

El aprendizaje cooperativo como herramienta para la educación en valores y la alfabetización audiovisual

Laia Falcón

María José Díaz-Aguado

Como citar: FALCÓN, Laia; DÍAZ-AGUADO, María José. El aprendizaje cooperativo como herramienta para la educación en valores y la alfabetización audiovisual. *In:* MORAIS, Alessandra de; BARBOSA, Laís Marques; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; MORAIS, Mariana Lopes de (org.). **Aprendizagem Cooperativa:** fundamentos, pesquisas e experiências educacionais brasileiras. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p.79-96. DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-86546-92-7.p79-96>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

CAPÍTULO 3

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO HERRAMIENTA PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES Y LA ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL

Laia FALCÓN

María José DÍAZ-AGUADO

El objetivo general de la educación es la transmisión 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 desarrollarse en todos los ámbitos de la vida.

1. LOS MEDIOS AUDIOVISUALES COMO RIESGO Y COMO OPORTUNIDAD

Desde las primeras investigaciones sobre los problemas que podía suponer la televisión 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 de quien los observa, como la simpatía, el atractivo, el poder o la popularidad (BANDURA, 1986).

Como expresión del riesgo que pueden suponer determinados mensajes audiovisuales transmitidos desde las pantallas, los estudios longitudinales han comprobado que la cantidad de violencia vista en la infancia permite predecir la cantidad de violencia que se ejerce en la vida adulta (HUESMANN; MOISE-TITUS; PODOLSKI; ERON, 2003).

Por otra parte, existe suficiente evidencia de que los estudiantes que pasan más tiempo ante las pantallas tienen más problemas para encontrar su sitio en la escuela (desafección y fracaso escolar, apatía, falta de orientación hacia el futuro) que los estudiantes que pasan menos tiempo frente a dichas pantallas (DELLE FAVE; BASSI, 2000; DOTTERER; MCHALE; CROUTER, 2007; MARTÍN SERRANO; 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; MARTÍN, 2010), así como la influencia de los personajes más visibles desde la pantalla. A esta última influencia se refieren con frecuencia los profesores al aludir a las contradicciones existentes entre los valores que pretenden transmitir (como la capacidad para esforzarse, la igualdad entre hombres y mujeres o la solución pacífica de los conflictos) y los de algunos mensajes audiovisuales (rechazo al esfuerzo, consumismo, sexismo, violencia...). Conviene tener en cuenta, además, que la frecuencia con la que los niños están expuestos a las pantallas no conduce automáticamente a saber *leerlas*, sino que parece suceder todo lo contrario (AGUADED-GOMEZ, 2012). De ahí la necesidad de que la escuela enseñe dicha *lectura* a través de la alfabetización audiovisual.

El frecuente uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación por los nativos digitales (PRENSKY, 2001) ha incrementado los riesgos anteriormente mencionados, pudiéndose destacar en este

sentido dos problemas que reflejan la especial necesidad de la alfabetización audiovisual hoy:

1. El creciente riesgo de cosificación de los demás y de sí mismos, sobrevalorando la apariencia en detrimento de otros valores más relevantes y permanentes, que se refleja en la frecuencia con la que buscan, posan y utilizan fotografías o vídeos para presentarse ante su auditorio y construir su identidad.
2. La búsqueda continua de la aceptación de los demás, de obtenerla de forma inmediata a través de lo que expresan de sí mismos en las redes, con la presión que esto supone para mostrarse de forma que se garantice dicha aceptación.

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 el significado que damos a lo que somos y al mundo que nos rodea. De esto se deriva la posibilidad y conveniencia de utilizar dichos medios como herramientas educativas (DÍAZ-AGUADO, 1996, 2004a, 2004b). Como muestra de dicha posibilidad, cabe destacar la elevada frecuencia con la que los medios audiovisuales son utilizados por el profesorado en los programas de educación en valores (DÍAZ-AGUADO; MARTÍNEZ; MARTÍN, 2014) porque, como demuestran las investigaciones sobre la prevención de la violencia y otras conductas de riesgo (DÍAZ-AGUADO; FALCÓN, 2006), los documentos audiovisuales, adecuadamente seleccionados, pueden ser un excelente recurso educativo como complemento de otras herramientas. Entre sus ventajas cabe destacar que: 1) favorecen un mayor impacto emocional, 2) son recordados durante más tiempo, 3) estimulan la empatía: 4) 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 exclusión y de violencia, que no suele leer ni atender a las explicaciones del profesorado (DÍAZ-AGUADO, 2004a, 2004b).

2. LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN TAREAS COMPLETAS

Para que la educación pueda contribuir al importante objetivo actual de alfabetización mediática debe enseñar a analizar los mensajes y narraciones audiovisuales, extendiendo así la capacidad meta-cognitiva que la escuela desarrolla desde hace siglos 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 valores y la propia identidad.

En los programas escolares que hemos desarrollado (DÍAZ-AGUADO, 1996, 2004a, 2004b, 2008; DÍAZ-AGUADO; FALCÓN, 2006; FALCON; DIAZ-AGUADO, 2014) se incluyen actividades que permiten a los estudiantes desempeñar los dos papeles (receptores y creadores de mensajes audiovisuales), por ejemplo: analizando campañas de sensibilización en valores 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 acoso escolar, el sexismo, el racismo o para prevenir conductas de riesgo) que pueda ser posteriormente recordada, analizada y utilizada como objeto de identificación, favorece considerablemente tanto la adquisición de las habilidades meta-cognitivas anteriormente mencionadas como los valores que se intentan transmitir en los mensajes sobre los que trabajan. Así, desempeñando el papel de expertos

de lo audiovisual, se incrementa su protagonismo en las tareas escolares y se les fortalece como ciudadanos de la sociedad de la comunicación.

El modelo de aprendizaje cooperativo anteriormente mencionado se basa en actividades escolares experienciales, prácticas, situándolas en un contexto social que permite compartirlas y lograr que sean acompañadas y seguidas de una reflexión significativa, que favorezca su generalización. Porque los procesos cognitivos que se producen en este tipo de actividades prácticas son mucho más eficaces para favorecer la elaboración y apropiación del conocimiento que los que se producen cuando quien debe aprender se limita a leer o escuchar una explicación.

La propuesta anterior concuerda y puede explicarse a partir de los principios de la psicología de la actividad, inspirada en la teoría de Vygotsky (1978). A diferencia de la mayoría de los modelos de enseñanza aprendizaje tradicionales (que suelen dividir las tareas en sus componentes, estableciendo una jerarquía de los más sencillos a los más complejos, y que se aprenden sin hacer referencia a las fases posteriores ni comprender, por tanto, su sentido y objetivos) a partir de la psicología de la actividad se propone una estrategia basada en la realización compartida, entre expertos y novatos, de tareas completas (NEWMAN; GRIFFIN; COLE, 1989) que puede ser aplicada con gran eficacia dentro del aprendizaje cooperativo.

Para comprender la relevancia que tienen las tareas completas, conviene tener en cuenta que el novato no sólo carece de las destrezas para realizar la tarea de forma independiente, sino que además no suele comprender el objetivo. Con el fin de que se produzca el progreso, la persona experta debe lograr que la tarea aparezca en la interacción que establece con la novata; de forma que ésta vaya interiorizando simultáneamente tanto el objetivo como el procedimiento para alcanzarlo. Como en los procesos de *andamiaje* observados cuando se enseñan habilidades en contextos familiares, al principio suele ser necesario que el experto realice la mayor parte de la tarea y que el novato se limite a un papel menor; pero gradualmente la situación va cambiando, se va retirando el andamiaje, hasta que el novato desempeña la tarea de forma independiente. Se trata de un proceso marcadamente interactivo, a través el cual el que aprende va *apropiándose* del objetivo y del procedimiento de la tarea; y para ello el que enseña debe ir *apropiándose* de las respuestas del novato, dotándolas de significado al integrarlas en su propia comprensión de la tarea.

