

Recibido el 10_08_2018 | Aceptado el 09_11_2018

ENTRE LA DISTOPÍA Y LA UTOPIA. 'BLACK MIRROR' PARA MOTIVAR COMPETENCIAS MEDIÁTICAS Y SABERES DISCIPLINARES EN LA UNIVERSIDAD

BETWEEN DYSTOPIA AND UTOPIA. 'BLACK MIRROR' TO MOTIVATE MEDIA COMPETITIONS AND DISCIPLINARY KNOWLEDGE IN THE UNIVERSITY

Abel Antonio Grijalva-Verdugo
| abel.grijalva@udo.mx |
Universidad Autónoma de Occidente, México

Resumen: El papel de los medios de comunicación y las TIC en las esferas socio-educativas contemporáneas no es asunto nuevo. Sin embargo, sus incidencias en términos de mediación en contextos escolares sigue precisando propuestas de educación mediática que motiven la participación activa y crítica de la ciudadanía. En ese sentido, se presenta una investigación empírica efectuada con estudiantes universitarios de Ciencias de la Comunicación, quienes hacen parte de un ejercicio de recepción televisiva y de convergencia de medios (TV de *streaming*, plataforma digital y aula); ello, con la finalidad de analizar sus niveles de competencia mediática y saberes disciplinares de una asignatura escolar, así como de motivar el uso de medios para diversos procesos sociocomunicativos. Se aplicó un cuestionario digital (*Ex-Post*) a través de la plataforma Edu2.0 a una muestra de 105 jóvenes de dos generaciones matriculadas en la Universidad Autónoma de Occidente (México). Después, se realizaron pruebas no paramétricas (Chi-Cuadrado) para explorar posibles diferencias estadísticas en relación con el grupo de pertenencia (generación). Los hallazgos muestran la ficción como una estrategia efectiva para aumentar las competencias mediáticas y los saberes disciplinares en los jóvenes. **Palabras clave:** Educación sobre Medios de Comunicación; Alfabetización Informacional; Enseñanza Multimedia; Enseñanza Audiovisual; Enseñanza Superior.

Abstract: The role of media and the ICTs in contemporary socio-educational spheres is not a new issue. However, its incidences in terms of mediation in scholar contexts continue to require media education proposals that encourage active and critical social participation. In this sense, an empirical research is presented, with university students of Communication Sciences as subjects, who are part of an exercise about television reception and media convergence (TV streaming, virtual platform, and classroom); with the purpose of analyzing their levels of media competence and disciplinary knowledge of a school subject, as well as motivating the use of media for various socio-communicative processes. A digital questionnaire (Ex-Post) was applied through the Edu2.0 virtual platform to a sample of 105 students from two different academic generations enrolled in Universidad Autónoma de Occidente (Mexico). Afterward, nonparametric tests (Chi-square) were carried out to explore possible statistical differences between each reference group (academic generation). The findings show fiction as an effective strategy to increase media competences and disciplinary knowledge in young people. **Keywords:** Media Literacy; Educational Media; Visual Literacy; Media Instruction; Higher Education.

1. Introducción. Convergencia de medios, una experiencia pedagógica

La palabra converger —del latín *convergere*— podría describir diversos procesos interdisciplinarios en algunos campos científicos y académicos, incluidos la Comunicación y la Educación. En ese sentido, aquí se reflexiona una experiencia de convergencia educativa y comunicativa concreta, el uso de la serie británica *Black Mirror* (Channel 4, episodio 1, 2011) dentro del aula escolar. El objetivo fue proporcionar una experiencia sensorial (multimedia) a los estudiantes para la gestión, análisis y discusión de las teorías de la opinión pública enmarcadas en la escuela del pensamiento europeo, norteamericano y latinoamericano, principalmente, desde los estudios de la comunicación y la sociología política.

En ese sentido, esta investigación presenta un acercamiento empírico efectuado con estudiantes universitarios de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Occidente (en adelante UAdeO) misma que, de acuerdo al anuario estadístico de la ANUIES (2017), es la institución académica de Sinaloa (entidad mexicana del noroeste del país) con la matrícula más alta en dicha área profesional. En el ejercicio investigativo se integran múltiples enfoques, medios y artefactos comunicativos con la finalidad de educar en y para los medios, generar competencias mediáticas e integrar las narrativas audiovisuales a los procesos formativos, tanto formales como informales, de quienes han elegido la carrera (*bachelor degree*) de Ciencias de la Comunicación.

El artículo forma parte de una investigación más amplia que promueve las competencias mediáticas en la ciudadanía, particularmente en las audiencias juveniles, con la ayuda de distintos dispositivos mediáticos y tecnológicos como la narrativa televisiva de *streaming* y el uso de la plataforma digital Edu2.0.

El uso de los medios y las TIC como recursos didácticos, como herramienta para favorecer la enseñanza de los contenidos curriculares, y casi siempre en manos del profesor, suele ser el primer paso de integración de este medio en el desarrollo curricular de los centros educativos (Gutiérrez y Tyner, 2012: 32-33).

Por lo anterior, se abre un diálogo a partir de los hallazgos obtenidos con dos grupos de recepción televisiva dentro del espacio escolar. El proceso se da en la asignatura Opinión pública, impartida de forma obligatoria a quienes cursan el segundo ciclo de la carrera en Ciencias de la Comunicación. Se utilizó el episodio uno de la serie británica *Black Mirror* titulado 'The National Anthem', ya que contenía pautas teóricas importantes de los temas abordados en la asignatura, lo que permitió desarrollar un dispositivo didáctico basado en la cultura audiovisual como centro para la construcción de saberes.

2. Pedagogía de la imagen y el papel de las competencias mediáticas en el contexto educativo

La pedagogía de la imagen permite establecer puntos de interés importantes entre los diversos actores educativos puesto que, al formar parte de una cultura audiovisual más amplia, se establecen códigos comunes sobre lo que se consume: la serie de moda, el canal de vídeo con más visitas, entre otras narrativas. «La cultura visual no es simplemente un repertorio de imágenes, sino un conjunto de discursos visuales que construyen posiciones, y que están inscritos en prácticas sociales, estrechamente asociados con las instituciones que nos otorgan el derecho de mirada» (Dussel, 2009: 181).

