

Alfabetización mediática: del prosumidor al profesional

Julián DE LA FUENTE PRIETO
Universidad de Alcalá de Henares
juliandelafonteprieto@gmail.com

Resumen:

Este artículo analiza cómo los “prosumidores” se convierten en profesionales de los medios de comunicación, a través de un proyecto de innovación educativa sobre alfabetización mediática. Mediante la metodología de investigación-acción se analizan los reportajes audiovisuales para un periódico digital realizados por los estudiantes de Grado en Comunicación Audiovisual. Los tradicionales modelos de mimesis y diégesis narrativa nos ayudan a identificar las diferentes formas utilizadas para representar la realidad por parte de “prosumidores” y profesionales.

Palabras clave: Alfabetización mediática; Representación audiovisual; Mimesis narrativa; Prosumidor; Aprendizaje colaborativo; Investigación-acción.

Media literacy from prosumer to the professional: mimesis and diegesis into representing reality.

Abstract:

This paper analyses how “prosumers” become into media professionals on an innovative learning project designed around the concept of media literacy. Using an action research approach, we analyze the audiovisual productions generated in a on-line newspaper by Communication Bachelor students. The traditional models about narrative mimesis and diegesis, help us to explain different ways to representing reality by “prosumers” and professionals.

Key Words: Media Literacy; Representing Reality; Narrative Mimesis; Prosumer; Collaborative Learning; Action Research.

Referencia normalizada:

De la Fuente Prieto, J. (2014): Alfabetización mediática: del prosumidor al profesional. *Historia y Comunicación Social*. Vol. 19. Núm. Especial Febrero. Págs. 451-464.

Sumario: 1. Introducción 1.1 Alfabetización mediática 1.2 Participación Guiada 1.3 La representación de la realidad 2. Metodología 2.1 Investigación-Acción 2.2 Contexto: “La Revista Digital” 2.3 Participantes y recogida de datos 3. Resultados 3.1 Análisis 3.2 Interpretación 4. Conclusiones 5. Bibliografía.

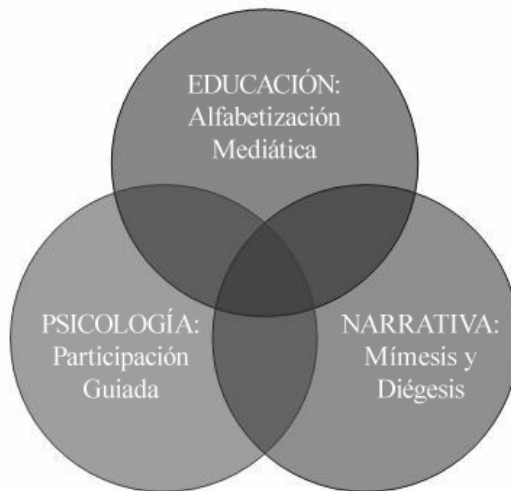
1. Introducción

La frontera entre el profesional y el aficionado en los medios de comunicación es cada vez más difusa. Tal vez porque la figura del “prosumidor” (Toffler, 1980) ha

sido capaz de romper la barrera entre productores y consumidores de contenidos. Los nuevos medios de comunicación permiten que cualquier usuario pueda crear y compartir sin una formación específica previa. Sin embargo, muchos jóvenes prosumidores deciden cursar estudios superiores para convertirse en profesionales de los medios. Por eso, cabe preguntarse qué competencias permiten transformar a estos aficionados en profesionales y cómo se pueden desarrollar a través de actividades de innovación docente.

Tres conceptos estructuran el marco teórico de la investigación: Partiendo del núcleo que supone la alfabetización mediática como objetivo educativo, se propone el uso de la participación guiada como metodología docente idónea para que los alumnos aprendan a producir contenidos, a través de los modelos de mimesis y diégesis narrativa.

