

LA ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL CRÍTICA EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN. UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN CONTINUA

CRITICAL AUDIOVISUAL LITERACY IN THE INFORMATION SOCIETY. AN ON-GOING TRAINING EXPERIENCE

Dr. Carlos Rodríguez-Hoyos¹
rodriguezhc@unican.es

Dra. María Aquilina Fueyo Gutiérrez²
mafueyo@uniovi.es

⁽¹⁾Universidad de Cantabria. Facultad de Educación.
Departamento de Educación

Av. de los Castros, s/n. 39005, Santander, Cantabria (España)

⁽²⁾Universidad de Oviedo. Facultad de Formación del Profesorado y Educación.
Departamento de Ciencias de la Educación
C/ Aniceto Sela s/n 33005, Oviedo, Asturias (España)

Este artículo describe una experiencia de alfabetización audiovisual crítica dirigida a los trabajadores de la administración pública (del ámbito de la salud, educación, etc.) de una Comunidad Autónoma española. Entendiendo que la formación para el trabajo puede abarcar otras vertientes que la de la mera especialización en un puesto laboral, se desarrolló un proceso de educación virtual dirigido a descifrar cómo se construyen los mensajes audiovisuales en los medios de comunicación de masas, desvelando así su intención fundamental de crear identidades de ciudadanía ligadas fundamentalmente al consumo excesivo de diferentes productos.

Palabras clave: alfabetización audiovisual, formación para el trabajo, formación continua, enseñanza virtual.

This article describes an experience in critical audiovisual literacy aimed at public administration workers (in the area of health, education, and so on) in a Spanish Autonomous Community. With the understanding that training for work can develop angles other than the simple specialization required for a work post, we set in motion an elearning process aimed at deciphering how audiovisual messages in the mass media are constructed, revealing in this way that their basic intention is to create citizenship identities fundamentally linked to the excessive consumption of different products.

Keywords: audiovisual literacy, training for work, on-going training, elearning.

1. Formación continua: entre la especificidad de la formación en competencias y la vocación de una formación integral.

Durante las últimas décadas en los países occidentales se ha experimentado una importante eclosión de experiencias de formación circunscritas al ámbito de lo que podríamos denominar, en un sentido amplio, la educación permanente. Para Fernández (2000) el concepto de educación permanente se convirtió en los años 70 del siglo XX en el elemento central de un nuevo paradigma educativo impulsado por instituciones como la UNESCO, el Club de Roma, la OCDE y el Consejo de Europa que asentaba sus bases en un concepto del ser humano en construcción, inacabado y que necesitaba seguir formándose a lo largo de toda su existencia.

Dentro del marco de ese proyecto de educación permanente, el desarrollo de los procesos de formación a través de Internet ha estado muy vinculado a la formación ligada al empleo, más concretamente a aquella que se ha conceptualizado como formación continua. En la actualidad, este tipo de formación se encuentra dirigida a preparar en competencias específicas vinculadas a los puestos de trabajo, algo que contrasta con la aspiración de fomentar experiencias educativas permanentes que, tal y como han señalado algunos autores (Sarrate & Pérez, 2005; Martí, 2007; Esteban Ibáñez, 2009), deben tener una vocación global y mostrarse abiertas a todas las dimensiones de la vida.

Algunos autores, como Area Moreira (2004) han señalado que asistimos a un proceso de mercantilización y cosificación de la formación arropada por la pujanza de la economía del mercado y de la ideología neoliberal que la

sustenta. A su juicio, las nuevas tecnologías están contribuyendo decisivamente a esta mercantilización en la medida en que permiten convertir los procesos educativos en productos de consumo. Esta misma tendencia se percibe en los informes más recientes sobre la formación virtual corporativa en España que dejan entrever que nos encontramos inmersos en un proceso de mercantilización de la formación continua (Azcorra, Bernardos, Gallego, & Soto., 2001; Aefol, 2003; Doxa, 2003; Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2004; Santillana formación, 2004; Rodríguez Malmierca, 2006), rasgo que también se evidencia en los sistemas educativos nacionales (Whitty, Power & Halpin, 1999).

