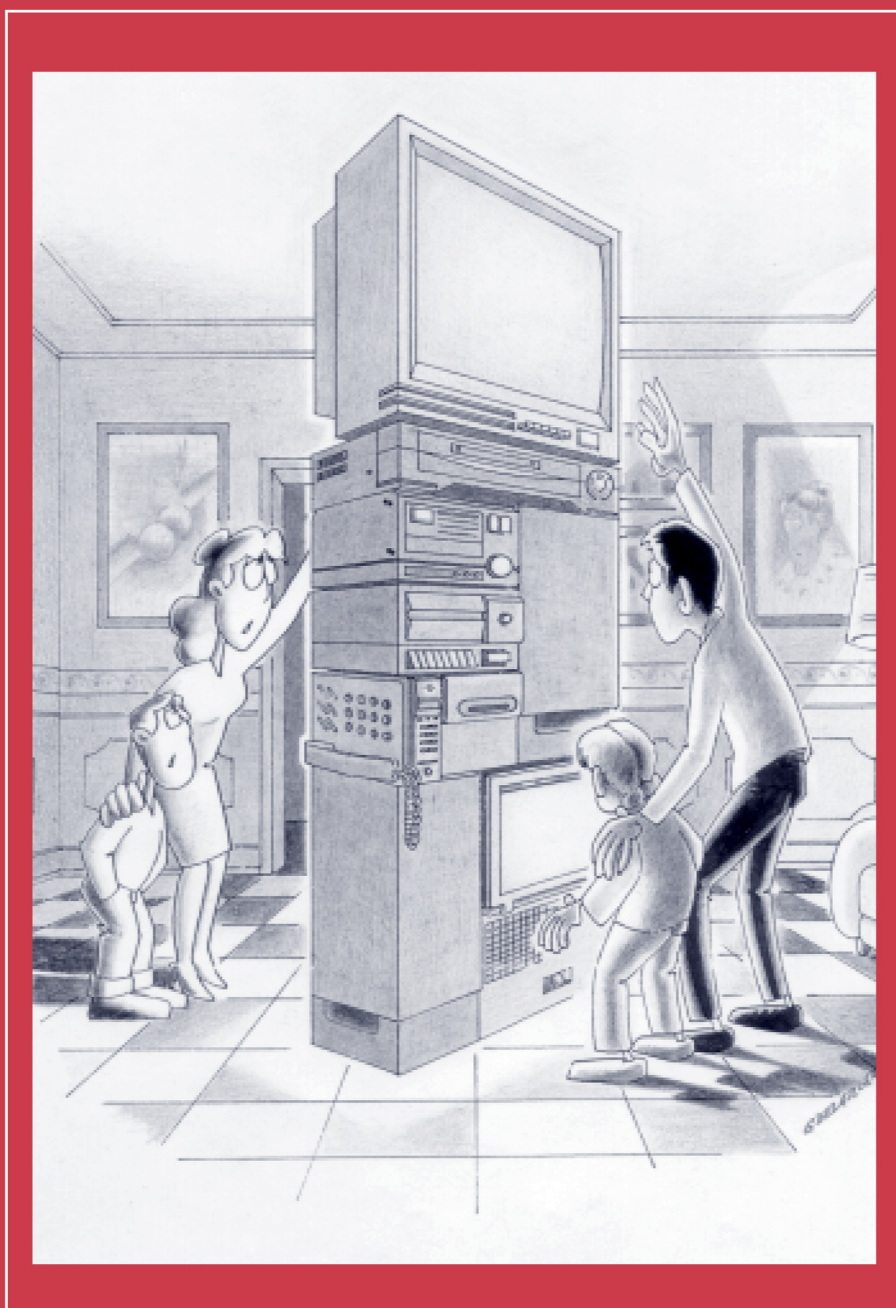


Familia, escuela y medios de comunicación



COMUNICAR

Dirección

José Ignacio Aguaded Gómez

Subdirección

Manuel Monescillo Palomo

Coordinación monográfico

Amando Vega Fuente. Universidad del País Vasco (San Sebastián)

Consejo Editorial

Enrique Martínez-Salanova, Ilda Peralta (ALMERÍA), J. Antonio García Galindo (MÁLAGA),
Antonio Arenas, Pacurri Martínez (GRANADA), Ana Reyes (JAÉN), J. Agustín Morón (SEVILLA)

Consejo de Redacción

M^a Teresa Fernández, Tomás Pedroso, M^a Amor Pérez, J. Manuel Méndez, Francisco Casado,
Manuel Monescillo, Mamen Millán, Marina Chacón, J. Ignacio Aguaded (HUELVA)

Consejo Asesor

Universidad

Julio Cabero Almenara, Universidad de SEVILLA •
Manuel Cebrán de la Serna, Universidad de MÁLAGA •
Francisco Pavón Rabasco, Universidad de CÁDIZ •
M^a Jesús Gallego Arrufat, Universidad de GRANADA •
Javier Ballesta Pagán, Universidad de MURCIA •
Joan Ferrés i Prats, Universitat Pompeu Fabra, BARCELONA •
Donaciano Bartolomé, Universidad Complutense, MADRID •
M^a Luisa Sevillano, Universidad a Distancia, UNED, MADRID •
M. Ángel Biasutto, Universidad Politécnica, MADRID •
Jesús Salinas, Universidad de las Islas Baleares, PALMA •
Sindo Froufe Quintas, Universidad de SALAMANCA •
J. Manuel Pérez Tornero, Universidad Autónoma, BARCELONA •
Amando Vega, Universidad del País Vasco, SAN SEBASTIÁN •
Francesc-Josep Deó, ICE Universitat de BARCELONA •
Gloria de la Cruz Guerra, Universidad de La Laguna, TENERIFE •
Pilar Rodríguez, Universidad de Extremadura, BADAJOZ •

Educación Primaria y Secundaria

Manuel Fandos, profesor y pedagogo, ZARAGOZA •
Rafael L. Cubino, Centro de Profesores, SALAMANCA •
Adolfo Bellido, Centro de Profesores, VALENCIA •
Luis Miravalles, profesor y escritor, VALLADOLID •
Julio Jiménez, maestro de Primaria, BADAJOZ •
Vicent Pardo, profesor de Secundaria, CASTELLÓN •
Rafael Miralles, Centro Profesores Godella, VALENCIA •
Natalia Bernabeu, profesora de Secundaria, MADRID •

Asesoría internacional: Europa y América

• Jacques Gonnet, CLEMI, París, FRANCIA
• Evelyne Bevort, CLEMI, París, FRANCIA
• José Martínez de Toda, Pontificia Università, Roma, ITALIA
• Vítor Reia, Universidade Algarve, Faro, PORTUGAL
• Isabel Rosa, AEM, Lisboa, PORTUGAL
• Antonio Santos, Público na Escola. Oporto, PORTUGAL
• Rosalía Vargas, Ministerio Ciencia y Tecnología, PORTUGAL
• Jacques Piette, Universidad de Sherbrooke, Québec, CANADÁ
• Winston Emery, Universidad McGill, CANADÁ
• Roxana Morduchowicz, ADIRA, Buenos Aires, ARGENTINA
• Miguel Reyes, Universidad Playa Ancha, Valparaíso, CHILE
• Guillermo Orozco, Universidad Iberoamericana, MÉJICO
• Mario Kaplún, Universidad República, URUGUAY
• Sonia Ferradini, Programa Prensa-Escuela, URUGUAY
• Ismar de Oliveira, Universidade São Paulo, BRASIL
• Edgar Jémio, Programa Medios-Educación, BOLIVIA
• Juan Solano, Universidad Central de Quito, ECUADOR
• Sergio Sarmiento, CLEMI, París, FRANCIA