Fig. 1: Marco teórico del proyecto de investigación en la “Revista Digital”



1.1 Alfabetización mediática

El concepto de alfabetización mediática ha sido propuesto por David Buckingham como “el conocimiento, las habilidades y competencias que se requieren para utilizar e interpretar los medios” (2004: 71). El autor explica que según los modelos tradicionales de alfabetización, esto supone la capacidad para leer y escribir los medios. Pero Buckingham también apunta que “la educación mediática se propone tanto la comprensión crítica como la participación activa” (2004: 21)

El concepto de alfabetización mediática ha sido rápidamente adoptado por la comunidad educativa, en la línea de otras investigaciones centradas en la actualización de los currículos escolares como las multialfabetizaciones (Cope y Kalantzis, 2000) o las nuevas alfabetizaciones (Jenkins, 2006). En España, la aportación más significativa ha sido el proyecto sobre competencia mediática (Ferrés et Al., 2011)

que aglutina a un gran número de académicos encargados de definir una serie de indicadores, sobre los que elaborar un análisis cuantitativo del grado de conocimientos, habilidades y actitudes de los españoles ante los medios de comunicación. Por último, debemos destacar la iniciativa de la UNESCO, proponiendo un currículo en alfabetización mediática e informacional (Wilson et Al., 2011) que busca un marco común para la educación mediática en el mundo.

Pese a su innegable éxito, la adaptación de la alfabetización mediática a estas propuestas también ha suscitado numerosas críticas. El propio Buckingham se ha visto obligado a rebatir el enfoque multimodal de su alfabetización mediática (Bazalgette y Buckingham, 2012) Un planteamiento que sus colegas británicos Kendal y McDougal critican también por “celebrar la tecnología, los modos textuales y los reclamos de democratización sin sentido crítico alguno, y donde la respuesta educativa se reduce a una serie de competencias y destrezas” (2012: 22)

Por tanto, el debate actual se sitúa en la necesidad de definir la alfabetización mediática, como algo más que una competencia de lectura y escritura en medios basada en el dominio de múltiples lenguajes y tecnologías. Volviendo al texto matriz, Buckingham lo refiere de la siguiente manera:

A falta de otra designación mejor, la alfabetización mediática es una forma de alfabetización crítica. Exige análisis, evaluación y reflexión crítica. Supone la adquisición de un metalenguaje, es decir, de un medio que nos permite describir las formas y las estructuras de diferentes tipos de comunicación; e implica una comprensión más amplia, por una parte, de contextos sociales, económicos e institucionales de comunicación y, por otra parte de cómo esos contextos afectan a las experiencias y las prácticas de las personas (Buckingham, 2004: 73)

Esto nos lleva a buscar una metodología para la educación mediática, que no se limite a una alfabetización funcional, sino que también sea capaz de fomentar procesos de enseñanza/aprendizaje dentro del contexto de los medios de comunicación.

1.2 Participación guiada

La búsqueda de una metodología educativa que tenga en cuenta el contexto socio-cultural del aprendizaje, nos remite a la psicología cultural y los modelos cognitivos de Lev Vygotsky: “La tesis central de la escuela cultura-histórica rusa es que la estructura y el desarrollo de los procesos psicológicos humanos surgen por la actividad práctica mediada culturalmente y en desarrollo histórico” (Cole, 1999: 106).

Para Barbara Rogoff, el modelo de Vygotsky para explicar el mecanismo a través del cual la interacción social facilita el desarrollo cognitivo “se asemeja a una situación de aprendizaje, en la que un novato trabaja muy cerca de un experto en la resolución conjunta de un problema en la zona de desarrollo próximo” (1993: 183). Así es como surge el concepto de participación guiada; como “los procesos y sistemas de participación entre las personas que se comunican y coordinan esfuerzos durante su participación en actividades valoradas culturalmente” (Rogoff, 2008: 142)

De este modo, la participación guiada fomenta procesos de enseñanza/aprendizaje intersubjetivos, en los que tanto los novatos como los expertos comparten las mismas metas, recursos y estrategias dentro de un contexto sociocultural. El aprendizaje se logra de forma tanto explícita como implícita, gracias a un proceso en el que los aprendices son capaces de relacionar conocimientos previos con la experiencia en la resolución de problemas reales.

Otros autores como Lave y Wenger (1991) han propuesto un modelo clásico similar que parte de una participación periférica, para acabar desarrollando una participación plena en el contexto sociocultural; lo que se denomina aprendizaje situado. Otro enfoque basado en la tradición de Vygotsky, sería el aprendizaje conectado (ITO et al., 2013) que propone la creación de contextos de aprendizaje en los que se relacionen las áreas de interés personales, la interacción entre iguales y la vida académica.