Desde los derechos de mirada señalados por la autora, se analizan los niveles de competencia mediática y saberes disciplinares de una asignatura escolar, partiendo de la premisa de que, series de televisión como *Black Mirror* pueden facilitar el diálogo educativo entre diversos interlocutores para generar aprendizajes diversos, incluso más de los que se pudieran contextualizar en el plano del currículo escolar.

Y es que mucho se ha hablado sobre la utilización de los medios para fines educativos dentro del sistema escolar como han recomendado la UNESCO, desde la declaración de Grünwald, el Parlamento Europeo, mediante la Reco-

mendación 2006/962/CE o, en México, la Secretaría de Educación Pública con proyectos como @aprende 2.0. Pareciera que siguen siendo necesarias estrategias para que tales iniciativas lleguen a las aulas y se extiendan al resto de la ciudadanía. Quizá esto se deba a que comúnmente los medios han sido reducidos a meros artefactos instrumentales bajo ideas de que sólo sirven para informar, entretener o manipular a la gente.

Lo anterior deviene, sobre todo, de una visión sociológica referida a los estudios de los efectos de los medios (denominados en un inicio como masivos de comunicación) de los que se desprenden posturas que analizan, únicamente, la manipulación que ejercen en las audiencias, lo que ha generado tratos morales hacia estos. Y no es que la práctica escolar que involucre medios no requiera supervisión y gestión académica, el problema es que la supervisión ha radicado en una suerte de fiscalización, también atribuida a considerarles producto de una cultura popular menor, más cuando se trata de plataformas de *streaming*, canales de vídeo, TV, entre otras, puesto que no forman parte de la cultura escrita (los libros); caballo de batalla de la institución escolar.

Sin embargo, las pantallas —especialmente la televisión— posibilitan la generación de competencias cognitivas y perceptivas en los individuos, máxime cuando la cultura icónica tiene tanta fuerza actualmente. Empero, pareciera que la escuela transita en ese flujo comunicativo y tecnológico lentamente, quizá por los prejuicios atribuidos a los medios fundados en las posturas burguesas de preponderar unos dispositivos culturales sobre otros: hablemos del libro por encima de las series de televisión, o de las Bellas Artes por los videojuegos; y no es que se considere que se deba dejar la lectura en un segundo plano dentro de la escuela, por el contrario, se trata de aprovechar las posibilidades pedagógicas del entorno para atraer a las nuevas audiencias. Como decía Banyard (1995), los procesos cognitivos de los sujetos son mecanismos o estructuras mentales que operan cuando observamos, leemos, escuchamos, etc., por lo que todo el tiempo estamos percibiendo, atendiendo y utilizando diversos lenguajes en múltiples procesos cotidianos.

Lo antedicho está muy relacionado con lo que en las dinámicas sociocomunicativas se denomina ‘inmersión de las audiencias’, relacionada a las posibilidades brindadas por el acto de observar y la comprensión de las representaciones audiovisuales como generadoras de ideas mediadas en la realidad social.

El medio televisivo favorece el aprendizaje observacional, mediante el cual el telespectador, al observar el modelo, puede repetir complejos patrones de conducta de acuerdo a los modelos observados. Parece claro que la televisión genera unos contextos donde se negocian determinados

valores en sustitución de otros, y se consumen ya no imágenes sino creencias que propician un cambio cualitativo en el aprendizaje de las generaciones más jóvenes (Medrano-Samaniego, 2008: 207).

De esta manera, los aprendizajes obtenidos recuerdan que la imagen es una construcción y que su interpretación depende de condiciones subjetivas e ideológicas en las que se inserte; es decir, la cultura audiovisual es generada por quienes son parte de la misma, y no son iguales las audiencias televisivas de los años cuarenta que las formadas a partir del *boom* de los contenidos de *streaming* después del 2010. Por lo tanto, el acto de observar es ante todo una construcción pedagógica de un objeto cultural, la lectura de un texto (expuesto en imágenes y audio, principalmente) que requiere interpretación constante; la misma que estará condicionada por las capacidades de las audiencias para gestionar críticamente dichas narrativas.

Preiss, Mae, Burrell, Allen y Bryant (2007) señalan que la educación en medios tendría que remitir a la interpretación y reinterpretación de los contenidos audiovisuales independientemente del contexto o espacio para el que se realicen. En ello recae la idea de que integrar diversas herramientas y lenguajes posibilite la construcción de significados individuales y colectivos desde la convergencia de artefactos, métodos e instrumentos para distintos actos pedagógicos. Y es que, mucho se ha dicho en educación respecto a la importancia de generar experiencias integrales en el aula para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y de las oportunidades brindadas por los medios y las tecnologías de la comunicación, pero poco se ha teorizado sobre las rutas metodológicas para acercar a todos los actores educativos.

Para Bernier y O'Hare (2005), al estar los estudiantes familiarizados con los dramas, documentales, videojuegos, novelas, series de televisión, entre otros, cualquier formato narrativo y ficcional podría ser beneficioso para fortalecer habilidades de los sujetos dentro de la cultura audiovisual contemporánea; además, podrían dotarles de experiencias multisensoriales para estimular el interés en las disciplinas escolares. Es lo que Jenkins (2008) denomina, animar a los consumidores para el establecimiento de conexiones en contenidos mediáticos dispersos y que, de manera lógica, prepararía a los sujetos para disfrutar y hacerles reflexivos de su dieta de medios, es decir, generarles educación mediática para alcanzar lo que ha sido conceptualizado como 'competencias mediáticas'.

