

## LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA A DEBATE

### Planteamiento didáctico de una dinámica de grupo en el ámbito universitario

**Laura López Romero**

Doctora

Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad de Málaga. Campus de Teatinos s/n. Málaga (España) - Email: [lauralopezr@uma.es](mailto:lauralopezr@uma.es)

### Resumen

La alfabetización mediática ha de entenderse como una labor de convivencia compartida por cuatro pilares: la familia, la escuela, la industria de los medios de comunicación y las autoridades estatales. En este contexto, se plantea formular una reflexión en torno a las responsabilidades que deben desarrollar los agentes implicados en esta tarea. Algunas preguntas claves a abordar son: ¿Qué papel se le asigna a las instituciones que comparten o han de compartir esta responsabilidad? ¿Cuál es el

### Palabras clave

*Alfabetización mediática, competencia mediática, dinámica de grupo, aprendizaje cooperativo, controversia académica, universidad*

### Key Words

*Media literacy, audiovisual literacy, group dynamic, cooperative learning, academic controversy, university*

### Abstract

Media literacy must be understood as a coexistence work shared by four pillars: family, schools, mass media and State authorities. In this context, we propose to make a discussion on the responsibilities each actor or institution should develop in this work. Some key questions to address are: Which role is assigned to each institution that shared this responsibility? What percentage of activity and what compromise should develop each agent?

Under these premises and through cooperative learning, this article describes a didactic experience based on engaging in and working through intellectual conflicts, where divergent views and opinions are expressed.

This academic activity has been developed at the university level in the optional course "Communi-

porcentaje de actuación y el compromiso que han de asumir en la sociedad actual?

Bajo estas premisas y a través del aprendizaje cooperativo, este artículo describe una experiencia académica basada en la investigación, la dialéctica y la reflexión entre los estudiantes, aplicando técnicas de dinámica grupal, en este caso, la controversia académica y tomando como punto de partida el debate en torno a la alfabetización mediática. La extracción de conclusión se ha valido de la observación directa participante como mirada cualitativa que permite interpretar y valorar la experiencia de los participantes, sus reacciones, impresiones, comportamientos y su nivel de aprendizaje.

Esta actividad académica ha sido desarrollada en el ámbito universitario, en la asignatura optativa ‘Comunicación Periodística y Educación’, dentro de la licenciatura de Periodismo, de la Facultad de Ciencia de la Comunicación de la Universidad de Málaga.

En el escenario actual de cambio de la universidad, el aprendizaje cooperativo se adapta muy bien a los nuevos requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior y de ahí la extensión y puesta en práctica de estas técnicas entre los docentes universitarios.

## Introducción

El núcleo familiar se suele identificar como el primer o principal filtro que se establece en una educación mediática o digital, en tanto que el consumo principal se realiza dentro de los hogares. El escenario de las multipantallas al que se ve sometida la familia constituye un reto educativo arduo (Lazo & Gabelas, 2008). Sin embargo, es precisamente en este foro donde las rutinas diarias, la desestructuración en la conciliación de los horarios laborales y la falta de formación a quienes han de ofrecer una educación en medios impiden una correcta alfabetización.

Según la Directiva Europea de Servicios una definición del término alfabetización mediática implica las habili-

dades, los conocimientos y las capacidades de comprensión (Pérez, 2009; Pérez, 2007). ¿Sería razonable aplicar todo el peso de la alfabetización al foro familiar? ¿disponen los progenitores o tutores de las habilidades, conocimientos y capacidades necesarias para esta ardua tarea? En esta reflexión inicial cabe cuestionar qué otros agentes deben compartir el compromiso de educar en medios a la población. Existe y debe existir una corresponsabilidad desde otros sectores como la escuela, los propios medios de comunicación y también por parte de la Administración pública.

Desde el ámbito escolar, único foro de reflexión que resta como estrategia de

igualación social, uno de los principales problemas es la escasa presencia de la educación mediática en los currículos (Camps, 2009; Aparici, Campuzano, Ferrés & García, 2010). Desde la esfera pública, se antoja inevitable normativas que regulen con rotundidad la labor de los medios, y estos últimos desde su posición de emisores y agentes socializadores, deben afrontar una barrera ética que filtre los contenidos perniciosos para los receptores.