En todos estos modelos subyace la voluntad de establecer un aprendizaje abierto, colaborativo y significativo; cuyo principal eje de acción y contexto es la cultura humana. Jerome Bruner explica a la perfección en otro texto de referencia, cuál es la interacción entre cultura, desarrollo cognitivo y educación:

La mente no podría existir si no fuera por la cultura. Ya que la evolución de la mente del homínido está ligada al desarrollo de una forma de vida en la que la “realidad” está representada por un simbolismo compartido por los miembros de una comunidad cultural, en la que una forma de vida técnico-social es a la vez organizada y construida en términos de ese simbolismo. Este modelo simbólico no sólo es compartido por una comunidad, sino conservado, elaborado y pasado a generaciones sucesivas que, a través de esta transmisión, continúan manteniendo la identidad y forma de vida de la cultura (Bruner, 1997: 21)

Por lo tanto, el desarrollo de esta alfabetización mediática a través de la participación guiada nos lleva a la representación de la realidad y sus formas de construcción simbólica a través de la narrativa audiovisual.

1.3 La representación de la realidad

El ser humano no solo organiza el mundo real de forma simbólica, sino que también es capaz de representar la realidad a través de este simbolismo. Desde la antigüedad, la filosofía ha descrito los medios de representación que utilizan las artes, distinguiendo dos formas como son mimesis y diégesis. David Bordwell explica sus diferencias desde el punto de vista de la narrativa audiovisual, tomando como referencia la “Poética” de Aristóteles:

La diferencia básica es la que hay entre contar y mostrar. (...) Las teorías diegéticas conciben la narración como una actividad verbal, literal o analógicamente: el hecho de contar (...) Las teorías miméticas conciben la narración como la representación de un espectáculo: el hecho de mostrar (Bordwell, 1997: 3)

La tentación ante esta distinción, sería formular la diégesis como el modelo preferente para los relatos de ficción y la mimesis como la forma predilecta para los relatos documentales o informativos. Sin embargo, Bill Nicholls nos advierte que las

narraciones que toman la realidad como referente, “no difieren de las ficciones en su construcción como textos sino en las representaciones que hacen” (1997: 154) Esto supone que dentro de la representación de la realidad podemos encontrar ambas formas de relato; mimesis como mera reproducción de los hechos y diégesis como discurso narrativo de los mismos.

El problema es que la mayoría de estudios sobre narrativa audiovisual se basan en el modelos diegéticos y apenas prestan atención a las formas miméticas de representación. La atención sobre este campo está despertando (Lacasa, 2006) (Torregrosa, 2010) (García y Rajas, 2011) gracias a la irrupción a través de Internet de nuevas formas de discursos y relatos, alejados de los modelos diegéticos canonizados a través de los medios de comunicación tradicionales.

Nuestra hipótesis parte de considerar que la frontera entre mimesis y diégesis es la misma que separa al prosumidor y al profesional de los medios de comunicación. Lo que nos lleva a formular una investigación para entender cómo se atraviesa esa frontera; es decir, cómo aprenden a utilizar la narrativa audiovisual los estudiantes de Grado en Comunicación Audiovisual.

2. Metodología

Para formular la investigación educativa hemos tenido en cuenta el marco teórico expuesto, así como la experiencia del grupo “Imágenes, palabras e ideas” de la Universidad de Alcalá. La metodología adopta un marco sociocultural, planteando una investigación etnográfica a través de un método cualitativo.

2.1 Investigación-acción

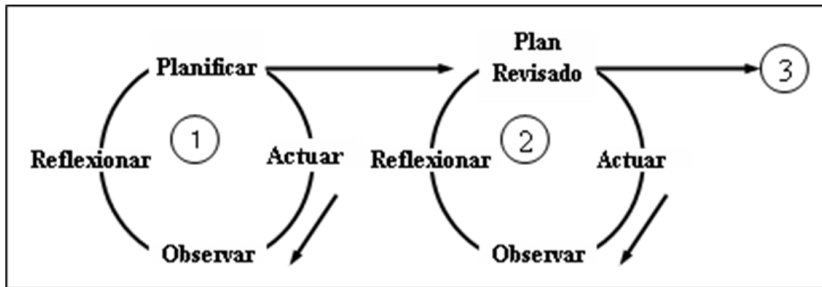
En una investigación educativa, el uso de una metodología cualitativa dentro de un marco sociocultural, nos remite al paradigma socio-crítico de la investigación-acción.

