



La identidad del estudiante adolescente en los relatos audiovisuales de ficción como tarea de alfabetización mediática

Lo que somos depende en buena parte de los relatos que construimos para dar sentido a nuestra vida y al mundo que nos rodea. Su importancia es aun mayor en la adolescencia, etapa en la que se buscan referencias y toman decisiones que ejercen una gran influencia en el resto de la vida. Actualmente, y sobre todo para quienes han crecido entre pantallas, los relatos audiovisuales son una de las principales fuentes de información para la construcción de dichos relatos. La evidencia disponible sobre su influencia refleja la necesidad de enseñar a leerlos a través de la alfabetización mediática, objetivo prioritario de la educación actual en torno al cual se dirige la propuesta que aquí se presenta. En ella se utilizan tres narraciones europeas recientes sobre estudiantes adolescentes (Física o Química, Harry Potter y la Orden del Fénix y La clase), a partir de las cuales se proponen actividades de reflexión y debate sobre la propia identidad y el papel de la escuela para construir el futuro. El estudio piloto realizado sobre dicha propuesta en contextos educativos multiculturales refleja su viabilidad y adecuación para favorecer competencias críticas de recepción y creación de relatos audiovisuales, ayudando a tomar conciencia de cuáles son los valores con los que quieren identificarse así como de los problemas que pueden obstaculizarlos.

Palabras clave: Alfabetización mediática, relatos audiovisuales, cine, televisión, personaje, educación, adolescentes, identidad.

1. La construcción de la adolescencia a través de relatos

“Cuando Peter Pan le pide a Wendy que vuelva a la Tierra de Nunca Jamás, da como razón que podría enseñar a contar historias a los Niños Perdidos de allí. Si supieran como contarlas, los Niños Perdidos podrían crecer” (Bruner, 1997, p. 59). Porque “es principalmente a través de nuestras propias narraciones como construimos una versión de nosotros mismos en el mundo, y es a través de sus narraciones como una cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros” (Bruner, 1997, p. 15). Por eso, uno de los principales objetivos de la educación es ayudar a construir historias que mejoren la cultura y que permitan a cada individuo encontrar su lugar en el mundo y transformarlo para hacerlo mejor.

¿Cómo son las personas durante su adolescencia?, ¿cuál es el papel de la escuela para favorecer su desarrollo?, ¿existen características comunes entre las adolescencias de distintas épocas?, ¿cuáles son las características de la adolescencia actual?, ¿por qué quienes están en la edad adulta, sobre todo si tienen que educar a adolescentes, tienden a percibirles como si fueran más irresponsables, egoístas e inmaduros de lo que suelen ser? De cómo respondamos a estas preguntas depende la construcción social de la adolescencia, que tiene una influencia decisiva para las personas que atraviesan por esta importante etapa de la vida, para quienes tienen la responsabilidad de educarlas y para la construcción de nuestra cultura y su transmisión de una generación a la siguiente.

1.1. La necesidad de corregir la representación negativa de la adolescencia

Los estudios psicológicos sobre la adolescencia publicados en las últimas décadas insisten en la necesidad de corregir la versión negativa que sobre esta etapa se da con frecuencia en los medios de comunicación, y reconocer que se trata de un momento de retos y oportunidades, con grandes cambios, en el que se busca un espacio propio en el mundo, para lo cual es preciso obtener información, comparar entre alternativas y tomar decisiones que pueden ejercer una gran influencia en el resto de la vida (Hamburg y Hamburg, 2004).

En la representación negativa de la adolescencia tienen una gran influencia los relatos que sobre ella difunden los medios de comunicación así como las mayores dificultades educativas que viven los adultos cuando interactúan con adolescentes, porque los cambios y necesidades de dicha edad van asociados a una mayor tendencia a cuestionar el punto de vista adulto, utilizar como referencia al grupo de iguales y explorar dónde están los límites. Al contrario de lo que sucede en la infancia, en la que se pide y acepta el cuidado y protección de los adultos, la creciente necesidad de autonomía que experimenta el adolescente le lleva a rechazar la protección de las personas encargadas de su educación y a enfrentarse a situaciones y conductas de riesgo, que pueden representar una amenaza para su desarrollo posterior. En la mayoría de los casos los adolescentes desarrollan las competencias necesarias para superar dichas dificultades, pero conviene tener en cuenta que existen importantes y complejas diferencias (individuales, de género, cultura, contexto histórico...) que no caben en los estereotipos que con frecuencia se divulgan sobre dicha edad, procedentes a menudo de una excesiva generalización de problemas minoritarios.

1.2. Los relatos que se construyen en la adolescencia: la fábula personal, el auditorio imaginario y la búsqueda de una identidad propia

Para comprender la especial relevancia que los relatos de la adolescencia pueden tener para quienes atraviesan por esta etapa conviene recordar cómo influyen en ella dos características relacionadas desde hace décadas con el egocentrismo característico de dicha edad, que se produce por la dificultad para diferenciar entre el objeto del pensamiento de los demás y el objeto del propio pensamiento, confusión propia de la adolescencia temprana (entre los 13 y los 15 años) que lleva a creer que los demás prestan tanta atención a su aspecto y a su conducta como él mismo; anticipando continuamente cuáles van a ser las reacciones que producirá en los demás, como si estuviera ante un *auditorio imaginario*.

La tendencia de los adolescentes a pensar sobre sí mismos, a buscar su diferenciación y su coherencia, les lleva con cierta frecuencia a lo que se ha denominado *la fábula personal* (Elkind, 1967), un relato que se cuentan a sí mismos basado en el convencimiento de que su experiencia personal es algo especial y único, proceso al que muchos de los adolescentes actuales suelen llamar "montarse su *película*". Esta narración podría estar en el origen de las conductas de riesgo de algunos adolescentes: al creer que las consecuencias más probables de dichas conductas no pueden sucederles a ellos *porque son especiales y únicos*, incluso pueden llegar a considerar determinados problemas como si fueran valores con los que realzar su diferencia y heroicidad.

La superación de la fábula personal y del auditorio imaginario se produce cuando el adolescente logra compartir sus pensamientos y sentimientos con sus compañeros, disponiendo así de un auditorio real, un grupo de iguales de carácter constructivo, con el que descubrir coincidencias y sentirse al mismo tiempo especial y único sin asumir riesgos que representen una grave amenaza para su desarrollo.

Desde la publicación de Erikson (1968), *Identidad, juventud y crisis*, se reconoce que la adolescencia es una etapa decisiva en la construcción de la propia

identidad, en la búsqueda de respuestas a preguntas como las siguientes: ¿quién soy yo?, ¿qué quiero hacer con mi vida?, ¿cuáles son mis sueños?, ¿quiero seguir estudiando?, ¿a qué me quiero dedicar?, ¿cuáles son los valores por los que merece la pena luchar?, ¿cómo quiero que sea mi vida afectiva y sexual?... El logro de una identidad positiva y diferenciada, que favorezca el compromiso personal y constructivo con las respuestas dadas a dichas preguntas, se alcanza después de la adolescencia y sigue construyéndose a lo largo de toda la vida. Cuando dicha tarea se resuelve adecuadamente se produce una *identidad lograda*, que se caracteriza por dos criterios generales:

- 1) *Es el resultado de un proceso de búsqueda personal y activa, y no una mera copia o negación de una identidad determinada.* En dicho proceso el adolescente se plantea distintas posibilidades, duda entre varias alternativas y busca activamente información sobre cada una de ellas. Durante esta fase el adolescente suele experimentar cierta inestabilidad y apatía.
- 2) *Permite llegar a un nivel suficiente de coherencia y diferenciación, integrando:* a) la diversidad de papeles que se han desempeñado y se van a desempeñar; b) la dimensión temporal (lo que se ha sido en el pasado, lo que se es en el presente y lo que se pretende ser en el futuro); c) lo que se percibe como real y como posible o ideal; d) la imagen que se tiene de uno mismo y la impresión que se produce en los demás.

