



El uso de las redes sociales y la cultura popular para una mejor comprensión intercultural

The Use of Social Media and Popular Culture to Advance Cross-Cultural Understanding

 Dr. Sait Tuzel es Investigador de Media Education Lab en la Universidad de Rhode Island (Estados Unidos) (saittuzel@gmail.com) (<http://orcid.org/0000-0002-3790-5204>)

 Dra. Renee Hobbs es Directora del Media Education Lab y Profesora en la Universidad de Rhode Island (Estados Unidos) (hobbs@uri.edu) (<http://orcid.org/0000-0002-5001-7105>)

RESUMEN

Si bien vivimos en una sociedad global, los educadores se enfrentan a numerosos desafíos a la hora de hallar formas significativas de conectar a los alumnos con gente de otras culturas. Este artículo muestra un caso práctico de colaboración entre profesores de los Estados Unidos y Turquía, en el que alumnos de séptimo grado interactuaron entre sí a través de las redes sociales con el fin de promover la comprensión cultural. Al analizar una única actividad de aprendizaje hallamos que los alumnos tenían la oportunidad de compartir ideas informalmente a través de las redes sociales, usando su voz digital para compartir significados mediante la escritura online, publicación de imágenes e hipervínculos. Este estudio halló que los alumnos valoraban la oportunidad de relacionarse entre sí y tendían a compartir su interés común en películas de Hollywood, actores, famosos, videojuegos y programas de televisión. Sin embargo, no todos los profesores valoraban el uso de la cultura popular como medio para la búsqueda de puntos en común. En efecto, los profesores tenían perspectivas muy distintas sobre el valor de esta actividad. Mediante la comunicación informal en torno a la cultura popular en una actividad de conocimiento mutuo, los propios alumnos descubrieron que sus conocimientos en común tendían a estar centrados en los Estados Unidos, en tanto en cuanto los alumnos estadounidenses no tenían acceso a la cultura popular turca. Sin embargo, la actividad de aprendizaje permitió a los propios alumnos reconocer las dinámicas de poder asimétrico que existen en la cultura mediática global.

ABSTRACT

Although we live in a global society, educators face many challenges in finding meaningful ways to connect students to people of other cultures. This paper offers a case study of a collaboration between teachers in the US and Turkey, where 7th grade students interacted with each other via online social media as a means to promote cultural understanding. In a close analysis of a single learning activity, we found that children had opportunities to share ideas informally through social media, using their digital voices to share meaning using online writing, posting of images and hyperlinks. This study found that students valued the opportunity to develop relationships with each other and generally engaged in sharing their common interests in Hollywood movies, actors, celebrities, videogames and television shows. However, not all teachers valued the use of popular culture as a means to find common ground. Indeed, teachers had widely differing perspectives of the value of this activity. Through informal communication about popular culture in a «Getting to Know You» activity, students themselves discovered that their common ground knowledge tended to be US-centric, as American students lacked access to Turkish popular culture. However, the learning activity enabled students themselves to recognize asymmetrical power dynamics that exist in global media culture.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Media digitales, medios sociales, global, literacy, Middle School, popular culture, cross-cultural.
Digital media, social media, global, alfabetización, Educación Secundaria, cultura popular, intercultural.



1. Introducción

Sin duda, las tecnologías Web 2.0 permiten a los estudiantes viajar en el tiempo y en el espacio. En las dos últimas décadas, las experiencias educativas por todo el mundo han enfatizado el hecho de que la escolaridad debe tener en cuenta los múltiples canales y medios de comunicación que hoy son de uso popular (Lee, Lau, Carbo, & Gendina, 2012; New London Group, 1996). En el contexto de la educación artística en inglés en particular, los conceptos tradicionales de publicación impresa de alfabetización, texto y significado se están viendo estratégicamente desplazados a medida que los profesores y líderes escolares comienzan a ver que hoy las personas usan el lenguaje, imágenes, sonido y multimedia para fines de comunicación y expresión cotidiana y que las competencias relevantes asociadas deben ser parte de la Educación Primaria y Secundaria (Hobbs, 2010; Tuzel, 2013a; Tuzel, 2013b). Sin duda, la alfabetización hoy es «situacionalmente específica» y «dinámicamente cambiante» (Coiro, Knobel, Lankshear, & Leu, 2008: 5) por todo el mundo. En Turquía, por ejemplo, ha habido una inversión significativa en dotar a las escuelas de Educación Primaria y Secundaria de acceso a la tecnología digital para apoyar la enseñanza y el aprendizaje (Unal & Ozturk, 2012).

En este artículo presentamos un caso práctico de colaboración internacional que involucra a profesores de Educación Secundaria de dos países trabajando en colaboración con los autores para diseñar e implementar una experiencia de aprendizaje intercultural que una a alumnos de séptimo grado turcos y norteamericanos usando redes sociales y medios digitales. El objetivo de la iniciativa fue diseñado para ayudar a los alumnos a: a) Desarrollar confianza a la hora de expresarse usando las redes sociales; b) Promover el conocimiento cultural y el pensamiento crítico en torno a los medios y la cultura popular; c) Avanzar hacia una comprensión global entre alumnos de Turquía y de los Estados Unidos. Al unir la educación específica en estudios sociales y la educación en el idioma inglés, esta iniciativa exploró cómo usar el poder de las redes sociales para lograr una interacción social y cultural sostenida en un periodo de seis semanas. La evidencia de este estudio demuestra que el uso de medios digitales y redes sociales para activar la voz de los menores requiere sensibilidad a las diferentes percepciones del valor de la cultura popular entre los profesores, así como una apreciación sólida de las asimetrías y desigualdades aún inherentes a los flujos de información y entretenimiento globales.