Según Antonio Latorre (2003) la investigación-acción es un poderoso instrumento para reconstruir las prácticas y los discursos sociales. Varios profesores de comunicación audiovisual también reconocen que los “ejemplos de investigación-acción, van en consonancia con las prácticas participativas de producción mediática propias de los jóvenes” (Gutiérrez y Tyner, 2012: 11). Por lo tanto, teniendo en cuenta tanto el marco teórico como las referencias previas, decidimos utilizar una metodología de investigación-acción tomando como referencia los modelos de McNiff y Whitehead (2011) así como Mills (2013).

La metodología de investigación-acción se presenta como un proceso cíclico y participativo, orientado a la reflexión y mejora de la práctica educativa. Su aspecto clave es el diseño de un plan de acción que se lleva a la experiencia docente, observando su funcionamiento y reflexionando sobre sus resultados. El proceso no termina aquí, ya que resulta imprescindible generar un nuevo plan de acción revisado, para

comprobar que su funcionamiento obtiene o no una mejora en la práctica educativa. Como apreciamos en la siguiente figura, el proyecto de investigación se puede utilizar de forma recurrente:

Fig. 2: Modelo de “Investigación-acción” extraído de Latorre (2003)



2.2 Contexto: “La Revista Digital”

La investigación plantea un estudio de caso dentro de un proyecto de innovación educativa de la Universidad de Alcalá de Henares: la “Revista Digital”. Este proyecto propone a los estudiantes, el desarrollo de la alfabetización mediática a través del aprendizaje colaborativo en un contexto no formal. Ese contexto es el Diario Digital de la UAH; un medio de comunicación profesional dirigido a la comunidad universitaria, cuyos principales contenidos son noticias sobre actividades académicas, eventos institucionales, instalaciones del campus o grupos de investigación. Precisamente, el grupo “Imágenes, Palabras e Ideas” es el responsable de coordinar este proyecto, junto al Departamento de Prensa de la Universidad de Alcalá.

El proyecto de la “Revista Digital” comienza en enero de 2012. Desde ese curso, los alumnos del Grado en Comunicación Audiovisual se encargan de producir, redactar y editar reportajes audiovisuales para el Diario Digital. En el curso 2012/13, los alumnos del Grado en Lenguas Modernas y Traducción se suman al proyecto, subtítulos y traduciendo a varios idiomas estos audiovisuales. Los reportajes se emiten a través del canal en YouTube de la Universidad de Alcalá (<http://www.youtube.com/user/UniversidadDeAlcala>) y también se incluyen junto a las entrevistas escritas que el Departamento de Prensa publica en la página web de la UAH (<http://www2.uah.es/diariodigital/>)

Durante estos dos cursos, el grupo de investigación “Imágenes, Palabras e Ideas” viene desarrollando un proceso de investigación-acción en paralelo al proyecto de innovación educativa. Los resultados de esta investigación recogidos en este artículo, serán utilizados para mejorar la práctica y seguir expandiendo el proyecto de innovación de la “Revista Digital”.

2.3 Participantes y recogida de datos:

Aunque el proyecto de innovación docente se haya ampliado a otras titulaciones, esta investigación se centra en la actividad de alfabetización mediática a través de la participación guiada de los estudiantes del Grado en Comunicación Audiovisual de la UAH. El universo de tareas y participantes durante los dos primeros cursos de la “Revista Digital” es el siguiente:

Fig. 3: Datos comparativos de actividad durante los dos primeros cursos de la “Revista Digital”.

REVISTA DIGITAL	2011-12	2012-13
Reportajes realizados	9	7
Reportajes emitidos	7	7
Alumnos participantes	20	18
Alumnos novatos	20	6
Alumnos expertos	-	12
Número de equipos	4	4
Coordinadores	5	4

Para poder llevar a cabo una correcta investigación etnográfica, se ha seleccionado durante el curso 2012-13 una muestra de dos grupos de trabajo de la “Revista Digital”. El Grupo 1 está compuesto por cinco alumnos; cuatro chicas y un chico de entre 18 y 20 años, siendo la mayoría novatos en la “Revista Digital”. El Grupo 2 lo forman cuatro alumnos; dos chicas y dos chicos de entre 19 y 20 años, todos ellos con al menos un año de experiencia en el proyecto.