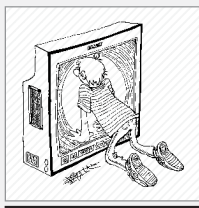
Medios de comunicación

• Juan María Casado, Canal Sur TV, SEVILLA
• Eduardo Francés, Televisión Educativa, TVE. MADRID
• José D. Aliaga, Primeras Noticias, BARCELONA
• Lolo Rico, analista de televisión y escritora, MADRID
• M^a José Sánchez-Apellániz, Canal Sur TV, SEVILLA
• Bernardo Díaz Nosty, Consejo RTVA. Canal Sur TV. SEVILLA

Equipo de Diseño

Portada: Julián García de la Rosa, ALMERÍA • **Dibujantes:** Enrique Martínez y Pablo Martínez Peralta (ALMERÍA)
Contraportada: Antonio López, HUELVA • **Diseño gráfico y artístico:** ANIMA (HUELVA)

COMUNICAR



© «COMUNICAR»

REVISTA DE EDUCACIÓN EN MEDIOS DE COMUNICACIÓN

DL: H-189-93/ISSN: 1134-3478

Andalucía, nº 10; año V; época II;
1º semestre, marzo de 1998

Revista científica de ámbito internacional,
indizada en la base de datos «ISOC» del CINDOC del
Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España

«COMUNICAR» es miembro de la
Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura

EDITA:

GRUPO COMUNICAR

COLECTIVO ANDALUZ PARA LA EDUCACIÓN EN MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Apdo Correos 527. 21080 Huelva. España (Spain)

Tfno: +34-959 24 83 80 Fax: +34-959 24 83 80

Direcciones electrónicas (e-mail):

COMUNICA@teleline.es / gcomunicar@onubanet.com

Imprime:

Gráficas Huelva '92

Distribuyen:

Centro Andaluz del Libro (Andalucía)

Distribuciones A-Z (Madrid y centro)

Librería Medios (Cataluña)

Sodilivros. Lisboa (Portugal)

Livrairie Tekhné. París (Francia)

«COMUNICAR» acepta y promueve intercambios
institucionales con otras revistas de carácter científico
de los ámbitos de la educación,
la cultura y los medios de comunicación.

Se permite la reproducción parcial para uso didáctico,
siempre que se citen autores y fuente de procedencia.

«COMUNICAR» es una publicación plural, que se edita
semestralmente los meses de marzo y octubre.

S u m a r i o

Preliminares

Editorial

J. Ignacio Aguaded Gómez. Grupo Comunicar

Temas

- 10/11 · **Presentación**
Amando Vega Fuente. San Sebastián
 - 13/20 · **Comunicación social: entre la publicidad y el espectáculo**
Amando Vega Fuente. San Sebastián
 - 21/26 · **Familia y medios de comunicación**
Sindo Froufe Quintas. Salamanca
 - 27/31 · **La escuela distal**
Javier Echeverría. Madrid
 - 33/39 · **Televisión, familia e imitación**
Joan Ferrés i Prats. Barcelona
 - 41/51 · **Educación familiar y socialización con los medios de comunicación**
Enrique Martínez-Salanova e Ilda Peralta. Almería
 - 53/60 · **Familia y medios de comunicación de masas**
Elena Sánchez y J. Luis Rodríguez Diéguez. Salamanca
 - 61/67 · **A propósito de las relaciones familia-televisión...**
Julián Pindado. Málaga
 - 69/75 · **Familia, televisión y escuela: una propuesta de acción participativa**
Manuel Contreras Gallego. Jaén
 - 77/82 · **Los padres ante la publicidad y el consumo**
Carmen Pereira y Santa Ameijeiras. Vigo y Ourense
 - 83/95 · **La publicidad en familia**
Miguel Angel Arconada Melero. Palencia
 - 97/101 · **Sobre las nuevas formas de violencia juvenil**
Jaume Funes. Barcelona
 - 103/109 · **Las viñetas como recurso en la formación de los padres y madres**
Encarna Bas Peña. Almería
 - 111/116 · **Familia y escuela: el miedo a Internet**
Antonio R. Bartolomé. Barcelona
 - 117/124 · **Internet y la educación: una reflexión desde el medio familiar**
Jesús M. Goñi. San Sebastián
 - 125/128 · **Las tecnologías de la información y la atención a la diversidad**
Mercè Gisbert Cervera. Tarragona
-

Colaboraciones

- 130/133 · **Historias de la comunicación**

Pablo Martínez Peralta. Almería

Experiencias

- 134/137 · **Radio Pupitre: otra forma divertida de aprender**
Antonio Navarro Martínez. Alicante
- 138/142 · **Prensa en clase de Francés: transversalidad y educación en valores**
José Antonio Naz y Apolonia M^a Gené. Córdoba y Málaga
- 143/146 · **La Universidad Abierta de Cataluña: enseñar y aprender sin distancias**
Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona

Propuestas

- 147/151 · **Informe sobre educación y televisión**
Mitjans. Barcelona
- 152/155 · **Las camisetas y los envases nos guían el ojo**
José María Pérez y M. Carmen Gascón. Zaragoza

Reflexiones

- 156/163 · **La Educación para el uso de los Medios en Quebec: ¿vamos por el buen camino?**
Lee Rother y Winston Emery. Quebec (Canadá)
- 164/170 · **El impacto moral y social de los medios de comunicación social**
José Martínez de Toda y Terrero. Roma (Italia)
- 171/180 · **Videojuegos y educación**
Félix Etxebarria. San Sebastián
- 181/186 · **Internet: la tecnología al servicio de la prevención**
Jesús A. Lacoste. Tenerife
- 187/191 · **«Spice Girls»: la funcionalidad de la rebeldía**
Grupo de Investigación Social de Medios. Granada
- 192/197 · **Las tecnologías avanzadas en la enseñanza: aspectos psicopedagógicos**
Ramón Tirado Morueta. Huelva
- 198/206 · **Protección jurídica de la infancia ante los medios de comunicación**
M^a Esther del Moral Pérez. Oviedo
- 207/210 · **Lo que me contó la «tele»**
José M^a Aguilera Carrasco. La Coruña

Investigaciones

- 211/220 · **Efectos en la inteligencia mediante la integración curricular de la prensa**
María Luisa Sevillano García. Madrid
- 221/226 · **¡Qué gran tarea es enseñar!**
Trinidad Núñez Domínguez. Sevilla

Miscelánea

Informaciones

Fichas didácticas

Plataformas

Apuntes

Reseñas

La Educación para la Comunicación: desde el hogar a las aulas

Q

ue vivimos en la sociedad de la imagen y los medios es una realidad tan evidente e incuestionable que prácticamente pasa desapercibida. Afirma Dominique Wolton, refiriéndose a la televisión, que «¿qué otra actividad cultural y social moviliza tantas pasiones, tan poca reflexión y tantos lugares comunes?». El consumo de los

medios ha penetrado de tal forma en nuestras vidas que se ha hecho como piel de nuestra carne. La investigadora estadounidense Kathleen Tyner señala que «la cultura de los medios y el consumismo son tan naturales a los norteamericanos como el aire que respiran»; estamos tan saturados de la cultura audiovisual, que en absoluto su uso y su lenguaje lo consideramos extraño o problemático. Ya el canadiense McLuhan indicaba que «no sabemos quién descubrió el agua, pero estamos bastante seguros que no fue un pez».