Sin embargo, la alfabetización mediática no se circunscribe solo a estos agentes locales y/o nacionales sino que se configura como una realidad incuestionable a nivel internacional. Instituciones supraestatales como la UNESCO la llevan reclamando desde los años 70. En la actualidad, otros organismos como el Parlamento Europeo, la Comisión Europea y la ONU a través de su programa de la Alianza de las Civilizaciones están muy implicados en este campo y suministran cientos de recursos, eventos, materiales e información de todos los países (Aguaded, 2012; Aguaded, 2011).

Presentamos por tanto un panel de instituciones, cada una de ellas con

responsabilidades afines y dispares, pero con una misma orientación, la alfabetización mediática de la sociedad civil. Es por tanto una responsabilidad compartida, contemplada entre otros, por Sánchez & Del Olmo (2007), que se presta a un fructífero debate, y como tal, constituye una experiencia académica de merecido rango para que el discente adquiera una amplia visión de todas las instituciones implicadas, a través de una dinámica de grupo aplicando la técnica de la controversia académica.

La necesidad de una universidad donde la reflexión y el debate sirvan de herramientas de aprendizaje es uno de los objetivos que se persigue con esta práctica. La lectura, la investigación y la puesta en práctica de una dialéctica fundamentada son las claves para la motivación en el aprendizaje, para su entendimiento, el disfrute de contenidos académicos y el crecimiento personal de cada estudiante.

Técnicas del aprendizaje cooperativo como la controversia académica, permiten una dinámica en clase de gran valor académico que a continuación se describe.

## Objetivos

- Establecer un debate en el que se fundamenten las competencias en materia de alfabetización mediática de los cuatro agentes implicados: familia, escuela, medios y autoridades estatales.
- Conocer y poner en práctica técnicas del Aprendizaje Cooperativo, en este caso, la llamada Controversia Académica, en la planificación de una dialéctica sobre las competencias mediáticas.
- Contribuir mediante la investigación, el debate y la reflexión individual y grupal, al aprendizaje en discentes universitarios, en materia de competencia mediática.
- Valorar e interpretar el resultado y los efectos de esta práctica académica desde el punto de vista de los actores implicados (estudiantes) mediante el empleo de la observación participante.

## Metodología

El planteamiento metodológico de esta experiencia académica tiene como protagonista la aplicación de la propia técnica de la controversia académica, cuyos pasos a seguir se detallan en este artículo. Del mismo modo, y para la extracción de las conclusiones finales,

se ha recurrido a la observación directa participante, como herramienta cualitativa, que ha permitido interpretar y valorar las reacciones, impresiones, comportamientos y al mismo tiempo, el nivel de aprendizaje del grupo de trabajo durante el ejercicio planificado.

### 1. El aprendizaje cooperativo.

#### Aproximación conceptual a la técnica 'controversia académica'

Son muchas las experiencias pedagógicas que a lo largo de la historia han defendido y puesto en práctica el aprendizaje entre iguales como modelo y método de trabajo en la educación.

El aprendizaje en el ser humano se produce cuando éste se enfrenta activa y experimentalmente a las situaciones que le brinda su medio físico, social y cultural. Han surgido diversos concep-

tos que aluden a este tipo de actividades, no obstante, los más utilizados han sido aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo, existiendo un debate continuo entre los educadores en relación al significado de ambos términos.

Según Barkley, Cross y Howell (2007), la expresión aprendizaje colaborativo se caracteriza por el diseño intencional. Este tipo de aprendizaje no se limita a indicar a los estudiantes que se reúnan en grupos y trabajen, es algo mucho más complejo que demanda por parte del docente una completa estructuración de las actividades de aprendizaje intencional para el alumnado. También se caracteriza por la colaboración, todos los participantes del grupo deben comprometerse activamente a trabajar juntos para alcanzar los objetivos señalados.

La puesta en práctica del aprendizaje cooperativo supone una de las formas más adecuadas para trabajar las competencias relativas a las habilidades y destrezas transversales así como las de desarrollo de actitudes y valores. En el escenario actual de cambio de la universidad, el aprendizaje cooperativo se adapta muy bien a los nuevos requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior y de ahí la extensión y puesta en práctica de estas técnicas entre los docentes universitarios.