La recogida de datos se corresponde también con la investigación etnográfica a través de una metodología cualitativa. Para validar los datos y ofrecer una perspectiva completa, se combinan técnicas de observación y análisis de documentos. En concreto éstas son las evidencias recogidas:

- **Diario de campo:** Consideramos que la observación participante y la reflexión del propio investigador es una herramienta ineludible en la investigación-acción. Estas notas han sido utilizadas para reconstruir el proceso de la “Revista Digital”.
- **Análisis de reportajes:** Se trata de un recurso clave para identificar la alfabetización mediática de los alumnos. Por ello, estos productos audiovisuales son analizados utilizando las categorías descritas por Buckingham (2004):
 - **Producción:** Entendida como el proceso de elaboración del reportaje, así como los resultados obtenidos.
 - **Lenguaje:** Se trata del análisis formal de la estructura y de los recursos expresivos utilizados en el audiovisual.
 - **Representación:** Aborda la construcción de significados y por tanto del mensaje que transmiten los reportajes.

- Audiencia: Permite identificar referentes y destinatarios, deduciendo si son coherentes con la interpretación del mensaje.

3. Resultados:

Se han seleccionado los reportajes audiovisuales más significativos de cada uno de los grupos participantes, teniendo en cuenta el diario de campo de la investigación. A continuación se expone el análisis de estos reportajes, comparando las categorías de producción, lenguaje, representación y audiencia. Mediante la interpretación de estas evidencias se obtienen los resultados sobre el nivel de alfabetización mediática logrado por alumnos participantes en la “Revista Digital” de la UAH.

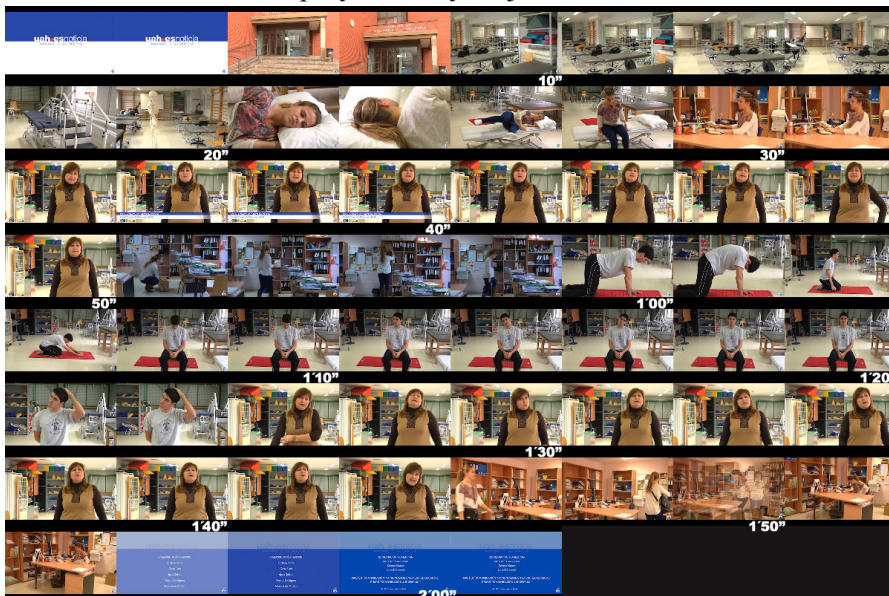
3.1 Análisis

Reportaje: “Escuela de la espalda”

Fecha publicación: 11/02/2013

Realización: Grupo 1 (3 novatos y 2 expertos)

Fig. 4: Reconstrucción visual del reportaje “Escuela de la Espalda”
<http://youtu.be/yYkIjmCKI0M>