1.3. La generación adolescente que ha crecido con las nuevas tecnologías

A pesar de sus semejanzas con las generaciones anteriores, adolescencia y juventud son, también, las etapas en la que más influyen los cambios históricos. En relación al tema que aquí nos ocupa, la principal diferencia de la generación adolescente actual se origina por el hecho de haber crecido desde la infancia en ambientes digitales, virtuales, con los cambios que de esto se derivan en los relatos que reciben y elaboran, esenciales en la construcción de su propia identidad. Nunca antes tuvieron tantas oportunidades para sentirse protagonistas y disponer de auditorios (ahora virtuales) que pudieran responder, aunque con ciertos riesgos, a esa necesidad de ser escuchados y atendidos que se agudiza en la adolescencia.

El hecho de ser *nativos digitales*, de haber crecido jugando y apropiándose de las nuevas tecnologías, genera una serie de cambios cognitivos (Gross, 2005; Prensky, 2001) que influyen de forma decisiva en la forma de construir los relatos, alejándoles del tipo de actividad que se realiza en la escuela:

1. *Velocidad y procesamiento en paralelo.* La generación digital procesa información más rápidamente y a través de un mayor número de canales, tiene más capacidad para diversificar la atención y para hacer varias tareas a la vez. Esto puede producir cierto efecto de dispersión (al relacionarse con la información de forma más impulsiva e irreflexiva) y una mayor dificultad para concentrar la atención, sobre todo cuando la fuente de información es monótona y exige gran esfuerzo para evitar distracciones, como sucede con muchas actividades escolares tradicionales. El relato de su identidad puede estar por ello más fragmentado y tener una mayor dificultad para articular con coherencia sus distintos componentes.

2. *La importancia de la imagen.* En las pantallas multimedia la imagen despierta la atención y suele preceder y condicionar al texto: el texto sigue a la imagen, la complementa; al revés de lo que sucede en la mayoría de las fuentes utilizadas para las actividades escolares tradicionales, en las que la imagen se utiliza menos y con un papel secundario, para acompañar e ilustrar el texto. Como expresión de este cambio cabe destacar que nunca los adolescentes habían utilizado tanto sus propias fotografías para presentarse ante su auditorio y construir el relato *de lo que son*.

3. *La ruptura de la linealidad y el auge de la conectividad* para buscar y procesar información. El uso de los hipertextos y la navegación por internet rompe con la secuencia lineal de las explicaciones y textos escolares tradicionales y lleva a organizar la información de forma totalmente diferente. La conectividad ofrece variadas y rápidas oportunidades para acceder a la información y a las relaciones sociales, cambiando la forma de manejar la información y de afrontar los problemas.

4. *Acción constante, resolución de problemas por ensayo-error y recompensa inmediata*. Se espera una recompensa inmediata y los problemas se resuelven poniendo en marcha acciones con muy poca planificación (como sucede, por ejemplo, al empezar a usar un dispositivo o un programa informático sin consultar un manual, esperando la inmediatez del efecto, suponiendo que el propio software enseñe cómo utilizarlos o prefiriendo la pregunta directa a una persona que la consulta de las instrucciones). Las tareas escolares tradicionales, por el contrario, exigen una lectura detenida a partir de la cual deben planificarse cuidadosamente los pasos para resolverlas, hay que escuchar la explicación del profesorado, leer un manual, responder a preguntas en un cuaderno... y las recompensas, cuando se producen, suelen ser a medio o largo plazo.

5. *Cambios en el uso del lenguaje e incremento de la participación y del protagonismo*. Las situaciones comunicativas establecidas a través de las nuevas tecnologías están cambiando la forma de leer y de escribir, haciéndolas más próximas al habla y más dependientes de la imagen. Sus enunciados poseen parte de la misma rapidez y fuerza que caracteriza a la conversación cara a cara. Estos cambios, con ventajas evidentes para la participación y la rapidez, también pueden suponer inconvenientes, al dificultar la competencia para la escritura académica tradicional, que vehicula muchos de los aprendizajes académicos y tareas profesionales.

En relación a las características anteriormente expuestas cabe considerar que el profesorado de Educación Secundaria suele describir al alumnado actual como menos capacitado que el de otras épocas para abstraer, anticipar consecuencias, esforzarse, superar frustraciones e implicarse en trabajos sin recompensa inmediata, competencias de gran relevancia para que puedan apropiarse de su futuro, y que cabe situar en el origen del fracaso escolar y abandono prematuro de un contexto, la escuela, que perciben como ajeno, pero que necesitarían para superar dichas dificultades. Para ayudar a los adolescentes a encontrar su lugar en la escuela y en el mundo, desarrollando dichas capacidades es preciso acercar las tareas escolares a las que realizan fuera de ella, para que puedan mostrar sus competencias, sentirse eficaces y desde esa percepción de autoeficacia avanzar hacia las competencias que les resultan más difíciles.

1.4. Los medios audiovisuales como riesgo

Desde las primeras investigaciones sobre los problemas que pueden suponer las pantallas se reconoce el riesgo de imitación de conductas destructivas, como la violencia, encontrando que dicho riesgo aumenta cuando los personajes que emplean dicha conducta poseen características que favorecen la identificación del adolescente: por su simpatía, atractivo, enfrentarse a la autoridad o su popularidad. Los estudios longitudinales han permitido comprobar que la cantidad de violencia vista en la infancia permite predecir la cantidad de violencia que se ejerce en la vida adulta (Huesmann, Moisevitius, Podolski y Eron, 2003). Por otra parte, existe suficiente evidencia de que los adolescentes que pasan más tiempo ante el televisor tienen más problemas para encontrar su sitio en la escuela (desafección y fracaso escolar, falta de objetivos, apatía, falta de orientación hacia el futuro) que los adolescentes que pasan menos tiempo frente a dicha pantalla (Dellefave y Bassi, 2000; Dotterer, 2007; Martín Serrano y Velarde, 2001). Como posible explicación cabe considerar la dificultad de autorregulación emocional que

puede implicar la prolongada dedicación a una actividad que supone un esfuerzo mínimo (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2010) así como la influencia de los personajes adolescentes más visibles desde la pantalla, tal como frecuentemente mencionan las personas con responsabilidad en la educación (profesorado y familias), al aludir a las contradicciones existentes entre los valores que pretenden transmitir (como la capacidad para luchar por el futuro que se desea tener) y los mensajes que transmiten algunos de los programas más vistos por los adolescentes (derrotismo, consumismo, rechazo a pensar sobre el futuro...). Conviene tener en cuenta, en este sentido, que la frecuencia con la que niños y adolescentes están expuestos a las pantallas no conduce automáticamente a saber leerlas, sino que parece suceder todo lo contrario (Aguaded-Gomez, 2012).

1.5. Los medios audiovisuales como oportunidad

Como reflejan la mayoría de las investigaciones realizadas sobre los riesgos de los medios audiovisuales, éstos pueden ejercer una poderosa influencia en la construcción de modelos de referencia, relatos y creencias normativas, que pueden ser utilizados en la construcción de la identidad. De esto se deriva la posibilidad y conveniencia de utilizar dichos medios como herramientas educativas (Díaz-Aguado, 1996, 2004).

Como muestra de la gran influencia que los medios audiovisuales pueden tener para transformar el relato cultural de la violencia, cabe destacar el resultado obtenido en estudio sobre *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia* (Díaz-Aguado y Carvajal, 2011), en el que se encuentra que tanto los adolescentes como el profesorado destacan de forma muy mayoritaria, por encima del 80%, que sus principales fuente de información sobre la violencia de género son, respectivamente, el cine y la televisión (para adolescentes) y los informativos de televisión y la prensa escrita (el profesorado). La influencia de dichos medios se detecta también a través del acuerdo generalizado entre adolescentes con tres de los mensajes en los que más han insistido los medios audiovisuales: 1) que la violencia de género es uno de nuestros principales problemas sociales, superando la tradicional tendencia a reducirlo a un problema privado, 2) que la víctima no es culpable de la violencia que sufre; 3) y que debe denunciar dicha violencia para salir de la situación en la que se encuentra, pensando incluso en el bienestar de sus hijos/as. Otro resultado de este estudio que también refleja el papel que pueden tener los medios audiovisuales como herramienta educativa, es que son seleccionados con mucha frecuencia por las personas que llevan a cabo la prevención en contextos educativos.