En las tareas completas que utilizamos en nuestros programas de aprendizaje cooperativo (DÍAZ-AGUADO, 1992, 1996, 2002, 2004a, 2004b), se pide al alumnado que desarrolle papeles de experto en la materia u objetivo que se pretende enseñar, haciendo como si ya la dominara. Esta ficción estratégica favorece el aprendizaje significativo al proporcionar un contexto social mucho más relevante que el de las actividades escolares tradicionales, y suponer la realización de tareas completas en las que se llega a una producción final, que al ser externalizada en una obra colectiva puede favorecer considerablemente la identificación de todo el grupo con su realización, como reconoce Bruner (1997).

La externalización [...] rescata a la actividad colectiva del estado implícito, haciéndola más pública, negociable y “solidaria”. Al mismo tiempo, la hace más accesible a la subsiguiente reflexión y meta-cognición. El mayor hito en la historia de la externalización fue probablemente la escritura, poniendo el pensamiento y la memoria “ahí fuera” en tablillas o en papel. Los ordenadores y el correo electrónico pueden representar otro paso adelante. Pero sin duda hay una miríada de formas en las que el pensamiento conjuntamente negociado puede ser comunalmente externalizado como obras; y muchas formas en las que se les puede dar una utilidad en las escuelas. (BRUNER, 1997, p. 43).

El hecho de cooperar en tareas completas, tratando al alumnado como si fuera experto en derechos humanos, prevención del sexismo o nuevas tecnologías de la comunicación, por ejemplo, y proporcionarle el apoyo y la motivación necesarias, se favorece que pueda descubrir el significado que estas tareas tienen para la persona experta que habitualmente las realiza, y que llegue a identificarse con dicho significado, de forma mucho más eficaz que si le pidiéramos que llevara a cabo, paso a paso, sus distintos componentes, al estilo de los ejercicios de los tradicionales libros de texto: estudiar conceptos y definiciones, comprender los pasos que se llevan a cabo en dichas tareas, aplicarlos a una situación hipotética o realizar individualmente los ejercicios que vienen escritos en el manual de la asignatura en función de unos determinados criterios.

3. LOS RELATOS COMO MATERIAL DE DEBATE Y APRENDIZAJE COOPERATIVO

Los procedimientos cooperativos basados en el debate entre compañeros se han desarrollado sobre todo con adolescentes, originados en buena parte a partir de las investigaciones sobre la discusión de dilemas morales (BLATT; KOHLBERG, 1975) y la controversia constructiva (JOHNSON, 2015). Las investigaciones que hemos realizado (DÍAZ-AGUADO, 1992, 1994, 2006, 2015, 2018) reflejan que es posible adaptar estos procedimientos para ser utilizados desde los primeros cursos de Educación Primaria: 1) utilizando como punto de partida la lectura o el visionado de cuentos sobre problemas muy próximos a los que vive el alumnado, pero aparente e hipotéticamente muy lejanos (para que sean los alumnos quienes establezcan la conexión); 2) con un papel más directivo del profesor, que debe guiar la reflexión de los equipos a través de sus preguntas más de lo que se aconseja con adolescentes; 3) e incluyendo la dramatización de los guiones escritos por los equipos cooperativos sobre la solución de los conflictos planteados.

Para utilizarlos desde el aula conviene tener en cuenta que el lenguaje figurado de los cuentos infantiles permite:

1. Facilitar su asimilación, al transformar conceptos abstractos y complejos en información fácil de entender y de conectar con la propia experiencia.
2. Favorecer el recuerdo de la información transmitida, al ser procesada a un nivel más profundo.
3. Estimular la vivencia emocional de las situaciones que se representan. Lo cual permite desarrollar o transformar determinadas emociones.
4. Evitar tener que definir de antemano el conflicto que vive el alumnado (con los consiguientes riesgos que ello podría conllevar), permitiendo que sean ellos y ellas quienes lo definan y establezcan su posible relación con la historia relatada.
5. Proporcionar un contexto protegido para tratar del conflicto y ensayar posibles soluciones con el distanciamiento que

permiten las situaciones simuladas y sin las consecuencias que tiene su tratamiento en la vida real. Proporcionando en este sentido un contexto de seguridad similar al del juego, que resulta óptimo para evitar emociones de carácter negativo como el miedo y la ansiedad. El carácter simulado permite además dar un final feliz a los conflictos y transmitir de esta forma expectativas positivas sobre sus posibles soluciones.