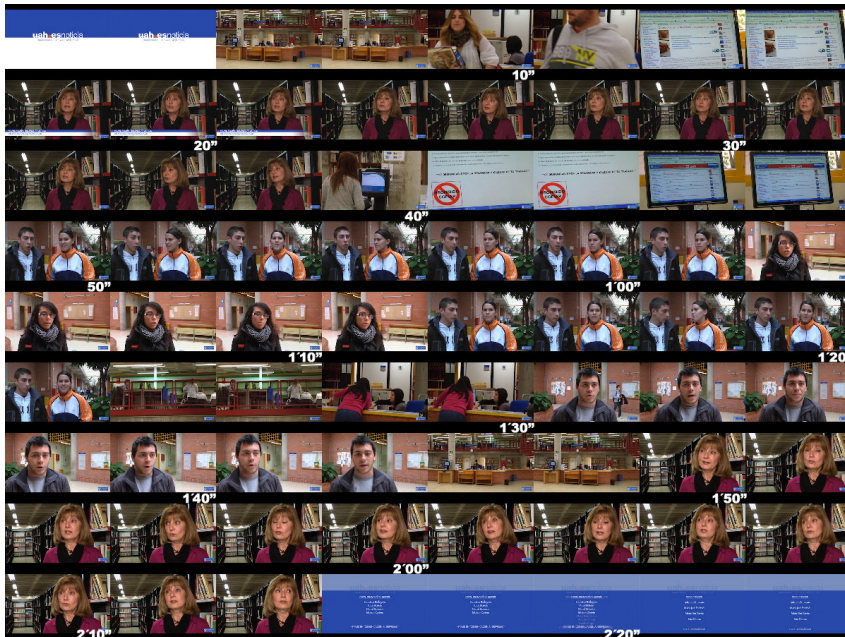


Reportaje: “Ciberplagio”

Fecha publicación: 4/04/2013

Realización: Grupo 2 (4 expertos)

Fig. 5: Reconstrucción visual del reportaje “Ciberplagio”
<http://youtu.be/jLzJPHUuYM8>



3.1.1 Producción

Ambos reportajes se desarrollaron según la metodología de trabajo de la “Revista Digital”. Sin embargo hubo pequeñas diferencias en su proceso de producción:

- Para el reportaje “Escuela de la espalda” los alumnos se limitaron a grabar la entrevista que realizaba la periodista de la UAH. Si embargo, en el reportaje “Ciberplagio” esa entrevista había tenido ya lugar, por lo que fueron los propios alumnos los responsables de preparar las preguntas y realizar una nueva entrevista.
- La profesora entrevistada para el reportaje “Escuela de la espalda” invitó a un grupo de estudiantes a realizar una simulación delante de la cámara y entregó un texto a los alumnos para utilizarlo como locución del reportaje. Mientras, los alumnos encargados del reportaje “Ciberplagio” grabaron imágenes recurso en la biblioteca y tomaron la iniciativa de realizar una encuesta sobre el tema a otros alumnos.

- La primera versión del reportaje “Escuela de la espalda” fue rechazada debido a la vaguedad de su contenido, así como por la falta de coherencia entre imagen y texto. De hecho fue necesario rehacer el guión y volver a editar las imágenes para que pudiera ser publicado. Sin embargo, el reportaje “Ciberplagio” fue aceptado y publicado de inmediato, recibiendo los alumnos felicitaciones por la originalidad de ofrecer el punto de vista de otros estudiantes.

3.1.2 Lenguaje

El análisis formal de ambos reportajes evidencia también una estructura similar en el uso de recursos audiovisuales. Si acaso podemos destacar mayor complejidad, por el número de planos y su montaje en continuidad, en el reportaje “Escuela de la espalda”. Mientras que el reportaje “Ciberplagio” ofrece un mayor sentido del ritmo en la ruptura de la linealidad temporal de varias entrevistas. Salvo ciertos errores de balance de blancos y desenfoces en ambos reportajes, podemos considerar correcto su uso del lenguaje audiovisual.

3.1.3 Representación

En este apartado son notables las diferencias entre ambos reportajes, sobre todo en cuanto a coherencia de significados y construcción del mensaje:

- Existe una marcada incoherencia en el reportaje “Escuela de la espalda” respecto a la mención continuada de ejercicios que en ningún caso se identifican o especifican como deben realizarse. Sin embargo el reportaje “Ciberplagio” responde a las necesidades informativas planteadas y además añade una confrontación de opiniones que resuelve con un cierre a futuro.
- En el reportaje “Escuela de la espalda” no coinciden la estructura de las imágenes con el contenido de la locución. Por otro lado, el reportaje “Ciberplagio” no solo identifica la locución con las imágenes, sino que también utiliza una progresión narrativa en la elaboración del mensaje a través de las entrevistas.

3.1.4 Audiencia

En este caso se observan las principales diferencias entre la identificación de referentes y las marcas de enunciación hacia unos determinados destinatarios.

