). "La educación para la recepción crítica: una propuesta de acción frente al problema de la violencia en los medios". En Conferencia La violencia y el sistema de justicia criminal (análisis y propuestas) de acción ante un reclamo urgente. Aguadilla: Universidad Interamericana de Puerto Rico, 536-549.
- Mihailidis, P. (2008). "Are we speaking the same language? Assessing the state of media literacy in U.S. higher education". *Studies in Media & Information Literacy Education* 8(4), 1-14. University of Toronto Press. DOI: diez.3138/sim.8.4.001. Recuperado de <http://www.utpress.utoronto.ca/journals/ejournals/simile>
- Sepúlveda, H. (1996). El espacio de tensión entre las teorías y las prácticas profesionales en el currículo universitario sub graduado de comunicación: un estudio cualitativo desde la perspectiva de los comunicadores estudiantes y profesionales de Puerto Rico. (Tesis doctoral, Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico).
- Yukavetsky, G. (2007). Educación para los medios: lecciones y retos de la alfabetización Mediática. PDF. Ponencia presentada en la 13ª Conferencia Anual del College Board: Ponce, Puerto Rico. Recuperado de <http://www1.uprh.edu/gloria/publicaciones/educacionparalosmedios.pdf>

## Capítulo 4

# Modelos, ejercicios y recursos

Por Anette Sofía Ruiz Morales

La lectura crítica de medios se puede practicar de muchas formas. No obstante, las investigaciones y referencias teóricas especializadas en estos temas coinciden en cinco componentes fundamentales para educar sobre este concepto. Estos elementos pueden insertarse en las distintas disciplinas y aplicarse como una práctica diaria que todos los ciudadanos pueden asumir. Estos son:

- (1) Discusión y reflexión
- (2) Formulación de preguntas
- (3) Análisis
- (4) Producción
- (5) Práctica

### 1. Discusión y reflexión

John Pungente (s.f.) señaló la existencia de ocho conceptos o premisas que proveen una especie de guía teórica fundamental para cualquier currículo de educación para la recepción crítica de medios. Estos componentes son los mismos que han discutido ampliamente autores como Martínez de Toda (1998), Renée Hobbs (1998), Ladislaus Semali (2000) y Barbro Oxstrand (2009), a saber:

- Los mensajes que transmiten los medios son representaciones subjetivas que conllevan muchas decisiones y son el resultado de diversos factores. Las técnicas de producción (lenguaje, elección de informaciones, escritas y visuales, presentación gráfica) y los propósitos (sociales, económicos y políticos) determinan el contenido. Por ello, la visión que presentan de un suceso es una elaboración mediática y la verdad es relativa, es decir, que se ajusta a los objetivos y modelos informativos.
- Gran parte del conocimiento que se tiene del mundo nos viene a través de los medios, por lo tanto, es una realidad creada por estos.
- Diferentes grupos de personas interpretan un mismo mensaje de manera diferente porque las audiencias negocian el significado de los mensajes mediáticos según sus experiencias y sus valores personales, familiares, culturales, entre otros factores.
- Los medios de comunicación son negocios, y los mensajes y contenidos que transmiten tienen implicaciones comerciales que influyen o afectan su contenido, técnicas y distribución. Según (Pungente, s.f.), “un número relativamente pequeño de individuos controla lo que vemos, leemos y escuchamos en los medios de comunicación” y “las ideologías, valores y actitudes proyectadas en la televisión son aquellas de los individuos que deciden qué poner en la televisión”.
- Los mensajes mediáticos contienen ideologías y estilos de vida que reflejan las actitudes, opiniones y valores (implícitos y explícitos) de quienes los construyen.
- Al igual que el aspecto económico, los mensajes mediáticos contienen implicaciones políticas y sociales que influyen y afectan su formato y contenido.

## 2. Formulación de preguntas

Autores de distintas disciplinas han planteado en un periodo de treinta años una serie de preguntas que sirven como modelo para la lectura crítica de cualquier mensaje que transmiten los medios de comunicación masivos. Algunos de estos autores son: Masterman (1980), Arthur A. Berger (1982), Kaplún (1985), Semali (2000), Gerald Nosich (2003), Cyndy Scheibe y Faith Rogow (2008), Stanly Baran (2009), Silvia Gutiérrez-Vidrio (2010) y Duncan (s.f.). Un compendio de las interrogantes propuestas por ellos ofrece una idea general de los aspectos y de las perspectivas más amplias, como los factores sociales, históricos y económicos del medio, además de una mirada al punto de vista particular de las unidades del mensaje informativo. A continuación, un escogido de estas preguntas:

- ¿Cuáles son las características sociales, económicas, históricas, políticas y culturales de la sociedad y del medio en el cual se transmite un mensaje?
- ¿Quiénes son los dueños del medio, y cuáles son sus ideologías?
- ¿Cuáles son las consideraciones comerciales y económicas del medio?
- ¿Cuáles son sus limitaciones?
- ¿Cuáles son los códigos y prácticas técnicas del medio (limitaciones, ubicación, alcance, tiempo dedicado, lugar/espacio)?
- ¿Qué ideas, valores, conceptos, puntos de vista, estereotipos y creencias predominan en ese medio, y cuáles suelen ser ignoradas?
- ¿Quién emite el mensaje, y cómo se caracteriza (género, etnicidad, edad, clase social)?
- ¿Cómo se define el mensaje: noticia, propaganda, opinión? ¿Por qué un mensaje es noticioso y otro no?
- ¿A quién va dirigido el mensaje y en qué consiste el argumento central?
- ¿Cómo es la interpretación de parte de la audiencia, qué significado le puede dar y qué implicaciones puede tener?
- ¿A quién beneficia la perspectiva dominante del mensaje?
- ¿Qué estimula el mensaje o para qué se puede utilizar la información: el raciocinio, la reflexión, el diálogo, el aprendizaje, la controversia, la participación, la acción?
- ¿Problematiza y contextualiza un asunto o lo presenta de manera superficial?
- La información, ¿es unidireccional, es autoritaria, representa diversidad de voces o una sola perspectiva?
- ¿Qué datos se dan por sentado y se enfatizan? ¿Qué información se deja fuera?
- ¿Ofrecen información balanceada o hay sesgos y elementos de imparcialidad?
- ¿Cómo compara la información de ese medio con la que presentan otros medios? ¿Se utilizan fuentes, ángulos y datos diferentes?
- ¿Cuál de los medios presenta la información de manera más completa, más creíble, más balanceada?
- ¿Es un mensaje con pertinencia local, nacional o internacional?
- ¿El contenido estimula una decodificación activa por parte de los destinatarios, o ya lo dan todo explicado y digerido?

A su vez, Paul y Elder (2003) señalaron que son necesarias las preguntas de profundidad para “ir más allá de la superficie y llegar hasta lo más complejo”; las de información para evaluar las

fuentes y la calidad; las de interpretación para “examinar la forma en que organiza la información o el significado que se le da a la misma”; las relacionadas con supuestos para “examinar lo que se da por hecho”; las de implicación para “proyectar hacia dónde va el pensamiento”; las de puntos de vista para “examinar su perspectiva y a considerar otras”; las de relevancia para “discriminar entre lo que incluye o no una pregunta”; las de exactitud para “evaluar y examinar en búsqueda de corrección y de veracidad”; las de precisión para “dar detalles y a ser específico”; las de consistencia “para examinar su pensamiento en busca de contradicciones”; y las de lógica para “considerar cómo construye el razonamiento para asegurar que todo tiene sentido dentro de un sistema razonable” (p.47).

### 3. Análisis

La lectura crítica de medios conlleva diferentes tipos de análisis de información. Entre los más importantes se encuentran los que se detallan a continuación, según fueron expresados por estos distinguidos educadores:

- a) Conocer, reflexionar y dialogar acerca de “los modelos de vida buena, las imágenes de identidad, los modos de percibir y valorar el mundo... que se esconden tras el discurso de los medios” (Gozalvez, 2011: 5).
- b) “Mostrar cómo las instituciones, por un lado, y los públicos, por otro, construyen los significados de las imágenes” (Fecee, 2000: 136).
- c) “Evaluar lo que lee, oye y ve, y enseñarle a notar qué es lo que no se está diciendo y qué es lo que no se muestra”. (Moeller, 2009).
- d) Comprender los sistemas de valores y los intereses económicos, políticos e ideológicos que no siempre son explícitos (Cebrián-Herreros, 2001: 18). Esto implica la complejidad de comprender las dinámicas de control, dominio y poder que ejercen ciertos grupos en la sociedad y que se manifiestan de manera oculta en los mensajes y productos comunicativos que transmiten medios como la televisión.
- e) “[...] investigar, identificar patrones, conocer los pros y los contras de los medios de comunicación, el control gubernamental de los medios de comunicación, la censura, la publicidad, y los valores morales”. (Duncan, s.f.)
- f) “Es necesario entender su funcionamiento (sociocultural, económico y político) y no solo sus lenguajes y características tecnicodiscursivas” (Charles-Creel y Orozco-Gómez, 1990: 24).