Las investigaciones realizadas en Educación Primaria (DÍAZ-AGUADO, 1992, 1994, 2006) apoyan la eficacia de los procedimientos de dramatización y representación de conflictos basados en cuentos para prevenir la violencia, enseñar a resolver conflictos, mejorar las relaciones que se establecen en la escuela, favorecer la inclusión de alumnado con necesidades especiales y desarrollar la tolerancia, sin los riesgos que podría suponer el tratamiento literal de los conflictos planteados. Como el resto de las actividades educativas, estos procedimientos utilizan ficciones estratégicas, que representan un contexto protegido para aprender habilidades que sería costoso o inadecuado comenzar a poner en práctica sin dicha protección. Así las situaciones imaginarias sobre la violencia, el racismo, el sexismo o el acoso, permiten *vacunar* contra estos problemas, ayudando a adquirir habilidades y defensas que podrán utilizarse en situaciones reales.

Conviene tener en cuenta que la mera exposición a la lectura o visionado del relato no produce las ventajas educativas anteriormente mencionadas, sino que es necesario utilizarlo como punto de partida del trabajo cooperativo a partir de las preguntas elaboradas para guiar la reflexión y construir los valores que con él se pretenden educar.

4. CAMBIANDO LOS CUENTOS TRADICIONALES COMO ACTIVIDAD COOPERATIVA

Como concreción de lo expuesto en el apartado anterior en actividades cooperativas para alumnado de 6 a 10 años, orientadas al desarrollo de competencias como receptor y emisor de narraciones audiovisuales, se describen a continuación las actividades sobre la detección y superación del sexismo que incluimos en el currículum de la

no violencia (DÍAZ-AGUADO, 2015, 2018). Con carácter más específico estas actividades se orientan a los siguientes objetivos:

1. Tomar conciencia del valor de la igualdad entre hombres y mujeres respecto a tareas, actividades, oportunidades y cualidades.
2. Aprender a pensar sobre las narraciones audiovisuales (películas, canciones...): cómo son sus personajes, escenas, finales, comprendiendo que se pueden cambiar.
3. Cuestionar cómo son los personajes (con especial atención a los héroes y las princesas, pero no solo) de las narraciones que han visto y escuchado e imaginar otras posibilidades a las características a través de las cuales se reproduce el sexismo y la violencia, sustituyéndolas por: la capacidad para resolver conflictos sin violencia (hablando o negociando), el respeto mutuo o la capacidad para construir activamente lo que se desea sin esperar pasivamente.
4. Desarrollar la competencia para construir nuevas narraciones incluyendo en ellas los valores de igualdad, respeto mutuo y no violencia.

Para avanzar en dichos objetivos a través del contraste conviene seleccionar:

- Narraciones en las que se reproduce el sexismo, como son la mayoría de los cuentos tradicionales o su expresión en la mayoría de las películas de animación producidas hasta hace poco.
- Narraciones no sexistas, como numerosos ejemplos disponibles en la *web*, como:
- *Viejos cuentos, nuevos finales*, documento de dibujos del Gobierno de Chile realizado con la colaboración de la Unión Europea. En este nuevo relato la carroza se estropea y Cenicienta debe repararla. Al hacerlo mancha su vestido de grasa. Y son precisamente sus cualidades no sexistas,

como tener conocimientos de mecánica, las que hacen que el príncipe se enamore de ella.

- *El sueño imposible*, de Naciones Unidas, 1983, de 8.13 minutos <https://www.youtube.com/watch?v=-9yj5KZ0tA4>). Cortometraje de animación, coproducido con Dagmar Doubková de Kratkty Films, Checoslovaquia, en el que se presenta lo injusto que resulta que la protagonista tenga que realizar tanto el trabajo fuera de casa como todos los trabajos del hogar, mientras el resto de su familia descansa en casa. Al final sueña con que todos le ayudan en las tareas del hogar.