A pesar de que los términos 'educación mediática' y 'competencia mediática' están muy relacionados, no son lo mismo. En Europa la educación mediática es conocida a menudo como alfabetización mediática y tiene que ver con

la enseñanza de los medios en el contexto escolar. Para Apple, Au y Gandin (2009), cuando los educadores enseñan al estudiantado actividades críticas sobre los medios de comunicación para decodificar sus textos mediáticos con estrategias de discusión, también deben generar el pensamiento crítico fomentando análisis profundos sobre el papel de los medios y sus narrativas, incluso, lecturas opuestas a las que los medios ofrecen. «La educación mediática es un compromiso y una responsabilidad de todos los agentes que participan en la educación y también en las empresas que producen y gestionan los medios de comunicación» (De Pablos y Ballesta, 2018: 119).

La educación mediática se compone de factores afines a los principios del deber ser, refiere a la sociedad anhelada histórica y contextualmente, a los individuos a los que se desea incidir y a los principios organizadores que han de dar forma a tales prácticas. Las nuevas interacciones mediáticas posibilitan el desarrollo de competencias de colaboración, socialización y aprendizajes diversos que la educación mediática debe incluir; aspectos como la capacidad para navegar en diferentes entornos digitales, con y desde diferentes medios y narrativas, entre otras (Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton y Robison, 2009).

De acuerdo a Ferrés y Piscitelli (2012), la competencia mediática demanda la interpretación crítica de los medios de comunicación y las TIC, debe potenciar la participación de los ciudadanos en la producción de contenidos para ecologías mediáticas integradas. Proponen seis dimensiones: 1) lenguajes; 2) tecnología; 3) procesos de interacción; 4) procesos de producción y difusión; 5) ideología y valores; y 6) estética. Las dimensiones se conectan de múltiples modos por lo que para estudiarlas sería importante contextualizarlas, de ahí la relevancia de indagarlos en un espacio delimitado histórica y geográficamente como la escuela.

La propuesta de la ficción en el aula representa una estrategia de intervención educativa para la motivación de dichas competencias, más en un contexto donde urge el empoderamiento social como lo es el caso de Sinaloa. Esto a razón de asuntos relacionados a la violencia, el narcotráfico y la apatía social como argumentan Grijalva y Moreno (2017) al referirse a que el uso de los medios y las tecnologías tendría que favorecer la participación colectiva y, por lo tanto, mejorar el funcionamiento de las acciones a favor de la libertad de expresión. El contexto sinaloense no es terreno sencillo, presenta características socioculturales y políticas complejas, tal como señalan Jiménez-Valdez (2014), Rodelo (2009) y Moreno-Candil, Burgos-Dávila y Valdez-Bátiz (2016).

Investigaciones como las de Grijalva-Verdugo e Izaguirre-Fierro (2014) y Grijalva-Verdugo y Moreno-Candil (2017) dan cuenta de los bajos niveles de competencias mediáticas en la región, por lo que se requieren esfuerzos de

intervención educativa que contribuyan en ese sentido. Si bien, fomentarlas desde el aula puede ser un acto educativo limitado, permite generar experiencias extensivas a otros espacios. Así, la utilización de series, marca reflexiones sobre saberes teórico-prácticos diversos, incluidos los de la asignatura Opinión pública impartida en la UAdeO.

OP es una asignatura disciplinar, lo que implica su carácter de obligatoriedad para quienes eligen Ciencias de la Comunicación como profesión. La clase tiene por objetivo que los estudiantes adquieran las competencias genéricas y específicas para poder comprender la importancia de la OP en el entramado sociopolítico global del país, así como caracterizar comunicativamente a los actores involucrados en los procesos emanados de la vida pública; esto, mediante el desarrollo de competencias instrumentales y sistémicas: a) cognitivas; b) metodológicas; c) de comunicación; d) tecnológicas; y e) de liderazgo.

Es decir, el currículo escolar precisa sujetos críticos e informados de la vida pública del país y del mundo, con saberes que les ayuden a comprender los procesos sociocomunicativos contemporáneos desde una visión integral (Universidad de Occidente, 2015). En ese sentido, hace apenas algunas décadas se hablaba de que quienes no supieran leer y escribir no podrían integrarse al mundo laboral; ahora las exigencias demandan conocimientos enfocados a las capacidades de los sujetos para desenvolverse en entornos altamente digitalizados donde fluyen grandes cantidades de datos. En otras palabras, que cuenten con las competencias digitales y/o mediáticas necesarias para desenvolverse en las actuales ecologías sociocomunicativas.

Ciertamente competencia digital y competencia mediática no son lo mismo; la primera, según Pablos-Pons, Colás-Bravo, Conde-Jiménez, y Reyes-de-Cozar (2017), integra cuatro factores: 1) dominio de las TIC; 2) uso formal de las TIC a través de la hipermedia; 3) uso de las TIC de forma estratégica para la consecución de metas; y 4) inmersión de los sujetos en la cultura de las TIC, es decir, saberes relacionados a la gestión, producción y crítica de las mismas; mientras, la competencia mediática, además de abarcar el uso de las TIC, incorpora los lenguajes de diversos medios de comunicación como la televisión, los canales de vídeo y los videojuegos. Aguaded, Marín-Gutiérrez y Caldeiro-Pedreira (2018) consideran que el uso de tales narrativas propicia conocimientos altamente vinculados con la competencia audiovisual y que han de favorecer la interrelación social y comunicación horizontal con múltiples sujetos segmentos de la audiencia.

Y son precisamente los saberes audiovisuales el objeto de estudio de este artículo, no porque las otras dimensiones de la competencia digital o mediática sean menos importantes, sino porque la experiencia pedagógica propuesta se

orienta al uso de series de televisión en el aula para fomentar el pensamiento crítico y la discusión sobre temas de cierta disciplina escolar. Esto es, el análisis de la dimensión lenguajes propuesta por Ferrés y Piscitelli (2012) referente a la capacidad para interpretar códigos de representación, funciones de los mensajes audiovisuales, identificación de los gustos mediáticos de las audiencias, deseos sensoriales y diferenciación entre sensación, emotividad y racionalidad.