En relación a lo anteriormente expuesto, hay que subrayar que las investigaciones sobre la eficacia de programas de prevención de la violencia y otras conductas de riesgo (Díaz-Aguado y Falcón, 2006; Hernando Gómez, 2009) reflejan la utilidad que los documentos audiovisuales, adecuadamente seleccionados, pueden tener como complemento de otras herramientas, puesto que favorecen un mayor impacto emocional, son recordados durante más tiempo, estimulan la empatía y son más fáciles de compartir por el conjunto de la clase, incluso en contextos heterogéneos (cultural o lingüísticamente), llegando incluso al alumnado en situación de riesgo de abandono escolar, que no suele leer ni atender a las explicaciones del profesorado (Díaz-Aguado, 2004).

1.6. La alfabetización mediática

El objetivo general de la educación es la trasmisión del bagaje acumulado por la humanidad, para que cada individuo pueda apropiarse de las herramientas que le permitan encontrar su lugar en el mundo y contribuir a mejorarlo. Como

se propone desde la UNESCO (2011), la alfabetización mediática es un objetivo prioritario de la educación actual, necesario para poder ejercer los derechos en la sociedad de la comunicación, al empoderar a las personas con competencias que les permiten buscar, valorar, utilizar y crear comunicación de una forma eficaz para alcanzar sus propias metas en todos los ámbitos de la vida.

Para que la educación pueda contribuir a esta alfabetización mediática debe enseñar a analizar los mensajes y narraciones audiovisuales, extendiendo así la capacidad meta-cognitiva que la escuela desarrolla respecto a la Lengua y la Literatura, a estos nuevos discursos y herramientas, a través de dos tipos de competencias:

1) *Como receptores de los medios audiovisuales*, analizando no sólo los contenidos transmitidos sino también los códigos, licencias y recursos a través de los que se transmiten, para que puedan aprender a interpretar los relatos, inferir lo que se quiere decir, analizar secuencias narrativas, captar coherencias y contradicciones y desarrollar, en general, una capacidad crítica como receptor.

2) *Como creadores de los medios audiovisuales*, pensando y elaborando cómo transmitir determinados mensajes a través de dichas tecnologías, con especial relevancia a los relatos sobre la propia identidad.

En los programas escolares que hemos desarrollado (Díaz-Aguado, 1996, 2004) se incluyen actividades que permiten a los adolescentes desempeñar los dos papeles (receptores y creadores). Por ejemplo: analizando como receptores campañas de sensibilización llevadas a cabo por profesionales de los medios audiovisuales y creando después sus propias campañas. El hecho de elaborar así en equipos de aprendizaje cooperativo una *obra compartida con otros* (por ejemplo una campaña contra el racismo, la violencia o para prevenir las drogodependencias) que pueda ser posteriormente recordada, analizada y utilizada como objeto de identificación, favorece considerablemente tanto la adquisición de las habilidades meta-cognitivas necesarias para la alfabetización audiovisual, como los valores que se intentan transmitir. Así, desempeñando el papel de expertos de lo audiovisual, se incrementa su protagonismo en las tareas escolares y se les fortalece como ciudadanos de este mundo tecnológico global.

1.7. La inclusión de la alfabetización mediática sobre la adolescencia en programas de mejora de la convivencia, educación en valores y prevención de conductas de riesgo

De acuerdo a la propuesta derivada del *Estudio Estatal de la Convivencia Escolar* (Díaz-Aguado et al, 2010): “ Las correlaciones encontradas entre las distintas conductas destructivas en el alumnado (hacia compañeros, hacia el profesorado y hacia sí mismos/as, en forma de consumo de drogas) reflejan la necesidad de prevenir estos problemas desde una perspectiva integral, que incluya tratamiento específico de cada uno de estos problemas y erradique las principales condiciones generales de riesgo (*Documento de propuestas*, pp. 5-6).

Las investigaciones que hemos realizado en programas de prevención de distintos tipos de violencia y conductas de riesgo -como el acoso escolar y la violencia en el ocio (Díaz-Aguado, 2004), la violencia de género (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001), la violencia vinculada al racismo (Díaz-Aguado, Dir., 1996) o la adicción a las drogas (Díaz-Aguado, Martínez y Ordoñez, en prensa)- ponen de manifiesto que para favorecer la eficacia de la prevención conviene que los programas cumplan las siguientes condiciones:

1) *Favorezcan la toma de conciencia sobre lo destructivas que son las conductas que se pretende prevenir, a través de representaciones y capacidades que ayuden a erradicarlas.* Para lo cual conviene orientar su prevención desde una

perspectiva integral, que incluya tanto su rechazo de forma general, así como el tratamiento específico de sus concreciones más frecuentes.

2) *Desarrollar alternativas a las conductas que se pretende prevenir:* estableciendo contextos y procedimientos alternativos (en la escuela, la familia, el ocio...), a través de los cuales puedan expresarse, resolver los conflictos, o divertirse sin recurrir a las conductas que se quiere prevenir, y promoviendo habilidades alternativas en todos los individuos (alumnado, profesorado...) que permitan responder a las necesidades propias de la adolescencia sin recurrir a conductas destructivas.

3) *Emplear procedimientos muy participativos, que sitúen las soluciones y las alternativas en la cultura adolescente.* Las investigaciones realizadas en distintos contextos (Díaz-Aguado, 1996, 2004; Tobler, 2000) reflejan que la eficacia de la prevención depende de que se lleve a cabo a través de procedimientos participativos, basados en la interacción entre compañeros, como los debates y el aprendizaje cooperativo en tareas en las que se pide a los adolescentes que desempeñen papeles adultos y elaboren sus propias propuestas para resolver los problemas que el programa trata de prevenir, como si fueran adultos expertos en prevención, medios audiovisuales, legisladores en derechos humanos, o responsables de mejorar la calidad de la vida de los adolescentes.

4) *Alfabetización mediática, actualización de actividades y materiales.* Los programas deben reducir los riesgos e incrementar las oportunidades que proceden de los medios audiovisuales. Para adaptar dichos programas a las características de la adolescencia actual conviene tener en cuenta los cambios cognitivos de los *nativos digitales* así como su tendencia al *presentismo*: excesiva orientación hacia el presente en detrimento del futuro, producida, sobre todo entre adolescentes pero no solo, como reacción frente a la incertidumbre y el fracaso, actitud relacionada con las dificultades de vinculación con la escuela, puesto que es mayor entre los adolescentes que no superaron los estudios primarios, se sintieron fracasar en la escuela, pasan más tiempo viendo televisión y leen poco (Martín y Velarde, 2001). Por lo que cabe esperar que este problema, que dificulta la construcción del futuro, se reduzca al mejorar el vínculo con la escuela y a través de la alfabetización mediática.

2. Una propuesta de alfabetización mediática a través de relatos audiovisuales sobre estudiantes adolescentes

2.1. La búsqueda de identidad en los relatos audiovisuales de adolescentes

Aunque los adolescentes actuales han incrementado el consumo de nuevos soportes mediáticos, se sigue observando una especial influencia de la televisión, medio que suelen ver en ausencia de adultos, en su propia habitación (Eggermont, 2006) y buscando referencias para la construcción de su identidad (García-Muñoz y Fedele, 2011). Probablemente por eso, prefieren las narraciones con protagonistas adolescentes (Harwood, 1997) que se rebelan y oponen a las figuras de autoridad y que tratan sobre temas actuales y controvertidos (Tufte, 2007), programas que utilizan en habitual objeto de conversaciones con sus iguales (Thornham y Purvis, 2005).

Así puede explicarse el éxito de los relatos audiovisuales que tienen a la adolescencia como audiencia y protagonista, de gran relevancia en algunas de las series televisivas de ficción emitidas en los últimos años, y a lo que cabe atribuir el creciente interés por las series televisivas que se ha detectado desde 2007 en la juventud (Funes, 2008).

Los análisis realizados en Estados Unidos, en este sentido, sobre las series televisivas de más audiencia reflejan que suelen orientar la trama (en un 70%)

en torno a la sexualidad desde una perspectiva presentista, que solo en un 10% se refiere a sus consecuencias o a la responsabilidad que supone y que la frecuencia del visionado de este tipo de contenidos se relaciona con una superior estimación de actividades sexuales en la adolescencia y su inicio a una menor edad (Brown, Keller y Stern, 2009, Rivadeneyra y Lebod, 2008).