Todo ello hace que se mantenga una visión de quienes se están formando en el ámbito laboral más cercana a la noción de «recursos humanos» que a la de ciudadanos/as, algo que resulta coherente con los procesos de transformación y crisis que sufren los estados nacionales y con la devaluación de los servicios públicos. Las acciones de formación organizadas en los contextos laborales se justifican por la necesidad de proporcionar aprendizajes fundamentales para que las personas se mantengan en el mercado de trabajo y alcancen mayores niveles de productividad y competitividad.

Por todo ello, consideramos necesario mantener una actitud crítica con esa percepción reduccionista de la formación continua y creemos que es posible revisar las concepciones dominantes sobre la formación para el mundo profesional.

Esta visión crítica supondría articular nuevos espacios en los que se haga compatible la formación que dé respuesta a una serie de necesidades de especialización en el puesto laboral y aquella que proporciona herramientas para comprender el mundo en el

que vivimos, en el que precisamente los textos culturales elaborados a través del lenguaje audiovisual tienen una preponderante presencia. De esta forma, entendemos que una formación global debería dirigirse a revelar el papel real que tienen estas tecnologías en una sociedad en la que también se globalizan las desigualdades: suponen un capital cultural de gran relevancia para las élites, mientras que para el resto, la inmensa mayoría, son un señuelo que se orienta a formar al «individuo consumidor que se realiza a sí mismo».

Es por ello que en el ámbito laboral se pone más énfasis en dotar a los centros de trabajo de equipos que garanticen el acceso tecnológico que en desarrollar procesos que ayuden a las personas empleadas a alcanzar una auténtica alfabetización tecnológica que les permita enfrentarse a los nuevos desarrollos culturales y tecnológicos con capacidad crítica y criterio personal.

2. La alfabetización audiovisual como propuesta para la formación integral.

Frente a aquellas prácticas de formación continua destinadas a convertir a los/as trabajadores/as en consumidores/as de la tecnología, hemos desarrollado una experiencia de formación en el empleo, que lleva por título «El lenguaje audiovisual: análisis e interpretación», dirigida a promover algunos aprendizajes que consideramos indispensables en la sociedad actual para el ejercicio de una ciudadanía plena. Eso suponía partir en el diseño de la propuesta de formación de un concepto de alfabetización audiovisual crítica que entendemos como un proceso educativo mediante el cual las personas se dotan de herramientas básicas para manejar autónomamente y con conciencia crítica la información y la cultura de la sociedad

en la que se encuentran inmersas (Fueyo, 2008).

No podemos obviar que el proceso de globalización no afecta únicamente a la esfera económica sino que también zarandea con fuerza la esfera cultural, lo que se hace explícito a través de la adopción generalizada de políticas y formas de representación simbólicas que actúan como un instrumento de dominación de la ciudadanía. De esta forma, los medios de comunicación de masas se convierten en un altavoz de una cultura popular comercializada en un mercado que es controlado por corporaciones nacionales y grandes empresas multinacionales (Aparici, 2008).

Actualmente estos medios y las industrias culturales ligadas a ellos son agentes fundamentales de la construcción de las identidades consumistas a través de mecanismos de alta y probada eficacia.

Estos presupuestos nos llevaron a promover una experiencia con actividades dirigidas a desarrollar una comprensión crítica de la cultura de los medios que fuera más allá de la interpretación de sus significados, potenciando que el alumnado comprendiera de qué manera consume (dinero, tiempo, etc.) y se vincula afectivamente a estos significados. De esa forma tratamos de potenciar en el colectivo destinatario su capacidad de autoanálisis, para que comenzara así a darse cuenta de que las decisiones que adopta en su vida cotidiana no son necesariamente libres ni racionales sino que, por el contrario, se encuentran codificadas y registradas por aspectos emocionales relacionados con la producción del deseo dirigido al consumo.

Otra de las líneas de investigación en las que se asentó esta experiencia fue la que señala la necesidad de poner en cuestión los

argumentos que sostienen que en nuestras sociedades se da un acceso igualitario a la información por parte de todas las personas, incluso en aquellos contextos en los que, a priori, se cuenta con un nivel aceptable de utilización de tecnologías como Internet. Algunos de los estudios recientes sobre la implantación de la Sociedad de la Información en nuestro país (Orange, 2007; AIMC, 2008a; AIMC, 2008b, Fundación Telefónica, 2008) siguen poniendo de manifiesto que el perfil mayoritario de las personas que acceden a la Red está compuesto por varones ubicados en una franja de edad que oscila entre los 25 y 34 años, que pertenecen a una clase social media-media y que la utilizan, principalmente, como una herramienta destinada al ocio, y dentro de ello, particularmente a la búsqueda de la información y a comunicarse a través del correo electrónico.