3. 'Black Mirror': mirar por el espejo de las narrativas audiovisuales

Para Izaguirre-Fierro y Durán-Pizaña (2016) la narrativa audiovisual traza un mapa de virtudes y valores que entretejen propuestas pedagógicas del entorno escolar en el mundo social donde, al interpretar dichos acontecimientos, se conduce a significaciones de saberes diversos. *Black Mirror* muestra un mundo distópico en el que la tecnología juega un papel fundamental para las relaciones personales, políticas y culturales de los sujetos.

Sus tramas consiguen sorprendernos y alarmarnos porque son mucho más cotidianas de lo que venía siendo habitual en el género distópico. Todas las historias se centran en los insospechados efectos de algunos dispositivos que los espectadores conocen por propia experiencia o que están en ciernes de aparecer en nuestro mercado (Martínez-Lucena y Barraycoa, 2017: 19).

Y es esa cercanía con los imaginarios de lo posible del episodio uno, 'The National Anthem', la que permite diálogos en el aula sobre los contenidos de la asignatura. El episodio trata sobre el primer ministro británico, Michael Callow, quien se ve obligado a sostener relaciones sexuales con un cerdo tras el secuestro de la princesa Sussannah; ello, por la presión de la opinión pública y la familia real ante el temor infringido por el secuestrador, quien mediante un vídeo subido a la Red amenazaba con quitarle la vida a la joven si el gobernante no acepta la petición. El fenómeno es completamente mediático, puesto que la trama coloca a los medios como protagonistas del vínculo primer ministro-secuestrador.

En la ficción es posible construir una conversación con los estudiantes a propósito de los saberes disciplinares de su carrera, ubicándonos desde el referencial de las exigencias planteadas globalmente a los nuevos ciudadanos relacionados a la postura crítica de lo que consumen en medios, tal como señala la dimensión 'lenguajes' de la competencia mediática.

Cabe recalcar que la discusión teórica se ha centrado en la justificación de narrativas audiovisuales dentro del aula principalmente por dos motivos; en

primer lugar, su uso ha sido históricamente marginado. No es el caso de las TIC y las plataformas digitales, para las que existe una suerte de consenso, a veces muy idealista:

Los discursos neotecnológicos sostienen frases que podrían resumir el sentido común de la época: «las nuevas tecnologías ya están aquí», «el futuro está al alcance de sus manos», «sepa cómo cambiarán nuestras vidas», entre muchas otras. Frases que componen algunos de los fragmentos de las imágenes que pueblan las fantasías y los deseos de empresarios, políticos, profesionales de los medios de comunicación y educadores que desde entonces se vienen haciendo oír en nuestras sociedades (Cabrera, 2006: 14).

Quizá gran parte de ese entusiasmo hacia la tecnología provenga de buenas estrategias de *marketing* respecto al uso de la informática para la solución de problemáticas del campo educativo o en las propias esperanzas de la sociedad para el desarrollo, tal como argumenta Cabrera. Segundo, el interés del artículo no es discutir la reputación de las plataformas, más bien mostrar la experiencia pedagógica obtenida de su uso en la universidad sobre un segmento didáctico muy puntual, su utilización para reflexionar y responder a un instrumento de recolección de datos tras ver una narrativa audiovisual, para que luego los estudiantes generen inferencias intelectuales sobre teorías, conceptos y aplicaciones de la carrera de Ciencias de la comunicación.

Es importante señalar que el uso de series de televisión o narrativas cinematográficas en el aula como estrategia didáctica no es nada nuevo; para de Freitas (2016) su uso puede contribuir a investigaciones de diversos campos, gracias a que lo obicuo de la videografía es una práctica estandarizada para ilustrar diversos escenarios —tanto para profesores como estudiantes— y un método experimental para construir significados individuales y colectivos de múltiples campos, por lo que la justificación de utilizar esta serie y no otra, radica en las necesidades curriculares de los contenidos de la materia y la cercanía con la narrativa audiovisual.

Existen experiencias a nivel global que dan cuenta de esto; por ejemplo, Meyer y Vellani (2014) utilizaron la película *Cinema Paradiso* (Tornatore, 1988) para la discusión de temas de educación urbana en Canadá. Rifa-Valls (2011), en España, a través de los portafolios de trabajo de sus estudiantes pudo analizar narrativas filmicas para reconstruir los significados de la clase en relación al arte y el diseño. En Escocia Donnelly, Whelan y Chambers (2018) han empleado estrategias de los llamados cineclubs para fomentar en la comunidad académica la prevención de la violencia en las aulas. En Méxi-

co, Patricia Torres San Martín (2011) ha indagado asuntos de formación de segmentos de la audiencia en espacios de la educación informal, al igual que Grijalva-Verdugo e Izaguirre-Fierro (2015) para referirse a procesos formativos más abiertos en virtud de la construcción de ciudadanía.

4. Metodología

Para cumplir los objetivos de la investigación —primero, conocer la competencia mediática de estudiantes universitarios en la dimensión lenguajes de manera intergrupala (generaciones estudiadas) y, segundo, elevar dicha competencia mediante estímulos audiovisuales como *Black Mirror* y la plataforma digital Edu2.0— se trabajó desde el método de la recepción televisiva y la investigación acción.

Según Machor y Goldstein (2001) la tradición de los estudios de recepción radica en el entendimiento de cómo las audiencias dan lectura y reconstruyen las narrativas provenientes de distintas fuentes, medios, libros, sociedad, entre otras. Mientras que la investigación acción deviene de la tradición educativa y se relaciona a las estrategias de elaboración, desarrollo y reformulación permanente del currículo escolar para propiciar cambios en los procesos y actores educativos (Elliott, 1994). En tal, se habla de un sumario educocomunicativo para motivar la adquisición de competencias mediáticas y disciplinares desde la asignatura escolar de Opinión pública. Ver figura 1 en página siguiente.

Una vez realizado el ejercicio de recepción se aplicó un cuestionario digital a través de la plataforma Edu2.0, con la pretensión de enriquecer la práctica docente mediante la convergencia de medios y el fomento de la digitalidad. El instrumento se aplicó mediante la plataforma <http://udeoculiacan.edu20.org>; sitio donde los alumnos pudieron capturar sus impresiones del ejercicio de recepción televisiva. La versión utilizada de 13 ítems reportó un valor aceptable de consistencia interna (alfa de Cronbach de 0,706).