La comunicación ha penetrado en nuestras vidas, en nuestros hogares, en nuestras formas de existencia... Si bien, somos partidarios optimistas de las virtudes que la comunicación aporta a nuestros estilos de vivir –y prueba evidente de ello es la línea editorial y la trayectoria de «COMUNICAR»– no es óbice esto para que no rechacemos el consumo pasivo, inconsciente e irracional que desde los propios medios –y sus correspondientes poderes– se incita constantemente.

El consumo de los medios, especialmente del medio televisivo, es una de las notas distintivas de nuestra sociedad. Las nuevas generaciones consumen altas dosis de productos mediáticos, con escasos conocimientos de sus lengua-

jes, sus códigos, sus mecanismos interpretativos, puesto que, paradójicamente, y frente a la cultura escrita, el consumo indiscriminado, no conlleva una mayor percepción y apropiación del medio.

Es necesario por ello desarrollar estrategias que, sin evitar el disfrute, goce y uso de los medios, consigan que niños y jóvenes, especialmente, pero también adultos, interaccionen más positivamente con la prensa, la radio, la televisión, el cine... de forma que sepan aprovechar sus potencialidades lúdicas y formativas, consumiéndolos de una forma activa, inteligente y racional, e interpretando sus mensajes de manera consciente y selectiva.

Esta tarea es, sin duda, una labor compartida que tiene tres ejes básicos de referencia: los propios medios –que no han



de olvidar, dentro de la «vorágine de las audiencias, su misión educativa»–, la escuela –uno de los pocos foros que pueden aún fomentar la reflexión comunitaria– y, sin duda alguna, la familia, el hogar –ya que es en éste donde esencialmente se produce el consumo mediático de niños y adolescentes.

Los padres tienen un importante papel, al que no pueden ni deben renunciar. Si bien es verdad que hay que reconocer las limitaciones que las familias tienen hoy para «educar» a sus hijos, no podemos, bajo ningún concepto, eludir la responsabilidad de las madres y los padres en un visionado activo de la comunicación.

En honor a ellos y con la esperanza de que la educación en familia sea uno de los pivotes de la Educación en Medios, dedicamos este número de «COMUNICAR».

Cuando hace un lustro comenzamos a poner en marcha la revista «Comunicar», nunca, realmente, pensamos, aquel grupo de intrépidos profesores y algunos perio-

distas que por entonces nos aglutinábamos en el Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación», lo que cinco años después nos depararía el destino. Múltiples habían sido ya las actividades de formación para docentes que en los cinco años anteriores habían ido consolidando un proyecto que ahora llega a su década, lleno de una pujante vita-

10 / 5
números años

Un proyecto en marcha...

lidad. Surgía así la necesidad de dar un cauce periódico a las experiencias, propuestas, reflexiones e investigaciones de múltiples profesionales de la educación y la comuni-

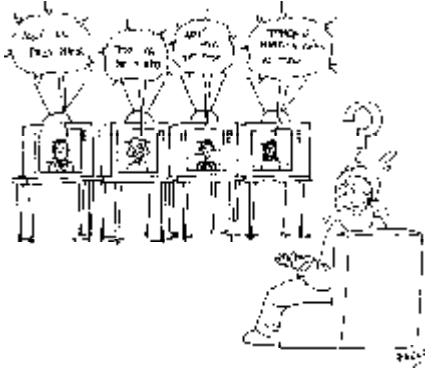
cación que no tenían un foro para expresar sus trabajos en torno a la necesaria Educación para la Comunicación, esto es, a la educación crítica para el uso de los medios de comunicación. Nació así «COMUNICAR» que hoy afortunadamente celebra con sus compañeros de viaje –sus lectores– su mayoría de edad: cinco años y diez números.



Derechos del telespectador

VII Parte

Pablo '98 para COMUNICAR



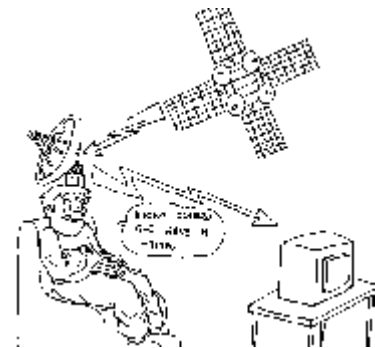
29. Derecho a saber por qué son tan diferentes las noticias en los distintos canales.



30. Derecho a seguir lavando a «lagarto», evitando los lavados más blancos de la tele.



31. Derecho a echar en la olla lo que cada uno quiera, no haciendo caso a cocineros de la tele.



32. Derecho a tener parabólica, satélite y digitalización propia para no caer en la batalla por los medios.

COMUNICAR

Temas

«Familia, escuela y
medios de comunicación»



Presentación

Educación familiar y escolar en la era de la información

El futuro ya ha llegado y no parece que padres y profesores hayamos tomado conciencia de esta nueva realidad que nos envuelve. Poco a poco, los medios de comunicación con toda su potencialidad informativa se van introduciendo dentro de los hogares y, sin darnos cuenta, son ellos los que marcan la rutina familiar, cuando no la comunicación y el estilo de vida. Son tantos los aparatos integrados en la vida familiar (radios, televisores, cámaras, vídeos, ordenadores, etc.) que difícilmente la familia se puede sustraer a su potente influencia, por no decir adictiva, hasta dificultar, cuando no impedir, la reflexión sobre sus aportaciones positivas y negativas al desarrollo educativo de los hijos.

Sin embargo, la solución de los problemas familiares no se va a encontrar en los nuevos medios de comunicación. Aunque haya que reconocer que pueden ser útiles para la educación familiar y escolar, en no pocas ocasiones pueden servir más para ocultar que para resolver las dificultades familiares y escolares. Cuando vemos la televisión, escuchamos la radio, navegamos por Internet o jugamos con un videojuego, no somos conscientes de todas sus implicaciones. Podemos pensar incluso que en estos aparatos está la solución de todos los problemas, no sólo de la familia y de la escuela, sino también de la sociedad, narcotizados por los propios medios informativos.

Estos medios, llamados de comunicación social, influyen en las preocupaciones de la gente, en los estilos de vida, en el conocimiento del



mundo y de sí mismo, en los saberes prácticos, en la asunción de valores, normas, actitudes, en la construcción de corrientes de opinión, en las relaciones familiares y sociales, y, sobre todo, en la formación de los ciudadanos del futuro.