Tal y como se desprende de esos estudios las diferencias de género, de nivel técnico, educativo y profesional impiden la homogeneidad en el acceso a la información y convierten los discursos sobre la democratización de la misma en una nueva falacia que acompaña a este desarrollo tecnológico algo que, por otro lado, parece caracterizar la aparición de cada generación técnica (Mattelart, 2007).

Frente a una visión simplista de los procesos de participación en la Sociedad de la Información, entendimos que el acceso a las tecnologías se condensa entre las clases que se benefician de la educación y la preparación técnico-profesional necesaria para participar plenamente en los beneficios del conocimiento masivo, sólo accesible desde el nuevo entorno tecnológico. La ausencia de ese tipo de formación supondrá una ruptura cada vez más profunda entre quienes poseen la información y estrategias

de acceso a la misma y quienes no la poseen si no se articulan procesos para evitarlo.

Así, consideramos que la formación audiovisual crítica ayudaría a los/as profesionales participantes de nuestra experiencia a comprender mejor la sociedad en la que se encontraban inmersos/as, algo que mejoraría los procesos de participación social a los que se puedan vincular, teniendo en cuenta que esta participación no sólo se produce por el acceso a los recursos materiales, sino que parece indispensable disponer de una preparación adecuada para manejar autónomamente los diferentes lenguajes empleados en los textos culturales presentes en la Sociedad de la Información (Munuera, 2005). De esa forma, la experiencia desarrollada trataba de facilitar esa participación social a través de la lectura crítica de esas representaciones culturales y la creación de mensajes audiovisuales alternativos a esos discursos comerciales.

3. Método.

3.1. Contextualización y descripción de la experiencia.

La experiencia que desarrollamos en este artículo titulada «El lenguaje audiovisual: análisis e interpretación» se desarrolló en el año 2008. Este proceso de formación en línea se puso en marcha en el centro que se encarga de la organización de la formación del personal empleado público (ya tenga una vinculación permanente o temporal) perteneciente a la Administración Pública Autonómica, la Consejería de Salud, las Administraciones Locales y la Consejería de Educación de una Comunicación Autónoma del territorio nacional. En concreto, la acción formativa se enmarcó en la línea de Formación General que



Gráfico 1. Tópicos desarrollados en la experiencia

persigue favorecer el desarrollo personal y profesional de las personas que forman parte de las administraciones descritas. Este tipo de formación se estructura en cinco áreas en las que se desarrollan una serie de competencias genéricas para todo el personal: administración, comunicación, recursos humanos, planificación del trabajo, TIC y herramientas informáticas.

Esta experiencia se concibió para desarrollarse íntegramente a través de la modalidad de formación en línea, para lo que

se empleó una plataforma propietaria denominada Kedros construida por la empresa de desarrollos informáticos SATEC. Siguiendo la dinámica de trabajo habitual del centro, fuimos los encargados de realizar la selección de los contenidos y el diseño de los medios didácticos empleados en esa acción formativa, mientras que su desarrollo fue realizado por parte de una persona ajena a la institución que desempeñó las labores de tutorización de la misma.

Desde el punto de vista de la selección y

organización de los contenidos, el curso se concibió de forma globalizada (Grané, 2004) y fue organizado a través de diferentes tópicos que se desarrollaron de forma secuencial, poniendo de manifiesto las dimensiones éticas, políticas y socioculturales de los diferentes textos audiovisuales con los que trabajamos. Presentamos a continuación los seis grandes tópicos que se trabajaron:

Los contenidos seleccionados se digitalizaron empleando una herramienta de autor (Montero & Herrero, 2008) denominada QSAutor y comercializada por la misma empresa que desarrolló el entorno virtual y que permite la creación de cursos en formato Scorm versión 1.2. Desde el punto de vista técnico, se optó por una organización de esos contenidos siguiendo una estructura arbórea de navegación secuencial en la que se integraron diferentes lenguajes: textos, documentos de audio (en formato mp3), imágenes fijas (formato jpg o gif) y vídeos incrustados de la plataforma Youtube. Esa estructura permitió establecer diferentes itinerarios formativos de forma que, junto a una serie de cuestiones comunes para todas las personas que participaban en el curso, incluimos otras referencias que, a través de relaciones hipermediáticas, permitían profundizar en algunos de los aspectos que, a nuestro juicio, pudieran resultar más problemáticos, controvertidos o interesantes para el colectivo discente.