La muestra es no probabilística intencional y se compone por 105 jóvenes de dos generaciones de universitarios (2015-2018 y 2017-2020) matriculados en la Universidad Autónoma de Occidente, institución mexicana del noroeste del país. Al estar la muestra compuesta por dos generaciones de estudiantes se pensó que habría diferencias estadísticas entre los grupos, al suponer que los más jóvenes deberían estar un poco más familiarizados con la tecnología y sus narrativas, por lo que se formularon las siguientes hipótesis.

→ H0. No hay diferencias en la distribución de los datos en relación a la variable avance en la carrera.

Figura 1.



→ H1. La distribución de los datos es diferenciada desde la variable de avance en la carrera.

Realizadas las pruebas de normalidad (Kolmogorov-Smirnov y Shapiro Wilk) se encontró que no se cumplía con el principio de homocedasticidad, por lo que se procedió a la ejecución de pruebas no paramétricas, específicamente la de Chi-Cuadrado. El alcance de la investigación puede considerarse como exploratorio y descriptivo. Los datos fueron procesados en el programa estadístico SPSS versión 21.

5. Resultados

Los hallazgos se dividen en dos partes, la primera relacionada con la dimensión de lenguajes de la competencia mediática y la segunda con los saberes de la Opinión pública (saberes disciplinares).

5.1 Niveles de competencia mediática en la dimensión de lenguajes

Como se ha dicho, la dimensión lenguajes trata sobre la capacidad de la ciudadanía para interpretar, valorar diversos códigos de representación y la función que estos cumplen en un mensaje (Ferrés y Piscitelli, 2012). Se les preguntó a los jóvenes si encontraban relación de su campo académico en la serie *Black Mirror*.

Tabla 1. Encuentra relación de la disciplina con la ficción.

Variable de agrupación	Si encuentra (%)	No encuentra (%)
General	98,1	1,9
Generación		
Generación 2016	97,1	2,9
Generación 2018	100,0	0,0

Elaboración propia. Fuente: trabajo de campo.

La tabla 1 muestra que tanto la generación 2016 como la 2018 relacionan la asignatura de OP con la ficción. Es decir, la postura pedagógica de la utilización de narrativas audiovisuales dentro del aula universitaria es atractiva desde la percepción de los jóvenes. Así, la interacción con las pantallas parece una oportunidad para visualizar valores asociados a una mejor ciudadanía o a los fines culturales y políticos del proyecto socioeducativo vigente.

Otra vertiente de la dimensión tiene que ver con los conocimientos básicos del concepto audiencia, así como su utilidad y límites. Se esperaría que, al ser estudiantes de comunicación, estuviesen familiarizados con el término ya que

es un concepto abordado en los programas educativos de Ciencias de la Comunicación, particularmente en el currículo escolar estudiado. Ver tablas 2 y 3.

Tabla 2. Identifica las características de la audiencia en la ficción.

Variable de agrupación	Competencia baja (%)	Competencia media (%)	Competencia alta (%)
General	0,0	49,5	50,5
Generación			
Generación 2016	0,0	50,7	49,3
Generación 2018	0,0	54,4	55,6

Elaboración propia. Fuente: trabajo de campo.

Cabe insistir en que los ítems mostrados en las tablas 2 y 3 arrojan los saberes específicos de la teoría, es decir, no se les preguntó si consideraban (percepción) tener competencia baja, media o alta, sino que a partir del espectro de respuestas y la identificación de las características teórico-conceptuales de las categorías indagadas se evaluó su competencia. Se encuentra que ambas generaciones oscilan entre la competencia media y alta.

Tabla 3. Describe los tipos de participación de la audiencia de la serie.

Variable de agrupación	Competencia baja (%)	Competencia media (%)	Competencia alta (%)
General	13,3	57,1	29,5
Generación*			
Generación 2016	18,8	56,5	24,6
Generación 2018	2,8	58,3	38,9

Elaboración propia. Fuente: trabajo de campo.

*Diferencia estadística $p < 0,05$

Al solicitarles describir los tipos de participación de la audiencia de la serie, existen diferencias estadísticamente significativas desde la variable de cruce (generación) (χ^2 (2, N= 105)= 6,219; $p= 0,045$) y es la generación 2018 la que obtiene la competencia más alta (38,9 por ciento) pese a que ambas se encuentran muy similares en la competencia media: 56,5 por ciento y 58,3 por ciento respectivamente.

Otra de las características convenidas internacionalmente dentro de la dimensión es la capacidad de las personas para gestionar el ocio mediático convirtiéndolo en una oportunidad de aprendizaje. Así que, una vez proyectada la serie, se animó a los estudiantes a asociar la narrativa con las caracte-

rísticas estructurales de su gobierno y las posibles semejanzas de los líderes de opinión ficticios y de la escena política mexicana. Lo anterior mediante las técnicas de *brainstorming* y debate. Ver tablas 4 y 5.

Tabla 4. Identifica los líderes de opinión en la narrativa televisiva.

Variable de agrupación	Competencia baja (%)	Competencia media (%)	Competencia alta (%)
General	19,0	4,8	76,2
Generación			
Generación 2016	23,2	4,3	72,5
Generación 2018	11,1	5,6	83,3

Elaboración propia. Fuente: trabajo de campo.

Los hallazgos reflejan que los estudiantes de comunicación tienen competencia alta (76,2 por ciento); sin embargo, la generación 2016 resulta considerablemente debajo de la 2018 al obtener 23,2 por ciento en la categoría competencia baja frente al 11,1 por ciento de sus pares más avanzados en la carrera. En ese sentido, es necesario hacer estudios cualitativos que puedan explicar ampliamente esa condición o, incluso, cuantitativos desde muestras más numerosas.

Tabla 5. Competencia para describir la relación medios y gobierno en la narrativa.

Variable de agrupación	Competencia baja (%)	Competencia media (%)	Competencia alta (%)
General	1,9	53,3	44,8
Generación			
Generación 2016	2,9	53,6	43,5
Generación 2018	0,0	52,8	47,2

Elaboración propia. Fuente: trabajo de campo.