Se presentan a continuación las actividades de aprendizaje cooperativo diseñadas a partir de los documentos anteriormente mencionados:

1. *Presentación tratando de activar esquemas previos*: “Hoy vamos a hablar sobre la igualdad entre niños y las niñas, los hombres y las mujeres: que tenemos los mismos derechos, a jugar, estudiar, descansar...”. ¿Qué os parece esto?”
2. *Presentación y visionado del vídeo de la UNESCO: ¿el sueño imposible?*: Vamos a ver un vídeo sobre este tema, prestad mucha atención porque luego trabajaremos sobre qué quiere decir, qué enseña esta historia.
3. *Reflexión con todo el grupo* a partir de las siguientes preguntas: ¿al principio de esta historia, ¿quién hace los trabajos de la casa, quien limpia, prepara la comida, cuida al bebé?, ¿le ayuda alguien?, ¿qué hacen los demás?, ¿qué os parece?
4. *Trabajo por equipos heterogéneos (en sexo, nivel de rendimiento y de integración en el aula)*, tratando de responder a las siguientes preguntas: ¿qué diferencias hay entre lo que sueña la protagonista al final de la historia y lo que ha pasado durante el día?, ¿es un sueño imposible?, ¿qué os parece ese sueño?, ¿qué les diríais a los otros personajes de esta historia para que ese sueño se pudiera cumplir?, ¿qué podríais hacer para que ese sueño se cumpla cuando seáis mayores?, ¿pasa aquí, en

el colegio, algo parecido, que los niños y las niñas no podáis jugar a lo mismo, tener los mismos juguetes, compartir lo que os gusta hacer?

5. Presentación del trabajo de los equipos por los portavoces y *síntesis final* sobre cómo construir la igualdad.
6. *Trabajo por equipos modificando personajes, escenas o finales para los cuentos sexistas más conocidos.* Como presentación de este trabajo puede explicarse que muchos de los cuentos de hadas que se siguen contando a los niños y a las niñas fueron escritos hace varios siglos y que los personajes y las relaciones que en ellos se cuentan son muy distintas a cómo queremos que sean hoy, al sueño de la protagonista que acaban de ver en una historia moderna.

A continuación, se les preguntará si recuerdan, por ejemplo, el cuento de Blancanieves. Fue escrito por los hermanos Grimm y publicado por primera vez en 1812. En los últimos años se han realizado varias películas en las que se cambian los personajes, las escenas y el final. Entonces se resumirá este cuento tradicional deteniendo la narración en las dos escenas siguientes, pidiéndoles que las relaten, de forma que puedan expresar lo que recuerdan de dichas escenas: la división de las tareas: cuando Blancanieves permanece en la casa, limpiándola, mientras los 7 enanitos van a trabajar a la mina; el final del cuento, en el que Blancanieves permanece durmiendo, como muerta, hasta que viene el Príncipe y la despierta.

Se les preguntará después qué personajes del cuento tienen poderes especiales, tratando de que respondan que el Príncipe (poder bueno) y la Madrastra (poder malo). Después se les pedirá que trabajen por equipos realizando tres tareas de forma que:

- Cambien la escena en la que Blancanieves limpia la casa y los enanitos van a la mina, por un mejor reparto de tareas.
- Cambien el final del cuento, haciendo que Blancanieves haga algo más divertido que esperar durmiendo hasta que viene el Príncipe y la despierte.

- La madrastra (el único personaje de mujer que tiene poderes especiales) para que también los use haciendo algo bueno.
7. Presentación del trabajo de los equipos por los portavoces y *resumen final*.

De acuerdo al modelo de alfabetización audiovisual sobre los relatos de amor propuesto por Falcón (2009), desde los 10 años podría trabajarse específicamente el problema de la violencia de género con un procedimiento similar al descrito anteriormente, utilizando como relato sexista con el que aprender a detectar el problema la versión cinematográfica clásica de *La Bella y la Bestia* y como relato no-sexista la película *Shrek*.