Otro de los elementos curriculares que diseñamos antes de la puesta en marcha del proceso fueron las actividades. Éstas se utilizaron como instrumentos para promover la participación en el curso y realizar la evaluación del trabajo del alumnado procediendo, en base a los resultados obtenidos, a la expedición del certificado de aprovechamiento de la acción formativa. En

el proceso se incluyeron actividades en las que se combinaba el trabajo individual y el colaborativo y que, tal como explicitamos en la justificación de la experiencia, se dirigieron a desarrollar estrategias metodológicas que permitieran al alumnado realizar una lectura en clave ideológica de diferentes textos culturales de los medios de comunicación de masas (imágenes fijas y en movimiento, anuncios de radio y televisión, fragmentos de programas televisivos, etc.). Para desarrollar estas actividades se emplearon las diferentes herramientas de comunicación del entorno virtual de enseñanza aprendizaje (mensajería interna, foros, tabloneros de anuncios, etc.).

Para evaluar los aprendizajes del alumnado se emplearon un conjunto de actividades obligatorias de carácter individual que definimos en el propio diseño del curso. Cada uno de esos ejercicios fue corregido por parte de la persona que desarrolló las labores de tutorización, emitiendo una valoración justificada de los diferentes aspectos desarrollados en cada uno de ellos. En caso de que no cumplieran los criterios requeridos, la propia tutora ofrecía una serie de orientaciones sobre los mismos y se encargaba de solicitar la repetición de los ejercicios a través de la cuenta de correo interna de la plataforma de formación virtual.

4. Valoración de la experiencia.

La evaluación de esta experiencia ha supuesto no sólo la valoración de cuestiones como el aprovechamiento del alumnado, sino que se han valorado todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje como los contenidos, la práctica docente, las actividades, etc.

Por otro lado, para desarrollar la valoración de la experiencia y en línea con trabajos

anteriores (Fueyo & Rodríguez-Hoyos, 2006a, 2006b, 2008; Rodríguez-Hoyos, 2005, 2007a, 2007b, 2009), hemos empleado técnicas cualitativas y cuantitativas de recogida de datos que pasamos a describir brevemente. Una primera técnica empleada fue la observación participante en el entorno virtual dirigida a estudiar la interacción producida entre los actores del proceso de formación.

A través del análisis de las interacciones generadas en la plataforma de formación en línea hemos tratado de comprender cómo se produjo la interacción comunicativa entre las personas que participaron en el proceso de enseñanza-aprendizaje virtual, qué tipo de temáticas se trataron en este contexto, cómo se utilizan las herramientas de comunicación para la organización y desarrollo de las actividades individuales y grupales, etc.

Otro de los instrumentos empleados para proceder a la recogida de los datos fueron las entrevistas (un total de ocho). Estas fueron realizadas a la tutora del proceso y a otros

profesionales de la institución que participaron como personal de apoyo. Al mismo tiempo, entrevistamos a otros profesionales de la institución que podían aportar información relevante para conocer en profundidad el contexto en el que se desarrolló la experiencia, dado que pertenecían a otras unidades que intervienen en el diseño o desarrollo de este tipo de experiencias en ese centro de formación (por ejemplo, la unidad de evaluación de la institución).

También procedimos al análisis de los documentos empleados por la institución en esta experiencia de enseñanza-aprendizaje virtual (software, guías de estudio, memorias, etc.). La naturaleza de estos textos varía en su contenido y oscila entre aquellos que se encuentran relacionados con tareas de gestión y los que tienen una dimensión más pedagógica (materiales y medios curriculares, recursos multimedia, etc.).