#### Otros tipos de análisis

- **Análisis del discurso**, que incluye reconocer que las noticias y las informaciones que transmiten los medios son el resultado de interacciones sociales y no el producto aislado de un individuo, sea el periodista o el editor, que son los que casi siempre acogen la mayor cantidad de críticas. Es necesario comprender que para analizar un mensaje mediático, se deben tomar en cuenta los contextos sociales en los cuales se elaboran (Teun Adrianus van Dijk, 1988).

- **Análisis del contexto**, que incluye la imagen, el texto, el espacio y los asuntos de producción y audiencia; y el análisis del texto, que incluye aspectos como la descripción, la significación, las connotaciones, las asociaciones y el emitir juicios (Buckingham, 2003).

- **Métodos estructuralistas y semiológicos** que permitan analizar elementos como: “símbolo, estereotipo, metáfora, metonimia, signo, significante, significado denotativo y connotativo” (Martínez de Toda, 1998).

#### 4. Producción

Como planteó Katie Barak (2009), muchos autores coinciden en que es necesario aprender a comunicar y a crear información con los medios (p.31). Susan Moeller (2009) sostuvo que se trata de enseñar a “evaluar lo que lee, oye y ve, y enseñarle a notar qué es lo que no se está diciendo y qué es lo que no se muestra”, así como “a hablar con voz propia –con los medios de comunicación, a través de los medios, e incluso creando sus propios medios” (p. 2). Monescillo-Palomo (2008) sugiere que se incorpore a la formación de los estudiantes la capacidad que pueda demostrar de expresarse en el mismo medio que debe analizar críticamente. Esto porque “no basta con que lo conozca y aprenda a interpretar sus mensajes, sino que deberá saber apropiarse de él para comunicar y comunicarse con los demás” (p.6). Esta vertiente es apoyada por Duncan (s.f.), quien ha manifestado que los estudiantes deben “ser capaces de crear sus propios medios y codificar símbolos, así como decodificarlos” porque esto “ayuda a estimular el cuestionamiento abierto y anima a los estudiantes a ser intelectualmente curiosos sobre el mundo”.

En esta misma línea, Martín-García y Óscar Barrientos-Bradasic (2009) han mencionado la necesidad de “que los alumnos aprendan a saber justificar, apoyar, desarrollar una idea, saber valorar y considerar diversas alternativas, convencer de algo a alguien y, de manera particular también, saber contraargumentar” (p.4). Para uno lograr un contra argumento, tiene que poder dominar el lenguaje y las técnicas de los distintos medios. Como bien afirma la profesora Estrada-Fernández, educar sobre la lectura crítica de medios también incluye la capacidad de “proponer soluciones novedosas y creativas” (p. 547) y poder “manejar la tecnología de comunicación para construir y difundir mensajes propios” (p. 548).

Y hay que tomar la iniciativa para llegar a estos mismos medios, a través de comunicaciones que se les envíen con el propósito de que sean publicadas o difundidas en secciones tradicionales, como las cartas del lector, o en los espacios tradicionales o cibernéticos que los mismos medios proveen para que las audiencias hagan comentarios sobre sus informaciones y entrevistas. Inclusive, los tiempos actuales proveen la opción de crear su propio medio, algo que vemos con más frecuencia en los nuevos espacios digitales. Y, por supuesto, están las redes sociales que se han convertido en grandes productoras de informaciones, en algunos casos adelantándose a los propios medios en la divulgación de noticias. En este reglón hay también que mencionar el periodismo ciudadano, que trata de cubrir y mostrar asuntos y eventos que no cuentan con el interés de los medios y lo hacen desde los propios medios o desde espacios nuevos producto de su propia creatividad y perseverancia.

#### 5. Práctica: Orejitas para la lectura crítica de información

El Centro para la Libertad de Prensa preparó la guía Orejitas para la lectura crítica de información, que contiene acciones y preguntas que un lector o lectora crítico debe poner en práctica en su vida cotidiana. Consideramos que es este un recurso muy efectivo para que las audiencias reciban información sencilla, clara y contundente sobre los beneficios de leer con sentido crítico.

A continuación aparecen las dos hojas de estas orejitas para que ustedes también se beneficien de la información vertida en ellas.

### Un receptor crítico practica las siguientes acciones:

1. Usa múltiples medios.
2. No se conforma con nutrirse siempre de los mismos medios.
3. Sigue el curso de la historia con el paso del tiempo.
4. Evalúa las fuentes de información.
5. Diferencia lo que es noticia de lo que es opinión, propaganda, publicidad, etc.
6. No juzga un medio por una noticia. No juzga una noticia por un error. Identifica patrones consistentes de prejuicios y sesgos.
7. Se mantiene informado constantemente. Es activo, no pasivo.
8. No se conforma con medios que representan sus ideologías. Abre su mente a medios que retan sus principios y valores.
9. En Internet, no otorga validez a la información por el puesto que ocupa en el buscador, sino por su credibilidad y confiabilidad.
10. Saca tiempo para analizar la información.

\* Texto adaptado del Center for News Literacy

### Un receptor crítico se hace las siguientes preguntas frente a los contenidos:

1. ¿Cuáles son los puntos más importantes?
2. ¿Qué evidencia me ofrecen para respaldar los puntos principales?
3. ¿Son las fuentes independientes?
4. ¿Qué verificación me ofrecen de los datos que mencionan?
5. ¿La información es transparente?
6. ¿La información es imparcial?
7. ¿Se ofrece el contexto del asunto?
8. ¿Cumple con explicar qué pasó, quién lo hizo, cuándo, cómo, dónde y por qué?
9. ¿Qué punto de vista predomina?
10. ¿Qué punto de vista está ausente?
11. ¿Qué información se dejó fuera?
12. ¿Es información útil y completa que me permite tomar decisiones y acciones?

## Referencias

- Barak, K. (2009). Reading, writing, and reality TV: Encouraging media literacy and critical thinking in American classrooms through popular culture (Tesis de maestría, Bowling Green State University). Recuperado de [http://etd.ohiolink.edu/send-pdf.cgi/Barak%20Katie%20Sullivan.pdf?acc\\_num=bgsu1245447140](http://etd.ohiolink.edu/send-pdf.cgi/Barak%20Katie%20Sullivan.pdf?acc_num=bgsu1245447140)
- Baran, S. (2009). Introduction to Mass Communication. Media Literacy and Culture (5th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Berger, A.A. (1998). Media research techniques. (2da ed.) California, USA: Sage Publications.
- Cebrián-Herreros, M. (2001). Aprender a ver y a analizar la información audiovisual. Comunicar 17. 15-20. Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=17&articulo=17-2001-03>
- Charles-Creel, M. & Orozco-Gómez, G. (1990) Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios. México: Editorial Trillas, S.A.
- Duncan, B. (s.f.). Canada Offers Ten Classroom Approaches to Media Literacy. Center for Media Literacy. Recuperado de <http://www.medialit.org/reading-room/canada-offers-ten-classroom-approaches-media-literacy>
- Estrada - Fernández, A. (1997). "La educación para la recepción crítica: una propuesta de acción frente al problema de la violencia en los medios". En Conferencia La violencia y el sistema de justicia criminal (análisis y propuestas) de acción ante un reclamo urgente. Aguadilla: Universidad Interamericana de Puerto Rico, 536-549.