Si la televisión se ha convertido ya en un electrodoméstico, no ya de la casa, sino incluso de cada habitación, no estamos lejos de que la red (Internet) se convierta en otro electrodoméstico más. El pequeño-gran mundo de la pantalla con todos sus pros y contras se amplía inmensamente hasta límites insospechados. Los expertos

dicen que todavía no hemos visto casi nada de lo que se puede hacer con la red... Lo que está claro es que Internet nos permitirá comunicarnos con gente de todo el mundo como nunca lo hemos hecho hasta ahora. Este fenómeno tendrá no

sólo un impacto político y económico determinantes en nuestra sociedad, sino que influirá de forma decisiva en la educación familiar y escolar.

Este monográfico, centrado en la familia, la escuela y los medios de comunicación, pretende recoger una serie de re-

flexiones y experiencias de diferentes profesionales preocupados por la educación. Desde su experiencia aportan inquietudes, dudas, interrogantes, denuncias..., pero también posibilidades de utilización positiva en el ámbito familiar y en el escolar. Está claro que la información por sí misma no va a resolver los problemas de la educación.

Porque, como señala Ferrés en su artículo a propósito de la televisión, familia y escuela deben ir necesariamente unidas si se pretende que las nuevas generaciones se conviertan, ante los medios, en

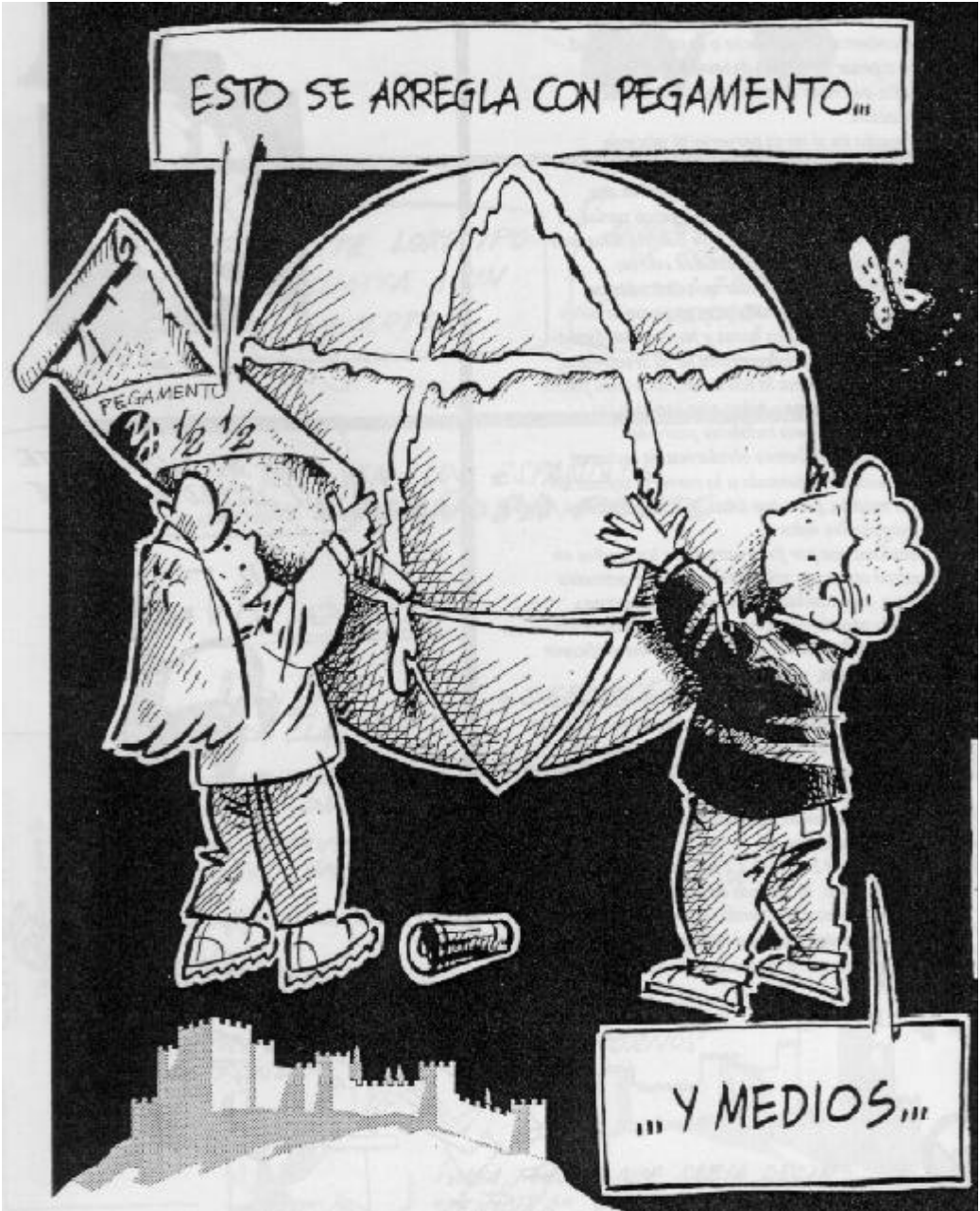
individuos conscientes, maduros, reflexivos y críticos. Es en el seno de la familia donde se consume más medios y es en la escuela donde se pueden dar los fundamentos para una aproximación crítica a los mismos. Escuela y familia

deberían encontrar, pues, mecanismos conjuntos de acción y de reflexión. A padres y profesores nos corresponde adjudicar significados y dotar de sentido a los medios de comunicación.

Amando Vega Fuente
Coordinador de «Temas»



© Antonio López '98 para COMUNICAR



Comunicación social: entre la publicidad y el espectáculo

Amando Vega Fuente
San Sebastián

A partir de un breve, pero profundo y sagaz, análisis del fenómeno comunicativo y publicitario en la sociedad actual, el autor de este trabajo, coordinador del monográfico «Temas» de este número de «Comunicar», invita a las familias y a los profesionales de la educación a actuar como verdaderos mediadores para profundizar en el análisis crítico e integral de los medios, de forma que los chicos de hoy se formen como inteligentes consumidores de comunicación.

Hoy nadie niega que los medios de comunicación social puedan y deban tener una responsabilidad, al menos informativa, ante los acontecimientos de nuestra sociedad. Se entiende así que los propios medios se convierten en protagonistas de cualquier suceso hasta el punto de que la «realidad no existe» si los medios no están presentes en el acontecimiento y lo difunden por sus canales de información.