Existen numerosas técnicas de aprendizaje cooperativo, muchas de las cuales son la adaptación a la enseñanza cooperativa/colaborativa de técnicas de aprendizaje individuales utilizadas asiduamente (resolución de problemas, estudio de casos, etc.) y otras son específicamente pensadas para el trabajo en equipo (rompecabezas, la pecera, investigación en grupos, juego de rol, etc.). En el objeto de estudio que se desarrolla en este artículo, se plantea una de ellas, la llamada controversia académica, para la resolución de una temática central, la responsabilidad compartida de la alfabetización mediática.

La controversia y el conflicto son elementos inherentes en la evolución vital de cualquier ser humano. Tanto en su transcurso vital como en sus intercambios con otros individuos, es importante, pues, que las personas desarrollen habilidades para expresar sus puntos de vista de forma firme y, además, respetuosa con los criterios ajenos.

Los niveles de enseñanza han desarrollado diferentes planteamientos en los que se preconiza la necesidad de enseñar a los alumnos las pautas para enfrentarse de forma positiva a las confrontaciones que se les planteen en su vida escolar. “Para negociar la resolución de problemas, los alumnos necesitan definir su conflicto intercambian-

do posiciones y propuestas, observar la situación desde ambas perspectivas, inventar opciones para un beneficio mutuo, y alcanzar un acuerdo positivo.” (Johnson & Johnson, 1991).

El aumento de la motivación de los alumnos es uno de los elementos que se ha destacado más de la técnica de Aprendizaje Cooperativo que intenta aprovechar las dimensiones derivadas del conflicto y que vamos a definir aquí. Se trata de la llamada ‘academic controversy’, desarrollada sobre todo por dos autores estadounidenses, los ya citados Johnson y Johnson. En obras escritas en español, el concepto ha sido traducido de forma literal como controversia académica. Sin embargo, en aportaciones de otros investigadores del aprendizaje cooperativo, esta técnica aparece definida como oposición constructiva (Lara, 2001).

La controversia académica existe cuando las ideas, la información, las teorías y las opiniones de un estudiante o un grupo reducido son incompatibles con las de otros siempre que, en el proceso de intercambio de información, se intente alcanzar una solución creativa para cualquier problema planteado o una síntesis argumentada en la que se integren las aportaciones de mayor entidad.

En un principio, podría parecer que el conflicto, asociado con desorden y

caos, no puede tener una función clara en el proceso de aprendizaje. En el ámbito académico la puesta en práctica intencionada de una controversia puede derivar en un poderoso estímulo para acentuar el interés del alumnado en las cuestiones que se tratan en clase.

Según experiencias aplicadas por Johnson, Johnson y Smith, la controversia académica propicia que los estudiantes que la han practicado consigan mayores logros académicos y manifiesten pautas de razonamiento más creativas (Johnson, Johnson & Smith, 2000).

El resultado de la controversia académica se obtiene de las contribuciones de todos los alumnos integrantes, siendo la aportación individual, la confrontación de criterios y la síntesis de argumentos derivada de la actividad grupal el resultado final de la discrepancia planteada. Para que la controversia derive en resultados constructivos, el profesor debe ser consciente de la necesidad de llevar a cabo una serie de tareas básicas. La fase de preparación previa resulta fundamental: el responsable docente debe delimitar lo más claramente posible los objetivos que pretende alcanzar con esta fórmula de aprendizaje cooperativo.

El tamaño y las condiciones del grupo de los estudiantes que van a llevar a cabo la controversia académica y los

materiales que tendrán obligación de utilizar para preparar sus intervenciones son también consideraciones que el docente tendrá en cuenta en este momento. Evidentemente, lo ideal para conseguir los máximos beneficios de la controversia académica es que los estudiantes que participen en ella demuestren una mentalidad abierta en la búsqueda de nuevos puntos de vista acerca de la cuestión que es objeto de la confrontación.