Finalmente hemos de apuntar que también se emplearon dos cuestionarios para medir el

Observación participante (OP)	- Análisis de las interacciones producidas en el aula virtual a través de las herramientas de comunicación.
Entrevistas (E)	- Ocho entrevistas a los profesionales de las diferentes unidades implicadas, incluida la tutora del proceso.
Análisis de documentos (AD)	- Memorias, revista anual de planificación de la formación, evaluaciones sobre otras acciones de formación, etc.
Cuestionario institucional (C1)	- Implementado a través del aula virtual. -Dirigido a valorar la satisfacción del alumnado con la acción formativa.
Cuestionario <i>ad hoc</i> (C2)	- Implementado por vía telefónica. -Dirigido a evaluar diferentes elementos del proceso (tutorías, entorno virtual, etc.).

Tabla 1. Resumen de las técnicas de recogida de datos empleadas para la evaluación de la experiencia

grado de satisfacción del alumnado con la acción formativa y conocer su opinión sobre algunos de los elementos del proceso (tutorías, entorno virtual, elementos organizativos, etc.). El primero fue un cuestionario en línea y se aplicó por la propia institución organizadora antes de finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El segundo fue elaborado *ad hoc* para profundizar en algunos de los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y se implementó telefónicamente después de finalizar la acción formativa. En ambos casos se utilizaron escalas nominales y tipo Likert junto a preguntas abiertas. En la Tabla 1 recogemos un resumen de las diferentes técnicas empleadas para proceder a la valoración de la experiencia.

5. Resultados.

A continuación, presentamos en este apartado los principales resultados de la evaluación de la experiencia a partir de los siguientes elementos: valoración general de la experiencia, valoración de los contenidos, de las actividades, valoración de la práctica docente y del trabajo realizado por el alumnado.

5.1. Valoración general de la experiencia.

En primer lugar debemos destacar que el 71% del total del alumnado cumplimentó el cuestionario en línea de la institución (C1) mientras que el 68% dio respuesta a la encuesta telefónica creada *ad hoc* para la citada experiencia (C2). Este colectivo mostró un elevado nivel de satisfacción con el proceso formativo en el que participó. De hecho, la media de la valoración global del curso en el cuestionario institucional fue de

4,444 en una escala tipo Likert que oscilaba entre el 1 como puntuación mínima y el 5 como máxima.

5.2. Valoración de los contenidos y materiales.

A juicio del alumnado los contenidos resultaron mayoritariamente comprensibles (C2). Al mismo tiempo, un número elevado de participantes (92%) se mostró de acuerdo con la afirmación de que los contenidos fueron el elemento más importante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de esta visión general sobre el papel central de los contenidos en el curso, el alumnado señaló que el aspecto más positivo de los mismos fueron los ejemplos utilizados extraídos de la realidad social, seguidos de las actividades voluntarias y obligatorias que se incluyeron en el propio material.

Entre los aspectos más positivos de esta experiencia el alumnado apuntó la utilización del lenguaje audiovisual como vehículo para profundizar en los conceptos trabajados a través del lenguaje escrito en los diferentes tópicos del proceso.

5.3. Valoración de las actividades.

La opinión del alumnado sobre las actividades reflejó que el 96% se mostró de acuerdo o muy de acuerdo con que las actividades que se incluyeron en el curso fueron adecuadas para proceder a la evaluación de los aprendizajes, considerando que sirvieron para mejorar la comprensión sobre los contenidos desarrollados (C2). El 58% del alumnado aseguró que no había tenido ningún problema a la hora de enfrentarse a las mismas, mientras que el 42% restante señaló que las dificultades que se encontraron estuvieron relacionadas con los

problemas técnicos para acceder a algunos de los documentos audiovisuales sobre los que trabajaron (C1).

Finalmente, el colectivo apuntó que los aspectos más positivos de las actividades fueron, entre otros elementos, los siguientes: que las prácticas promovieran la reflexión sobre el lenguaje audiovisual (32%); la relación con los contenidos desarrollados (18%); la claridad en su exposición (10%) y su conexión con la realidad (8%) (C2).

Por otra parte y según se desprende de siete de las ocho entrevistas realizadas uno de los puntos fuertes de las actividades y estrategias metodológicas empleadas fue que se dirigieron a promover la reflexión sobre las características esenciales del lenguaje audiovisual a través del análisis de diferentes documentos extraídos de la realidad social (medios de comunicación).