Sin embargo, la información transmitida no siempre se presenta con la objetividad que todos quisiéramos. Detrás de los medios de comunicación existen no pocos intereses ocultos, difíciles de descubrir. Pero los mitos de la «verdad», la «objetividad» y el «servicio al público» de los medios de comunicación social se mantienen con fuerza entre la población, por

supuesto, con el continuo refuerzo de los propios medios, que por activa y pasiva recuerdan su compromiso con la verdad y la objetividad. Incluso la crítica a estos principios no suele estar bien vista y sí valorada como «ideológica». Los «nuevos tiempos» implican aceptar las cosas como están, como si no pudieran ser de otra forma. «El primer elemento de un nuevo espíritu de los tiempos», sostiene Matelart (1995), «es el abandono por gran parte de la clase intelectual de una posición crítica con respecto a los 'media' y, de una manera más general, con respecto a las utopías de cambio social». No extraña la ausencia de sentido crítico en la población ante los medios de comunicación, reforzada esta ausencia por la indefensión asumida por los individuos dado el poder de los mismos.

En este sentido, hoy como nunca, urge liberarse de la masificación, provocada por los medios de comunicación. Las razones de la educación sobre los medios de comunicación social se reducen a la necesidad que tiene el hombre contemporáneo de ser libre de la masificación imperante en los *mass media*, masificación que se percibe menos cuanto más crece aquélla y más anulada queda nuestra personalidad.

1. La publicidad invade el hogar familiar

Detrás de los medios de comunicación social están, como todos sabemos, los grandes poderes económicos y políticos que ofertan a la sociedad el mensaje que les interesa a ellos, no a la sociedad. Dentro de un «ranking de poder», el poder económico ocupa el primer lugar, el poder mediático, el segundo y, en tercer lugar, el poder político. Sin embargo, la parte más visible de la voluntad de «negocio» de los medios está en la publicidad.

Esta publicidad invade nuestra vida cotidiana, sin que, en muchas ocasiones, tomemos conciencia de su presencia. Basta hojear cualquier periódico o revista, ver la televisión o mirar las vallas que «adornan» nuestras calles, para ver cómo la publicidad nos envuelve por todas partes. Todos estamos constantemente expuestos a la publicidad a través de la TV, del vídeo, de Internet, del cine y de otros medios informativos. Se entiende así la afirmación de Guerin: «El aire que respiramos es un compuesto de oxígeno, nitrógeno y publicidad» (Aguaded, 1993).

Nunca como ahora se puede sostener la tesis de McLuhan de que el medio es el «masaje», con una publicidad que pretende invadir cualquier actuación social hasta llegar al ámbito privado de la familia, lugar ideal para «vender» cualquier producto. Los «cuentos» publicitarios que ofrece la abuela electrónica preparan los sueños de nuestros niños y niñas.

Conviene, por esto, analizar en profundidad los mecanismos sutiles manejados por el medio publicitario. El discurso persuasivo utiliza unos recursos que no encajan con el

quehacer educativo. La publicidad está al servicio del consumo, de acuerdo con los intereses de la economía. El campo del consumo y del individuo consumidor ocupan el primer lugar en la legitimación de la concepción neoliberal de la sociedad (Mattelart, 1995). Estamos en el reino de la pseudoindividualidad, donde también el individuo es un producto en serie dentro de un mercado libre. La publicidad sirve de instrumento de manipulación de la demanda.

Por otra parte, la publicidad influye en el imaginario y modos de vida de la población, lo que determina nuevos valores y estilos de vida. Desde el punto de vista ideológico, la publicidad reproduce los principios e ideología propios del sistema de producción que necesita que se consuma todo aquello que pueda producirse. Desde la dimensión cultural, la publicidad sirve de referencia para no pocas manifestaciones artísticas, especialmente las audiovisuales. Al mismo tiempo, aparece la dimensión psicopatológica de la publicidad con procesos de identificación de toda clase que al parecer tienen su origen en los mensajes e imágenes publicitarias (Villafañé, 1995).

Pero no conviene reducir la publicidad a esos anuncios específicos que estamos acostumbrados a ver en la calle o en los medios de comunicación social, que resultan ser los recursos «más inocentes» y «simpáticos» de todo un poderoso complejo de manipulación humana. Este tipo de anuncios es una pequeña parte de toda una política publicitaria que oculta otros mecanismos más poderosos de influencia en la población consumidora. El anuncio no es más que una parte de una «campana». Es un elemento del «combinado márketing», en el que se podría incluir el patrocinio, colocación de productos, las relaciones públicas y toda una serie de actividades de promoción, muchas de las cuales se realizan a través de los propios medios.

El márketing va mucho más allá del intento de vender un producto a un cliente, en un proceso centrado en el producto y de acuerdo con los intereses del vendedor. El márketing

parte de los intereses del comprador. Es un proceso centrado en el comprador, que empieza por descubrir sus problemas, necesidades y deseos, para diseñar un producto o servicio que cubra esas necesidades y, luego, dirigir ese producto o servicio a la audiencia deseada. De esta forma, el producto «se vende solo».

Nos encontramos así en la antítesis del discurso educativo que pretende, ante todo, formar personas, no manipularlas de cara a unos intereses ajenos a su persona, razón que invita al análisis por parte de la familia y la escuela de todos los elementos de la comunicación publicitaria. Precisamente por la «indefensión del niño y del adolescente» ante el hecho publicitario, tenemos los educadores una grave responsabilidad que ninguna otra persona puede asumir. El silencio de los educadores no es «inocente», pues para los menores significa una aprobación de su contenido, que no sólo es la oferta de un producto sino de un estilo de vida.

El publicitario opera en el inconsciente. La publicidad es hoy «la palabra de Dios», afirma Ibáñez (1994). «A lo largo del tiempo, la Palabra de Dios se ha transformado. La primera Palabra de Dios fue teológico-religiosa: era la Palabra del Dios vivo. La segunda fue política-jurídica: era la Palabra del Dios muerto. La tercera es publicitaria: es la (palabra) del Dios inconsciente».

En este sentido, la publicidad tiene hoy posiblemente más fuerza que nunca, no sólo para mantener los estilos de consumo ya existentes, sino también para abrir nuevos mercados. Precisamente, por esta razón, urge ser críticos con las manipulaciones de los publicistas para actuar, no de acuerdo con los

intereses propios de la empresa o institución que lanza la publicidad, sino en beneficio de nuestro desarrollo personal y de una sociedad más justa. Y en la familia y en la escuela, no faltan ocasiones para hacer una reflexión constante sobre el hacer publicitario.

Urge ser críticos con las manipulaciones de los publicistas para actuar, no de acuerdo con los intereses propios de la empresa que lanza la publicidad, sino en beneficio de nuestro desarrollo personal y de una sociedad más justa. Y en la familia y en la escuela no faltan ocasiones para hacer una reflexión constante.

2. La noticia como publicidad

Pero no se puede reducir la publicidad al anuncio más o menos seductor de un producto a consumir. El «virus publicitario» está tan extendido en nuestra sociedad que se puede ocultar tras cualquier información que ofrecen los medios de comunicación. Hoy el «paradigma publicitario» contamina prácticamente cualquier comunicación humana.

En este sentido, los medios de comunicación social juegan un papel clave a la hora de orientar la interpretación de cualquier problemática. La noticia como forma de control social (Aniyar, 1987) reduce la complejidad, refuerza las normas sociales, da ilusión de participación, no admite réplica, crea actitudes y crea prestigio, al mismo tiempo que desvía la atención de otros problemas y moviliza a la población hacia medidas autoritarias. Como ejemplo, entre otros, se puede recordar que los medios de comunicación social contribuyen más a la confusión y la desinformación sobre la problemática de las drogas que a una lectura crítica del fenómeno, dejando de lado el mercado de drogas legales publicitadas con todo tipo de técnicas persuasivas.