- Fecece, J.L. (2000). Lectura crítica de medios audiovisuales. En Pérez-Tornero, J.M. Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica. (136-168). Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Gozálvez, V. (2011). Educación para la ciudadanía democrática en la cultura digital. Comunicar, 18(36), 131-138. Recuperado de <http://issuu.com/revistacomunicar/docs/comunicar36>
- Gutiérrez-Vidrio, S. (2010). Discurso periodístico: una propuesta analítica. Comunicación y Sociedad, 14. 169-199. Recuperado de [http://find.galegroup.com/gtx/retrieve.do?&resultListType=RESULT\\_LIST&tabID=T002&prodId=IFME&userGroupName=cobimet&docId=A234229259](http://find.galegroup.com/gtx/retrieve.do?&resultListType=RESULT_LIST&tabID=T002&prodId=IFME&userGroupName=cobimet&docId=A234229259)
- Hobbs, R. (1998). The Seven Great Debates in the Media literacy Movement. Journal of Communication, Winter. International Communication Association. Recuperado de [http://mediaeducationlab.com/sites/mediaeducationlab.com/files/Seven\\_Great\\_Debates.pdf](http://mediaeducationlab.com/sites/mediaeducationlab.com/files/Seven_Great_Debates.pdf)
- Kaplún, M. (1985). El comunicador popular. Buenos Aires, Argentina: Editorial Hvmánitas.
- Martín-García, A.V. & Barrientos-Bradasic, O. (2009). Los dominios del pensamiento crítico: una lectura desde la teoría de la educación. Teoría de la Educación, 21(2). 19-44. Recuperado de: [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/7150/7215](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/7150/7215)
- Martínez de Toda, J. (1998). Las seis dimensiones en la educación para los medios. (Metodología de Evaluación). Italia: Universidad Gregoriana. Recuperado de <http://www.uned.es/ntedu/espanol/master/primero/modulos/teorias-del-aprendizaje-y-comunicacion-educativa/artimartinez.htm>
- Masterman, L. (1980). Teaching about television. London: MacMillan Press. Moeller (2009)
- Monescillo-Palomo, M. (2008). Orientación psicopedagógica para aprender y enseñar a ver la TV. Comunicar, 16(31), 571-576. Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=31&articulo=31-2008-75&mostrar=comocitar>
- Nosich, G. (2003) Aprender a pensar. Pensamiento analítico para estudiantes. España: Prentice Hall.
- Oxstrand, B. (2009) Media literacy education. A discussion about Media education in the Western countries, Europe and Sweden. Department of Journalism and Mass Communication, University of Gothenburg, Sweden. Paper presented at the Nordmedia09 conference in Karlstad University, Sweden. Recuperado de [http://130.241.16.4/bitstream/2077/22007/1/gupea\\_2077\\_22007\\_1.pdf](http://130.241.16.4/bitstream/2077/22007/1/gupea_2077_22007_1.pdf)
- Paul, R. & Elder, L. (2003). Cómo estudiar y aprender una disciplina usando los conceptos y herramientas del pensamiento crítico. Fundación para el Pensamiento Crítico. Recuperado de <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Howtostudy.pdf>
- Pungente, J. (s.f.). Canada's Key Concepts of Media Literacy. Center for Media Literacy. Recuperado de <http://www.medialit.org/reading-room/canadas-key-concepts-media-literacy>
- Scheibe, C. & Rogow, F. (2008) 12 Basic Ways to Integrate Media Literacy and Critical Thinking into Any Curriculum (3rd ed.) Ithaca, NY: Ithaca College. Recuperado de <http://www.ithaca.edu/looksharp/12BasicWays.pdf>
- Semali, L.M. (2000) Literacy in Multimedia America. Integrating Media Education Across the Curriculum. New York: Falmer Press.
- Van Dijk, T.A. (1988). News as discourse. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

## Un modelo interactivo para el aula



Estudiantes participantes en la Sexta Cumbre Escolar, primera sesión discuten uno de los ejercicios.

Foto: Cortesía UIA, Bayamón

La Sexta Cumbre de Periodismo Escolar es un ejemplo de lo que proponen investigadores como Guillermo Orozco Gómez, quienes señalan la importancia de las alianzas estratégicas entre los sistemas educativos y los medios de comunicación. De esta forma, se estimula la colaboración de los medios con las escuelas y facultades universitarias para desarrollar en los educadores y estudiantes una actitud crítica hacia los contenidos informativos.

La actividad, celebrada el viernes 4 de mayo de 2011 en la Universidad Interamericana, Recinto de Bayamón, fue un esfuerzo conjunto entre el Centro para la Libertad de Prensa, el periódico El Nuevo Día, El Nuevo Día Educador, las universidades Sagrado Corazón e Interamericana y la Red de Educadores de Puerto Rico. El título de la Cumbre, Muchos medios, múltiples decisiones: motive, reflexiona y analiza, refleja el tema central del panel introductorio y de los talleres concurrentes que se llevaron a cabo a lo largo del día. Un total de 57 estudiantes y 25 maestros de escuelas públicas y privadas de toda la Isla participaron y aprendieron herramientas para analizar críticamente los contenidos informativos de los medios de comunicación. En la mañana, educadores y estudiantes asistieron a los mismos talleres. En la tarde, los educadores recibieron un contenido más ajustado a modelos para implantar en el salón de clases. A continuación, describimos algunos de los ejercicios que se llevaron a cabo, los cuales fueron elaborados en colaboración con el grupo de expositores.

### 1 - Cuidado con lo que oyes

**Duración estimada:** 15 minutos

**Descripción:** Seleccionar cinco participantes que salen del salón para escuchar una información de manera verbal. La información puede variar según la materia o propósito de la actividad. Un ejemplo que usamos fue: “Puerto Rico consiste de varias islas e islotes y forma parte del Caribe. Tiene una población de casi cuatro millones de habitantes en una superficie aproximada de 100 millas por 35”. Luego de haber escuchado la información, un máximo de dos veces, los participantes entran, uno a uno, para comunicar al resto del grupo lo que se les dijo. El proceso se va repitiendo hasta que entre el último. Se destaca si alguno repitió correctamente la información.

**Reflexión:** Los sentidos pueden traicionar a los periodistas y esto afecta la precisión de la información que aparece en los medios de comunicación, bien sean impresos, electrónicos o cibernéticos. Una información incorrecta lacera la credibilidad del periodismo, que es su mayor tesoro, y siembra la desconfianza entre sus lectores o audiencias. Por lo tanto, el reportero debe desarrollar su capacidad de utilizar bien sus sentidos, para hacer bien su labor informativa.

## 2 - Cuéntame esta historia

**Duración estimada:** 30 minutos

**Descripción:** Presentar un vídeo corto sobre un suceso y luego pedir que contesten las preguntas básicas de una entrada (lead o primer párrafo de una noticia) periodística: qué, dónde; quién o quiénes, cuándo, cómo y por qué.

1. ¿Qué muestra el vídeo?
2. ¿Dónde ocurre la acción?
3. ¿Quiénes aparecen?
4. ¿Cuándo sucedió?
5. ¿Cómo se dio la acción?
6. ¿Por qué se hizo?

Además, se les pide que propongan un título. Luego se comparan las respuestas, buscando identificar **similitudes y diferencias**<sup>2</sup>.

**Reflexión:** El periodismo como en la vida cotidiana, cada persona interpreta la información de distintas formas y le otorga prioridad a ciertos ángulos, a la vez que ignora otros. Por eso, es tan importante seguir las guías profesionales establecidas para el ejercicio del buen periodismo.



Algunos de los ejercicios requirieron que los estudiantes escribieran sus respuestas en las pizarras, para luego entrar a una discusión general con todo el grupo.

Foto: Cortesía UIA, Bayamón

<sup>2</sup> Para este ejercicio, en la Cumbre usamos el siguiente vídeo: [http://www.youtube.com/watch?v=1keBXyldLOY&context=C43024d1ADvjvQa1PpcFPC3DzLxk9pQIO\\_RpUWI4KgiUSaBYkhQMY](http://www.youtube.com/watch?v=1keBXyldLOY&context=C43024d1ADvjvQa1PpcFPC3DzLxk9pQIO_RpUWI4KgiUSaBYkhQMY).

### 3 – Relaciónate con la labor del editor

**Duración estimada: 30 minutos**

**Descripción:** Dividir el grupo de participantes en subgrupos de tres o cinco miembros. Van a simular que trabajan como editores de las secciones principales de un periódico de Puerto Rico, con una circulación general (que apela a lectores desde niños y jóvenes hasta adultos y personas mayores). Cada grupo debe escoger un líder, quien asumirá el papel de editor en jefe. Se le entrega a cada grupo una lista de al menos siete noticias de temas diversos.

Tendrán 10 minutos para seleccionar tres noticias, en orden de importancia, para la portada del otro día (una como la noticia principal de portada y otras dos). La decisión final, especialmente en caso de empate, la tomará el líder del grupo.