Los estudios realizados sobre una de las series de adolescentes más famosas en España, «Al Salir de Clase», concluyen que: ofrece una imagen estereotipada de los adolescentes, (Guarinos, 2009), mezclando de forma contradictoria valores y problemas, presentándolos como inestables, rebeldes, indisciplinados, egoístas, materialistas, con frágiles relaciones sociales y una exagerada orientación al riesgo (sectas, drogas, alcohol, violaciones, embarazos no deseados...) y actuando como un imán que atrae poderosamente a algunos y repele a otros (Montero, 2005).

Para favorecer la construcción de la identidad adolescente y su capacidad crítica respecto a las narraciones que desde los medios audiovisuales se le presentan, conviene enseñar a leerlos (Díaz-Aguado y Falcón, 2006; Medrano, 2008), utilizando el tipo de narraciones anteriormente mencionada en contraste con otras que se orientan hacia aquellos valores que la escuela pretende transmitir.

2.2. Objetivos y contexto de la propuesta

La propuesta que a continuación se presenta pretende proporcionar un modelo actualizado y viable de alfabetización mediática sobre cómo trabajar uno de los temas que más dificultades ha presentado en los programas anteriores: la construcción de la identidad adolescente en relación a la escuela, de forma que sea posible que los adolescentes desarrollen competencias que les ayuden a:

- 1) Comprender que existen condicionantes económicos, narrativos y mediáticos desde los cuales se realiza la ficción audiovisual que influyen en las representaciones que ésta trasmite.
- 2) Saber analizar críticamente la representación que transmiten las narraciones audiovisuales.
- 3) Aplicar las competencias anteriores al análisis de cómo son los estudiantes adolescentes que se presentan en distinto tipo de narraciones audiovisuales.
- 4) Tomar conciencia de la influencia que dichas representaciones pueden tener en la construcción de la identidad adolescente, así como de qué características concuerdan con las que quieren desarrollar (como la capacidad de luchar para construir el futuro que desean) y qué características pueden obstaculizarlas (como el derrotismo ante el futuro).
- 5) Extender los objetivos anteriores a la construcción de relatos sobre su propia identidad y el papel que la escuela puede cumplir en la construcción de su futuro.

Para favorecer su eficacia conviene incluir esta propuesta como una unidad en programas integrales de educación en valores que cumplan las características mencionadas en el apartado 1.7. El estudio piloto sobre su viabilidad en contextos escolares multiculturales, a los que pertenecen los resultados que se incluyen más adelante, se ha realizado en dicho contexto.

2.3. Relatos seleccionados

De acuerdo a los objetivos anteriormente mencionados, se eligieron relatos que cumplieran los siguientes criterios:

1. Prestar una especial atención a la búsqueda de la identidad adolescente en el contexto escolar, por la especial relevancia que dicho contexto tiene para la orientación o el derrotismo respecto al futuro.
2. Haber sido realizados recientemente en Europa, como expresión de un patrimonio cultural del que la adolescencia debe apropiarse.
3. Permitir contrastar diferencias entre géneros y narraciones sobre valores y problemas en la identidad adolescente.

A partir de dichos criterios, se seleccionaron tres relatos sobre estudiantes de edades próximas (entre 16 y 18 años), que enmarcan la trama en la duración aproximada de un curso académico, creados y estrenados entre los años 2007 y 2010 y precedidos de una considerable profundización previa en sus respectivos personajes y tratamientos.

Como muestra de serie televisiva se seleccionó «Física y Química», de gran éxito entre adolescentes españoles, franceses y americanos (la temporada escogida se estrenó en 2010 dentro de la serie creada por Carlos Montero (guionista también de «Al salir de clase»). En ella se usa el centro escolar como escenario para la exposición de tratamientos, técnicas y conflictos propios de la intriga y la tragicomedia para adultos. Como muestra de relato de ficción de éxito adolescente especialmente destacado por sus valores educativos se seleccionó «Harry Potter y la Orden del Fénix» (David Yates; Reino Unido, 2007): quinta entrega cinematográfica de la adaptación de la serie literaria de Joanne K. Rowling, significativo ejemplo de la creciente colección de sagas fantásticas que toman la vida y desarrollo del adolescente como núcleo metafórico. En tercer lugar, como muestra de producción alternativa y especialmente centrada en la realidad educativa de los adolescentes se seleccionó «La clase» (Laurent Cantent, Francia, 2008): creada a partir de la novela «Entre les murs», basada en la experiencia del escritor y profesor de secundaria François Bégaudeau y resultado de una extensa labor documental articulada en torno a dos años de sesiones de discusión con profesores y adolescentes (participantes posteriormente como actores en la película, incluido el propio Bégaudeau).

La investigación realizada sobre dichas narraciones (Falcón y Díaz-Aguado, 2013) reflejó la posibilidad de analizarlas a partir de una presentación inicial de los códigos, recursos y tratamientos estético de cada narración, en torno a las siguientes cuestiones: ¿cómo son los personajes adolescentes?, ¿cuáles son sus motivaciones y preocupaciones? ¿a qué cambios conduce la aventura planteada?, ¿para qué sirve el contexto escolar en el que se sitúa la narración?

2.4. Secuencia de actividades y proceso desarrollado en el estudio piloto

Se incluye a continuación la propuesta de actividades así como los resultados obtenidos en un estudio piloto realizado con el objetivo de comprobar su viabilidad en contextos multiculturales. Los resultados que a continuación se mencionan se obtuvieron en un grupo de cuarto de Educación Secundaria Obligatoria. Conviene tener en cuenta que se llevaron a cabo a final de curso después de haber realizado un programa integral de 16 sesiones en las que trabajaron sobre la igualdad, los derechos humanos, la tolerancia, el acoso escolar, la violencia de género, las drogas y las nuevas tecnologías. De acuerdo a la metodología descrita en el punto 1.7, como síntesis de dicho programa cada equipo cooperativo (compuesto por 4 o 5 miembros) elaboró de forma audiovisual sus propias propuestas sobre cómo prevenir un tipo de violencia (acoso, de género o racista) y la adicción a un tipo de droga, narraciones audiovisuales que presentaron ante un auditorio real en un contexto muy motivador. Seis semanas después de dicha presentación se llevaron a cabo las actividades que a continuación se describen, y que fueron registradas en vídeo para su posterior análisis así como para su utilización

en la formación del profesorado, por un equipo audiovisual profesional de cuatro integrantes (directora, realizador, dos cámaras y un técnico de sonido). De los 19 adolescentes que participaron en ellas, 11 eran de origen extranjero. Todos contaban con la necesaria autorización familiar para participar en estas actividades y manifestaron un enorme interés en ellas, por la actividad del equipo audiovisual que las filmó y por la responsabilidad que suponía hacer algo que podía ayudar a mejorar la educación de los adolescentes.

2.4.1. Activación de esquemas previos

Conviene que el profesor o la profesora haga referencia a que van a trabajar como si fueran expertos/as de lo audiovisual sobre relatos audiovisuales que eligen a estudiantes adolescentes como protagonistas así como sobre la influencia que tales narraciones pueden tener en sus audiencias más jóvenes. Para activar ideas previas pueden plantearse las siguientes preguntas:

- ¿Qué series de televisión con personajes adolescentes habéis visto?, ¿habéis visto la serie *Física o Química*?, ¿de qué trata?
- ¿Habéis visto alguna película de *Harry Potter*?, ¿de qué tratan?
- ¿Habéis visto una película que se titula *La clase*?, ¿de qué trata?

Las respuestas dadas a estas preguntas permiten conocer cómo es la situación del grupo respecto a las narraciones con que se va a trabajar. En el estudio piloto realizado, llevaron a conocer que solo una alumna extranjera, que no estaba todavía en España en el momento de emisión de la serie mencionada, no la había visto. Al preguntar de qué trata respondieron que “de la vida de los adolescentes”, lo cual refleja la necesidad de enseñar a detectar cómo determinados códigos empleados en ella hacen que sus personajes y lo que les sucede sea muy diferente de la vida cotidiana de la inmensa mayoría de los adolescentes. Todos habían visto *Harry Potter* a través de la televisión y pensaban que “trata de una escuela de magia”, lo cual refleja la importancia de que comprendan el significado de las metáforas en las que reside buena parte del valor educativo de esta narración. La película *La clase* era nueva para todo el grupo. La profesora comentó que la había utilizado con otro grupo en las clases de Lengua Francesa en un curso anterior y que no les había interesado mucho, lo cual refleja que la narración por sí misma no va a producir automáticamente (sin las explicaciones, preguntas y debates que estimulen la reflexión) los efectos deseados. En conjunto, estos resultados ponen de manifiesto un punto de partida común bastante generalizado respecto al conocimiento de las narraciones presentadas.