1.1. Digitalización del aprendizaje intercultural

La globalización y la tecnología digital se han combinado para abrir las culturas a un mundo en constante cambio y los educadores han sido inspirados para llevar el mundo a sus aulas, permitiendo a los alumnos tener una voz cívica (Hobbs, 2010; Stornaiuolo, DiZio, & Helming, 2013). Si bien los programas tradicionales globales de amistad por correspondencia han tenido lugar en EE.UU. desde los años 20 (Hill, 2012), en los años siguientes al ataque terrorista del 11/S algunos educadores comenzaron a explorar cómo fomentar la voz de sus alumnos y una comprensión global para unir las experiencias de los estudiantes estadounidenses con las de las gentes de Oriente Medio mediante experiencias de aprendizaje intercultural. Para aumentar las experiencias de los alumnos con gente distinta de ellos, este tipo de proyectos deben incluir el trabajo con estudiantes internacionales de universidades locales, organizaciones de inmigrantes dentro de la comunidad, proyectos de servicio y aprendizaje, intercambios mediante e-mail o vídeos y viajes de los alumnos al extranjero (Merryfield, 2002). En estos proyectos los profesores pueden pedir a los alumnos que usen el e-mail o la comunicación online para desarrollar su destreza frente al teclado, compartir poesía, escribir informes y diarios, todas ellas dimensiones fundamentales de la alfabetización.

El crecimiento de las redes sociales ha facilitado que profesores y alumnos de distintas culturas puedan conocerse y trabajar juntos. Los profesores pueden alentar las experiencias de aprendizaje intercultural como una experiencia transformadora que enseñe a los menores a preocuparse y marcar la diferencia en el mundo, al tiempo que intentan marcar una diferencia en el mundo (Aldridge & Goldman, 2007: 78). Estos esfuerzos pueden resultar útiles no solo para los alumnos, sino también para los profesores. Los proyectos interculturales no solo pueden promover la confianza en la propia expresión, sino también el desarrollo de un conocimiento reflexivo-sintético, un concepto articulado por Kincheloe (2004), quien lo describió como un proceso que fomenta la propia voz de los estudiantes al tiempo que revela a profesores y alumnos las otras asunciones ocultas sobre la naturaleza del conocimiento mismo.

1.2. Alfabetización mediática y digital para una educación global

El término «alfabetización digital» surgió para reflejar la amplia constelación de prácticas necesarias para un crecimiento online (Rheingold 2012; Gilster, 1999). La mayoría de conceptualizaciones se enfocan en las habilidades

pragmáticas asociadas con el uso de herramientas y textos digitales. Como apuntan Greenhow, Robelia y Hughes (2011: 250), «La alfabetización digital incluye el conocimiento de cómo y cuándo usar qué tecnologías y de qué formas y funciones son más adecuadas a los propósitos de uno». Pero otras definiciones conceptualizan explícitamente la alfabetización digital como una competencia más amplia, sumándose a la tradición de la alfabetización mediática e incluyendo la capacidad de los alumnos de acceder, analizar, crear, reflexionar y actuar usando el poder de la comunicación y la información para marcar una diferencia en el mundo (Hobbs, 2010).

Desde una perspectiva aún más amplia, en Europa, Asia, Latinoamérica y África, el término «alfabetización mediática y de la información (media and information literacy, o MIL) ha sido reconocido como un medio para fomentar un acceso más equitativo a la información y el conocimiento; promover la libertad de expresión; avanzar en sistemas mediáticos independientes y plurales; y mejorar la calidad de la educación. Al empoderar «a los ciudadanos para que comprendan las funciones de los medios y otros proveedores de información, evaluar críticamente su contenido y tomar decisiones informadas como usuarios y productores de información y contenido mediático», la alfabetización mediática y de la información, si bien a veces parece abarcar campos distintos y separados, se conceptualiza como un conjunto de competencias combinadas necesario para la vida y el trabajo de hoy (UNESCO, 2013: 16).

Este estudio demuestra que el uso de medios digitales y redes sociales para activar la voz de los menores requiere sensibilidad a las diferentes percepciones del valor de la cultura popular entre los profesores, así como una apreciación sólida de las asimetrías y desigualdades aún inherentes a los flujos de información y entretenimiento globales.

Solo algunos proyectos escolares han apuntado a una evolución de la voz de los alumnos al conectar a jóvenes de distintas comunidades para promover la comprensión cultural mediante la alfabetización mediática. Por ejemplo, los profesores de educación elemental en EE.UU. usaron una variedad de prácticas de alfabetización mediática, incluyendo el visionado y el debate, el análisis crítico de imágenes, la producción audiovisual y la interacción con jóvenes de Kuwait como medio para que los jóvenes obtengan conocimientos de las gentes y culturas de una región (Hobbs & al., 2011a; Hobbs & al., 2011b). Al hablar de cómo las noticias y la cultura mediática y popular incluyen estereotipos sobre la cultura y sus valores, niños de ocho y nueve años pudieron reconocer que los mensajes mediáticos (incluyendo fotografías, películas, páginas web y libros) pueden ser cuestionados críticamente. Las actividades de análisis y producción mediática pueden ayudar a construir un pensamiento crítico y activar la voz de los alumnos al tiempo que desarrollan un conocimiento y habilidades lingüísticas (Hobbs, 2007; Tuzel, 2012a; Tuzel, 2012b). Por ejemplo, durante el proceso de un proyecto de investigación-acción, un profesor turco que usaba actividades de alfabetización mediática en las artes lingüísticas, usando textos de la cultura popular (películas, series de TV, revistas, etc.) para el aprendizaje, halló un aumento en los niveles de alfabetización mediática, pensamiento crítico y capacidad lingüística de los alumnos; además de expandir la conciencia textual, esta actividad de aprendizaje modificó el concepto de alfabetización de los alumnos desde lo alfabético hacia lo multimodal (Tuzel, 2012a).