Por otro lado, de las entrevistas se desprende que los profesionales valoraron positivamente el uso de actividades de evaluación que promovían la reflexión sobre el lenguaje audiovisual. Paralelamente estos profesionales explicitaron ciertas dudas sobre las potencialidades de las herramientas de corrección automática empleadas en otras experiencias de formación virtual para proceder a la evaluación de los aprendizajes construidos por el alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

5.4. Valoración de la práctica docente.

En base a los datos obtenidos en ambos cuestionarios y al análisis del contenido de los mensajes vertidos en los foros de la plataforma (OP) podemos concluir que el alumnado se mostró muy satisfecho con el ejercicio de la práctica docente realizado por la tutora de la experiencia. Las cualidades más

valoradas de la tutora por parte del colectivo discente fueron las siguientes: dar una respuesta rápida a los correos e intervenciones en el foro (42%); la claridad y corrección de las respuestas (31%); motivar al alumnado (15%); la planificación de actividades de debate, la resolución de problemas técnicos y la aportación de documentación complementaria (4%) (C2). Al mismo tiempo, hemos de señalar que del análisis del cuestionario telefónico aplicado después de finalizar el proceso se derivó que el 96% de la muestra consideró que la tutora había dado una respuesta individual a sus necesidades frente a un 4% que consideró que no había sido así.

Paradójicamente, al lado de esta percepción positiva del alumnado, el análisis del contenido de los mensajes vertidos por la tutora a través de las herramientas de comunicación de la plataforma (foros y mensajería interna) nos lleva a concluir que su práctica docente se caracterizó por la escasa individualización de la interacción didáctica si tenemos en cuenta la alta estandarización de los mensajes remitidos por ésta al colectivo discente (OP).

La tutora evaluó las actividades utilizando una serie de elementos de contenido estandarizados que, con algunos matices, empleó para valorar el trabajo desarrollado por las diferentes personas participantes en cada una de las prácticas incluidas en las unidades didácticas.

5.5. Valoración del trabajo realizada por el alumnado.

El colectivo discente consideró de forma mayoritaria que mantuvo una actitud activa durante todo el proceso. Las dificultades con las que se encontró para interactuar en esta

experiencia de enseñanza virtual, estableciendo una comparación con la formación presencial fueron: la falta de tiempo (46%); la timidez (15%); la inexperiencia en ese tipo de procesos (8%) y la falta de actividades que promovieran los intercambios (4%). El 27% de la muestra argumentó que no tuvo más dificultades para interactuar que en una acción de la modalidad presencial (C2).

Esta opinión mayoritaria concuerda con la visión que la tutora del curso manifestó en la entrevista sobre la actitud mostrada por el alumnado en el mismo y con el número de interacciones registradas a través de las diferentes herramientas del entorno virtual (OP). La propia tutora del curso manifestó en la entrevista que el alumnado mantuvo una actitud muy activa durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los niveles de participación del alumnado en este proceso se encontraron muy relacionados con el enfoque global que se dio a la experiencia, de forma que los diseños más abiertos y con una orientación más práctica o crítica tenderían a favorecer, que no garantizar, la participación del colectivo discente en los diferentes espacios de comunicación del entorno virtual (OP).

Al mismo tiempo, hemos de señalar que, tal y como apuntaron los profesionales entrevistados y la tutora del proceso, un aspecto positivo de la experiencia fue que su concepción general (selección de contenidos, tipos de actividades incluidas, etc.) promoviera una visión del alumnado como agente activo en la Sociedad de la Información.

6. Discusión.

En este artículo hemos descrito una experiencia que se asentó en una visión de la

formación continua alejada de su versión más «productivista» (Zabalza, 2000), lo que se hizo evidente a través de varios indicadores que, a nuestro modo de ver, revelan que su concepción sobre la educación permanente se orientó hacia la formación integral, dirigida a promover la mejora de la calidad de vida y el enriquecimiento personal y profesional del alumnado (tal y como han apuntado autores como Fernández, 2000 o Martí, 2007).

Entre esos indicadores se encontrarían, por ejemplo, la orientación dada en la experiencia a las actividades, dirigidas a promover la reflexión sobre elementos de la realidad social (documentos audiovisuales, medios de comunicación de masas, etc.), los contenidos trabajados o la propia visión mantenida por los profesionales de la institución que participaron en ella.