2.4.2. Presentación del tratamiento estético y de contenidos de cada narración

El objetivo de esta actividad es que los adolescentes comprendan algunos de los códigos empleados por cada tipo de narración, sus principales objetivos y recursos, como requisito previo para que puedan reflexionar y debatir sobre la posible relación de dichos códigos y objetivos con su influencia en los adolescentes. Para favorecerlo lo idóneo sería que pudieran visionar las tres narraciones completas, condición que puede ser a menudo imposible en las aulas debido al tiempo requerido para ello. Como alternativa puede sugerirse que las vean en casa, siempre que esto sea posible, y/o utilizar algunas secuencias estratégicamente seleccionadas. Esta última opción fue la que se llevo a cabo en el estudio piloto al que corresponden las secuencias y explicaciones que se incluyen a continuación:

Secuencia 1. Física y química, sexta temporada, episodio 1, secuencia de inauguración del relato, tras la carátula.

Contenido. Conversación entre dos amigas durante el desayuno. Una de ellas acaba de ser madre y, sin embargo, presenta una figura mucho más estilizada que la que tenía en temporadas anteriores, casi imposible de tener tras haber dado a luz. Se menciona que “se acaba de levantar”, que tiene un examen a primera hora y que todavía no se ha duchado, aunque aparece perfectamente maquillada y peinada.

Explicación en el aula. La secuencia permite explicar la contradicción existente entre lo que se dice en la narración y lo que se ve, característica de muchos relatos audiovisuales en los que, con frecuencia, es prioritario que los personajes sean atractivos (como si estuvieran a punto de desfilarse en una pasarela) a que muestren realismo con respecto a sus supuestas edades, posibilidades económicas y situaciones vitales.

Secuencia 2. Harry Potter y la Orden del Fénix, secuencia de inauguración del relato.

Contenido. Harry lucha contra un “dementor”, un poderoso ser que intenta quitarle la esperanza y las ganas de vivir mediante el robo de sus ilusiones y emociones cálidas. Para defenderse, el protagonista recurre a un procedimiento de magia que aprendió en su escuela y que consiste en concentrarse en el mejor de sus recuerdos, el que más fuerza y valor le da, y pronunciar la palabra adecuada.

Explicación en el aula. La secuencia permite explicar el significado de las metáforas en las narraciones y preguntar cuestiones que aluden directamente al valor del aprendizaje y de la escuela en el fortalecimiento del adolescente y su capacidad para vencer a la adversidad. “¿Dónde ha aprendido Harry a utilizar esa fórmula mágica para vencer a quien intenta robarle sus buenos recuerdos, la esperanza y las ganas de luchar por su futuro?”, pregunta la profesora al final de esta explicación: “en Hoggarts”, respondieron varios alumnos. “¿Qué es Hoggarts?”, insiste la profesora: “su escuela, donde va a aprender”.

Secuencia 3. Física o Química, sexta temporada, episodio 1, secuencia en la que los principales protagonistas se dirigen al instituto para hacer su último examen.

Contenido. Camino de la escuela, tres chicos y tres chicas expresan en monólogo interior su desapego hacia el instituto. Lo ven como un obstáculo para su vida y manifiestan de forma explícita que nada de lo que en él hagan les sirve para crecer o realizarse. Incluso desde sus supuestas diferencias de carácter y personalidad (dando juego a activar interesantes gradientes, desde el heroísmo rebelde hasta el alivio cómico), los seis comparten una notable coincidencia en expresar que el futuro no importa y que su paso por el instituto es una condena sin sentido ni aprovechamiento.

Explicación en el aula. La secuencia permite plantear una reflexión sobre la forma de plantear un problema y el significado que de él se transmite. “En *Harry Potter*, cómo se presentaría esa desesperanza?”, pregunta la profesora: “Como un monstruo, como un dementor”, responden “¿Y cómo se presenta en este otro relato?”, añade a continuación: la secuencia permite explicar que la desgana y la falta de esperanza en el futuro que manifiestan estos personajes de *Física o Química* no es tratada como un aspecto negativo, sino como un pretexto de comicidad y empatía con tales protagonistas; sus palabras de derrota parecen ir destinadas a convertirlos en personajes más admirables, interesantes o humorísticos.

Secuencia 4. Harry Potter y la Orden del Fénix, secuencia de entrenamiento en equipo de los aprendices de magos.

Contenido. Algunos compañeros de Harry le han pedido que dirija un grupo de estudio, donde entre todos van a entrenarse en ese conjuro que el protagonista tuvo que utilizar al comienzo del relato para salvarse de los efectos del “dementor”. Juntos se ayudan, se entrenan, intentan aprender, utilizando las habilidades complementarias de unos y otros y ensayando con un maniquí de prueba. Deben protegerse porque sus enemigos les acechan para que no aprendan tales destrezas: si saben protegerse no serán tan vulnerables como sus enemigos querrían. Harry les anima, alegando que todos los grandes magos adultos empezaron siendo estudiantes como ellos. La

secuencia muestra además como Harry y la chica de la que está enamorado, una compañera llamada Cho, se acercan mucho más durante estas sesiones de estudio y pueden demostrarse lo mucho que se gustan.

Explicación en el aula. Reproducimos a continuación un fragmento del diálogo que suscitó.

Profesora: ¿Qué os ha llamado la atención?

Alumno 1: Yo me quedo con las palabras del protagonista y de cómo desde fuera estaban acechando para impedir que mejoren (...)

Alumno 2: Me llama la atención que a esos chicos, que al principio no les salen las cosas que quieren, al final les acaban saliendo.

Alumno 1: Dicen “si otros han podido, ¿por qué nosotros no?”

Secuencia 5. Física o Química, sexta temporada, episodio 1, secuencia en la que tres de las protagonistas conversan en el aseo.

Contenido. Mientras se arreglan el peinado y comprueban cómo les queda la ropa, las tres amigas hablan de una fiesta que quieren preparar para esa tarde. Se miran en el espejo y conversan acerca de quiénes asistirán. Una de ellas expresa su alegría porque acuda otro compañero, ilusionada por poder dejar de vivir el amor de forma “tan intensa” como antes para pasar a “divertirse” con cuántos más chicos mejor, sin tener que pensar en el futuro.

Explicación en clase. La secuencia permite profundizar en la explicación de la relación económica que la serie mantiene con ciertas marcas de ropa y productos de belleza y peluquería que se publicitan en sus episodios. Asimismo permite que el grupo siga detectando redundantes muestras que, en los diálogos, insisten en caracterizar a los protagonistas más atractivos y entrañables a partir de un explícito rechazo por lo que implique confianza en el futuro. Aunque se expone que hablar con los iguales acerca de cuestiones tan importantes como el amor, el sexo y la amistad es una tarea esencial de la adolescencia, algunos alumnos detectan que en este relato “todo” gira en torno a este tipo de situación: las secuencias más “interesantes” para seguir el curso de esta narración rara vez están relacionadas con lo que pueda suceder en las aulas; giran en torno a intrigas sexuales y suceden en los pasillos y cuartos de baño con mucha más frecuencia que en el interior de las clases.

Secuencia 6. La clase, secuencia de una de las primeras clases del curso, sobre la actividad en torno a la lectura del *Diario de Anna Frank*...

Contenido. El profesor intenta despertar reflexiones en torno a la lectura de un capítulo del libro escogido como material de curso. Pese a la desgana de muchos alumnos, intenta buscar con ellos aquellas expresiones que puedan resultarles más elaboradas y más útiles, estableciendo constantes relaciones entre el contenido de la lectura y sus propias vidas. Les explica además que quiere que hagan una biografía parecida, contando aquello que más les represente y lo que mejor resuma sus vidas. Una alumna duda que, a su edad, tengan algo apasionante que contar, pero el profesor insiste en que a los 13, 14 o 15 años “ya se han vivido muchas cosas”.