Los medios de comunicación social se convierten así en un medio más de control social, pues tras los contenidos y actitudes específicos relacionados con cualquier acontecimiento, ocultan valores e intereses de la

cultura dominante. Pues el control social no es otra cosa que un despliegue de tácticas, estrategias y fuerzas para la construcción de la hegemonía, esto es, para la búsqueda de la legitimación o aseguramiento del consenso; o en su defecto, para el sometimiento forzado de los que no se integran en la ideología dominante (Aniyar, 1987).

Hoy el estudio de las noticias no se puede separar de la publicidad, ya que el 80% de todas las historias de las noticias tiene su origen en la industria de las relaciones públicas. Esta situación se repite cuando de política se trata, pues los gobiernos son los mayores productores de información y los clientes más importantes de las agencias publicitarias. Incluso los signos están por encima del significado. «Las administraciones hacen folletos y vídeos en los que explican todo lo que hacen con sus actividades sociales. Se gastan buena parte de lo que debería servir para ayudar a los desfavorecidos en decir qué harán por ellos, en lugar de dárselo directamente» (Masó, 1993).

Este poder de la publicidad llega hasta la *preagenda* de los medios, expresión de la matriz mercantil de la comunicación (Díaz, 1995). En una encuesta a todos los directores españoles de la prensa diaria en mayo de 1995, la mayor parte de los encuestados (61,1%) afirmó que asumía como un valor convenido en la construcción de la agenda el respeto de los intereses de los anunciantes, reconociendo también la existencia de una presión directa de los intereses publicitarios por otros canales, como las agencias publicitarias.

Esta publicidad tiene un relieve especial en la televisión, donde no sólo ha contaminado los contenidos televisivos a través de diversas formas de publicidad, «sino que constituye el

principal criterio de programación, es decir, se programa sólo y exclusivamente para captar publicidad» (Villafañé, 1995).

Incluso es la publicidad quien se presenta en ocasiones como noticia, en un revuelto difícil de comprender a simple vista, pero que se entiende si se analizan sus propios mecanismos de actuación. Se entiende así el neologismo propuesto por Masó (1993) para considerar las noticias *light*, aproximación entre los anuncios y las noticias: las *notuncias*. Ya no se distingue entre información, opinión y publicidad.

Al mismo tiempo, los propios medios son anuncio de sí mismos: desde la misma portada intentan crear expectativa y «enganchan» al consumidor, sin olvidar la constante autopromoción. Continuamente vuelven sobre sí mismos, ya sea a través de publicidad directa inserta en el propio medio, como también con referencias a las informaciones ya ofertadas por ellos mismos.

Los medios de comunicación social se convierten así en un medio más de control social, pues tras los contenidos y actitudes específicos relacionados con cualquier acontecimiento, ocultan valores e intereses de la cultura dominante.

3. La información como manipulación

Conviene, pues, analizar en profundidad también los mecanismos sutiles manejados por los medios de comunicación social. Como comunicar es persuadir, como señala Vázquez Montalbán (1985), la relación se plantea entre dos términos potencialmente desiguales: el emisor-delincuente, el receptor estafado. Y afirma de forma contundente: «La tecnología de la comunicación se ha convertido en una disciplina de estafadores y los científicos de la comunicación en

criminólogos de postín, más allá del bien y del mal del crimen».

Nos encontramos así en el reino de la mentira, donde resulta difícil detectar los engaños, «diluidos como están en un mar de acontecimientos y noticias» (Durandin, 1995).

Aquí habría que recordar los procedimientos de la mentira y la desinformación, donde no sólo están los signos (palabras, imágenes, personajes...) sino también las operaciones (reducir o resaltar ciertos elementos) y los canales (*mass media*), prensa especializada, organizaciones profesionales, etc.). Desde la perspectiva lingüística, aparecen juegos de palabras, redundancias, figuras retóricas, refuerzo de lo verbal con otros lenguajes, etc. Hay que destacar también el recurso a diferentes géneros literarios, especialmente el lírico y el dramático, con el fin de cargar el discurso de emotividad, estética y cierto verismo, cuando la objetividad no es precisamente su objetivo. Y siempre se ha dicho, que las verdades a medias, no son verdades sino mentiras.

La información ofrecida responde en no pocas ocasiones a intereses ya establecidos. Y aquí conviene recordar con Masterman (1993), que los productos principales de los medios comerciales no son las informaciones, o el entretenimiento sino las «audiencias». La audiencia es el producto real vendido a los anunciantes. Lo que ayuda a entender «el condicionante publicitario» (Sánchez Noriega, 1997) que actúa: modificando el espacio y el ritmo de un mensaje, vertebrando las estructuras comunicativas del medio, proporcionan material criptopublicitario listo para ser publicado como información, silenciando el tratamiento de ciertos temas, determinando el propio contenido de la comunicación y banalizando el contexto de la recepción comunicativa acudiendo a aquellos medios o espacios con mayor audiencia.

Incluso la política ya no es separable de la publicidad, donde los gobiernos son los principales proveedores de información y, al mismo tiempo, el cliente más importante de las

agencias de publicidad. Las campañas políticas son claramente campañas de marketing como también campañas, en principio, «educativas» son auténticamente campañas publicitarias. De ahí la obsesión en las evaluaciones de las mismas por saber si los encuestados conocen la institución promotora de la misma (Vega, 1995).

Por esta razón, urge una lectura reflexiva de los medios y de su información, donde, además del contenido, conviene conocer quién lo dice, quién lo publica, cómo lo dice, por qué lo dice, a quién lo dice, qué consecuencias puede tener, etc., preguntas que debieran ser una constante tanto dentro de la

familia como de la escuela.

Informar en el sentido profundo de la palabra tiene que ver con «formar» al difundir opiniones, crear preferencias, reforzar sentimientos, mostrar modelos de comportamiento. Y aquí es dónde destaca la responsabilidad de los medios. Pero sus «intereses» no coinciden con los reales. «El interés común nos habla de los problemas comunes de la sociedad, no de unos grupos particulares que presionan. El interés común nos habla de los problemas de los menos aventajados, del hambre, de las disputas étnicas, de la inmigración, de la vejez, del paro, de las enfermedades, de los desastres ecológicos» (Camps, 1993).

4. La información como espectáculo

Pero existe otro fenómeno que no se puede dejar de lado, tanto por su importancia actual como por su relación con lo antes expuesto: la conversión de la información en espectáculo, incluso las informaciones más trágicas. Para que un acontecimiento se convierta en noticia previamente tiene que convertirse en espectáculo. Lo importante es que cause sensación, despierte la curiosidad... Por esta razón se

Los propios medios son anuncio de sí mismos: desde la misma portada intentan crear expectativa y «enganchar» al consumidor, sin olvidar la constante autopromoción. Continuamente vuelven sobre sí mismos.

buscan siempre las imágenes «espectaculares». Incluso cuando no existen, se inventan para dar fuerza a la noticia. Hay que vender imagen, hay que vender espectáculo.