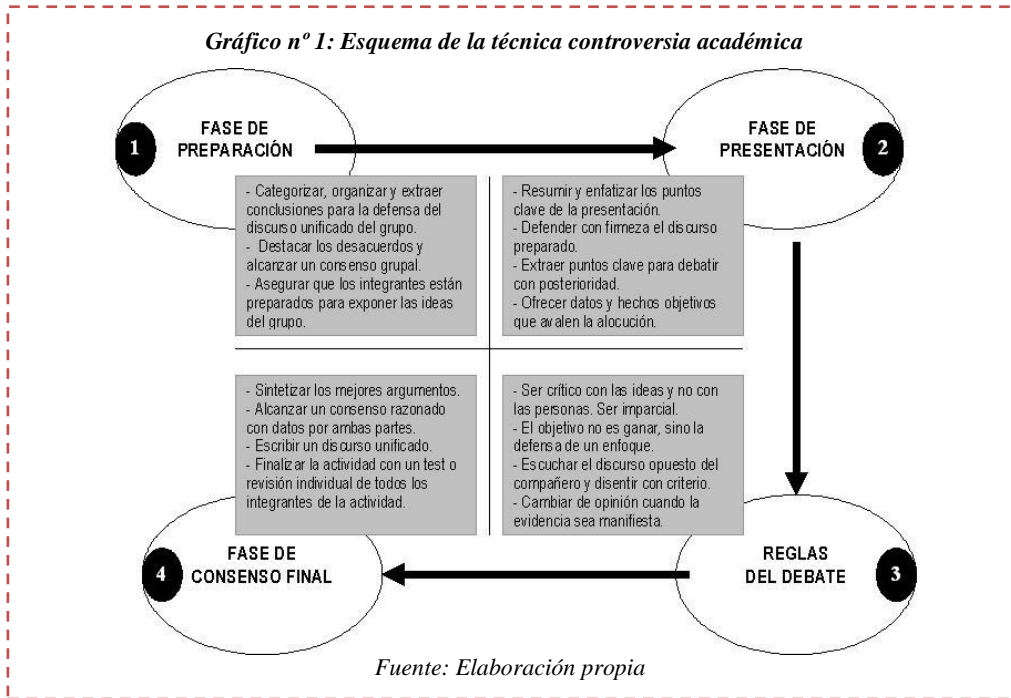
La dinámica a la que se ajusta la controversia académica estrictamente aplicada es siempre la misma: de los estudiantes participantes, cada equipo se encargará de defender una de las posturas establecidas. Una vez recabada la mayor cantidad posible de datos referentes al tema, y con la supervisión del docente, los participantes en la controversia estructurarán una argumentación convincente y completa para presentarla ante los otros grupos que mantienen la posición contraria a la suya. Será conveniente que la presentación se estructure sobre una tesis básica, los razonamientos más adecuados para apoyar esta tesis y una conclusión final que incida en la afirmación en la que se fundamentó la presentación en su inicio. La finalidad que deberá perseguir el alumnado en sus

presentaciones es que los compañeros que mantienen posiciones opuestas comprendan y aprendan la información que ellos van a exponer.

Posteriormente, y como siguiente paso de la controversia académica, los estudiantes se aplicarán en una discusión abierta sobre el tema elegido. Ajustándose siempre a razonamientos bien fundamentados, los participantes intentarán rebatir la posición de sus compañeros.

Con este fin, los participantes intentarán elaborar una síntesis final sobre la cuestión en la que se integren los argumentos más convincentes de los expuestos en las fases previas de la controversia. Igualmente deberán escribir un informe conjunto en el que se exprese esta conclusión alcanzada sobre el tema objeto de controversia. Además, es conveniente para la correcta culminación de esta técnica de aprendizaje cooperativo que cada uno de sus participantes conteste de manera individual a un test en el que también se incluyan cuestiones relativas al funcionamiento del grupo. De esta manera, el profesor podrá alcanzar todas las conclusiones necesarias sobre la forma en la que ha funcionado la controversia entre sus alumnos.

**Gráfico nº 1: Esquema de la técnica controversia académica**



Fuente: Elaboración propia

## 2. Planificación de una controversia académica como ejercicio de reflexión sobre la alfabetización mediática

La experiencia académica que aquí se describe constituye una actividad práctica de la asignatura ‘Comunicación Periodística y Educación’, optativa de segundo ciclo, que comprende seis créditos ECTS y tres horas de docencia a la semana, en la rama de la licenciatura de Periodismo, en la Facultad de Ciencia de la Comunicación de la Universidad de Málaga.

Con la implantación del Grado de Periodismo, esta optativa se mantiene en los planes de estudios, con la única modificación del título de la materia, que se denominará ‘Alfabetización Mediática’, sin duda, una denominación más acorde a los objetivos académicos planificados.

El planteamiento inicial sobre el que se estructura el debate atiende a dos pre-



guntas clave: ¿qué agentes o instituciones son responsables en la alfabetización mediática de la sociedad civil? y ¿qué grado de responsabilidad se asigna a cada uno/a? Bajo esta premisa inicial, se adelantan cuatro posibles respuestas: el núcleo familiar, la escuela, la Administración pública y los medios de comunicación. Estos cuatro ejes constituyen las coordenadas sobre las cuales se armoniza este ejercicio conversacional y la división del alumnado en clase.