Explicación en el aula. La secuencia permite seguir profundizando en los códigos y licencias que algunos relatos utilizan para dar forma a sus narraciones, subrayando que el retrato de los alumnos en esta película es mucho más cercano a la realidad de un instituto de estas características (tanto en lo referente a la edad de los actores, como a su diversidad de aspectos o realismo de su caracterización externa), y permite también explicar la importancia que para el profesor tiene que sus alumnos sean dueños del lenguaje, como herramienta esencial con la que podrán defenderse y lograr lo que quieren para su vida adulta.

Secuencia 7. Harry Potter y la Orden del Fénix, secuencia en la que Harry y sus amigos deben defenderse del ataque de los magos enemigos.

Contenido. Fuera de la protección de la escuela de magia, en la “vida real”, Harry y sus amigos son atacados por los malvados magos del bando de Lord Voldemort, ataviados con armaduras y máscaras similares al aspecto de aquel maniquí con el que se había estado entrenando en sus sesiones conjuntas de estudio. Gracias a lo ejercitado entonces, consiguen salvarse.

Explicación en el aula. La secuencia permite resaltar la importancia que el relato da a la metáfora del aprendizaje escolar, explicitando hasta qué punto los ejercicios y simulaciones planteados en el centro de estudio como preparación para la vida adulta, han permitido desarrollar capacidades esenciales para la vida, más allá de la escuela.

Secuencia 8. La clase, secuencia de la última sesión del curso en la asignatura de Lengua.

Contenido. El profesor pregunta al grupo qué han aprendido durante el curso, sea cual sea la asignatura, para que realicen un último ejercicio de puesta en común y de capacidad expresiva. Un alumno recuerda aspectos de Geografía, otro de la clase de matemáticas, otro explica que lo que más le ha interesado fue la explicación del proceso de la reproducción humana. Tanto quienes recuerdan con precisión los conocimientos teóricos como quienes dudan, son capaces de expresarse mucho mejor que a comienzo de curso. Además, una alumna cuenta que ha leído un libro de su hermana mayor, *La República* de Platón, un texto que no formaba parte del programa, explicando las conclusiones que ha sacado de tal lectura, con especial atención al cuestionamiento de si somos o no libres.

Explicación en el aula. La secuencia permite completar la reflexión acerca de cómo las herramientas adquiridas en la escuela, como la capacidad de expresarse a través de la palabra, pueden ayudar a lograr importantes metas vitales, dando lugar a la intervención que se incluye a continuación, en la que se reconoce el valor de la palabra:

Alumno 1. De hecho, en la última película de Harry Potter, hay una frase de Dumbledore que dice: “La palabra es el máximo poder que tienen los seres humanos”.

Secuencia 9. Harry Potter y la Orden del Fénix, secuencia final del camino fuera de la escuela, en que Harry y sus amigos la dejan atrás para regresar a sus hogares al acabar el curso.

Contenido. Ante las dificultades que acechan, Harry da ánimos a su grupo (y a sí mismo) recordando una frase del profesor Dumbledore: “he estado pensando en lo que dijo Dumbledore: aunque tengamos muchas batallas que librar, tenemos algo por lo que merece la pena luchar”.

Explicación en clase. Conectándola con la secuencia anterior (de *La clase*, respecto a las frustraciones y los logros educativos del curso) ésta permite cerrar la actividad de reflexión con todo el grupo en torno a la importancia de que los adolescentes puedan construir activamente su futuro, superando adversidades y aprovechando la ayuda que la escuela pueda proporcionarles.

2.4.3. Debate en equipos heterogéneos

Para favorecer la riqueza del debate conviene que los equipos sean de 4-6 alumnos, mezclando al máximo la diversidad existente en el aula respecto al: género, origen cultural, nivel de integración y rendimiento. Es preciso dejar como mínimo 35 minutos para este trabajo.

El debate se origina al tratar de responder a las cuatro cuestiones que se incluyen a continuación. Conviene que cada equipo disponga de dichas cuestiones organizadas en tablas de doble entrada que faciliten sus respuestas a cada pregunta para cada una tres narraciones analizadas.

1. Puntuada (de 1-10) hasta qué punto los protagonistas *se parecen físicamente* al alumnado y al profesorado real de los centros de secundaria que conocéis y explicad la puntuación dada.
2. *Influencia sobre los adolescentes*. ¿Además de tener éxito, objetivo de los tres relatos, que otro objetivo se plantean y qué consecuencias puede tener en los adolescentes ese objetivo y la forma de expresarlo en cada narración?
3. *¿Cómo son los y las adolescentes* que salen en el relato?, ¿qué les preocupa?, ¿qué les motiva? ¿son capaces de luchar por el futuro que quieren tener?
4. *¿Cómo es la escuela?*, ¿para qué sirve en el relato?, ¿qué obtienen los protagonistas en esa escuela?, ¿qué valoran los adolescentes de esa escuela?. ¿cómo es el profesorado?

2.4.4. Puesta en común

La puesta en común se produce a partir de la presentación de las conclusiones de cada equipo por su portavoz.

Se presenta a continuación una muestra de las conclusiones a las que llegaron algunos equipos, tal como se presentaron en la puesta en común, incluyendo en cursiva en los casos en los que resulta especialmente significativas las preguntas de la profesora.

Sobre la serie *Física y Química*

Respecto a dicha serie, que todo el grupo menos una alumna, había seguido por televisión, presentan las siguientes conclusiones:

1. *Hasta qué punto refleja la realidad de los adolescentes en centros de educación secundaria*. Los cinco grupos responden que no refleja la realidad. La puntuación media (de 1-10) que le dan los cinco grupos es de 3,4 en esta cuestión. Destacan para justificarlo que solo les preocupa su imagen, los cotilleos, las fiestas y el sexo, que van todos muy arreglados al Instituto, las mismas características que también mencionan en la pregunta tres.

2. *¿Cómo puede influir sobre los adolescentes?* *Equipo tres*: Puede hacer que se acomplejen aún más al ver un ideal de belleza física (...) que quieran parecerse a ellos y a ellas y usar la misma forma de vestir y de arreglarse. *Equipo cuatro*. Solo les importa su imagen, el cotilleo la fiesta y, sobre todo el sexo. (...) *¿Y los adolescentes sois más que eso?* Sí. *¿Por ejemplo?* Lo que pensamos, nos preocupa que nos quieran, nos preocupa lo que queremos llegar a ser. (...) Puede influir haciendo que los adolescentes quieran ser como ellos, que les imiten preocupándose por lo que les preocupa a ellos y dejando de lado los estudios. *Equipo 5*: Pueden influir vendiendo falsos estereotipos.

3. *¿Cómo son los adolescentes?* *Equipo uno*: Los personajes van siempre muy arreglados, con ropa muy cara. Es decir, que se distorsiona la realidad. Su motivación es salir de clase para iniciar su vida sin que nadie les diga nada. No les importa lo que sucede dentro de la clase. *Equipo dos*: Son superficiales, no les preocupa nada. Bueno algunos se preocupan por los amigos aunque otros no. *Equipo cuatro*: Los personajes están idealizados. Sólo les preocupa su imagen, la fiesta, los cotilleos y el sexo.

4. *¿Cómo es la escuela?* *Equipo cuatro*: Hay algún profesor que intenta interesarse por los alumnos, pero también hay alguno que mezcla el placer con el trabajo. *Equipo cinco*: La escuela solo sirve en la serie para ser el lugar de encuentro de los personajes. Los adolescentes no obtienen nada de esa escuela. No les interesa nada.

Sobre la película *La clase*

Respecto a dicha película, que ningún miembro del grupo había visto, presentan las siguientes conclusiones:

1. *Hasta qué punto refleja la realidad de los adolescentes en centros de educación secundaria.* Los cinco grupos responden que refleja bastante bien la realidad. La puntuación media que en esta cuestión le dan los cinco grupos es de 8,6. Al justificarlo destacan que cada alumno tiene su estilo, que no se puede ir perfecto al Instituto todos los días, que hay diversidad de razas y culturas, como en su centro, y que al final se logra la integración, aunque en la película no trabajan en equipo ni intercambian tantas opiniones como en los debates que hacen en su centro.