Entender la relación medios-gobierno es una condición demandada a los sujetos desde la dimensión lenguajes de la competencia mediática; ésta se entiende como la capacidad de las audiencias para concebir los contextos políticos actuales. En ese sentido, el 53,3 por ciento de los estudiantes cuenta con competencia media y el 44,8 por ciento con competencia alta, por lo que se encuentra que al ser una acción más compleja, el espectro de porcentajes se dispersa en todas las opciones de respuesta del cuestionario. Ver tabla 5.

5.2 Saberes disciplinares; articulando la competencia mediática en el aula

Una de las ventajas de generar en la población competencias mediáticas es fomentar aprendizajes para toda la vida, la inquietud por informarse permanen-

temente, estar al tanto de avances tecnológicos a fin de insertarse en la economía del conocimiento vigente. Así, el segundo nivel analizado es mucho más específico a las características de los sujetos indagados, ya que se parte de que las competencias tienen que estar contextualizadas geográfica e históricamente, y que los marcos de referencia determinados por los organismos internacionales deben adaptarse a las condiciones de las regiones para que, más tarde, puedan extenderse como procesos globales.

En lo anterior, los saberes disciplinares examinados tienen relación con la experiencia pedagógica de usar la serie de televisión y la plataforma educativa en clase. Se esperaba que los estudiantes tuvieran dominio de categorías analíticas sobre: 1) Opinión pública; 2) problemas asociados a la Opinión pública (falta de capacidad, espectador sordo, tiranía de la mayoría y susceptibilidad a la persuasión); 3) análisis sobre el papel de los medios (TV, redes sociales, prensa) para la configuración de la Opinión pública; y 4) identificación de los métodos empíricos de la disciplina.

Los problemas asociados a la Opinión pública son condiciones señaladas por Lippmann (2003) para referirse a que, regularmente, se les pide mucho a las audiencias sobre la vida pública de un país, siendo que el ciudadano promedio no se interesa por este tipo de temas. En ese sentido, el capítulo 'The National Anthem' permite ejemplificar cada uno de esos problemas enmarcados en una sociedad que al principio parece no interesarle mucho lo que su primer ministro haga (tener sexo con un cerdo) aunque, eventualmente, cambie de opinión conforme la situación se transforma mediáticamente. Ver tablas 6, 7, 8 y 9.

Tabla 6. Relaciona el concepto falta de capacidad referido a la opinión pública.

Variable de agrupación	Competencia baja (%)	Competencia media (%)	Competencia alta (%)
General	18,1	1,9	80,0
Generación			
Generación 2016	21,7	1,4	76,8
Generación 2018	11,1	2,8	86,1

Elaboración propia. Fuente: trabajo de campo.

Los estudiantes tienen claro que la audiencia de la ficción carece de competencias para analizar un fenómeno de la vida pública, al menos desde su percepción. La inferencia se hace porque los participantes del ejercicio de recepción televisiva leyeron previamente los temas y bibliografía de la asignatura, por lo que podían distinguir teóricamente las características de la audiencia y sus competencias para analizar un fenómeno sociocomunicativo.

Es decir, contaban con el bagaje académico para reflexionar sobre los conceptos ‘falta de capacidad’ y ‘tiranía de la mayoría’ propuestos por Lippmann.

Los hallazgos ubican al 80,0 por ciento de los sujetos en competencia alta, es decir, pueden identificar las características de la audiencia ficcional ante tal condición (tabla 6). Lo mismo pasa con los datos de la tabla 7 donde los estudiantes son muy competentes para equiparar la tiranía de la mayoría sobre las decisiones gubernamentales, tal como pasa en la narrativa de la serie *Black Mirror* (episodio ‘The National Anthem’).

Tabla 7. Identifica la tiranía de la mayoría.

Variable de agrupación	Competencia baja (%)	Competencia media (%)	Competencia alta (%)
General	10,5	1,0	88,6
Generación			
Generación 2016	13,0	0,0	87,0
Generación 2018	5,6	2,8	91,7

Elaboración propia. Fuente: trabajo de campo.

El término tiranía de la mayoría tiene mucho eco en los sujetos estudiados; esto corrobora el hipotético de que la ficción puede ser un vehículo para generar puentes pedagógicos. Sin embargo, al cuestionarles por otro de los problemas de la OP señalados por el mismo autor, los porcentajes descienden al 64,8 por ciento en la categoría competencia alta, lo que no necesariamente indica que no esté ilustrado en la ficción, sino que se deben explorar otras variables latentes de carácter educativo, por ejemplo, que el concepto no esté muy claro para la clase (tabla 8).

Tabla 8. Identifica las características del espectador sordo en la serie.

Variable de agrupación	Competencia baja (%)	Competencia media (%)	Competencia alta (%)
General	30,5	4,8	64,8
Generación			
Generación 2016	31,9	4,3	63,8
Generación 2018	27,8	5,6	66,7

Elaboración propia. Fuente: trabajo de campo.

Un problema distinto asociado a la OP se denomina espectador sordo. Se les pidió a los sujetos que lo describieran a partir de las inferencias narrativas encontradas en *Black Mirror*. Los hallazgos se ubican en los polos, 30,5

por ciento de los estudiantes cuenta con competencia baja y 64,8 por ciento con competencia alta. Es curioso que la competencia media tenga porcentajes cercanos a los 5 puntos en ambas generaciones (tabla 8). Fenómeno que también ocurre al indagar los conocimientos sobre el término susceptibilidad a la persuasión, referente a la vulnerabilidad de la ciudadanía para ser manipulada por los medios.

Se encuentra que los estudiantes tienen competencia alta para identificar tales condiciones (89,5 por ciento), y es la generación 2016 la que obtiene los puntajes menos positivos (14,5 por ciento, competencia baja) de la categoría. Ver tabla 9.

Tabla 9. Identifica el problema de la Opinión pública susceptibilidad a la persuasión.