Las redes sociales y otros entornos virtuales tienen el potencial de jugar un papel importante a la hora de cultivar la curiosidad intelectual y desarrollar una voz cívica junto con el aprendizaje sobre personas y culturas de todo el mundo. El diálogo intergrupar (que generalmente involucra a jóvenes adultos) se ha probado efectivo para combatir los estereotipos negativos y prejuicios sobre países y culturas, promoviendo la tolerancia y la aceptación intercultural (Hurtado, 2005) y un número creciente de organizaciones está acercando los diálogos globales a los alumnos usando medios digitales (Soliya, 2014). Sin embargo, las asimetrías históricas de estatus y poder entre los grupos pueden afectar a la calidad del aprendizaje para los miembros de grupos mayoritarios/empoderados y minoritarios/desempoderados (Cikara, Bruneau, & Saxe, 2011).

Por consiguiente, basándonos en este análisis literario, informamos sobre los resultados de una única actividad escolar que apuntaba a activar la voz de los alumnos y a promover una concienciación global. En la investigación

exploratoria examinamos los siguientes interrogantes: ¿Cómo experimentaron el proyecto de comunicación intercultural los estudiantes y profesores de EE.UU. y Turquía? ¿Cuáles fueron los logros y limitaciones del uso de una actividad de intercambio por redes sociales a la hora de activar la voz de los alumnos y construir una comprensión intercultural?

2. Métodos

Esta sección resume brevemente el método de estudio empleado para explorar el uso de una red social privada para facilitar el aprendizaje mutuo de profesores y alumnos de Educación Secundaria en los Estados Unidos y Turquía. El proyecto fue diseñado para permitir a los alumnos estadounidenses y turcos: a) desarrollar confianza a la hora de expresarse usando redes sociales; b) promover el conocimiento cultural y el pensamiento crítico sobre los medios y la cultura popular; c) desarrollar una comprensión cultural global entre los alumnos de Educación Secundaria en Turquía y los Estados Unidos. Al unir la educación en estudios sociales y la educación en el idioma inglés, esta iniciativa ayudó a profesores y alumnos a explorar cómo usar el poder de una red social para lograr una interacción social y cultural sostenida.

Los investigadores desarrollaron e implementaron un programa de experiencia de aprendizaje internacional usando una red social privada en colaboración con el personal de la Blossom School (el pseudónimo de una escuela privada en Turquía Occidental). El análisis minucioso de una lección nos dio la oportunidad de reunir información exploratoria sobre la forma en que profesores y alumnos perciben el valor de usar la propia voz para conocer a gente de otra cultura y aprender sobre sus vidas, experiencias e intereses.

Un total de 84 niños entre las edades de 12 y 14 años participó en el proyecto. Un profesor de historia de Educación Secundaria en George School en EE.UU., y sus 43 alumnos de séptimo grado, trabajó junto a cinco profesores de inglés en la Escuela Blossom en Turquía, junto a dos estudiantes con una maestría en Educación y 41 alumnos turcos de séptimo grado matriculados en una clase de inglés.

2.1 Proceso de investigación

En este estudio, las entrevistas, documentos, observaciones, grabaciones de vídeo y las muestras de trabajo de los alumnos se usaron para analizar la calidad de la experiencia de aprendizaje. Los investigadores realizaron entrevistas tanto a profesores como a los alumnos antes, durante y después de la implementación para registrar los pensamientos y opiniones de los profesores y alumnos. Los investigadores prestaron especial atención a los cambios en los comentarios de los alumnos sobre la otra cultura. Los autores también se enfocaron en los motivos de las publicaciones e interacciones de los alumnos. Por lo tanto, los autores trataron de realizar un extenso análisis de las causas de los eventos y situaciones (Ellet, 2007: 19). La triangulación de datos da una mayor confiabilidad en tanto en cuanto se usaron distintas herramientas de recolección de datos en la red social, incluyendo entrevistas, observación y análisis escrito y visual de documentos. En ambas escuelas los alumnos participaron en el proyecto y realizaron las tareas que les fueron requeridas de forma voluntaria durante la implementación.

Tabla 1. Plan de estudios para el proyecto «Intercambio Cultural California-Turquía en Redes Sociales»

Elementos claves del programa	Dimensiones de Alfabetización Mediática (AACRA)
1. Conociéndonos	
Comparte tres cosas sobre ti y tu cultura en una semana. Los alumnos pueden compartir una frase, foto, vídeo o cualquier otra cosa que quieran compartir.	Acceder, crear.
2. Haz una breve película sobre tu cultura y tu vida	
Crea y comparte un breve video que describa aspectos de tu vida cotidiana.	Reflexionar, crear.
3. Analiza críticamente programas de TV que muestren estudiantes, profesores y escuelas	
Compara y contrasta dos extractos de vídeo de la televisión norteamericana y turca que estén situados en una escuela de Secundaria y que muestren o representen a profesores y alumnos.	Acceder, analizar, crear, reflexionar.
4. Discusión de acontecimientos actuales	
Lee y debate sobre un artículo de alguna revista de noticias que trate acontecimientos actuales de Ucrania.	Acceder, analizar, crear, reflexionar.

2.2. Desarrollo curricular

Usando el modelo de una asociación universidad-escuela, los profesores de Educación Secundaria turcos y estadounidense trabajaron en colaboración con los investigadores para preparar cuatro planes lectivos basados en los principios fundamentales de la alfabetización mediática (NAMLE, 2008). Las asociaciones universidad-escuela dan un importante respaldo a los educadores que apuntan a explorar prácticas instructivas innovadoras en la alfabetización mediática (Moore, 2013). El desarrollo de cuatro planes lectivos permitió a los alumnos compartir información sobre su cultura y valores familiares y comunitarios, aprender más sobre la historia, prácticas culturales y normas sociales de estas dos culturas, y analizar críticamente las representaciones mediáticas de cultura y valores del entretenimiento popular.