### ***2.1. Calendario y planificación de la dinámica de grupo***

La estructura formal de este ejercicio se divide en cuatro fases que a continuación se detallan. Aunque la controversia académica tiene lugar en una sesión de dos horas lectivas aproximadamente, su preparación y su posterior evaluación requieren aproximadamente dos semanas de curso, entre horas presenciales y no presenciales.

Una fecha idónea y aconsejable para abordar este ejercicio práctico es la última etapa del cuatrimestre o semestre, cuando el estudiante ha adquirido los conocimientos necesarios sobre la materia y maneja con más soltura las fuentes de información especializadas a través de las cuales tendrá que desarrollar la búsqueda de información necesaria para el diseño de las argumentaciones.

En la primera fase se decide la división de los estudiantes en los llamados grupos matrices a través de un cuestionario individual. Los equipos que han de configurarse son cuatro, número que corresponde a las instituciones implicadas ya mencionadas: familia, escuela, Administración pública y medios de comunicación.

Para la ejecución de esta encuesta inicial los discentes debían hacer constar su nombre y apellidos y responder a las siguientes preguntas.

**Gráfico n° 2: Modelo de cuestionario Fase I**

1. Ordena de mayor a menor la responsabilidad que, ante la alfabetización mediática, tienen las siguientes instituciones:

(marca 1 para la responsabilidad más alta y 4 para la más baja).

Familia      Escuela      MMCC      Administración

2. Asigna un posible porcentaje de responsabilidad a cada una de las instituciones de la pregunta 1, respetando la escala que ya hayas confeccionado.

%

%

%

%

3. Razona brevemente tu respuesta

*Fuente: Elaboración propia*

Para la confección de los denominados grupos matrices se ha tenido en cuenta la primera opción de la primera pregunta, es decir, el grupo ‘familia’ está integrado por aquellos estudiantes que hayan seleccionado el núcleo familiar como la institución con mayor responsabilidad. Así, el equipo ‘escuela’ lo conforman los estudiantes que han escogido la institución escolar como la de mayor competencia en el terreno de la alfabetización audiovisual. Y de igual manera para los grupos ‘medios de comunicación’ y ‘Administración pública’.

En el caso de la experiencia que se realizó en el curso académico 2009/2010, el 70 por ciento del alumnado escogió la familia como el primer agente responsable en la alfabetización mediática. El 15 por ciento eligió a la Administración pública como primer agente; el 10 por ciento marcó a los medios de comunicación y tan sólo un 5 por ciento optó en primer lugar por la escuela. Con esta distribución porcentual la división de grupos no conseguía una equidad, siendo el grupo mayoritario el correspondiente al núcleo familiar. En este sentido, para formar el grupo matriz familia se es-

cogió a cinco estudiantes que marcaron esta opción en primer lugar. A su vez, para constituir el grupo matriz escuela se seleccionaron a los que marcaron la escuela como primera opción –un cinco por ciento-, teniendo que recurrir a los cuestionarios en los que la escuela había sido elegida como segunda respuesta, para completar el grupo de alumnos. Esta misma decisión se operó para la creación de los equipos medios de comunicación y Administración Pública. De esta manera se asegura que la posición que cada grupo debía defender era la que coincidía con su opinión personal en el cuestionario, ya fuera por su primera o por segunda elección.

La resolución y publicación de los resultados del cuestionario, y por lo tanto la constitución de los grupos, se llevó a cabo en una segunda clase.

Una vez confeccionados los cuatro grupos matrices, se procedió a explicar las fases de la dinámica y el calendario de actuación:

*Cuadro nº 1. Fases de la dinámica de grupo*

FASES		CONTENIDO
Fase 1	1ª clase	Elaboración del cuestionario inicial para determinar la composición de los grupos matrices.
Fase 2	2ª clase	Constitución de los grupos. Primera puesta en común para la repartición del trabajo.