- El referente principal del reportaje “Escuela de la espalda” se relaciona con la naturaleza e incidencia de los dolores de espalda en la población española y no con el programa del Grado de Fisioterapia de la Universidad de Alcalá. El reportaje “Ciberplagio” no solo expone los recursos que ofrece la Biblioteca de la UAH para buscar información fiable y evitar plagiar contenidos; sino que también aporta el punto de vista de los alumnos y una propuesta de colaboración conjunta para solucionar este problema.

- No se encuentra ninguna alusión a los alumnos a la comunidad universitaria de la UAH como destinatarios de programa “Escuela de la espalda”. Mientras que si que hay una incidencia directa de los alumnos, profesores y personal de servicios como protagonistas y destinatarios del reportaje sobre el “Ciberplagio”

3.2 Interpretación

3.2.1 Grupo 1 - Reportaje “Escuela de la espalda”

El principal logro en la alfabetización mediática de los alumnos que evidencia este reportaje, es el manejo tecnológico tanto de los equipos de grabación como edición no lineal. Sin embargo, la correcta realización audiovisual en cuanto a lenguaje y continuidad contrasta con la falta de coherencia narrativa.

Los alumnos dieron muestras durante el proceso, de no haber tomado conciencia de los objetivos del reportaje ni de la audiencia a la que se dirigía. El hecho de contar con una puesta en escena simulada, así como con un guión de locución preparado tuvo el efecto contrario al esperado; propiciando un tratamiento superficial de la noticia, que se limitaba a reproducir en continuidad la grabación realizada.

La falta de experiencia en la mayoría de alumnos de este grupo es el único indicador que nos permite explicar su incapacidad para construir una narración coherente con el referente y los destinatarios a los que se dirigen.

3.2.2 Grupo 2 - Reportaje “Ciberplagio”

En este caso, este reportaje evidencia una alfabetización mediática avanzada en la narrativa audiovisual, utilizando un tratamiento informativo riguroso así como marcas enunciativas hacia la audiencia. Aparte, el reportaje mantiene un uso del lenguaje audiovisual funcional sin destacados recursos formales.

El grupo asumió en todo momento la iniciativa no solo sobre el contenido del reportaje, sino también con un enfoque periodístico que permitiera ofrecer diversos puntos de vista no contemplados en un principio. Fueron capaces de desarrollar una historia con protagonistas dónde tan solo había una noticia con datos.

El hecho de que la totalidad del grupo fueran alumnos con al menos un año de experiencia en la “Revista Digital” nos indica la capacidad para elaborar una narración depende de un cierto grado alfabetización mediática logrado previamente.

4. Conclusiones

El desarrollo de la alfabetización mediática a través de la “Revista Digital” se formula a través de dos niveles de aprendizaje. Por un lado, los alumnos novatos

adquieren en primer lugar una alfabetización tecnológica en el manejo de equipos de grabación y edición. Por otro lado, los alumnos con cierta experiencia tecnológica se preocupan por la alfabetización de producción y narración informativa.

Todo ello nos lleva a identificar dos modelos de representación de la realidad en función del grado de alfabetización mediática desarrollado por los estudiantes. Los alumnos novatos caracterizados por una alfabetización meramente tecnológica tienen a realizar una representación mimética de la realidad, sin ordenar el mensaje ni enunciar el destinatario. Sin embargo, aquellos alumnos que consideramos avanzados en una alfabetización narrativa, son capaces de construir una representación diegética de la realidad organizado un mensaje y enunciado explícitamente su destinatario.

Probablemente, en esa frontera entre la alfabetización tecnológica y la alfabetización narrativa se encuentra todavía hoy la barrera entre el prosumidor y el profesional de los medios. Henry Jenkins (2008) afirma que la cultura de la convergencia de los medios de comunicación está derribando esa tradicional barrera entre usuarios y profesionales. La aparición del prosumidor es una evidencia de la cultura participativa que une a consumidores y productores de los medios. Sin embargo, que caiga la barrera entre lectura y escritura en los medios, no significa que desaparezca la frontera entre la competencia tecnológica del usuario y la competencia narrativa del profesional. Tal como afirma Buckingham (2012) aprender a leer y a escribir los medios, no implica alcanzar una alfabetización mediática plena. Sin embargo, Internet ha demostrado que los usuarios son capaces de participar en los nuevos medios de comunicación a través de una mera alfabetización tecnológica.