Variable de agrupación	Competencia baja (%)	Competencia media (%)	Competencia alta (%)
General	10,5	0,0	89,5
Generación			
Generación 2016	14,5	0,0	85,5
Generación 2018	2,8	0,0	97,2

Elaboración propia. Fuente: trabajo de campo.

Sin embargo, al cuestionarles sobre la relevancia de la televisión y las redes sociales para incidir en la opinión pública, se observan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. ¿En qué sentido? Ver tablas 10 y 11.

Tabla 10. Competencia para describir la importancia de la TV en la Opinión pública.

Variable de agrupación	Competencia baja (%)	Competencia media (%)	Competencia alta (%)
General	1,9	30,5	67,6
Generación*			
Generación 2016	0,0	39,1	60,9
Generación 2018	5,6	13,9	80,6

Elaboración propia. Fuente: trabajo de campo.

* Diferencia estadística $p < 0,05$

La generación 2018 tiene casi 20 puntos porcentuales por encima de sus pares académicos de 2016: 80,6 por ciento y 60,9 por ciento respectivamente. Cabe recalcar que los grupos fueron expuestos a los mismos contenidos, profesor y ejercicio de recepción; asimismo, el cuestionario fue implementado en la plataforma Edu2.0, lo que refleja que las actividades utilizadas didáctica-

mente para resaltar ciertos saberes son heterogéneas a las características de los sujetos en los que se implemente, a pesar de estar matriculados en el mismo programa. Tal diferencia es expresada estadísticamente en las pruebas de Chi-Cuadrada (χ^2 (2, N= 105)= 3,462; p = 0,006).

Tabla 11. Competencia para describir la importancia de las redes sociales en la Opinión pública.

Variable de agrupación	Competencia baja (%)	Competencia media (%)	Competencia alta (%)
General	2,9	14,3	82,9
Generación*			
Generación 2016	4,3	21,7	73,9
Generación 2018	0,0	0,0	100,0

Elaboración propia. Fuente: trabajo de campo.

* Diferencia estadística p<0,05

La tabla 11 refleja el mismo fenómeno, empero, la diferencia estadística (χ^2 (2, N= 105)= 11,334; p= 0,003) asociada a la generación, también se asocia al ítem. Dicho de otro modo, les resulta a los estudiantes más sencillo identificar la importancia de las redes sociales en la configuración de la opinión pública que las incidencias de la televisión.

Por otro lado, al evaluar los conceptos de la clase se encuentra, nuevamente, que el grupo con las mejores puntuaciones es la generación 2018 (tablas 12 y 13): el 72,2 por ciento tiene competencia alta, frente al 36,2 por ciento de la generación 2016. Tal brecha es demostrada con las pruebas estadísticas de (χ^2 (2, N= 105)= 12,291; p = 0,002) Chi-Cuadrado.

Tabla 12. Competencia para describir el capítulo desde conceptos y teorías de la disciplina.

Variable de agrupación	Competencia baja (%)	Competencia media (%)	Competencia alta (%)
General	11,4	40,0	48,6
Generación*			
Generación 2016	14,5	49,3	36,2
Generación 2018	5,6	22,2	72,2

Elaboración propia. Fuente: trabajo de campo.

*Diferencia estadística p<0,05

El fenómeno se replica al evaluar si identifican los métodos empíricos usados en la serie para el estudio de las audiencias en lo que, a pesar de que ambas generaciones cuentan con nociones elevadas al respecto (68,6 por cien-

to competencia alta), es la generación 2018 la mejor puntuada (86,1 por ciento competencia alta). De esta manera, se comprueba el hipotético de que los saberes son diferenciados con relación a la generación de pertenencia (χ^2 (2, N= 105)= 11,115; p = 0,004) en el ítem.

Tabla 13. Identifica métodos empíricos para el estudio de la Opinión pública.

Variable de agrupación	Competencia baja (%)	Competencia media (%)	Competencia alta (%)
General	30,5	1,0	68,6
Generación*			
Generación 2016	40,6	0,0	59,4
Generación 2018	11,1	2,8	86,1

Elaboración propia. Fuente: trabajo de campo.

*Diferencia estadística p<0,05

Hay que señalar que para los dos ítems anteriores se utilizó un panel de respuestas a fin de que los jóvenes seleccionaran los métodos empíricos para el estudio de las audiencias en aspectos como medición de *rating*, y luego se determinó si eran correctos. De sus respuestas, se hizo la clasificación competencia baja, alta y media.

6. A modo de conclusión

La hipótesis de que las competencias mediáticas en la dimensión lenguajes son diferenciadas con relación a la generación de pertenencia se descarta; no hay discrepancias estadísticas en ninguno de los ítems de la categoría. Sin embargo, habría que considerar ampliar la muestra y número de ítems para identificar si la condición prevalece. Por otro lado, los hallazgos de los saberes disciplinares son distintos; cuatro ítems son estadísticamente significativos y el resto no, por lo que los saberes son diferenciados a razón de la generación de pertenencia en aspectos como: problemas asociados a la conceptualización de la opinión pública y la caracterización de la importancia de la televisión y las redes sociales para las audiencias.

Los resultados dan cuenta que la ficción y el uso de dispositivos digitales, como una plataforma educativa, son buenas herramientas para la motivación de competencias mediáticas y saberes disciplinares, tal como muestra esta experiencia pedagógica ya que, los estudiantes consideran (98,1 por ciento) que la ficción tiene referentes de la vida social y de los temas estudiados en clase.

A pesar de que la plataforma Edu2.0 se utilizó únicamente para suministrar el instrumento de recolección de datos, su uso en la propia experien-

cia docente ha permitido visualizar mayores posibilidades pedagógicas y de gestión de grandes cantidades de datos, los mismos que serán discutidos en futuras publicaciones.

Así, se precisan investigaciones de mayor alcance que no sólo inciten a la reflexión del uso de las narrativas audiovisuales en contextos educativos, sino que sean proyectos de intervención amplios que contribuyan a elevar las competencias mediáticas en diferentes segmentos de la ciudadanía porque, si bien la investigación da cuenta de buenos niveles de competencia en estudiantes de comunicación, la educomunicación es un campo que debe involucrar a personas de diversos perfiles económicos, culturales y educativos.