5. EL GRUPO DE DISCUSIÓN COMO HERRAMIENTA DE ALFABETIZACIÓN PUBLICITARIA

La publicidad puede influir no solo en lo que compramos sino también en lo que pensamos, en lo que sentimos y en cómo nos comportamos en situaciones muy diversas. Esta potencial influencia aumenta en la infancia y cuando lo anunciado se sitúa audiovisualmente en un escenario social, con un significado emocional implícito difícil de detectar, transmitiendo así planes de acción que pueden representar una amenaza para el desarrollo. Las investigaciones realizadas reflejan que la comprensión de la publicidad evoluciona paralelamente al conocimiento social general, encontrando que desde los ocho años de edad la mayoría sabe distinguirla de otros contenidos mediáticos e identificar que pretende que compremos lo anunciado (KUNKEL et al., 2004), aunque la capacidad para entender adecuadamente sus técnicas persuasivas no se logra hasta los catorce años, o incluso a una mayor edad en sus aspectos más abstractos y sutiles (ROZENDAAL et al., 2011).

Por otra parte, la publicidad suele transmitir una visión muy estereotipada de las mujeres y de los hombres, presentando a ellas en ámbitos domésticos y actividades subordinadas y reservando para ellos los papeles y la voz de la autoridad (EISEND, 2010). Los estudios realizados con niños y niñas ponen de manifiesto que suelen considerar como propio de chicos

o de chicas lo que la publicidad les ha presentado como tal (LEWIN-JONES; MITRA, 2009), estereotipos que el grupo de iguales suele reforzar (BLAKEMORE; BEREMBAUM; LIBEN, 2009). No es menos cierto, sin embargo, que como cualquier discurso socialmente construido, también el de la publicidad puede ser deconstruido y modificado por otro discurso y que la infancia es activa en la construcción de su identidad, pudiendo detectar y modificar el sexismo procedente de la publicidad. Esta capacidad podría estar disponible de forma bastante sofisticada desde la edad de diez años, al requerir procesos de comparación social y cuestionamiento moral a situaciones creadas por adultos (BROWN; BIGLER, 2005) y en ella podría ejercer una influencia decisiva el grupo de iguales y por tanto el aprendizaje cooperativo basado en la interacción entre compañeros.

La mayoría de los programas de alfabetización publicitaria se han centrado en enseñar conceptos para distinguir la publicidad de otros contenidos mediáticos, entender su objetivo comercial, reconocer quién la paga, comprender la intención y las técnicas persuasivas para realzar el producto así como las posibles discrepancias entre lo anunciado y el producto real. Pero el bajo nivel de elaboración con que los niños procesan la publicidad en su vida cotidiana dificulta que usen dichos conceptos y por ello, para reducir su vulnerabilidad a la publicidad, conviene enseñarles defensas actitudinales -como el escepticismo- que pueden ser activadas automáticamente, incluso con un bajo nivel de elaboración (ROZENDAAL et al., 2011) y que, a un nivel muy rudimentario, podrían adquirirse desde los seis años de edad aunque la comprensión de la intención y las técnicas persuasivas no se produzca hasta la adolescencia (JOHN, 1999).

Con el objetivo de conocer la posibilidad de utilizar el grupo de discusión como herramienta de alfabetización publicitaria realizamos un estudio con niños y niñas de 11 a 12 años en grupos de discusión heterogéneos (en sexo y nivel de rendimiento), de 6-8 miembros y mediados por una figura adulta que guiaba la discusión a través de sus preguntas. Se utilizaron 4 spots (sobre un jabón para vajillas, una pizza, un coche y un iphone), que usaban técnicas persuasivas basadas en la asociación del producto con valores que no dependen de él, como la felicidad o la calidad de las relaciones familiares, y que incluían narraciones con un reparto sexista de responsabilidades domésticas (FALCÓN; DÍAZ-AGUADO; NUÑEZ, 2016). Sus resultados reflejan que los niños y las