Fase 2	En horario no lectivo	Recopilación de información y elaboración de informe final de cada grupo matriz. Se hará uso de la herramienta Foros de la plataforma virtual Moodle para el intercambio de información. Esta fase dura una semana.
Fase 2	En horario de tutoría	Tutoría grupal con el profesor. Asignación a cada grupo de una tutoría para conocer las principales líneas del informe.
Fase 3	3ª clase	Puesta en práctica de la dinámica de grupo.
Fase 4	4ª clase	Elaboración individual del cuestionario final para su posterior comparación con la encuesta inicial.

*Fuente: Elaboración propia*

Tras haber concluido la primera fase, el segundo bloque comprende la recopilación y elaboración de informes grupales por parte de los equipos matrices. El objetivo que se pretende alcanzar es la planificación de un guión por escrito que constituirá la defensa en la dinámica de grupo.

El informe de la defensa de cada equipo matriz ha de incorporar declaraciones de investigadores, informes, experiencias didácticas, normativas, datos estadísticos, conceptos claves, etc. Los estudiantes tendrán que acudir a una tutoría grupal donde bosquejar las principales líneas de la defensa y obtener así el visto bueno para continuar a la fase 3.

Esta tercera etapa comprende el debate y la reflexión oral. A continuación se especifica la temporalización a seguir:

- El inicio de la clase debe servir para que los grupos matrices se reúnan y ultimen los datos necesarios antes de iniciar la defensa y posterior debate. Duración: 10 minutos.
- División en subgrupos. Un componente de cada equipo matriz se reúne formando un subgrupo de cuatro integrantes, donde cada uno pertenece a una institución diferente. En nuestro caso, al contar con veinte estudiantes matriculados, de los cuatro grupos matrices se crearon cinco subgrupos. Para un mayor número de estudiantes esta dinámica es igualmente válida con la única diferencia que la cifra de subequipos es mayor. Véase ilustración. Duración: 40 minutos (10 minutos por cada miembro del subgrupo).
- Una vez confeccionados los subgrupos, cada uno de los integrantes inicia la defensa ante sus compañeros con un tiempo máximo de 10 minutos, sin interrupción.
- Cuando las cuatro exposiciones hayan tocado a su fin, se abre un

turno de preguntas y se inicia el debate de 15 minutos. Uno de los integrantes se encarga de tomar notas. Transcurrido el tiempo del debate cada subgrupo debe intentar alcanzar un consenso y ofrecer públicamente el resultado del ejercicio conversacional a manos de un portavoz, dando respuesta a las mismas cuestiones que plantea el cuestionario inicial que realizaron en la fase 1.

- Tras la puesta en común de los subgrupos, y habiendo anotado en la pizarra los principales resultados, se abre un debate generalizado para dilucidar una solución final entre todos los discentes participantes.

La cuarta y última fase de este ejercicio comprende la valoración y análisis de lo aprendido mediante la elaboración del mismo cuestionario de la fase 1, de manera individualizada, a fin de comparar las respuestas iniciales que se escribieron antes de la controversia académica.

Este cuestionario final también tiene como finalidad evaluar la disposición e integración del alumnado en relación al trabajo en equipo.

## Conclusiones

La herramienta cualitativa de la observación directa participante ha permitido a ojos del observador (docente), valorar e interpretar los modos de entender y actuar del grupo social (discentes) ante el reto de una controversia académica sobre la alfabetización mediática.

Entendiendo que la observación directa participante puede aplicarse a estudios donde la cultura que se pretende estudiar es ajena y distante al observador, lo cierto es que esta técnica ha sido la más apropiada para el objetivo que se ha propuesto y detallado en este artículo, al permitir evaluar la experiencia de los participantes, sus reacciones, impresiones, comportamientos y su nivel de aprendizaje.

La labor del observador ha sido abierta. La cotidianeidad con el grupo observado ha permitido desarrollar relaciones de confianza y por lo tanto no se han alterado posibles actitudes durante el ejercicio conversacional. Características como la neutralidad en las discusiones y al mismo tiempo la prudencia son factores claves que el observador ha manifestado.

La evaluación de la asignatura ‘Comunicación Periodística y Educación’ comprende seis actividades prácticas, de las cuales, la dinámica de grupo

constituye un 10 por ciento de la calificación final.

Los parámetros evaluables para el docente son:

- El cuestionario inicial (fase 1). Evaluación individual.
- El guión de la defensa grupal (fase 2). Evaluación grupal.
- El cuestionario final (fase 4). Evaluación individual.