7. Referencias

- AGUADED, I.; MARÍN-GUTIÉRREZ, I. y CALDEIRO-PEDREIRA, M. C. (2018). Desarrollo de la competencia mediática en el contexto iberoamericano. *Letral*, 1(20) 156-182.
- ANUIES (2017). *Anuario Estadístico de Educación Superior 2016-2017*. Ciudad de México: ANUIES.
- APPLE, M.; AU, W. y GANDIN, L. (2009). *The Routledge International Handbook of Critical Education*. New York: Routledge.
- BANYARD, P. (1995). *Introducción a los procesos cognitivos*. Barcelona: Ariel.
- BATHURST, O. (dirección) (2011). *Black Mirror* [Serie].
- BERNIER, M. y O'HARE, J. (2005). *Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart*. Bloomington: Authorhouse.
- CABRERA, D. H. (2006). *Lo tecnológico y lo imaginario. Las nuevas tecnologías como creencias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Biblos.
- DE PABLOS, J. y BALLESTA, J. (2018). La educación mediática en nuestro entorno: realidades y posibles mejoras. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91(32) 117-132.
- DONNELLY, A.; WHELAN, A. y CHAMBERS, G. (2018). See You Tomorrow: A case study of Understanding Cinema project at Granton Primary School in Edinburgh. *Film Education Journal*, 1(1) 64-77.
- DUSSEL, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. *Nómadas*, 1(30) 180-193.
- ELLIOTT, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- FERRÉS, J. y PISCITELLI, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores [Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators]. *Comunicar*, 38, 75-82. Doi: <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>

- GRIJALVA-VERDUGO, A. A. e IZAGUIRRE-FIERRO, O. (2014). Media consumption patterns and communicative competence of University students. *Global Media Journal Canadian Edition*, 7(2) 23-39.
- GRIJALVA-VERDUGO, A. A. y MORENO-CANDIL, D. (2017). Social Empowerment in Mexican Violent Contexts through Media Competence. [Empoderamiento social en contextos violentos mexicanos mediante la competencia mediática]. *Comunicar*, 53, 29-38. Doi: <https://doi.org/10.3916/C53-2017-03>
- GRIJALVA-VERDUGO, A. A. e IZAGUIRRE-FIERRO, R. O. (2015). Audiencias e interpretación cinematográfica: del fan al espectador crítico. *Questión*, 1(47) 360-376.
- GUTIÉRREZ, A. y TYNER, K. (2012). Media Education, Media Literacy and Digital Competence. [Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital]. *Comunicar*, 38, 31-39. Doi: <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- IZAGUIRRE-FIERRO, O. y DURÁN-PIZAÑA, E. (2016). El proyecto educativo en la narrativa filmica del cine mexicano: la modernidad entre la magia, la política y la razón. Actas del *I Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento. Comunicacion y Desarrollo Social* (pp. 1464-1484). Sevilla: Egregius.
- JENKINS, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- JENKINS, H.; PURUSHOTMA, R.; WEIGEL, M.; CLINTON, K. y ROBISON, A. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture Media Education for the 21st Century*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- JIMÉNEZ-VALDEZ, E. (2014). Mujeres, narco y violencia: resultados de una guerra fallida. *Región y sociedad*, 1(4) 101-128.
- LIPPMANN, W. (2003). *La opinión pública*. Madrid: Langre.
- MACHOR, J. y GOLDSTEIN, P. (2001). *Reception Study: From Literary Theory to Cultural Studies*. Nueva York: Routledge.
- MARTÍNEZ-LUCENA, J. y BARRAYCOA, J. (2017). *Black Mirror porvenir y tecnología*. Barcelona: UOC.
- MEDRANO-SAMANIEGO, M. (2008). Televisión y educación: del entretenimiento al aprendizaje. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20(20) 205-224.
- MEYER, K. y VELLANI, A. M. (2014). Cinema and Pedagogy: An Urban Education Seminar. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 11(2) 107-121.
- MORENO-CANDIL, D.; BURGOS-DÁVILA, C. y VALDEZ-BÁTIZ, J. (2016). Daño social y cultura del narcotráfico en México: estudio de representaciones sociales en Sinaloa y Michoacán. *Mitologías hoy*, 14(1) 249-269.
- PABLOS-PONS, J.; COLÁS-BRAVO, P.; CONDE-JIMÉNEZ, J. y REYES-DE-COZAR, S. (2017). La competencia digital de los estudiantes de educación no universitaria: variables predictivas. *Bordón*, 69(1) 169-185.

- PREISS, R.; MAE, B.; BURRELL, N.; ALLEN, M. y BRYANT, J. (2007). *Mass Media Effects Research Advances Through Meta-Analysis*. New York: Routledge.
- RIFA-VALLS, M. (2011). Experimenting with Visual Storytelling in Students' Portfolios: Narratives of Visual Pedagogy for Pre-Service Teacher Education. *International Journal of Art & Design Education*, 30(2) 293-306.
- RODELO, F. (2009). Periodismo en entornos violentos: el caso de los periodistas de Culiacán, Sinaloa. *Comunicación y Sociedad*, 1(12) 101-118.
- TORNATORE, G. (dirección) (1988). *Cinema Paradiso* [Película].
- TORRES SAN MARTÍN, P. (2011). *Cine, género y jóvenes. El cine mexicano contemporáneo y su audiencia tapatía*. Guadalajara, México: UdeG CUCSH.
- UNESCO. (1982). *Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación*. Grünwald, Alemania: UNESCO.
- Universidad de Occidente. (2015). *Plan Académico UdeO*. Los Mochis, Sinaloa: Universidad de Occidente.

Para citar este artículo: Grijalva-Verdugo, A. A. (2018). Entre la distopía y la utopía. *Black Mirror* para motivar competencias mediáticas y saberes disciplinares en la universidad. *index.comunicación*, 9(1), 11-32.