La Tabla 1 ofrece un resumen del programa curricular completo con los cinco elementos de la definición de la alfabetización mediática y digital: acceder, analizar, crear, reflexionar y actuar (AACRA) (Hobbs, 2010). Los investigadores y profesores se preocuparon de incluir un balance de las experiencias de aprendizaje que animaron a los alumnos a conocer estas dimensiones en el contexto de la experiencia global del aprendizaje cooperativo. Antes de implementar el plan curricular, los investigadores mantuvieron reuniones de planificación online con los profesores, tanto turcos como norteamericanos, en las que se estableció un programa y un proceso de aprendizaje y los alumnos fueron pre registrados en la red social en cuestión.

3. Resultados

Para enfocarnos en la manera en que los alumnos desarrollaron confianza a la hora de expresarse en redes sociales hallando puntos en común con sus pares del otro lado del mundo, describimos y analizamos tan solo la implementación de la primera lección. En un análisis minucioso de la actividad «Conociéndonos», los menores tuvieron la ocasión de compartir ideas informalmente en redes sociales, usando sus voces digitales para compartir significados mediante la escritura online y la publicación de imágenes. Mientras los alumnos valoraron la oportunidad de entablar relaciones entre sí compartiendo su interés común en películas de Hollywood, actores, famosos, videojuegos y programas de televisión, los profesores tenían perspectivas muy distintas sobre el valor de esta actividad. Mediante la comunicación informal sobre la cultura popular, los propios alumnos descubrieron que sus conocimientos en común tendían a estar centrados en EE.UU., en tanto en cuanto los estudiantes americanos no tenían acceso a la cultura popular turca. La actividad puso en primer plano las dinámicas asimétricas de poder que existen en la cultura mediática popular en la que los flujos de información y entretenimiento son de naturaleza unidireccional y las percepciones sobre el valor de la cultura popular se cuestionan. Como corresponde a este estudio, interpretamos la interpretación con la descripción narrativa.

3.1. Aprender a hablar entre culturas

- La lección 1, «Conociéndonos», fue una actividad para romper el hielo que apuntaba a presentar a los alumnos entre sí y ayudarles a desarrollar confianza a la hora de interactuar con otros a medida que se familiarizaban con la red social Ning. A través de esta actividad los alumnos comenzaron a descubrir sus semejanzas y diferencias. Los profesores pidieron a los alumnos que compartieran tres cosas sobre ellos y su cultura en una semana; no pusieron límites en cuanto a la estructura, extensión o contenido de las publicaciones. Los 84 alumnos turcos y americanos participantes podían compartir una frase, foto, vídeo o cualquier otra cosa que quisieran compartir. Para apoyar a los alumnos en el proceso de formación de relaciones, se asignó a los participantes a un grupo de siete (con seis alumnos en cada grupo). La estructura en grupos pequeños hizo que fuera más fácil para los alumnos leer y seguir las publicaciones de los otros y responderlas personalmente. Los alumnos compartieron 391 publicaciones durante la implementación de la lección 1, con una media de 4,6 publicaciones por alumno durante la semana. Algunas de estas publicaciones eran preguntas diseñadas para interpelar a otro alumno, mientras otras apuntaban simplemente a presentarse ellos mismos y su cultura.

Los alumnos demostraron un interés significativo a la hora de participar en esta actividad. Sin embargo, en los primeros días a veces les resultaba difícil responder a preguntas o hacer comentarios a las publicaciones de otros. Los dos motivos principales parecen obvios: fundamentalmente, los alumnos turcos se expresaban en un idioma extranjero mientras que los alumnos norteamericanos lo hacían en su lengua natal. Además, las diez horas de diferencia entre la Escuela Blossom y la Escuela George hizo que al principio les resultara complicado entender cómo seguir los comentarios de los otros. Les llevó unos días comprender cómo navegar y leer las publicaciones, pues los alumnos turcos y estadounidenses publicaban sus comentarios en diferentes momentos del día (en la escuela) y por las tardes (en casa).

La novedad de «hablar» saltando las barreras espacio-temporales fue fascinante para muchos alumnos jóvenes. Al principio, un alumno de la Escuela George escribió:

• Estudiante 1 de EE.UU.: «Este es un comentario un tanto aleatorio, pero creo que es alucinante pensar en el hecho de que dos personas pueden estar sentadas frente a un ordenador, escribiendo en el mismo foro, pero para una de ellas es por la mañana temprano (son las 10:40 de la mañana mientras escribo esto) y para la otra es de noche (creo que son las 8:40 de la noche en Turquía)».

Los alumnos disfrutaron la oportunidad de interactuar socialmente y compartir información sobre su propia cultura. En general, los alumnos preferían escribir frases simples. Sin embargo, también subían fotos y vídeos de ellos mismos, sus amigos y familia, sus lugares y comida favorita. Algunos alumnos compartieron links de música, películas, series y videojuegos que amaban, preguntaban qué pensaban sus pares sobre ellos, o respondían a preguntas similares. Los investigadores observaron que los alumnos visitaban sus perfiles y el foro muchas veces durante la semana mientras se implementaba la lección 1. El comportamiento de los alumnos refleja la observación de Stern (2008) sobre el auténtico placer personal que experimentan los adolescentes al usar las redes sociales para presentarse y obtener la aprobación de sus pares.