A su vez, los resultados obtenidos en esta experiencia nos llevan a determinar que esta forma de enfocar los procesos de formación continua resultaría especialmente interesante en un momento histórico que, entre otras muchas cuestiones, se caracteriza por la rápida obsolescencia de los conocimientos. De ese modo, además de ofrecer una formación integral a las personas, se las estaría dotando de mecanismos que las permitirían adaptarse con facilidad a los cambios de una realidad en permanente transformación, evitando así que pudieran verse excluidas de una participación social plena y crítica en la Sociedad de la Información.

Así, entendemos que es necesario que las empresas e instituciones encargadas de organizar los procesos de formación continua de los trabajadores adquieran mayores cotas de responsabilidad social y articulen procesos de enseñanza-aprendizaje destinados a promover una alfabetización audiovisual crítica en el mundo del trabajo sobre todo sí,

tal y como ha señalado Gutiérrez Martín (2006), ésta o bien se adquiere en los procesos educativos formales o apenas existen alternativas educativas en otro tipo de experiencias informales o no formales.

Pese a la tendencia dominante hacia la tecnificación de la formación en línea, los resultados obtenidos nos llevan a señalar que la modalidad resulta adecuada para proponer actividades y estrategias metodológicas que establezcan y promuevan un uso práctico o crítico-transformador de los medios. La actividades empleadas en esta experiencia, lejos de anclarse en los aspectos más instrumentales de los temas tratados, promovieron una alfabetización digital crítico-reflexiva en la línea de lo experimentado e investigado por otros autores (Susinos & García, 2006; Calvo & Rojas, 2007).

7. Referencias bibliográficas.

Aefol (2003). *El estado del e-Learning en España*. Recuperado de http://banners.noticiasdot.com/termometro/boletines/docs/elearning/aefol/2003/aefol_estudio2003.pdf

Aimc (2008a). *Segunda ola del EGM*. Abril-mayo de 2008. Recuperado de http://aui.es/IMG/pdf_egm_2008_abril_mayo.pdf

Aimc (2008b): *Navegantes en la red. 10ª encuesta AIMC a usuarios de Internet*. Recuperado de http://aui.es/IMG/pdf_egm_2007_navegantesenlared.pdf

Aparici, R. (2008). Educación para la comunicación en tiempos de neoliberalismo. En Aparici, R. (coord.). *Comunicación educativa en la Sociedad de la Información, 2ª reimpresión* (pp. 403-414). Madrid: UNED

Area Moreira, M.. (2004). Nuevas tecnologías, educación a distancia y la mercantilización de la formación. *Revista*

Iberoamericana de Educación. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/578Area.PDF>

Azcorra, A., Bernardos, C. J., Gallego, O. & Soto, I. (2001). *Informe sobre el Estado de la Teleeducación en España*. Departamento de Tecnologías de las Comunicaciones. Universidad Carlos III, Madrid. Recuperado de www.aui.es/biblio/libros/mi_2001/ponencia16.zip

Calvo, A. & Rojas, S. (2007). Exclusión social y tecnología. *Revista Comunicar*, 29. Vol. XV; 143-148.

Doxa, G. (2003). *Dossier panel e-Learning en las grandes empresas*. Recuperado de http://banners.noticiasdot.com/termometro/boletines/docs/elearning/doxa/2003/doxa_e-learning2003pdf

Esteban Ibáñez, M. (2009). Educación permanente y el principio educativo de la Educación a lo largo y ancho de la vida. En Martínez Usarralde, M. J. (Coord.). *Educación Internacional* (pp. 123-152). Valencia: Tirant lo Blanch.

Fernández, J. A.. (2000). El descubrimiento de la educación permanente. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 3, 21-52. Recuperado de <http://www.uned.es/educacionXXI/pdfs/03-01.pdf>

Fueyo, M. A.. (2008). Alfabetización audiovisual. Una respuesta crítica a la pedagogía cultural de los medios. En Aparici, R. (coord.). *Comunicación educativa en la Sociedad de la Información, 2ª reimpresión* (pp. 457-481). Madrid, UNED.

Fueyo, A.. & Rodríguez-Hoyos, C. (2006a). Teleformación: enfoques pedagógicos críticos frente a modelos de mercado. *XIV Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa*. Santiago de Compostela.