Para hacer esta selección, los participantes deberán tomar en cuenta los criterios de selección que entienden que usaría un editor. Cada líder (editor en jefe o subdirector) pasará al frente para explicar las tres selecciones del grupo.

Se deberán proyectar en columnas en la pizarra o en pantalla las respuestas de cada grupo para luego compararlas.

**Reflexión:** Las dinámicas editoriales son uno de los factores más significativos y distintivos de la labor periodística. Es fundamental conocer cómo se manejan las tensiones que surgen cuando se define lo importante versus lo interesante y cómo se define lo que es noticioso y se determinan las prioridades en cuanto al contenido. Preguntas para este ejercicio:

- ¿Por qué el grupo escogió esas tres noticias?
- ¿Fue fácil o difícil escogerlas y ponerse de acuerdo?
- ¿Cómo comparan con las que el conferenciante hubiera seleccionado siguiendo los valores universales del periodismo?
- ¿Cómo se sintieron en los zapatos del editor?
- ¿Qué es noticia y quién decide?

-Explicar cómo son los roles de periodistas vs. editores de secciones y editores en jefe o subdirectores y la toma de decisiones sobre lo que va en portada y en diferentes secciones.

-Advertir las diferencias entre las plataformas mediáticas (Ej. otros medios que no cuentan con editores de secciones ni con “portada”).

-Destacar la influencia de factores como la tecnología, la ética y el tiempo en las decisiones editoriales.

- ¿Por qué el grupo escogió esas tres noticias?
- ¿Fue fácil o difícil escogerlas y ponerse de acuerdo?
- ¿Cómo comparan con las que el conferenciante hubiera seleccionado siguiendo los valores universales del periodismo?
- ¿Cómo se sintieron en los zapatos del editor?
- ¿Qué es noticia y quién decide?

-Explicar cómo son los roles de periodistas vs. editores de secciones y editores en jefe o subdirectores y la toma de decisiones sobre lo que va en portada y en diferentes secciones.

-Advertir las diferencias entre las plataformas mediáticas (Ej. otros medios que no cuentan con editores de secciones ni con “portada”).

-Destacar la influencia de factores como la tecnología, la ética y el tiempo en las decisiones editoriales.



Los estudiantes se relacionaron con los distintos tipos de información a través de ejercicios ingeniosos y útiles.

Foto: Cortesía UIA, Bayamón

#### 4 – Ni es lo mismo ni es igual

**Duración estimada:** 30 minutos

**Descripción:** Explicar las definiciones de diferentes tipos de información<sup>3</sup> (de noticia, de propaganda, de publicidad, de relaciones públicas, de entretenimiento) mediante discusión grupal o un ejercicio individual de pareo. Presentar de manera audiovisual y/o impresa un ejemplo de actualidad de cada tipo de información para ilustrar las diferencias y comprobar que los participantes entendieron las definiciones.

**Reflexión:** Es importante conocer las diferencias en los tipos de información que recibimos de los medios porque cada uno cumple una función distinta. Por ejemplo, como ciudadanos no podemos depender de opinión o entretenimiento para ejercer nuestros deberes y exigir nuestros derechos; necesitamos información confiable, relevante, pertinente. También, es crucial prestar atención a quién emite el mensaje, el lenguaje que usa, los tipos de argumentos, los tonos, etc.

#### 5 – El poder de la imagen<sup>4</sup>

**Duración estimada:** 20 minutos

**Descripción:** Dividir el grupo de participantes en subgrupos de tres o cinco miembros. Entregar a cada subgrupo una fotografía sobre un suceso relacionado con la defensa de la libertad de prensa y una sinopsis del contexto de los hechos representados en la foto. Preguntas para cada grupo:

1. ¿Habían visto la foto antes?
2. ¿Conocían el contexto de los hechos que la foto representa?
3. ¿Cómo representa cada fotografía el suceso?
4. ¿Creen que “una foto vale más que mil palabras” o una foto puede dejar fuera información valiosa que ayuda a comprender mejor un suceso?
5. ¿Cómo representa cada foto la defensa de nuestra libertad de prensa y de expresión?
6. ¿Cómo se relaciona la imagen con la memoria y con la realidad?

<sup>3</sup> Para referencia sobre los distintos géneros ver el Manual de Periodismo Escolar, tercera edición 2012

<sup>4</sup> Este ejercicio es uno adaptado de un ejemplo creado por Tanya Kassab y Lorena Figueroa, citado en el libro News Literacy: Global Perspectives for the Newsroom and the Classroom (2012: 115).

**Reflexión:** Todas las fotografías giran sobre el tema de nuestra libertad de prensa y de expresión. La imagen tiene un gran poder y ejerce una gran influencia en la prensa. Es fundamental tener los datos precisos para completar la información. En eso consiste el buen fotoperiodismo.

Para concluir, presentar en pantalla la fotografía de Kim Phuc, mejor conocida como “la Niña de Vietnam”, que fue tomada el 8 de junio de 1972 por el fotógrafo Nick Ut, y reflexionar de manera grupal sobre el impacto que tuvo la foto en la opinión pública de la guerra, al punto de que muchos señalan que fue uno de los detonantes para que cesara la misma.

Para esta parte, pueden hacer referencia a las siguientes noticias publicadas recientemente, a cuarenta años de la fotografía.

1. <http://www.elnuevodia.com/famosafotodelaninadelnapalmcumple40anos-1273198.html>
2. [http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/specials/newsid\\_4497000/4497073.stm](http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/specials/newsid_4497000/4497073.stm)
3. [http://www.efeamerica.com/48\\_gente/1615893\\_la-foto-de-la-nina-del-napalm-cumple-40-anos.html](http://www.efeamerica.com/48_gente/1615893_la-foto-de-la-nina-del-napalm-cumple-40-anos.html)
4. <http://lagaceta.com.ar/nota/494576/Tucumanos/foto-nina-napalm-cumple-40-anos.html>

## **6 – Caricaturas, censura y prensa**

**Duración estimada:** 15 minutos

**Descripción:** Mostrar en pantalla o en una pizarra las caricaturas que fueron censuradas por la Comisión Estatal de Elecciones en el 2010. Sin ofrecer el contexto, se reflexiona sobre lo que opinan los participantes de las caricaturas y su función en la prensa. Luego, explicar el contexto de lo ocurrido y reflexionar sobre la censura en la prensa y qué opinan los participantes de la situación. ¿Creen que debe existir la censura? ¿Sí o no? ¿Por qué?

### **Contexto**

#### **Septiembre de 2010:**

La Asociación de Caricaturistas de Puerto Rico (ACPR) canceló la apertura de la exposición 40/30 del vestíbulo de la Comisión Estatal de Elecciones (CEE), en Hato Rey, luego que el presidente de la CEE, Héctor Conty Pérez, desaprobara nueve de las obras a 24 horas de la inauguración. La colección constaba de caricaturas políticas, deportivas, editoriales y de espectáculos, creadas por 35 de los más reconocidos caricaturistas del país. El presidente de la ACPR y diversas asociaciones de periodismo expresaron su oposición a las acciones de la CEE y denunciaron que fue un acto de censura.

#### **Octubre de 2010:**

La ACPR unió esfuerzos con la Asociación de Periodistas de Puerto Rico (Asppro) y el Colegio de Abogados para exhibir la colección completa en la sede del Colegio.

#### **Marzo de 2011:**

La exposición 40/30 se presentó en la Galería de la Oficina Central de Comunicaciones y Prensa del Senado.

#### **16 de agosto de 2011:**

Casi un año después de la censura, se exhibieron todas las caricaturas en el vestíbulo de la sede de la CEE bajo el nuevo nombre de La caricatura: reflejo de nuestra cultura

## Referencias

- Orozco, G. (1991). "Recepción televisiva: tres aproximaciones y una razón para su Estudio". En Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales. México: Universidad Iberoamericana.
- Orozco, G. (1994). Televidencia. Perspectivas para el análisis de los procesos de recepción televisiva. México: Universidad Iberoamericana.

## Dos crónicas que resumen lo que ocurrió en la Cumbre

A continuación, se incluyen dos crónicas que resumen desde la perspectiva de dos estudiantes graduadas lo que ocurrió en la Cumbre. La información que proveen estas columnas complementa el material explicado en la sección anterior, ya que es un relato de cómo se dan las interacciones entre los participantes y los expositores durante las actividades descritas.