En este sentido, debemos reconocer que las formas de narración miméticas son un buen ejemplo de comunicación efectiva cuando emisor y receptor comparten un mismo referente y contexto comunicativo. El significado y la coherencia del mensaje no necesitan más que la representación de la realidad, tal y como afirma Bruner.

No es que carezcamos de competencia para crear nuestras explicaciones narrativas de la realidad; ni mucho menos. Si algo somos, es demasiado expertos. Nuestro problema, más bien, es obtener conciencia de lo que hacemos tan fácilmente y de forma automática, el antiguo problema de la “prise de conscience” (toma de conciencia) (Bruner, 1997: 166)

Y esa toma de conciencia, es la construcción del contexto y del referente de la comunicación a través de la narración diegética. Una función que los medios de comunicación tradicionales han heredado de la cultura escrita, que a su vez fue rescatada de la tradición oral.

El papel de los nuevos medios de comunicación ante la mimesis y la diégesis comunicativa es divergente. Lev Manovich (2005) identifica una serie de operaciones como la selección y la teleadicción que utilizan habitualmente los usuarios de forma mimética. Tan solo reserva en el ámbito exclusivo de los profesionales las operaciones de composición, que podríamos considerar diegéticas.

La única conclusión al respecto, es que el futuro de la representación de la realidad depende de la alfabetización mediática plena de prosumidores y profesionales como usuarios de los nuevos medios de comunicación.

5. Bibliografía

- BAZALGETTE, C. AND BUCKINGHAM, D. (2012) "Literacy, media and multi-modality: a critical response". *Literacy*. DOI: 10.1111/j.1741-4369.2012.00666.x
- BORDWELL, D. (1996) *La narración en el cine de ficción*. Barcelona: Paidós.
- BRUNER, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- BUCKINGHAM, D. (2004) *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- COLE, M. (1999) *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.
- COPE, B. y KALANTZIS, M. (Eds.) (2000) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Londres: Routledge.
- FERRÉS, J. et Al. (2011) *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Madrid: Ministerio de Educación.
- GARCÍA, F. y RAJAS, M. (2011) *Narrativas audiovisuales: mediación y convergencia*. Madrid: Icono14.
- GUTIÉRREZ, A. y TYNER, K. (2012) "Alfabetización mediática en contextos múltiples" en *Comunicar* Nº 38. Págs. 10-12.
- ITO, M. et al. (2013) *Connected Learning*. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research.
- JENKINS, H. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: The Mac Arthur Foundation.
- JENKINS, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- KENDAL, A. y McDOUGALL, J. (2012) "Alfabetización mediática crítica en la postmodernidad" en *Comunicar* Nº 38. Págs. 21-29.
- LACASA, P. y GIPI. (2006). *Aprendiendo periodismo digital. Historias de pequeñas escritoras*. Madrid: Visor-Antonio Machado.
- LATORRE, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- LAVE, J. y WENGER, E. (1991). *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MANOVICH, L. (2005) *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- McNIFF, J y WHITEHEAD, J. (2011) *All You Need to Know About Action Research*. Londres: SAGE.
- MILLS, G. (2013) *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher*. Londres: Pearson.
- NICHOLS, B. (1997) *La representación de la realidad*. Barcelona: Paidós.

- ROGOFF, B. (1993) *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- ROGOFF, B. (2008) “Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship” in K. Hall & P. Murphy (Eds.), *Pedagogy and practice: Culture and identities*. Londres: SAGE.
- TOFFLER, A. (1980) *La tercera ola*. Barcelona: Plaza y Janés.
- TORREGROSA PUIG, M (Coord) (2010) *Imaginar la Realidad: Ensayos sobre una representación de la realidad en el cine, la televisión y los nuevos medios*. Sevilla: Comunicación Social.
- WILSON, C et Al. (2011) *Alfabetización Mediática e Informativa. Curriculum para profesores*. Paris: UNESCO.

El autor

Julián de la Fuente Prieto. Licenciado en Historia (2005) y en Comunicación Audiovisual (2009) por la Universidad Complutense de Madrid. Master en “Comunicación y aprendizaje en la sociedad digital” por la Universidad de Alcalá de Henares. Profesor de la Universidad Europea de Madrid. Investigador del Grupo “Imágenes, Palabras e Ideas” – UAH. Productor y realizador audiovisual desde 2002. Ha trabajado como redactor y presentador de informativos en televisión. Tiene varias publicaciones sobre Cine e Historia.