2. *¿Cómo puede influir sobre los adolescentes? Equipo dos:* Esta película destaca la rebeldía de los estudiantes y cómo poco a poco van cambiando su mentalidad y van mejorando. Puede ayudar a concienciar a los alumnos sobre su conducta, al darse cuenta de que al no cumplir sus objetivos se están perjudicando a ellos mismos. *Equipo tres:* Te comparas con los protagonistas y te das cuenta de que portarte de manera negativa no te lleva a nada. *¿Se estaban portando mal? Sí,* al principio. *¿Por qué?* Porque no tenían motivación. *¿Y eso de dónde les viene?* Supongo que de sus familias. *¿Y el profesor cómo influye?* Les va ayudando a motivarse. *Equipo cuatro:* Se presenta más la realidad, que no importa la nacionalidad, que todos somos iguales. El profesor intenta que los alumnos tengan un objetivo en la vida, que lleguen a ser alguien. *Equipo cinco:* Al querer parecernos a ellos nos ayuda a concienciarnos de que tenemos que intentar mejorar nuestra actitud y valorar el esfuerzo por luchar por nuestro futuro.

3. *¿Cómo son lo adolescentes? Equipo uno:* Los adolescentes son muy rebeldes al principio. Se muestran indiferentes. No les importa lo que les pueda decir el profesor. No les preocupa nada. Aunque al final es todo lo contrario. Sus objetivos son otros. Han aprendido muchas cosas. *Equipo cinco:* Son semejantes a la realidad. Les preocupa no ser escuchados, que no se les tome en cuenta. Al principio no tienen motivaciones. Pero al final vuelven a tener esperanzas por luchar por su futuro. Al final, sí que están motivados.

4. *¿Cómo es la escuela?, ¿cómo es el profesorado? Equipo tres:* El profesor está un poco idealizado. Es un profesor motivador. Trata de inculcar buenos valores. Trata de comprender y escuchar a los alumnos para que luchen por lo que quieren, por un buen futuro. *Equipo cuatro:* La escuela se parece a la realidad. El profesor intenta motivar a los alumnos, para que se superen y lleguen a ser alguien. El profesor se parece a (y menciona el nombre de un profesor del centro). *Equipo cinco:* La escuela es actual. Parece típica de un barrio marginal, con falta de cultura por parte de los alumnos (...) Se ve que sirve para educar no solo en las materias tradicionales sino también para la vida. Los adolescentes obtienen en ella las herramientas necesarias para poder defenderse en el futuro. Valoran sus conocimientos.

Sobre la película *Harry Potter y la Orden del Fénix*

Respecto a dicha película, que todo el grupo había visto, presentan las siguientes conclusiones:

1. *Hasta qué punto refleja la realidad de los adolescentes en centros de educación secundaria.* Los cinco grupos responden que refleja la realidad. La puntuación media que los cinco grupos le dan en esta cuestión es de 7. Para justificarlo destacan que cada uno tiene su estilo, que hay mezcla de culturas,

que a medida que pasan las películas van creciendo y madurando como nosotros, que a medida que crecen los problemas van aumentando y los resuelven con mayor madurez.

2. *¿Cómo puede influir sobre los adolescentes? Equipo uno:* Puede ayudarles a que tengan confianza en ellos mismos y luchen por conseguir sus objetivos. *Equipo dos:* Inspira confianza y ganas para luchar por lo que quieren a pesar de las adversidades. *Equipo tres:* Te enseña que el esfuerzo tiene sus frutos, que vale la pena luchar por lo que quieres, que en compañía e integración puedes conseguir tus objetivos. *Equipo cuatro:* Te enseña unos valores para superarte y luchar por lo que quieres. Da mucha importancia al valor sentimental (estudios, amistad y amor) y a superar tus temores para conseguir tus sueños. Da mucha importancia a la amistad y a luchar por lo que quieres. *Equipo cinco:* Puede ayudarnos a que cojamos confianza para luchar por nuestro futuro, en contra de los impedimentos que nos ponen.

3. *¿Cómo son los adolescentes? Equipo uno:* A los personajes les preocupa aprender hechizos para poder defenderse de cualquier mal. *Equipo dos:* Están interesados en vencer a las fuerzas oscuras que les acechan. *Equipo tres:* A los personajes les motivan sus amigos, el amor, el cómo poder vencer sus miedos, si son capaces de luchar para vencer y poder seguir adelante. *Equipo cuatro:* Los personajes reflejan la diversidad de una clase. Hay un apoyo mutuo. Se preocupan por superar sus problemas, sus estudios, sus sueños. *Equipo cinco:* Se parecen bastante a la realidad a pesar de ser una película ficticia. Les preocupa luchar por su futuro, contra el mal, y está todo representado metafóricamente, Voldemort/la crisis (...). Sus motivaciones son: la amistad, poder ser ellos mismos, los buenos recuerdos (...). Por supuesto que son capaces de luchar por el futuro que quieren tener.

2.4.5. Elaboración de relatos audiovisuales sobre adolescentes en contextos escolares

Para favorecer la incorporación de los avances anteriores a la propia identidad, conviene que los adolescentes traten de aplicar lo aprendido a la construcción de sus propios relatos y sobre el papel que la escuela puede tener en su desarrollo.

Como reflejo de la posibilidad y relevancia de dicha actividad, cabe considerar que en el centro escolar en el que se realizó el estudio piloto, al que corresponde el proceso descrito en el apartado anterior, dos semanas después de llevarlo a cabo, el profesorado y el alumnado del centro decidieron realizar un relato audiovisual sobre cómo es su vida en el centro, en el que los grupos de cuarto de Educación Secundaria dirigen al alumnado de los grupos anteriores con una gran madurez y determinación. En dicho relato, que van a incluir en la página web del centro para presentarlo a quienes estén interesados en integrarse en él, parecen estar utilizando lo aprendido en estas actividades de alfabetización audiovisual, haciendo suyos incluso códigos y recursos de las dos narraciones mejor valoradas: *La clase* y *Harry Potter*.

2.5. Conclusiones

El análisis del proceso generado por las actividades propuestas en el estudio piloto permite llegar a las siguientes conclusiones:

1) *Adecuación de los procedimientos.* El método de enseñanza-aprendizaje empleado parece resultar viable y adecuado para los *nativos digitales*, al:

- Utilizar como punto de partida imágenes y mensajes muy potentes y motivadores para la reflexión sobre el tema propuesto, permitir una interacción cara a cara en la que preguntar y obtener de forma inmediata reconocimiento sobre la propia eficacia y distribuir el protagonismo y la participación.

- Proporcionar un contexto que permite avanzar desde dichas características, familiares para los *nativos digitales*, de forma que puedan apropiarse de las competencias académicas que les resultan más difíciles: la abstracción, la concentración, la anticipación de consecuencias, la planificación de una secuencia de actividades y su ejecución, superando los obstáculos que surgen y movilizándolo el esfuerzo mantenido para obtener resultados a medio y largo plazo.

2) *Diversidad de personajes y del alumnado participante*. El hecho de que en los personajes de dos de las narraciones existiera una diversidad (de aspecto y origen cultural) similar a la del alumnado participante, ha favorecido considerablemente la identificación con los valores transmitidos. Por otra parte, el hecho de que en los personajes de la otra narración no se diera dicha diversidad ha hecho disminuir la identificación con ellos y ha favorecido el cuestionamiento del mensaje que trasmite la narración. ¿Se hubiera producido dicha distancia respecto a personajes tan atractivos y familiares si no se hubiera iniciado el análisis con la reflexión sobre dicha cuestión? Aunque hace falta más investigación para responder a esta pregunta, en función de la primera respuesta dada por el grupo (sobre el tema de la serie televisiva: “trata sobre la vida de los adolescentes”) cabe suponer que no, que para que tomen conciencia de que los personajes no son representativos de la diversidad que existe en su grupo ni en la sociedad, hace falta una reflexión compartida que ayude a tomar conciencia de ello. Es decir, que conviene iniciar estas actividades con la reflexión sobre el tipo de diversidad existente entre los personajes y la relación con la vida de los adolescentes a los que se dirige.