### Los estudiantes aprendieron y participaron activamente

Por Lorena Flores

Cuando se me presentó la oportunidad de participar en la Sexta Cumbre de Periodismo Escolar, no tenía idea alguna de lo que iba ocurrir. La curiosidad de aprender más fue la que me empujó a aceptar la oportunidad. Yo no estudié ni tengo experiencia alguna en periodismo. Mis estudios y experiencia son en publicidad, pero eso no me detuvo. Como profesional del campo de la comunicación, siento que es mi deber saber de todo un poco sobre las disciplinas que componen dicho campo.

Lo que también despertó mi curiosidad fue que cuando ocurrió la Cumbre, yo estaba tomando una clase sobre la recepción crítica de medios. Leí información general de la recepción crítica de los diferentes medios existentes. Tomé esta oportunidad como si fuera un internado de esta clase. Por ello, asistí a la Cumbre sin expectativas específicas y no me arrepiento. La experiencia fue magnífica.

Mi participación en la Cumbre consistió en servir como relatora de los talleres estudiantiles ofrecidos. Estuve presente en las dos sesiones de talleres dirigidas por el profesor Maximiliano Dueñas, la educadora Jeanette Delgado y su estudiante practicante Amarilys Arroyo. Estos no tuvieron ningún tipo de problema en dirigir ambas sesiones. Eso sí, cada uno utilizó diferentes técnicas de interacción con los estudiantes que en conjunto funcionaron de manera exitosa a la hora de realizar los talleres. Fue fascinante observar la dinámica que esto creó.

Jeanette Delgado tomó el rol de maestra a la hora de interactuar con los estudiantes. Solamente se comunicaban con ella cuando tenían dudas o cuando esta se dirigía hacia uno de ellos para que participaran en los ejercicios. Amarilys Arroyo se encargó de explicar las instrucciones de los ejercicios. Hablaba claro y fuerte, lo que en mi opinión ayudó a que no hubiera muchas dudas por parte de los estudiantes. El profesor Maximiliano Dueñas prefirió interactuar con los estudiantes de manera informal y personal, lo cual provocó que los estudiantes tuvieran confianza con él. Los estudiantes lo trataban de tú en vez de usted, pero no de manera irrespetuosa, sino como de buenos amigos. Cuando él se encargaba de dirigir algunos de los ejercicios, él no tenía que señalar

un estudiante para que participara; los estudiantes participaban voluntariamente.

En cuanto a los estudiantes, pude observar dinámicas extremadamente diferentes. Los estudiantes del salón 260 eran tímidos, serios e interactuaban de manera formal. No debatían, pero escuchaban la opinión de cada uno. La experiencia que tuve con ellos fue simplemente de escuchar y no debatir. Ellos expresaban sus ideas y escuchaban a los demás, pero no entraban en debates. Sin embargo, los del salón 256 eran lo opuesto: extrovertidos y participativos, mas les gustaba debatir sus opiniones.

En la actividad titulada ¿Qué es verdad y qué es real?, los estudiantes estuvieron bien atentos a las instrucciones. Solamente hubo una duda y era de quién tenía que responder las preguntas del ejercicio. Hubo una pareja que se veía completamente perdida, pero no quisieron pedir ayuda. Mientras los estudiantes contestaban las preguntas, Dueñas quiso asegurarse que los estudiantes supieran la definición de suposición y se encargó de ir pareja en pareja para explicarle la definición de dicha palabra.

A la hora de discutir las respuestas y suposiciones, ninguna de las parejas se atrevió a participar. Delgado tuvo que escoger a una pareja para que comenzara la discusión. Cuando le tocó a la pareja que estaba perdida, Delgado tuvo que ayudarlos a responder las preguntas y desarrollar las suposiciones. Cuando se discutió la reflexión del ejercicio, solamente seis estudiantes estuvieron pendientes. Los otros seis estudiantes comenzaron hablar entre ellos. Esta actitud no continuó por mucho tiempo.

La actividad Cuidado con lo que oyes fue dirigida por Dueñas. Al principio del ejercicio, él decidió ser misterioso y no dijo instrucciones. Se levantó y dijo que necesitaba a cinco estudiantes. Cuando escogió a los cinco estudiantes, salió del salón sin decir nada más. Los estudiantes que se quedaron dentro del salón comenzaron a hablar de qué podría pasar y estaba intrigados. Delgado les dijo que no se preocuparan, que ellos iban a entender. Cuando Dueñas entró al salón, explicó que iba a llamar individualmente a los cinco estudiantes que estaban fuera del salón para que explicaran un pequeño secreto que él les contó. Él les repitió a los estudiantes la información dos veces, antes de llamarlos a que se lo dijeran a los demás.

Una estudiante repitió la información que se le dijo, pero no se veía segura de lo que estaba diciendo. Mientras lo decía, cambiaba la mirada hacia Dueñas. Da la casualidad, que no se veía segura, pero fue la más cercana que estuvo de decir la información como se la dijo Dueñas. Otro estudiante se confundió completamente, pero comenzó a reírse y dijo lo que primero le vino a la mente. Al tercer estudiante se le olvidó la información y solamente dijo la primera palabra. El cuarto estudiante también olvidó la información y no quiso decir nada. Dueñas trató de convencerlo de que tratará por segunda vez, pero él no quería participar. No dijo nada y solamente movía la cabeza hacia los lados como diciendo que “no”. Al último participante le dio mal de risa y se le olvidó la información. Trataba de acordarse e intentó varias veces comenzar una oración, pero la risa le ganó.

Mientras los estudiantes discutían la información que les dijo Dueñas, los demás se estaban riendo, pero estaban bien pendientes de lo que decían sus compañeros. Se notó que les gustó el ejercicio. Aun cuando los cinco estudiantes discutieron el secreto, los demás estudiantes continuaron discutiendo cuál podría ser el verdadero secreto. Me sorprendió escuchar cómo ellos juntaban las pocas palabras que escucharon y las convertían en frases que se escucharan lógicas. Cuando se discutió la reflexión, todos los estudiantes entendieron el propósito del ejercicio, mas algunos de ellos comenzaron a dar

ideas de cómo los periodistas debían corroborar la información que escuchaban. El estudiante que no quiso participar cuando se discutía la información fue el único que ignoró completamente la reflexión y no quiso participar en la discusión. Dueñas y Arroyo discutieron la reflexión.

Dueñas también dirigió la tercera actividad, Cuéntame esta historia. Los estudiantes prestaron atención a las instrucciones. Cuando comenzó el vídeo, solamente tres estudiantes estuvieron completamente atentos. Los demás lo miraban de vez en cuando y hablaban entre sí. Uno de los estudiantes llegó a sacar el celular y no prestó atención.

Cuando terminó el vídeo, Dueñas decidió no discutir las últimas preguntas del ejercicio. Ninguno de los estudiantes contestó las respuestas correctas a las preguntas. En mi opinión, el vídeo no era aburrido, estaba bien editado y era fácil de entender. Por alguna razón, los estudiantes perdieron el interés en esta actividad.

En la actividad Relaciónate con la labor del editor, se dividieron a los estudiantes en grupos de tres. Cuando se discutieron las instrucciones del ejercicio, los estudiantes dieron un cambio del cielo a la tierra. Se emocionaron y comenzaron a trabajar rápidamente. Uno de los grupos tuvo duda de dónde se tenía que escribir el titular en la hoja. Arroyo se encargó de explicarle. Los grupos trabajaron en equipo y escuchaban la opinión de cada uno de sus miembros. Se podía ver que los estudiantes estaban interesados en el ejercicio. Cada uno de los grupos escogió su líder sin ningún tipo de problemas. Me sorprendió que los líderes de los grupos explicaran sus decisiones con fundamentos. Ellos también explicaron la opinión de su equipo. Cuando Dueñas les preguntó a los líderes por qué escogieron el titular principal que seleccionaron, tres líderes dieron la misma respuesta: porque vendería más periódicos.

Como dije al principio, este grupo fue bien dinámico y me divertí un montón al verlos participar de las actividades. Tengo que aceptar que aprendí cosas nuevas con estos estudiantes. Al yo ser estudiante de maestría, esto fue una experiencia rara, ya que estaba aprendiendo con estudiantes de escuela intermedia y superior. Vuelvo y repito, fue raro, pero una experiencia magnífica.