niñas de 11 y 12 años expresan en la discusión de grupo, sin dificultad, conceptos que la mayoría ha desarrollado antes de dicha edad. Todos los grupos y en todos los spots muestran actitudes escépticas, como mínimo a un nivel muy simple, respecto a las técnicas persuasivas (la exageración engañosa de las cualidades del producto anunciado). Tal como manifiestan dicho escepticismo en su primera expresión individual, parecen mensajes interiorizados a partir de conversaciones con adultos pero que, una vez expresados por alguno de los miembros del grupo, otros miembros hacen suyos, activando la construcción de un discurso compartido entre iguales de especial sensibilidad para el escepticismo hacia la publicidad (un objetivo básico que la alfabetización publicitaria debe incluir, y que según los resultados obtenidos en esta investigación la discusión de grupo puede favorecer). Los spots más emocionales e indirectos (como la asociación de un coche o de un Iphone con el poder y la felicidad) parecen ser mucho más difíciles de analizar y criticar. La comparación entre grupos sugiere que el nivel de análisis de personajes analítico descrito por John (1999) (con un cierto nivel de abstracción y coordinación de perspectivas) parece ser una condición necesaria, aunque no suficiente, para que el grupo tome conciencia durante la discusión de que en los spots que están viendo solo las mujeres desempeñan tareas domésticas menos valoradas (como fregar o poner la mesa), solo los hombres desempeñan otras más valoradas (como comprar y conducir el coche) y propongan alternativas a dicha distribución. Como sucede respecto al escepticismo y las técnicas persuasivas, la sensibilidad contra el sexismo de los personajes parece incluir un componente de análisis cognitivo y un componente valorativo, emocional, de alerta crítica, que una vez adquirido podría activarse incluso cuando la publicidad es procesada automáticamente, con un bajo nivel de elaboración, como suele suceder en la mayoría de las situaciones en las que estamos expuestos a ella. De lo cual se deriva la necesidad de incluir componentes valorativos -y no solo conceptuales- en la alfabetización publicitaria más allá del escepticismo, de forma que también enseñe a analizar los personajes y a rechazar los modelos que vayan en contra de valores esenciales como la igualdad. Los resultados obtenidos cuando la persona adulta preguntaba al grupo de discusión si les gustaría cambiar algo de los spots para crear mensajes diferentes refleja que la complejidad de los cambios propuestos por cada grupo está relacionada con su nivel de análisis de personajes. Lo cual recuerda que las capacidades como receptor

y como emisor están estrechamente relacionadas y que ambas deben formar parte de la alfabetización mediática.

La globalidad de los resultados obtenidos en este estudio permite proponer, como procedimiento de alfabetización publicitaria, la discusión en pequeños grupos mixtos -con niñas y niños-, mediados por una persona adulta que vaya planteando preguntas en torno a una serie de spots sexistas de complejidad creciente, enseñándoles en dicho contexto a: 1. analizar la conducta de cada personaje de mujer y de hombre, comparándolas en cada spot y entre spots; 2. tomar conciencia de que el reparto sexista de papeles va contra la igualdad y la equidad; 3. y a crear nuevos spots en los que hombres y mujeres superen el reparto sexista de actividades.

REFERÊNCIAS

AGUADED-GÓMEZ, J. La competencia mediática, una acción educativa inaplazable. *Comunicar*, Huelva, España, v. 39, p.7-8, 2012.

BANDURA, A. *Social Foundations of Thought and Action*. Englewoods Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall, 1986.

BLAKEMORE, J.; BEREMBAUM, S.; LIBEN, L. *Gender Delevopment*. New York: Psychology, 2009.

BLATT, M. M.; KOHLBERG, L. The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, Reino Unido, v. 4, p. 129-161, 1975.

BROWN, C.; BIGLER, R. Children's perceptions of discrimination: a developmental model. *Child Development*, United States, v. 76, p. 533-553, 2005.

BRUNER, J. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor, 1997.

DELLE FAVE, A.; BASSI, M. The Quality of Experience in Adolescents' Daily Lives. Developmental Perspectives. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, United States, v. 126, p. 347-367, 2000.

DÍAZ-AGUADO, M. J. *Aprendizaje cooperativo y educación intercultural*. Madrid: Pirámide, 2002. [Fue publicado en 2003 en portugués por Porto Editora].

DÍAZ-AGUADO, M. J. *Da violência escolar à cooperação na sala de aula*. São Paulo: Adonis, 2015.