El análisis de las 391 publicaciones compartidas por los alumnos durante esta actividad revela una amplia gama de temas. Algunos de estos temas cubren elementos ordinarios de la vida cotidiana, la comunidad y el entorno, actividades favoritas, tareas escolares, información sobre sus padres y hermanos y su relación con ellos, los países que habían visitado y sus comidas favoritas. Los alumnos estaban muy abiertos a interactuar y mostraban curiosidad sobre las vidas de los otros. Querían informar a los alumnos con los que hablaban y desarrollar los temas de sus conversaciones. Nótese la clara evidencia del desarrollo de relaciones que se muestra en el siguiente intercambio:

• Estudiante 2 de EE.UU.: «Mi hermano tiene 16 años. ¿Cuántos años tiene tu hermano? Estudiante turco 1: Mi hermano tiene ocho años. Es más joven que yo. También tengo perros. Tengo 2 perros. Uno de mis perros tiene 3 cachorros. Son muy tiernos, quizá pueda compartir su foto. ¿Y tus perros? ¿Podrías compartir sus fotos?».

La actividad claramente permitió a los alumnos desarrollar confianza y respeto y también pudo haber evitado que se interpelaran basándose en estereotipos, ayudando a que se vieran unos a otros como individuos. En uno o dos días, los alumnos estadounidenses, que pensaban que estaban interactuando con gente de Oriente Medio, se dieron cuenta de que los estudiantes con los que hablaban eran individuos con familias, vidas personales y hobbies. Dejaron de ver a los alumnos de la otra escuela como un grupo de extranjeros y comenzaron a verlos como individuos. Lo mismo sucedió con los estudiantes turcos, que podían haber tenido estereotipada la cultura americana.

3.2. Hallando puntos en común a través de los medios y la cultura popular

Más de dos tercios de las interacciones sociales que tuvieron lugar durante la lección 1 se enfocaron en el hallazgo de puntos en común mediante intereses compartidos en los medios de masas, en tanto en cuanto los alumnos hablaron sobre actores, películas, series de TV, videojuegos, libros populares, música y temas parecidos. En estos diálogos, muchos alumnos descubrieron que les interesaba el mismo tipo de productos de cultura popular que a los alumnos del otro país. Les emocionó descubrir sus intereses comunes sobre música, moda, juegos y películas.

Gracias a estos diálogos, los menores se dieron cuenta de que aunque vivían en distintas partes del mundo, admiraban a los mismos cantantes y actores, veían las mismas películas y series de TV y jugaban a los mismos videojuegos en su tiempo libre. Les emocionó reconocer que la cultura popular era un tipo de cultura global común. La cualidad informal del lenguaje y expresiones usadas en la red social, además de la cantidad de conversaciones sobre medios y cultura popular, fue un tanto enervante para los profesores de inglés de Turquía que no estaban familiarizados con la pedagogía de la alfabetización mediática. Para ilustrar este punto vale la pena considerar este intercambio entre adolescentes turcos y norteamericanos:

- Estudiante turco 3: Conoces Mythbusters ese programa es muy bueno.
- Estudiante norteamericano 4: ¡ODM! ¡Ese programa es increíble!
- Estudiante norteamericano 6: Sí yo solía verlo y quería hacer las cosas que hacían en él. Pero era un poco peligroso.
- Estudiante turco 5: Sí, vuelan todo por los aires :D
- Estudiante norteamericano 3: Jajajajajajajajaja, ¿Conoces el programa «Top Gear»?
- Estudiante turco 3: Sí, es un programa americano, ¿cierto?
- Estudiante norteamericano 3: En realidad es del Reino Unido pero hay una versión americana y muchas otras versiones, aunque la original es del Reino Unido.
- Estudiante norteamericano 6: No, mis padres no me dejan :(

Durante esta actividad, los alumnos desarrollaron confianza a la hora de expresarse mediante publicaciones, interactuando y haciendo preguntas. Mientras la mayoría usaba un inglés gramaticalmente correcto, otros usaban algunas de las convenciones lingüísticas de los mensajes de textos, incluyendo emoticonos y puntuación excesiva en su escritura informal. Los alumnos descubrieron que tenían conocimientos valiosos que interesaban a otros. En particular, a los alumnos norteamericanos les sorprendió descubrir que los estudiantes turcos conocían sus programas de TV, videojuegos, música y películas favoritas.

3.3. Conflicto de valores sobre cultura popular entre los profesores

Los profesores tenían distintas percepciones sobre el valor de la lección 1, que alentó a los menores a usar las redes sociales como una oportunidad de compartir y conocerse unos a otros como seres humanos. Mr. Herbert, de la Escuela George, estaba muy contento de que sus alumnos comenzaran a aprender más sobre los intereses personales de los alumnos turcos. Le

gustó que los alumnos pudieran activar sus conocimientos extraescolares sobre deportes, medios, música y vida familiar a la hora de interactuar con estudiantes de Educación Secundaria de Turquía en las redes sociales. Debido a que los alumnos sabían tan poco sobre la vida cotidiana en Turquía, Mr. Herbert pensaba que sus alumnos estaban aprendiendo de sus pares turcos a «cuestionar los prejuicios y estereotipos transmitidos por los medios de masas norteamericanos» sobre las personas y culturas de Oriente Medio. Al final de la primera semana de la actividad, advirtió cambios de actitud en los alumnos en los debates dentro de la clase y se enfocó en los cambios observados en los prejuicios de los alumnos. Describió cómo los alumnos comenzaron a cuestionar sus conocimientos sobre Oriente Medio y Turquía.

En el contexto de esta experiencia de aprendizaje global en escuelas de Secundaria, los menores tuvieron la oportunidad de compartir ideas a través de una red social, usando la escritura online, la publicación de imágenes y la creación de películas cortas, pósters y cómics electrónicos. Se ha mostrado que hay valor educativo en el uso informal de las redes sociales con adolescentes, cuyo uso de las redes sociales en la escuela en el contexto de los estudios sociales y la enseñanza de un idioma extranjero aún no ha sido ampliamente estudiada. Para los adolescentes puede ser empoderador descubrir que la gente de tierras lejanas tiene familias, mascotas, amigos y todas las alegrías, problemas y preocupaciones ordinarias que se tienen al crecer.