En la primera actividad de por la tarde, titulada ¿Quién eres y qué lees?, los estudiantes no tuvieron dudas en cuanto al ejercicio. Todos los estudiantes participaron del ejercicio y se veían entusiasmados al contestar. Además de contestar, los estudiantes también explicaron por qué no veían y/o escuchaban noticias en los otros medios de comunicación existentes en Puerto Rico. Hasta debatieron cuáles canales de televisión y periódicos eran más objetivos y cuáles exageraban noticias. También, discutieron cuáles medios sociales utilizaban y por qué los utilizaban.

En la segunda actividad, Jugando con las palabras y sus definiciones, los estudiantes no tuvieron dudas en cuanto al ejercicio. Todos los estudiantes participaron del ejercicio. Contestaron las primeras dos preguntas similarmente a las claves de respuesta entregadas a los tutores. En cuanto a la tercera pregunta, surgió una dinámica interesante entre los tutores y los estudiantes. La discusión se convirtió en debate. Cada uno explicó sus contestaciones y trataban de convencer a los demás por qué su contestación era la correcta.

En la próxima actividad, titulada Ni es lo mismo ni es igual, ocurrió algo bien peculiar, pero no menos interesante. Esta consistía en parear las definiciones y estrategias con sus respectivos tipos de información. Los tutores y los estudiantes tuvieron dudas, ya que no entendían los términos utilizados en las definiciones

de los tipos de información. La confusión mayor fue con los términos de anuncio o publicidad, relaciones públicas y propaganda. Estos comenzaron a discutir sus opiniones. Lo más interesante de dicha discusión fue cómo los estudiantes refutaban sus opiniones con fundamentos. Como tengo conocimiento en el campo de la comunicación, les ayudé a entender las definiciones. A consecuencia de las dudas que se formaron durante la discusión de las respuestas, el ejercicio se extendió a más de treinta minutos.

Por alguna razón, el interés que hubo por parte de los estudiantes en la tercera actividad no fue el mismo para la cuarta actividad. Dicha actividad, titulada El poder de la imagen, fue dirigida por Delgado. Esta decidió discutir solamente dos fotos, ya que el tiempo que quedaba era corto, antes de ir a la plenaria de cierre. La discusión del ejercicio fue rápida y corta. Además, los estudiantes perdieron el interés en los ejercicios. No sé si fue que la tercera actividad consumió todo su pensamiento crítico, pero estos perdieron el interés completamente de las actividades después de esta. Los estudiantes reconocieron la foto de los agentes del FBI agrediendo y echando gas pimienta a periodistas y fotoperiodistas. Sin embargo, se comenzaron a reír de la foto de la periodista Daisy Sánchez y empezaron a relajar a una de las personas de la foto y a hablar de otras cosas que no tenían que ver con la imagen.

El desinterés continuó en la quinta actividad, titulada Caricaturas, censura y prensa. Delgado dirigió el ejercicio y decidió presentar solamente los primeros tres slides de la presentación en Power Point. Cuando los estudiantes vieron los primeros dos slides, comenzaron a relajar entre ellos. Cuando se les presentó el tercer slide, no reaccionaron para nada. Los estudiantes no prestaron atención al ejercicio.

En general, todas las actividades fueron interesantes, en especial las reacciones que observé de los estudiantes. Estos tuvieron la oportunidad de participar en ejercicios sobre la recepción crítica de los medios periodísticos existentes en Puerto Rico. Según sus reacciones y participación, me atrevo a decir que aprendieron nuevos temas, gracias a estos talleres. Encontré que todos los ejercicios fueron bien planificados y ejecutados, excepto el de Ni es lo mismo ni es igual. En mi opinión, las definiciones de publicidad y propaganda no fueron las mejores. A pesar de este ejercicio, los demás fueron perfectos para el tema de la recepción crítica de los medios periodísticos. Mis aplausos para la persona que desarrolló estos talleres porque tenía claro el concepto de la recepción crítica de medios, y se encargó de que los estudiantes aprendieran todo sobre esto.

Pensé que estos talleres serían como un internado para mi clase de recepción crítica de medios y no me equivoqué. A la hora de observar a los estudiantes, pude poner en práctica lo que aprendí de las lecturas sobre este concepto. Durante los talleres, en mi mente, yo contestaba los ejercicios. Yo era la participante pasiva en los talleres. Suena raro, pero fue lo que sucedió. En fin, los talleres fueron perfectos.

## **Los maestros se fueron con destrezas dominadas**

### **Por Bárbara Cardenales**

Durante la Sexta Cumbre de Periodismo Escolar, celebrada el 4 de mayo de 2012, en la Universidad Interamericana Recinto de Bayamón, sentía mucha emoción por lo que podría ser el gran comienzo de una ruta hacia la lectura crítica de noticias en nuestro país. Tenía muchas expectativas acerca de la participación y entendimiento por parte del equipo de maestros y estudiantes que asistieron. Conocerían el tema por vez primera y por eso sentía la inquietud. No fue hasta que comenzaron los talleres en la mañana que me percaté acerca del gran potencial y necesidad de propagar o practicar de costa a costa este nuevo acercamiento a los medios de comunicación, haciendo lectura crítica de noticias.

Para mi sorpresa, los maestros que participaron de los talleres disfrutaron a cabalidad de la temática y aportaron al conocimiento con nuevos proyectos e ideas para sus currículos. Fue asombroso. La actividad no hubiera tenido éxito si no hubiera contado con la presencia de las expositoras expertas en la lectura crítica de medios: Josefina Barceló, Anette Sofía Ruiz Morales y la doctora Aileen Estrada-Fernández, quienes se destacaron por entretener e informar a los maestros participantes. Los maestros rieron a carcajadas, analizaron contenido, se autoevaluaron y, en ocasiones, tuvieron sus dudas, pero salieron satisfechos y con buenas ideas respecto a la importancia de la lectura crítica de noticias dirigida al buen uso de los medios de comunicación. Josefina mantuvo a los participantes relajados y confiados e integrados al tema sintiéndose así el grupo como una familia grande compartiendo información, mientras que Anette los orientó sobre estrategias y técnicas aportando con ideas sobre las posturas de los medios de comunicación y sobre el lector. Estrada-Fernández expuso a los maestros al análisis con autoevaluaciones para dar a conocer las distintas posturas frente a los medios de comunicación (integrada, apocalíptica, crítica). Los maestros reaccionaron de manera positiva a la información que estaban recibiendo por parte de las expositoras, participando y haciendo preguntas. La dinámica entre todos fue maravillosa, ya que hubo preguntas y respuestas aclaradas.

La dinámica y participación de los maestros fue muy peculiar. Muchos optaron por permanecer en silencio mientras que otros prácticamente fungieron de portavoces del grupo, ya que no se limitaron a la participación y a la opinión activa en los talleres. La dinámica se destacó al contar con la participación de los maestros en esta ocasión fungiendo como estudiantes. Participaron como alumnos alzando sus manos antes de hablar y cooperando entre todos. Hubo expresiones de dudas y de asombro al momento de los ejercicios, ya que descubrieron nuevas formas de acercarse y analizar la información, pero, al final, según sus opiniones, absorbieron en su totalidad la información.

En la primera actividad, titulada ¿Qué es verdad y qué es real?, los maestros estaban muy silenciosos. Se les observaba un poco asustados o nerviosos, quizás por lo que pudieran esperar los expositores de ellos. Se les recomendó mover las sillas y optaron por permanecer sentados. Al comenzar, se observaban un poco confusos con la introducción a los ejercicios y con la organización y explicación del procedimiento de la dinámica. No obstante, una vez terminaron de realizar el ejercicio, resultó que no hubo diferencias respecto a las suposiciones. Lo que sí ocurrió, sin necesidad de conocer al otro, fue que lograron describir y hacer las asociaciones de la manera correcta.

En la segunda actividad, titulada Cuidado con lo que oyes, hubo voluntarios y se rieron muchísimo. Dos de los participantes se aproximaron bastante a la frase. Josefina enfatizó en que la verdad es relativa, pues los periodistas dependen de su propia percepción para desarrollar la información. Se recalcó que el juicio de los periodistas influye en el desarrollo de la información y que todo depende de la percepción y por eso se depende de cámaras, grabadoras y toda herramienta de apoyo. Por el juicio con el que trabaja cada periodista, en la redacción se utiliza mucho la palabra alegadamente. Los maestros aportaron su opinión y compartieron ejemplos de historias que ellos creen que debieron trabajarse mejor.