3). *Explicación y debate* sobre los códigos, condicionantes, objetivos, influencia y mensajes transmitidos por las narraciones. Las actividades realizadas, en este sentido, parecen haber ayudado a entender la influencia que la distorsión de los personajes (en su imagen física o en la reducción de su diversidad y complejidad) pueden tener sobre los adolescentes (“pueden imitarles al querer ser como ellos y ellas”, “quizá se acomplejen aún más al ver que no pueden ser como ellos”, “los adolescentes no somos solo eso, también somos lo que pensamos, las ganas de que nos quieran, lo que queremos llegar a ser”). Por otra parte, la reflexión sobre el significado de las metáforas parece mejorar su eficacia en la transmisión de los valores educativos que contienen. Y el hecho de analizar narraciones en las que se refleja la realidad de las aulas, con sus problemas, dudas y retos, parece haberles servido como un espejo en el que cuestionar determinadas conductas problemáticas (como la interrupción) y haber favorecido que se pongan en el lugar del profesorado que intenta motivarles y ayudarles a desarrollar competencias básicas para la vida.

4). *Adquisición de competencias críticas para interpretar relatos y para elaborar relatos*. El lenguaje empleado por los adolescentes en el debate y elaboración de conclusiones se aproxima bastante al que escuchan a los adultos cuando intentan ayudarles para que entiendan el valor que la escuela puede tener en su futuro. Para interpretarlo conviene tener en cuenta que al plantear la tarea se les había pedido que la realizaran como si fueran expertos/as en medios audiovisuales con el objetivo de tratar de mejorar el desarrollo de los adolescentes. De acuerdo con lo observado en investigaciones anteriores, cuando se les pide que desempeñen estos papeles adultos, se crecen actuando una “cabeza por encima de su edad”, como describía Vygotsky (1934) al referirse a la representación simbólica de papeles en la situación imaginaria creada en los juegos. El hecho de que esta madurez se vuelva a manifestar, aún más acentuada, en la realización de sus propios relatos sobre la relación con la escuela, dirigiendo a adolescentes de menor edad, es el mejor indicador de que no se trata solo de una reflexión superficial para responder “correctamente” a las preguntas del profesorado, sino de algo más profundo, de lo que parecen estar apropiando a medida que lo utilizan. Porque como se plantea desde la teoría del rol (Allen, 1976), el desempeño de un papel suele producir cambios en las reflexiones, valores y conductas, en la dirección de las expectativas asociadas a dicho papel. Lo cual refleja

la conveniencia de pedir a los adolescentes que desempeñen el papel de expertos en medios audiovisuales que tratan de mejorar el desarrollo de los adolescentes para favorecer los cambios aquí propuestos.

5). *El contraste entre narraciones*. Los resultados del estudio piloto reflejan, como propone el currículum AMI de la UNESCO (2011), la utilidad que para sus objetivos pueden tener las actividades educativas en las que se comparan distinto tipo de narraciones, incluyendo relatos de gran éxito entre el público adolescente (como la serie *Física o química* o la película *Harry Potter y la Orden del Fénix*) con narraciones de producción independiente (como *La clase*) que tratan los retos educativos de forma casi documental, y que pueden ayudar a que los adolescentes comprendan mejor la realidad de lo que les sucede y la perspectiva de las personas encargadas de su educación.

6). *El análisis de relatos y la construcción de la identidad*. Las tres narraciones seleccionadas pueden ser utilizadas siguiendo el esquema de análisis de relatos, como material para la alfabetización audiovisual con adolescentes, enseñando tres competencias de gran relevancia para la construcción de la identidad en la sociedad mediática actual, que les permitan: 1) la detección de esquemas que, desde las pantallas, pueden estar influyendo en su búsqueda y adopción de modelos de referencia; 2) la diferenciación de componentes positivos y negativos de tales modelos, respecto a lo que quieren incorporar a su propia identidad; 3) y la elaboración de nuevas propuestas y alternativas a estos últimos componentes, como autores y protagonistas de su propio guión de vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- **Aguaded-Gómez, J.** (2012). La competencia mediática, una acción educativa inaplazable. *Comunicar*, 39, 7-8.
- **Allen, V.** (1976) (Ed.) *Children as teachers*. New York: Academic Press.
- **Bandura, A.** (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewoods Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- **Brown, J., Keller, S. y Stern, S.** (2009). Sex, Sexuality, Sexting, and SexEd: Adolescents and the Media. *The Prevention Researcher*, 16, 12-16.
- **Bruner, J.** (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- **Clarembaux, M.** (2010). Educación en cine: memoria y patrimonio. *Comunicar*, 35, 25-32.
- **Delle Fave, A. y Bassi, M.** (2000). The Quality of Experience in Adolescents' Daily Lives. Developmental Perspectives. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 126, 347-367.
- **Díaz-Aguado, M. J.** (Dir.) (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- **Díaz-Aguado, M. J.** (Dir.) (2004) *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- **Díaz-Aguado, M. J. y Carvajal, I.** (Dir.) (2011) *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia y la Juventud*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Igualdad y Servicios Sociales.
- **Díaz-Aguado, M. J. y Falcón, L.** (2006). Los medios de Comunicación como herramienta para la prevención. *Psicología Educativa*, 12, 85-105.
- **Díaz-Aguado, M. J. y Martínez Arias, R.** (2001) *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer, colección Estudios, nº 73.
- **Díaz-Aguado, M.J., Martínez-Arias, R. y Martín, J.** (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación-Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.
- **Díaz-Aguado, M.J., Martínez Arias, R. y Ordoñez, A.** (en prensa). Prevenir drogodependencias en adolescentes y mejorar la convivencia desde una perspectiva escolar ecológica, *Revista de Educación*.
- **Dotterer, A., McHale, S. y Crouter, A.** (2007). Implications of Out-of-School Activities for School Engagement in African American Adolescents. *Journal of Youth and Adolescents*, 36, 391-401.

- Eggermont, S. (2006). Developmental Changes in Adolescents' Television Viewing Habits: Longitudinal Trajectories in a Three-Wave Panel Study. *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 50, 742-761.
- Elkind, D. (1967) Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38, 1025-34.
- Erikson, E. (1968) *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós, 1971.
- Ferrés, J. (1998). Televisión, familia e imitación. *Comunicar*, 10, 33-39.
- García-Muñoz, N. y Fedele M. (2011). Las series televisivas juveniles: tramas y conflictos en una «teen series». *Comunicar*, 37, 133-140.
- Funes, M. J. (2008) *Informe 2008. Juventud en España. Vol 4: Cultura, política y sociedad*. Madrid: Ministerio de Igualdad, Instituto de la Juventud.
- Gross, B. (2005) Pantallas y juegos: de la observación de modelos a la participación. *Revista Estudios de Juventud*, 68, 61-71.
- Guarinos, V. (2009). Fenómenos televisivos «teenagers»: prototipias adolescentes en series vistas en España. *Comunicar*, 33, 203-211.
- Hamburg, D. y Hamburg, D. (2004). On the future on adolescent psychology. In: R. Lerner & L. Steinberg (Eds.) *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.
- Hardwood, J. (1997) Viewing Age: Lifespan Identity and Television Viewing Choices. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 41, 203-213.
- Hernando Gómez, A. (2009). La prevención de la violencia de género en adolescentes. *Apuntes de Psicología* 25, 325-340.
- Huesmann, L. R., Moise-Titus, J., Podolski, D. y Eron, L. (2003) Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood: 1977-1992. *Development Psychology*, 39, 201-221.
- Martín Serrano, M. y Velarde, O. (2001). *Informe Juventud en España 2000*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-INJUVE.
- Medrano, C. (2008). ¿Qué valores perciben los adolescentes en sus programas preferidos de TV. *Comunicar*, 31, 387-392.
- Montero, Y. (2005). Estudio empírico sobre el serial juvenil «Al salir de clase»: sobre la transmisión de valores a los adolescentes. *Comunicar*, 25,
- Prensky, M. (2001). *Digital game bases learning*. New York: McGraw Hill.
- Rivadeneyraa, R. y Lebod, M. (2008). The association between television-viewing behaviors and adolescent dating role attitudes and behaviours. *Journal of Adolescence*, 31 291-305.
- Thornham, S. y Purvis, T. (2005). *Television Drama. Theories and Identities*. New York: Palgrave MacMillan.
- Tobler, N. S. (2000). Lessons learned. *Journal of Primary Prevention*, 20, 261-274.
- UNESCO (2011). *Media and Information Litteracy. Curriculum for Teachers*. UNESCO: Paris.
- Vygotsky, L. (1934) *Thought and language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.