En cambio, los profesores de la Escuela Blossom en Turquía tenían una perspectiva distinta sobre el valor de la lección 1. Los profesores turcos habían esperado que el proyecto fuera una oportunidad para promocionar la cultura y valores turcos. Por este motivo, se mostraron disgustados de que en la lección 1 los alumnos trataran principalmente la cultura popular americana. Los profesores alentaron a sus alumnos a hablar sobre elementos de la cultura turca como el tradicional café turco, las alfombras, la comida, geografía, historia y hospitalidad. Pese a estos consejos, los alumnos turcos seguían publicando comentarios sobre medios de masas norteamericanos y cultura pop. En una entrevista, Mr. Yaman mostró su preocupación, «En este proyecto queríamos que los alumnos promocionasen su estilo de vida y cultura entre los estudiantes norteamericanos. Creo que deberían enfocarse en la cultura turca, pero sobre todo hablaban sobre películas y celebridades norteamericanas». Uno de los alumnos universitarios turcos que ayudó a los profesores turcos en este proyecto dijo: «Vi que los profesores no estaban cómodos con que los alumnos usaran redes sociales e hicieran vídeos, sobre todo cuando dicha actividad llevó a la producción de textos sobre cultura popular que amenazaba el programa de estudios nacional obligatorio de la escuela y la autoridad de los profesores».

Estos hallazgos encajan con el trabajo de Moore (2013) que habla de varias fuentes de ansiedad entre los profesores de Educación Primaria y Secundaria en cuanto a la inclusión de la cultura popular en las clases. Si bien el aprendizaje informal en contextos educativos formales puede ser muy valioso, este estudio ilustra que experiencias con el uso de la propia voz en una red social puede «configurar la construcción de conocimiento de los jóvenes en formas inesperadas», inspirando a los profesores a «estructurar prácticas informales que no estaba previsto que tuvieran un lugar legítimo en la educación formal» (Greenhow & Lewin, 2015: 18).

3.4. Descubrimiento de asimetrías en el acceso a los medios y a la cultura popular

Los alumnos turcos se mostraron tan emocionados por descubrir sus intereses comunes como decepcionados al ver que los alumnos norteamericanos tenían un conocimiento tan limitado de la cultura y los medios turcos. Algunos alumnos turcos preguntaron a sus pares norteamericanos por su familiaridad con determinados actores y músicos turcos. Los niños turcos tenían curiosidad por saber si los alumnos norteamericanos conocían las mejores y más famosas películas y series de TV turcas. Sin embargo, no obtuvieron respuesta. Debido al desarrollo histórico, tamaño y escala de la industria mediática de EE.UU., los norteamericanos tienen menos acceso a la cultura popular global que la gente de otras nacionalidades (Crothers, 2013). Por ejemplo, solo siete ciudades en los Estados Unidos transmiten el canal de televisión Al Jazeera America (Cassara, 2014).

Al ser entrevistados, muchos niños turcos mostraron su decepción con el hecho de que las conversaciones sobre cultura popular fueran una «calle de un solo sentido» con el único foco en los medios norteamericanos de Hollywood y Silicon Valley. La asimetría en los conocimientos sobre cultura popular a veces resultaba frustrante para los alumnos turcos. Por ejemplo, un estudiante turco dijo: «Nosotros conocemos las series de TV americanas, sus películas y cantantes. Justin Bieber es muy famoso y lindo tanto para ellos como para nosotros. Pero también hay cantantes en nuestro país que son tan lindos y talentosos como Justin Bieber, pero ellos no los conocen».

Con el tiempo, los niños norteamericanos también se dieron cuenta del problema de la asimetría, y hacia el final del plan de estudios de seis semanas ambos grupos habían aumentado su percepción de las asimetrías en su relación online que eran el resultado de las diferencias estructurales, económicas y políticas en el sistema mediático global. Mr. Herbert, el profesor americano, apoyaba el descubrimiento del problema del acceso asimétrico por parte de los niños. Según el profesor, para algunos alumnos fue un shock darse cuenta de que, pese a su estatus privilegiado como alumnos americanos matriculados en una escuela privada, no tenían acceso a la información y entretenimiento globales de Turquía. Fue una experiencia reveladora que puso a los niños frente a la intersección de dinámicas individuales e institucionales funcionando en relación con el imperialismo cultural (Schiller, 1969) donde la búsqueda de intereses comerciales por parte de corporaciones transnacionales de EE.UU. socavaba la autonomía cultural de otros países por todo el mundo. Al final de la experiencia de aprendizaje, un alumno norteamericano escribió: «Aprendí que el mundo fuera de EE.UU. es bastante parecido al nuestro, y que distintas personas ven cosas distintas de maneras diferentes. Pero me di cuenta de que no sé nada sobre la cultura y la vida turca. Aprendí mucho de esto, ¡Fue fantástico!».

La globalización mediática ha creado nuevos tipos de desigualdades entre naciones en relación a la producción y distribución global mediática que reflejan problemas más amplios de dependencia política y económica (Boyd-Barrett, 1998). El aumento de la globalización mediática, que surgió a principios del siglo XX de la exportación global del cine de Hollywood, ahora se ha expandido para incluir música, videojuegos, publicidad, merchandising y cultura de celebridades. No era esperable descubrir que, en la medida que el uso de una red social privada empoderaba la voz de los alumnos, también les permitía desarrollar una mayor comprensión de los flujos globales de entretenimiento e información que configuran la manera en que los productos culturales son compartidos y experimentados. No era esperable que los jóvenes aprendiesen a usar sus voces digitales interactuando con pares extranjeros hallando puntos en común en los placeres de las películas, programas de televisión, videojuegos y música popular. No era esperable que esta práctica resultara controvertida para los profesores. Mediante el análisis minucioso de una actividad en la que los adolescentes interactuaban formalmente entre sí para hallar puntos en común, este estudio es el primero en demostrar que, en la interacción con pares globales, incluso los adolescentes más jóvenes pueden comenzar a reconocer la naturaleza de los flujos de información unidireccionales dirigidos por el sistema mediático global en el que la música, películas y videojuegos norteamericanos lo dominan todo.