En la tercera actividad, titulada Cuéntame esta historia, hubo empatía y risas al observar escenas jocosas de estudiantes en el vídeo. Lograron captar y memorizar todos los detalles que presentaba el vídeo sobre las preguntas básicas del periodismo (las famosas cinco W y una H). Una maestra hizo una observación en la que indicó que el espacio que se le otorga a las escuelas en el periódico

(El Nuevo Día Educador) es muy limitado porque suceden muchas cosas positivas en todas las escuelas y podrían ser publicadas muchas más noticias. Sugirió ampliar la sección. Los maestros entendieron bien cómo se construye una noticia en términos del énfasis en los datos que deben estar presentes al inicio de la noticia y citaron los titulares de acuerdo con lo que entendían era meritorio. También, se enfatizó que en prensa no se usan más de 10 palabras para titulares. El titular que varios repitieron fue Puerto Rico limpio es tarea de todos.

En la cuarta actividad, titulada Relaciónate con la labor del editor, los maestros formaron grupos de cinco para analizar noticias y titulares que se podrían publicar en primera plana de un periódico nacional. Los titulares que escogieron fueron similares entre todos los grupos. Les fue difícil decidir entre los titulares de acuerdo con los distintos puntos de vista. Hubo debate para escoger entre noticias positivas versus negativas y aprovecharon para comentar su percepción sobre que existen más volúmenes de noticias negativas en los medios. Los expositores explicaron que todo depende de criterios de juicio.

Por la tarde, Josefina cuestionó a los maestros en la actividad ¿Quién eres y qué lees? para saber qué medio usan con mayor frecuencia: prensa escrita, Internet, radio, televisión y otros. La mayoría lee periódicos impresos y noticias en la Internet. Unos pocos escuchan radio y otros pocos ven las noticias en televisión. Algunos lo hacen a través de su Facebook o Twitter del celular. Josefina preguntó qué actitud deben tener ante los medios y no hubo contestación por parte de maestros, pero debió haber sido crítica.

Esto dio paso a la actividad siguiente, titulada ¿Qué actitud tienes frente a los medios?, a cargo de Estrada-Fernández, que les presentó una serie de postulados sobre tres posibles actitudes frente a los medios (actitud apocalíptica, integrada y crítica) para que ellos dijeran si estaban de acuerdo o en desacuerdo y se les asignaba una puntuación. Las reacciones iniciales fueron caras de duda. No quedaba claro si ellos captaron las aseveraciones, pero el ejercicio continuó. A la hora de los resultados de la autoevaluación, ocho maestros expresaron que su puntuación correspondía a una actitud crítica frente a los medios. Una maestra, cuya puntuación sugería una actitud apocalíptica, mostró desacuerdo con su rostro y dijo estar preocupada por lo que la masa hoy en día quiere hacer con la cultura.

La próxima actividad fue Modelos de lectura y análisis crítico. Una maestra ofreció una anécdota de un ejercicio titulado Un coquí dos perspectivas, que realizó con sus estudiantes para desarrollar el análisis crítico utilizando los medios de comunicación. Les pidió a los estudiantes, entre otras tareas, que compararan las noticias que salían sobre los coquíes en Hawái y las que salían en Puerto Rico. Otra maestra también comentó sobre un ejercicio que realizó usando fotografías para relatar problemas sociales y sus soluciones. En una parte que se les presentó a los maestros las mismas fotografías que estaban siendo presentadas a los estudiantes en un ejercicio sobre la imagen y la fotografía en la prensa, los maestros tuvieron dificultad para identificar el acontecimiento histórico plasmado en las fotos.

La última actividad de la sesión de la tarde fue Creatividad en acción. Los maestros participantes se agruparon por materia para desarrollar una actividad de lectura crítica que pudieran integrar a su currículo. Al inicio, los maestros tardaron en involucrarse en el ejercicio, pero eventualmente

lograron desarrollar ejercicios bastantes cercanos a la lectura crítica. Las expositoras los ayudaron con ideas para lograr integrar el análisis de noticias.

Los ejercicios que aquí se diseñaron y avalaron mediante la Sexta Cumbre de Periodismo Escolar fueron específicos acerca del tema de la lectura crítica de noticias y estuvieron dirigidos al estudiantado para que pudieran ser aplicados fácilmente. Entiendo que la manera en que están diseñados conduce a una participación activa y refuerza la actitud crítica.

El dinamismo con el que se diseñó y estructuró los talleres reafirma el vasto conocimiento acerca del tema por parte de las expositoras. No debe existir mejor satisfacción que la de difundir información y que sea bien absorbida y entendida por un público para su beneficio personal en todas las facetas. Ambos talleres, los de por la mañana y los de por la tarde, situaron a los maestros en posturas para acercarse de manera crítica a la información. Las horas volaron por lo entretenido educativo y rítmicos que fueron los talleres. Los maestros llegaron con conocimiento, pero se fueron con destrezas dominadas.



## Capítulo 5

# Debates y dilemas

Por Anette Sofía Ruiz Morales

A pesar de que la lectura crítica de medios ha sido ampliamente apoyada en diferentes países, hay muchos aspectos que son debatibles. Renee Hobbs (1998) resume estos dilemas asociados con la diversidad de metas, motivos y prácticas instructivas que existen:

1 - En ocasiones, este tipo de enfoque se presta para una dinámica donde el maestro lidera la discusión en clase y promueve una perspectiva de proteger a los niños y jóvenes de las influencias negativas de los medios. En este escenario, los estudiantes son meros recipientes de datos acerca de la manipulación y otros aspectos negativos de los medios, sin ninguna oportunidad de debate ni de estimular el análisis crítico (p.19).

2 - Hay quienes favorecen que la educación en medios debe incluir un componente de producción o creación como un requisito para que los estudiantes desarrollen la capacidad crítica frente a los contenidos que reciben de los medios. El problema con esta metodología, según señaló la autora, es que se puede convertir fácilmente en una enseñanza “descontextualizada de una serie de tareas” que los estudiantes pueden reproducir sin abordar asuntos centrales del pensamiento crítico. A su vez, cualquier ejercicio de producción en un salón requerirá de equipo, tiempo, personal y adiestramiento, lo cual se traduce en una inversión económica, que no siempre es rentable (p.20).

3 - No todos los educadores favorecen inclusión de la cultura popular en la discusión acerca de la educación en medios, pues hay quienes tienen una perspectiva un tanto elitista y consideran que puede ser negativo para los estudiantes.

4 - No entrar en la discusión de las estructuras de poder de los medios es un arma de doble filo. Hay educadores que pueden promover una agenda que favorezca unas posturas y rechace otras. Amy Damico (2004), en su tesis doctoral, descubrió que un grupo de profesores que impartían cursos o incluían componentes de recepción y análisis crítico de medios en otros cursos “no reflexionaban sobre sus ideologías de medios, sus preferencias o su propia educación en medios” (p.214). Esta práctica la llevó a reflexionar acerca de la necesidad de que los profesores reconozcan que sus creencias, ideologías y prácticas como consumidores o productores de medios también influyen su enseñanza sobre los medios. Además, recomendó que los profesores y académicos se sometieran a discutir sus usos de los medios.

5 - La mayoría de los educadores que han incorporado estos conceptos no lo han hecho como parte de un proceso organizado, sistemático ni concertado a nivel del sistema escolar, sino de manera independiente, por iniciativa propia (p.24). Incluir esta educación en el currículo como un curso individual, insertado en todas las disciplinas que ya existen de manera obligatoria, puede ser más fácil que como un curso individualizado, aunque sea una electiva. El modelo de la Academia Salzburgo de los Medios de Comunicación y los Cambios Mundiales, que reúne materiales y recursos elaborados por una comunidad interdisciplinaria y multicultural, ha señalado lo difícil que

es lograr cambios curriculares en las escuelas y universidades. Susan Moeller (2009) destacó que se requiere un profesor o administrador con mucho compromiso, dinamismo y, a veces, buena posición jerárquica para lograr semejante creación de un curso nuevo, programa o iniciativa nueva que se transversalice entre las torres de marfil de su universidad, de una disciplina a otra o incluso de un nivel de título a otro (por ejemplo, entre estudiantes de bachillerato y maestría (p.4).

6 - A medida que crece el interés en este tipo de enfoques, crece el apoyo de organizaciones de medios al desarrollo de proyectos educativos en esta línea. La disputa está entre los que plantean que los medios deben apoyar económicamente programas de este tipo por su responsabilidad social y los que aseguran que los medios se aprovecharán del momento para velar por sus intereses bajo el escudo protector de que están sirviendo a la ciudadanía.