En esta línea, la política, en no pocas ocasiones, tiene más de espectáculo que de compromiso con la «res pública». Los políticos saben moverse en los medios como pez en el agua para estar siempre «en imagen». Cualquier ocasión puede ser válida, si se consigue atraer a los medios, dispuestos siempre a la «noticia» y al espectáculo. Incluso las provocaciones de todo tipo pueden ser válidas con tal de atraer la atención de los medios.

McLaren (1997) advierte «la habilidad de la esfera pública para movilizar el deseo y para asegurar la pasión del público, mientras los educadores somos incapaces de analizar las implicaciones sociales, culturales, morales y políticas de dicha habilidad». «El peligro real con que se enfrenta la educación no es simplemente el rechazo del público en general a reconocer su anclamiento en las relaciones de poder y privilegio a nivel de vida cotidiana, sino en el hecho de que el público prefiere actuar como si existiesen pocos –o ninguno– de dichos nexos políticos. El peligro no es el de una nación apática, ni de una nación cínica, sino de la habilidad de las esferas públicas para existir relativamente incontestadas».

Este «montaje» aparece incluso en la información transmitida por los gobiernos. Los periodistas contratados para su difusión tienen más bien función de «relaciones públicas»: se trata de vender imagen, que a corto y a largo plazo, se traduce en beneficios varios,

económicos, políticos... Para ello, se monta el espectáculo que convenga para dar «imagen» a cualquier actuación o proyecto de acción. El montaje puede ser una rueda de prensa, la presentación de una publicación o la organización de un «encuentro científico». Se ofrece la noticia en el marco escénico que más convenga a los intereses políticos.

En esta línea, sostiene Postman (1991) que la televisión no es entretenimiento, sino que ha hecho del entretenimiento el formato natural de la representación de toda experiencia: «el entretenimiento es la supraideología de todo discurso sobre la televisión». Hasta los noticiarios se presentan de forma divertida: «la buena apariencia del personal, su inclinación a la burla amable, la música estimulante que abre y cierra el diario, las pintorescas secuencias filmadas, la publicidad atractiva, todo ello y más aún sugiere que lo que acabamos de ver no es motivo para llorar». Aquí importa la credibilidad. En el caso de los políticos, «los dirigentes no necesitan pre-

ocuparse mayormente por la realidad, siempre que sus actuaciones generen de forma consistente un sentido de verosimilitud». El noticiario televisivo «en la jerga teatral se denomina vodevil». Lo que afligía a la gente de *Un mundo feliz* no era que estaban riendo en lugar de pensar, sino que «no sabían que se reían y por qué habían dejado de pensar».

El *reality show* sería la máxima expresión de la noticia convertida en espectáculo. Cada día tienen más protagonismo los programas donde se espectaculariza lo cotidiano, se exhiben las emociones, se recrea el dolor y la desgracia y se airea la miseria de todo orden

Para que un acontecimiento se convierta en noticia previamente tiene que convertirse en espectáculo. Lo importante es que cause sensación, despierte la curiosidad... Por esta razón se buscan siempre las imágenes «espectaculares». Incluso cuando no existen, se inventan para dar fuerza a la noticia. Hay que vender imagen, hay que vender espectáculo.

(Prado, 1994). Es la ley del mercado que prima ante todo las audiencias.

5. Reto para educadores

Es hora de superar la «ingenuidad» que ve el sistema de los medios como mero mecanismo transmisor de información o de obras culturales o de diversión. Y aquí los educadores tenemos una grave responsabilidad por nuestro compromiso con la tarea educativa.

Se entiende así la necesidad de la educación en la sociedad de la información, lo que implica estimular y dar recursos de análisis crítico ante todo el proceso informativo, de forma que se puedan utilizar libremente todos los contenidos transmitidos por medios de comunicación social. Esta tarea corresponde principalmente a la familia y a la escuela, en un quehacer colaborativo continuo.

En este sentido, habrá que cuestionar, en primer lugar, el propio concepto de comunicación utilizado en una sociedad de incomunicados, a pesar de las nuevas tecnologías de la información. Precisamente, aparece aquí algo curioso: cuanto menos hay que decir, más se habla de comunicación. Si miramos a los medios informativos, tras este término se oculta «una nebulosa formada por la comunidad de métodos existentes entre la publicidad, la propaganda y las relaciones públicas» (Durandín, 1995). Si tenemos en cuenta la familia, la comunicación interpersonal disminuye a medida que los medios asumen mayor protagonismo.

También hay que ser conscientes de que la comunicación eficaz en los medios requiere la reducción de los hechos ya enunciados breves y comprensibles para el gran público que no está familiarizado normalmente con los mis-

mos. Nos movemos así en el reino de los estereotipos, que si, por una parte, facilitan el contacto con la población, por otra parte, provocan la desinformación y no facilitan el compromiso intelectual ni social que busque soluciones a los problemas sociales.

Al mismo tiempo, tenemos que asumir que los medios de comunicación social pueden, si no sabemos utilizarlos, generar problemas como el monopolio del tiempo libre, fomento de la pasividad, la pérdida de iniciativa y la incapacidad para las auténticas emociones, dificultad para la comunicación familiar, hábitos de consumismo y modelos de comportamiento egocéntrico e incidencia negativa en el rendimiento escolar. El alcance de los medios de cara a la educación viene bien delimitado por el Ministerio de Educación de Ontario (1989), en un manual para educadores, donde aparecen ocho puntos básicos para comprender el alcance de los medios de masas (Sánchez Noriega, 1997):

• Todos los medios son montajes artificiales: no reflejan la realidad sino que elaboran mensajes con fines específicos; conviene conocer, hacer «visibles» las estrategias utilizadas para el «reflejo de la realidad»:

• Construyen su propia realidad: mientras nuestra percepción de la realidad parte de observaciones y experiencias directas, los medios proporcionan actitudes e interpretaciones previamente organizadas.

• Los destinatarios intervienen en la atribución de un sentido, de forma que recibimos la comunicación a través del filtro de nuestras necesidades personales, de nuestra posición social o, incluso, de nuestra conciencia crítica.

• Los medios tienen implicaciones comerciales: los medios buscan la rentabilidad co-

El reality show sería la máxima expresión de la noticia convertida en espectáculo. Cada día tienen más protagonismo los programas donde se espectaculariza lo cotidiano, se exhiben las emociones, se recrea el dolor y la desgracia y se airea la miseria de todo orden.

mercial, lo que incide en su contenido, técnicas y distribución.

- Trasmiten mensajes ideológicos y juicios, de los que habrá que tomar conciencia.

- Tienen implicaciones sociales y políticas: inciden en la vida familiar y el uso del tiempo libre, moldean las relaciones de los jóvenes entre sí y con la sociedad, determinan el modo en que las personas se comprometen con los problemas, las necesidades y el conjunto de las cuestiones políticas y sociales.

- Forma y contenido están íntimamente relacionados en los medios: la forma supone un modo de codificar la realidad.