___ (2006b). Los procesos de enseñanza-aprendizaje virtuales: hacia una redefinición

didáctica de la teleformación. *III Simposio Pluridisciplinar sobre Objetos y Diseños de Aprendizaje*, Septiembre de 2006. Oviedo.

___ (2008). A la búsqueda de enfoques pedagógicos críticos en las experiencias de teleformación. *XVI Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa*. Julio. Madrid.

Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2004). *El futuro del eLearning: análisis del mercado y del contexto actual del eLearning*. Recuperado de <http://www.fundaciongsr.es/pdfs/elearning.pdf>.

Fundación telefónica (2008). *La Sociedad de la Información en España 2008*. Recuperado de http://e-libros.fundaciontelefonica.com/sie08/aplicacion_sie.html

Global Estrategias (2002). *Primer estudio sobre la formación on-line en España*. Recuperado de http://banners.noticiasdot.com/termometro/boletines/docs/consultoras/global_estrat/2002/global_estrat_Primer_Estudio_elearning_Espana.pdf

Grané, M. (2004). Comunicación audiovisual, una experiencia basada en el blended learning en la universidad. *Revista Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23; 83-91

Gutiérrez Martín, A. (2006). La alfabetización múltiple en la Sociedad de la información. En Casado, R (Coord.). *Claves de la alfabetización digital* (pp. 57-65). Barcelona: Ariel.

Martí, M. M. (2007). *La educación de adultos en Europa*. (Tesis doctoral). Recuperado de http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UV/AVAILABLE/TDX-0301107-12833/marti.pdf

Mattelart, A. (2007). *Historia de la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós.

Montero, J. L. & Herrero, L. (2009). Las herramientas de autor en el proceso de

producción de cursos en formato digital. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 33; 59-72

Munuera, F. (2005). Nuevas tecnologías y exclusión: hay vida más allá de Internet. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 26, 69-78

Orange, F. (2007). *e-España 2007. Informe anual sobre el desarrollo de la sociedad de la información en España*. Recuperado de http://aui.es/IMG/pdf_e2007_orange.pdf

Rodríguez-Hoyos, C. (2005). *Teleformación: enfoques pedagógicos críticos frente a modelos de mercado*. (Trabajo de investigación inédito). Departamento de C.C. de la educación: Universidad de Oviedo, Oviedo.

___ (julio 2007a). La función docente desde el enfoque curricular técnico en los procesos de formación virtuales: posibilidades y límites. *I Congreso Internacional Escuela y TIC*. Alicante.

___ (2007b). Teleformación: contradicciones y nuevas perspectivas didácticas. *Revista de Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*; 8(2); 259-270. Recuperado de http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_rodriguez_hoyo.pdf.

___ (2009). La teleformación en el ámbito de la formación continua: una investigación con estudio de casos (Tesis doctoral inédita). Departamento de Educación. Universidad de Oviedo, Oviedo.

Rodríguez Malmierca, M. J. (Dir.) (2006). *El estado del e-learning en Galicia. Análisis en la Universidad y empresa: Santiago de Compostela*. Recuperado de http://observatorioel.cesga.es/resultados/DO_ELE_InformeFinalObsEL_ca.pdf
santillanaformación (2004). *Estudio de*

demanda y expectativas del mercado de eLearning en España 2004. Recuperado de http://banners.noticiasdot.com/termometro/boletines/docs/paises/europa/espana/santillana/2004/Santillana_studio_elearning_2004.pdf

Sarrate, M. L. & Pérez, V. (2005). Educación de las personas adultas. Situación actual y propuestas de futuro. *Revista de Educación*, 336, 41-57. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_03.pdf

Susinos, T. & García, M. (2006). *No te pierdas (en) la sociedad de la información*. Santander: EMCANTA, UC.

Whitty, G., Power, S., & Halpin, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid: Morata.

Zabalza, M. A. (2000). Los nuevos horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje. En Monclús, A. (coord.). *Formación y empleo: enseñanza y competencias* (pp. 165-198) Granada: Comares.

Fecha de recepción: 2010-06-07

Fecha de evaluación: 2010-07-10

Fecha de aceptación: 2011-11-21

Fecha de publicación: 2011-07-01