La calidad de los contenidos investigados en la redacción del guión de la defensa grupal constituye la mejor garantía de éxito de esta experiencia. Tras la revisión de estos documentos, se comprueba no sólo la síntesis bibliográfica desarrollada sino también el acceso, a través de entrevistas, a las opiniones personales de investigadores en la materia. Con el paso de los años se ha podido comprobar que en los discursos de defensa, tiene especial relevancia el peso de las declaraciones de los expertos. Desde este punto de vista, este contacto personal ofrece una gran calidad al debate que posteriormente se lleva a cabo en el aula.

La riqueza de este ejercicio no sólo está demostrada en la calidad de la investigación efectuada por cada grupo matriz, sino que es tanto o más importante la defensa personal que cada

estudiante realiza frente a sus propios compañeros de clase. No sólo el profesorado ofrece pautas para dicha dialéctica, sino que son los propios equipos de trabajo los que se afanan en entrenar un discurso que convenza al resto de estudiantes con técnicas de oratoria.

No cabe duda de que este método favorece la motivación de unos estudiantes que casi nunca ejercen el necesario papel activo en su propio aprendizaje dentro de la universidad. Las circunstancias de masificación de las aulas universitarias españolas y el desinterés en la aplicación de nuevas técnicas que ha caracterizado de forma constante a los profesionales de la enseñanza superior en nuestro país son, sin embargo, obstáculos muy serios para la aplicación de la controversia académica. Algunos profesores evitan este tipo de prácticas porque temen perder el con-

trol de la clase, y, por lo tanto, la imagen que tiene de sí mismo como buen profesor. Otros son conscientes de su falta de preparación para aplicar una controversia académica.

Sin embargo, desde la experiencia personal, y tras seis años realizando esta actividad en el aula, se confirma con rotundidad que técnicas como la controversia académica enriquecen la calidad del aprendizaje y refuerza la autoestima del estudiante, siendo además una actividad que despliega capacidades como la creatividad y la innovación, la expresión escrita y oral, la síntesis de texto, la asertividad, la autonomía, y el trabajo en equipo.

Son los propios estudiantes, al finalizar la tarea, los que más y mejor valoran esta práctica conversacional, y en la que estiman el alto nivel de aprendizaje experimentado.

## Referencias

- Aguaded, I. (2012). Apuesta de la ONU por una educación y alfabetización mediáticas. *Comunicar*, 38, 7-8.
- Aguaded, I. (2011). La educación mediática, un movimiento internacional imparable. La ONU, Europa y España apuestan por la educación. *Comunicar*, 37, 7-8.
- Aparici, R., Campuzano, A., Ferrés, J. & García A. (2010). *La educación mediática en la escuela 2.0*. Recuperado de [http://ntic.educacion.es/w3/web\\_20/informes/educacion\\_mediatca\\_e20\\_julio2010.pdf](http://ntic.educacion.es/w3/web_20/informes/educacion_mediatca_e20_julio2010.pdf)
- Barkley, E., Cross, K. & Howell, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y Morata.
- Camps, V. (2009). La educación en medios, más allá de la escuela. *Comunicar*, 32, 139-145.
- Gordon, Á., Serrano, A. (Coords.). (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid: Pearson. Prentice-Hall.

Johnson, D. & Johnson, R. (1991). *Learning together and alone: cooperative, competitive and individualistic learning*. New Jersey: Prentice-Hall.

Johnson, D., Johnson, R. & Smith, K. (2000). Constructive Controversy. The Educative Power of Intellectual Conflict. *Change, January-February*, 28-37.

Lara, S. (2001). Una estrategia eficaz para fomentar la cooperación. *ESE, 1*, 99-110.

Lazo, C. M. & Gabelas, J.A. (2008). La familia en el escenario de las multipantallas. *Doxa, 7*, 109-126.

Pérez, J.M. (2009). El nuevo horizonte europeo de la alfabetización mediática. *Telos, 79*, 6-7.

Pérez, J.M. (2007). La sociedad multipantallas: retos para la alfabetización mediática. *Comunicar, 31*, 15-25.

Sánchez, E. & Del Olmo, B. (2007). Educar, cuestión de cuatro: padres, maestros, niños y TV. *Comunicar, 31*, 245-249

#### **Cita de este artículo**

López Romero, L. (2012) La alfabetización mediática a debate. Planteamiento didáctico de una dinámica de grupo en el ámbito universitario. *Icono14* 10(3), 85-99, doi: 10.7195/ri14.v10i3.184