DÍAZ-AGUADO, M. J. *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Educación, 2006.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (dir.). *Educación y desarrollo de la tolerancia*. Cuatro volúmenes y un vídeo. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.

DÍAZ-AGUADO, M. J. *El aprendizaje cooperativo en la educación primaria: de la teoría a la práctica*. Madrid: Santillana, 2018.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (dir.). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2004a.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (dir.). *Prevenir en Madrid: Programa de prevención de drogodependencias en contextos educativos*. Volumen dos: Manual para el profesorado. Madrid: Ayuntamiento de Madrid, 2004b.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (dir.). *Prevenir en Madrid: Programa escolar de prevención de drogodependencias y mejora del vínculo educativo en Educación Primaria*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid, 2008.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (dir.). *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, 1996.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (dir.). *Todos iguales, todos diferentes: programas para favorecer la integración de alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: ONCE, 1994. 5 v.

DÍAZ-AGUADO, M. J.; FALCÓN, L. Los medios de Comunicación como herramienta para la prevención. *Psicología Educativa*, Madrid, España, v. 12, p. 85-105, 2006.

DÍAZ-AGUADO, M. J., MARTÍNEZ ARIAS, R.; MARTÍN BABARRO, J. *Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación, Observatorio Estatal de la Convivencia, 2010.

DÍAZ-AGUADO, M. J.; MARTÍNEZ ARIAS, R.; MARTÍN BABARRO, J. *La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género*. Madrid: Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014.

DOTTERER, A.; MCHALE, S.; CROUTER, A. Implications of Out-of-School Activities for School Engagement in African American Adolescents. *Journal of Youth and Adolescents*, United States, v. 36, p. 391-401, 2007.

EISEND, M. A meta-analysis of gender roles in advertising. *Journal of the Academy of Marketing Science*, United States, v. 38, p. 418-440, 2010.

FALCÓN, L. ¿Cómo tengo que ser para que me quieras? La construcción del enamoramiento en los relatos cinematográficos: propuesta de un modelo de alfabetización audiovisual para la prevención de la violencia de género. *Revista de Estudios de Juventud*, Madrid, España, v. 86, p. 65-81, 2009.

- FALCÓN, L.; DÍAZ-AGUADO, M. J. Adolescent Students as Media Fictional Characters / Relatos audiovisuales de ficción sobre la identidad adolescente en contextos escolares. *Revista Comunicar*, España, v. 42, p.147-155, 2014.
- FALCÓN, L.; DÍAZ-AGUADO, M. J.; NÚÑEZ, P. Advertising and Sexism with focus groups of preadolescents / Publicidad y sexismo analizados en grupos de discusión de preadolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, Madrid, España, v. 39, n. 2, p. 244-274, 2016.
- HUESMANN, L. R.; MOISE-TITUS, J.; PODOLSKI, D.; ERON, L. Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood: 1977-1992. *Development Psychology*, United States, v. 39, p. 201-221, 2003.
- JOHN, D. Consumer Socialization of Children: A Retrospective Look at Twenty-Five Years of Research. *Journal of Consumer Research*, United States, v. 26, p. 183-213, 1999.
- JOHNSON, D. W. *Constructive controversy: theory, research, practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.
- KUNKEL, D. *et al. Report of the APA Task Force on advertising and children*. Washington, DC: American Psychological Association, 2004.
- LEWIN-JONES, H.; MITRA, B. Gender Roles in Television Commercials and Primary School Children in the UK. *Journal of Children and Media*, United States, v. 3, p. 35-50, 2009.
- MARTÍN SERRANO, M.; VELARDE, O. *Informe de Juventud en España 2000*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-INJUVE, 2001.
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P.; COLE, L. *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata, 1989.
- PRENSKY, M. *Digital game bases learning*. New York: McGraw Hill, 2001.
- ROZENDAAL, E. *et al.* Reconsidering Advertising Literacy as a Defense against Advertising Effects. *Media Psychology*, United States, v. 14, p. 333-354, 2011.
- UNESCO. *Media and Information Literacy: curriculum for teachers*. UNESCO: Paris, 2011.
- VYGOTSKY, L. *Thought and language*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1978.