4. Discusión y conclusiones

La oportunidad de hablar saltándose las limitaciones espacio-temporales puede ser transformadora. Este artículo ha ofrecido el estudio del caso práctico de una colaboración entre profesores en Estados Unidos (EE.UU.) y

Turquía, donde alumnos de séptimo grado interactuaron entre sí informalmente a través de una red social como medio para activar la voz de los alumnos y promover la comprensión cultural. En el contexto de esta experiencia de aprendizaje global en escuelas de Secundaria, los menores tuvieron la oportunidad de compartir ideas a través de una red social, usando la escritura online, la publicación de imágenes y la creación de películas cortas, pósters y cómics electrónicos. Se ha mostrado que hay valor educativo en el uso informal de las redes sociales con adolescentes, cuyo uso de las redes sociales en la escuela en el contexto de los estudios sociales y la enseñanza de un idioma extranjero aún no ha sido ampliamente estudiada. Para los adolescentes puede ser empoderador descubrir que la gente de tierras lejanas tiene familias, mascotas, amigos y todas las alegrías, problemas y preocupaciones ordinarias que se tienen al crecer. La oportunidad de usar las redes sociales para mantener una conversación –hallando puntos en común– puede tener beneficios que incluyen pero van más allá del dominio y uso de la gramática inglesa.

Los medios digitales son útiles para cruzar fronteras de todo tipo. Mientras que los alumnos valoraron la oportunidad de relacionarse entre sí compartiendo sus intereses comunes en las películas de Hollywood, actores, celebridades, videojuegos y programas de televisión, los profesores tenían perspectivas muy distintas del valor de esta actividad. Si bien se anticipaba que este proyecto nos permitiría explorar cómo los adolescentes exploran los límites geográficos y culturales, esta investigación demuestra que la actitud de los profesores sobre cultura popular representa otra línea divisoria clara que puede respaldar, profundizar o limitar el valor de las prácticas educativas de alfabetización digital, en particular cuando las actividades en redes sociales son usadas por los alumnos para involucrarse en un auténtico diálogo intercultural. Será necesario investigar más para terminar de comprender las condiciones bajo las que el uso de las redes sociales para compartir conocimientos informales puede convertirse inadvertidamente en un tipo de brecha de poder entre los alumnos y los adultos.

Este estudio tiene implicaciones para el desarrollo profesional de los educadores interesados en la voz estudiantil. Cuando los alumnos sean capaces de expresarse libremente, inevitablemente se revelarán sus auténticos y profundos lazos con los medios de masas y la cultura popular. Los profesores que puedan ser ambivalentes, conflictivos o incluso hostiles con la cultura popular en la clase y con su desarrollo profesional deben abordar este tema en el contexto del aprendizaje digital. Por este motivo Hagood, Alvermann y Heron-Hruby (2010) han sugerido que los profesores que participen en programas de desarrollo profesional a largo plazo cuidadosamente diseñados deberían aprender a sentirse cómodos integrando textos de cultura popular en sus programas educativos. Según Alvermann (2012: 218) «que dichas construcciones de la identidad a menudo se hagan visibles mediante películas, música, letras de rap, etcétera, es una razón más para que los textos de cultura popular tengan un lugar en el programa de estudios de una escuela y en sus clases». Por supuesto, puede haber razones válidas por las que algunos alumnos no deseen explorar sus identidades mediante textos de cultura popular incluidos en el programa educativo, especialmente si (sin importar cuán bienintencionadas) las actividades de clase colonizan o trivializan los intereses de los jóvenes (Burn, Buckingham, Parry, & Powell, 2010).

Pero debido a que los educadores tienen una relación de amor-odio con los medios de masas, la cultura popular y los medios digitales, estas actitudes inevitablemente entran en juego cuando se usan tecnologías digitales en la educación. Reconocemos la gran oportunidad que pueden suponer los proyectos interculturales a la hora de promover una postura reflexiva entre los profesores, que pueden hallar las particularidades de sus valores mediante proyectos colaborativos como el que describimos en este artículo. Puede ser que algunas suposiciones ocultas sobre la naturaleza del conocimiento mismo, incluyendo el posicionamiento a veces rígido y jerárquico de «alta» y «baja» cultura puedan revelarse mediante actividades que permitan a los alumnos traer al aula su experiencia vivida de cultura popular y vida diaria (Hobbs & Moore, 2013). En el diseño y desarrollo de pedagogías instructivas que usen redes sociales para promover el diálogo intercultural, los profesores pueden beneficiarse de oportunidades estructuradas para reflejar cómo sus actitudes frente a los medios de masas y la cultura popular pueden dar forma a sus elecciones curriculares y al uso de textos, herramientas y tecnologías digitales.

Referencias

- Aldridge, J., & Goldman, R. (2007). *Moving toward Transformation: Teaching and Learning in Inclusive Classrooms*. Birmingham, AL: Seacoast Publishing.
- Alvermann, D.E. (2012). Is there a Place for Popular Culture in Curriculum and Classroom Instruction? [The Point Position] (Volume 2, pp. 214-220, 227-228). In A.J. Eakle (Ed.), *Curriculum and Instruction*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Boyd-Barrett, O. (1998). Media Imperialism Reformulated (pp. 157-177). In D. Thussu (Ed.), *Electronic Empires: Global Media and Local Resistance*. London: Arnold.
- Burn, A., Buckingham, D., Parry, B., & Powell, M. (2010). Minding the Gaps: Teachers' Cultures, Students' Cultures (pp. 183-201). In D.E.