**El tipo de relación entre estudiantes y maestros** es fundamental para la efectividad de estos métodos, ya que, como señala Barry Duncan (s.f.), muchos estudiantes ya vienen al salón con un vasto conocimiento de los medios, por lo que es inminente que los maestros tengan un acercamiento diferente al tradicional. Deben descubrir primero el nivel de conocimiento de los estudiantes, luego enfocarse en compartir el conocimiento y, por último, enseñarles aquello que desconocen. El profesor debe visualizarse como un facilitador y un coaprendiz que no se enfoca solo en reseñar los aspectos negativos de los medios. Como el pensamiento crítico se aprende desde la práctica, es recomendable que el profesor sea el primero en ser crítico y que su relación con los estudiantes demuestre esa capacidad, en aspectos como el proceso de enseñanza-aprendizaje colectivo. Esto parte, según explicaron Mercedes Charles-Creel & Guillermo Orozco-Gómez (1990), de “una relación maestro/alumno basada en el diálogo, la interacción y la horizontalidad” (p.79).

Len Masterman (1980) explicó que “la relación del alumno con su mundo debe ser una una activa y crítica, en lugar de pasivo y domesticado”, de modo que “cada alumno a través del diálogo con los demás, es capaz de mirar críticamente su mundo” y “el maestro, tanto como el alumno, es el sujeto de cada proceso” (p.189). En este sentido, una pedagogía crítica puede ayudar no solo al estudiante, sino al profesor, pues, como indicó Ladislau Semali (2000), ambos son receptores de los medios y el pensamiento crítico debe desarrollarse continuamente para estimularlo.

Finalmente, **el papel de las mediaciones** también es fundamental, ya que la escuela y la universidad no son las únicas instituciones que influyen en el aprendizaje individual y colectivo de las personas. Orozco (1991) explicó que “los sujetos receptores reciben y procesan el significado de acuerdo a sus propios condicionamientos (étnicos, de clase, culturales, de sexo, etc.) y también de acuerdo a las intervenciones de que son objeto en el proceso de la recepción” (p.56). Según Scharrer (2002-03), “la participación en un currículo orientado a la recepción crítica de medios es solo un factor, entre muchos, a tomar en cuenta para determinar la susceptibilidad de una persona a los efectos de los medios en un momento determinado”. Aun así, si los estudiantes aprenden algo nuevo o algo adicional sobre “los mensajes de los medios de comunicación, sus prácticas, sus procesos, sus instituciones o su influencia”, implica un desarrollo cognitivo importante.

## Referencias

Charles-Creel, M. & Orozco-Gómez, G. (1990) Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios. México: Editorial Trillas, S.A. Damico (2004

- Duncan, B. (s.f.). Canada Offers Ten Classroom Approaches to Media Literacy. Center for Media Literacy. Recuperado de <http://www.medialit.org/reading-room/canada-offers-ten-classroom-approaches-media-literacy>
- Hobbs, R. (1998). The Seven Great Debates in the Media literacy Movement. Journal of Communication, Winter. International Communication Association. Recuperado de [http://mediaeducationlab.com/sites/mediaeducationlab.com/files/Seven\\_Great\\_Debates.pdf](http://mediaeducationlab.com/sites/mediaeducationlab.com/files/Seven_Great_Debates.pdf)
- Hobbs, R., & Jensen, A. (2009). The past, present, and future of media literacy education. Journal of Media Literacy Education 1, 1-11. Retrieved from at [www.jmle.org](http://www.jmle.org)
- Masterman, L. (1980). Teaching about television. London: MacMillan Press.
- Moeller (2009) Scharrer, E. (2002/2003). Making a case for media literacy in the curriculum: outcomes and assesment. Journal of Adolescent & Adult Literacy 46(4). Recuperado de [http://readingonline.org/newliteracies/lit\\_index.asp?HREF=/newliteracies/jaal/12-02\\_column/index.html](http://readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=/newliteracies/jaal/12-02_column/index.html).
- Semali, L.M. (2000) Literacy in Multimedia America. Integrating Media Education Across the Curriculum. New York: Falmer Press.

## Enlaces y recursos adicionales

En los enlaces a continuación encontrarán materiales, como planes de estudio, lecturas, actividades y referencias, que pueden servir como recursos de apoyo tanto para realizar un ejercicio individual como para desarrollar un curso especializado en este tema.

1. American Society of Newspapers Editors – News Literacy Kit [http://asne.org/Key\\_Initiatives/Youth\\_Journalism/News\\_Literacy\\_Tool\\_Kit.aspx](http://asne.org/Key_Initiatives/Youth_Journalism/News_Literacy_Tool_Kit.aspx)
2. Association for Media Literacy – Resources <http://www.aml.ca/resources/>
3. Journal of Media Literacy - <http://namle.net/publications/journal-of-media-literacy-education/>
4. Media Smart – Teacher Resources <http://mediasmarts.ca/teacher-resources>
5. News Literacy Project - <http://www.thenewsliteracyproject.org/program/>
6. The High School Journalism Initiative / News Literacy Resources [http://www.hsj.org/News\\_Literacy/index.cfm?menu\\_id=4](http://www.hsj.org/News_Literacy/index.cfm?menu_id=4)
7. The Stony Brook Model – Classroom Materials [http://www.centerfornewsliteracy.org/?page\\_id=454](http://www.centerfornewsliteracy.org/?page_id=454)
8. Salzburg Academy on Media & Global Change - Global Media Literacy: A New Curriculum - <http://www.salzburg.umd.edu/salzburg/new/media-literacy-curricula>

## Enlaces a noticias y artículos

- Estrada-Fernández, A. (2012, febrero 3) Mirada, discapacidad y cultura visual. 80grados.net. Recuperado de <http://www.80grados.net/ni-apocalipticos-ni-integrados-hacia-un-proyecto-para-la-lectura-critica-de-medios/>
- Estrada-Fernández, A. (2012, marzo 30) Mirada, discapacidad y cultura visual. 80grados.net. Recuperado de <http://www.80grados.net/mirada-discapacidad-y-cultura-visual/>
- Fuentes-Lugo, I. (2012, enero 12). En la variedad está el conocimiento El Nuevo Día. Recuperado de <http://www.elnuevodia.com/enlavariedadestaelconocimiento-1163584.html>

Lickerman, A. (2012, abril 1). How To Ask The Right Questions. [entrada de blog] Recuperado de <http://www.happinessinthisworld.com/2012/04/01/how-to-ask-the-right-questions/#.TLpOpFUXs0>

Pérez - Sánchez, L. (2012, febrero 23). Lectura que supera ideologías. El Nuevo Día. Recuperado de <http://www.elnuevodia.com/lecturaquesuperaideologias-1197428.html>



# Anejos

**Anejo A:** Documental “Visiones e imágenes de la lectura crítica de medios en Puerto Rico”

Guión: Anette Sofía Ruiz Morales, asesora de proyectos, CLP

Locución: Profesor Nagel Torres, Departamento de Comunicación de la USC

Grabación y edición: Louie Maldonado, estudiante del Programa de Medios y Cultura Contemporánea de la USC

Relatoras: Bárbara Cardenales y Lorena Flores, estudiantes del Programa de Medios y Cultura Contemporánea de la USC

Asesoría: Dra. Aileen Estrada, catedrática del Programa Graduado de Posgrados de la USC, y Helga I. Serrano, directora ejecutiva del CLP

**Anejo B:** Videos sobre la Sexta Cumbre de Periodismo Escolar, primera sesión, 4 de mayo de 2012, Recinto de Bayamón, Universidad Interamericana (UIA)

Primer video: sesión plenaria inicial de la Sexta Cumbre. Segundo video: ejercicios sobre la lectura crítica de medios en los talleres ofrecidos durante el día

Coordinadora de trabajos de grabación y edición: profesora Mary Jo Vizcarrondo, Departamento de Comunicaciones, Recinto de Bayamón, UIA

Cámara, luces y sonido: Glorisell Velázquez, Rafael Zayas Matos,

Violeta Branchizio Manglano y Erika Rivera, estudiantes del Departamento de Comunicaciones, Recinto de Bayamón, UIA

Edición: Profesor Samuel Collazo, Departamento de Comunicaciones, Recinto de Bayamón, UIA