- Alvermann (Ed.), *Adolescents' Online Literacies: Connecting Classrooms, Digital Media, and Popular Culture*. New York: Peter Lang.
- Cassara, M. (2014). Al Jazeera Remaps Global News Flows. In S. Robert, P. Fortner, & M. Fackler (Eds.), *The Handbook of Media and Mass Communication Theory*. New York: Wiley Online.
- Cikara, M., Bruneau, E., & Saxe, R. (2011). Us and Them: Intergroup Failures of Empathy. *Current Directions in Psychological Science*, 20(3), 149-153.
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D.J. (2008). Central Issues in New Literacies and New Literacies Research (pp. 1-22). In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D.J. Leu. (Eds.), *The Handbook of Research in New Literacies*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Crothers, L. (2013). *Globalization and American Popular Culture*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Ellet, W. (2007). *The Case Study Handbook*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Gilster, D. (1999). *Digital Literacy*. New York: Wiley.
- Greenhow, C., & Lewin, C. (2015). Social Media and Education: Reconceptualizing the Boundaries of Formal and Informal Learning. *Learning, Media and Technology*, 1-25. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064954>
- Greenhow, C., Robelia, B., & Hughes, J. (2011). Web 2.0 and Classroom Research: What Path should We take Now? *Educational Researcher*, 38(4), 246-259.
- Hagood, M., Alvermann, D.E., & Heron-Hruby, A. (2010). *Bring it to Class: Unpacking Pop Culture in Literacy Learning*. New York: Teachers College Press.
- Hill, M. (2013). *International Pen Pals Engaging in a Transformational Early Childhood Project*. Doctoral dissertation, University of Alabama, Birmingham. (<http://goo.gl/AdhHc4>) (2016-08-01).
- Hobbs, R., & Moore, D.C. (2013). *Discovering Media Literacy: Digital Media and Popular Culture in Elementary School*. Thousand Oaks, CA: Corwin/Sage.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: Connecting Classroom and Culture*. Thousand Oaks, CA: Corwin/Sage.
- Hobbs, R. (2007). *Reading the Media: Media Literacy in High School English*. New York: Teachers College Press.
- Hobbs, R., Yoon, J., Al-Humaidan, R. Ebrahimi, A., & Cabral, N. (2011a). Online Digital Media in Elementary School. *Journal of Middle East Media*, 7, 1-23.
- Hobbs, R., Cabral, N., Ebrahimi, A., Yoon, J., & Al-Humaidan, R. (2011b). Field Based Teacher Education in e-Elementary Media Literacy as a Means to Promote Global Understanding. *Action in Teacher Education*, 33, 144-156.
- Hurtado, S. (2005). The Next Generation of Diversity and Intergroup Relations Research. *Journal of Social Issues*, 61(3), 595-610. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2005.00422.x>
- Kincheloe, J. (2004). *The Knowledges of Teacher Education: Developing a Critical Complex Epistemology*. *Teacher Education Quarterly* 31(1), 49-66.
- Lee, A., Lau, J., Carbo, T., & Gendina, N. (2012). *Conceptual Relationship of Information Literacy and Media Literacy in Knowledge Societies*. *World Summit on the Information Society*. UNESCO Media and Information Literacy. (<http://bit.ly/1LgJLbL>) (2016-09-12).
- Merryfield, M. (2002). The Difference a Global Educator can Make. *Educational Leadership* 60(2), 18-21.
- Moore, D.C. (2013). Bringing the World to School: Integrating News and Media Literacy in Elementary Classrooms. *Journal of Media Literacy Education* 5(1), 326-336.
- Moore, D.C. (2011). Asking Questions First: Navigating Popular Culture and Transgression in an Inquiry-based Media Literacy Classroom. *Action in Teacher Education* 33, 219-230.
- National Association for Media Literacy Education (2008). *Core Principles of Media Literacy Education*. (<http://goo.gl/alhkrZ>) (2015-08-11).
- New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60-92.
- Rheingold, H. (2012). *Net Smart: How to Thrive Online*. New York: Basic.
- Schiller, H. (1969). *Mass Communication and American Empire*. New York: M. Kelley Publishers.
- Soliya (Ed.) (2014). *What we do*. (www.soliya.net) (2015-08-15).
- Stern, S. (2008). Producing Sites, Exploring Identities: Youth Online Authorship. In D. Buckingham (Ed.), *Youth, Identity and Digital Media* (pp. 95-117). J.D. and C.T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: MIT Press.
- Stornaiuolo, A., DiZio, J.K., & Helming, E.A. (2013). Expanding Community: Youth, Social Networking and Schools. [Desarrollando la comunidad: jóvenes, redes sociales y escuelas]. *Comunicar*, 40, 79-87. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-08>
- Tuzel, S. (2012a). *Ilkogretim ikinci kademe Turkce derslerinde medya okuryazarligi: Bir Eylem Arastirmasi*. PhD Dissertation, Unpublished. Canakkale: Canakkale Onsekiz Mart University.
- Tuzel, S. (2012b). Integration of Media Literacy Education with Turkish Courses. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 9(18), 81-96.
- Tuzel, S. (2013a). Integrating Multimodal Literacy Instruction into Turkish Language Teacher Education: An Action Research. *Anthropologist* 16(3), 619-630.
- Tuzel, S. (2013b). The Analysis of Language Arts Curriculum in England, Canada, the USA and Australia Regarding Media Literacy and their Applicability to Turkish Language Teaching. *Educational Science: Theory & Practice*, 13(4), 2291-2316.
- UNESCO. (2013). *Media and Information Literacy: Policy and Strategy Guidelines*. (<https://goo.gl/ZPhgWk>) (2015-08-11).
- Unal, S., & Ozturk, I. (2012). Barriers to ITC Integration into Teachers' Classroom Practices: Lessons from a Case Study on Social Studies Teachers in Turkey. *World Applied Sciences Journal*, 18(7), 939-944.