- Cada medio de comunicación tiene su propia forma estética, por lo que no basta con descifrar y comprender los mensajes masivos, sino que también hay que ayudar a gozar de la belleza, de las formas y de los efectos estéticos asociados a los diferentes medios.

En definitiva se trata de «dominar esos lenguajes y sus mecanismos de producción, comprendiendo el subtexto de los mensajes vehiculados, conseguir identificar condicionamientos implícitos, revelando el real sentido de lo que es comunicado» como dimensión de lectura crítica y condición necesaria para una educación transformadora (Freire, 1994).

Estos objetivos sólo se conseguirán con la incorporación de los medios de comunicación social en el proceso de enseñanza-aprendizaje del sistema educativo y con el compromiso de la familia para conseguir lectores y espectadores reflexivos y críticos. Como señala Ferrés (1995), el uso de noticias televisivas –se puede extender a todos los medios– en el aula, en un marco de análisis crítico, contribuirá a eliminar el mito de la objetividad televisiva. Los alumnos aprenderán a descubrir el grado de subjetividad de las informaciones y la ideología que se desprende tanto de la selección de las realidades sobre las que se informa, como de la selección de códigos para enunciarlas.

Porque la educación, más allá de los medios de comunicación social, «debe posibili-

tar... entender estos problemas esenciales (violencia, discriminación, consumismo...) y elaborar un juicio crítico respecto a ellos, siendo capaces de adoptar actitudes y comportamientos basados en valores racionales y libremente asumidos» (MEC, 1993).

Referencias

- AGUADED, J.I. (1993): *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada. Propuestas desde los medios*. Huelva, Grupo Comunicar.
- ANIYAR, L. (1987): «Medios de comunicación e inseguridad ciudadana», en VARIOS: *Criminología de la liberación*. Maracaibo, Universidad de Zulúa; 159-192.
- CAMPS, V. (1993): *Paradojas del individualismo*. Barcelona, Drakontos.
- DÍAZ B. (1995): «La preagenda de los medios, expresión de la matriz mercantil de la comunicación», en FUNDESCO: *Comunicación social 1995. Tendencias*. Madrid, Fundesco; 17-42.
- DURANDIN, G. (1995): *La información, la desinformación y la realidad*. Barcelona, Paidós.
- FERRÉS, J. (1995): «Estrategias para el uso de la televisión», en *Cuadernos de Pedagogía*, 234; 18-21.
- FERRÉS, J. (1997): *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Barcelona, Paidós.
- FREIRE, P. (1993): *Pedagogía de la esperanza*. Madrid, Siglo XXI.
- McLAREN, P. (1997): *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna*. Barcelona, Paidós.
- MASSÓ, R. (1993): *El éxito de la cultura light*. Barcelona, Ronsel.
- MASTERMAN, L. (1993): «La enseñanza de la publicidad», en APARICI, R. (Coord.) (1993): *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, La Torre; 255-259.
- MATTELART, A. y M. (1995): «Los medios: ¿hacia la soberanía del consumidor?», en FUNDESCO: *Comunicación social 1995. Tendencias*. Madrid, Fundesco; 207-216.
- MEC (1997): *Temas transversales y desarrollo curricular*. Madrid, MEC.
- POSTMAN, N. (1995): *Divertirse hasta morir*. Barcelona, La Piqueta.
- PRADO, E. (1994), «Reality show: traficantes de emociones», en *Prevenció*, III ; 35-41.
- SÁNCHEZ NORIEGA J.L. (1997): *Crítica de la seducción mediática*. Madrid, Tecnos.
- VÁZQUEZ MONTALBÁN, M. (1985): *Historia y comunicación social*. Madrid, Alianza.
- VEGA, A. (1996): «¿Los medios de comunicación educan sobre las drogas?», en *Comunicar*, 6.
- VILLAFANÉ, J. (1995): «El deseo y la necesidad. Reflexiones en torno a la publicidad y el consumo», en *Estudios sobre el consumo*, 35; 11-18.

Amando Vega Fuente es profesor de la Universidad del País Vasco en San Sebastián.

Familia y medios de comunicación

Sindo Froufe Quintas
Salamanca

Familia y medios de comunicación forman un tándem indisociable y permanente. Se ofrece en esta colaboración una visión desde una perspectiva relacional, donde ambas realidades deben ayudarse para la construcción de una Pedagogía de los Medios. Una buena mediación parental produce grandes beneficios en los hijos, ya que la relación que se produce entre la familia y los medios de comunicación –principalmente la TV– entra de lleno en el paradigma de la complejidad, que nos lleva a su vez a la construcción de un nuevo modelo comunicativo: la adquisición de competencias sociales, nuevas fórmulas de aprendizaje social y la construcción de una Pedagogía de los Medios.

El nacimiento de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación está influyendo definitivamente en la definición y desarrollo de las relaciones humanas. Nada es igual que antes. Todo es distinto. Los medios de comunicación social –básicamente la televisión– confeccionan un modo de interpretar el mundo y todos sus problemas, lejos de los mandamientos anteriores y de las normativas tradicionales. El desarrollo de las tecnologías audiovisuales exige, en la actualidad, un nuevo modo de aprendizaje interpretativo de los lenguajes icónicos. Desde el horizonte familiar –entendido el espacio familiar como célula primaria de enculturación– se debe potenciar el hábito de la crítica y de la elección ante la multitud de mensajes que nos asatean por

doquier. La universalidad de la comunicación y la presentación al instante de los hechos que acaecen lejos de nosotros, crean una conciencia de pertenencia a una misma colectividad humana, donde los problemas ajenos se viven como propios. Es necesario crear una conciencia internacional de índole colectivo, compatible con el cultivo/defensa de los valores culturales propios. Como escribe Sarramona (1993: 12), «el hombre necesita los signos de identidad que le proporciona el contexto social inmediato».

1. La mediación parental como necesidad organizada

Las posturas de los padres y la familia en torno a los *mass media*, principalmente la TV,

serán decisivas para la plasmación reactiva que tal consumo produce en las mentes de sus hijos. La mediación directa de los padres (mediación parental) influye en la percepción, valoración, tanto en cantidad como en calidad, de los mensajes televisivos. El hogar familiar es el recinto doméstico donde la televisión se ha metido de lleno, con todas sus bondades y sus maldades. Winn la llamaba «la droga que se enchufa». Los niños actuales viven sumergidos en el mundo fascinante de la televisión, igual que el hombre medieval vivía bajo los principios de la religión, donde la capacidad crítica, en ambos casos, adolecía de un adormecimiento estructural.

Las relaciones familiares se encuentran penetradas por los mensajes de los medios de comunicación, principalmente televisivos, que llegan desde todas partes. La televisión forma ya parte de la vida de la familia. Como escribe Ottoway (1985: 46) «las relaciones entre los moradores de la familia son producto en gran medida de la influencia televisiva».

Los estilos de vida familiares, las actitudes ante los acontecimientos, la interiorización de los valores sociales, el compromiso ante las necesidades humanas y la visión de la realidad se van conformando bajo «la pátina que sobre ella depositan las interpretaciones» (Marías, 1993: 75). De ahí que sea ilusorio suprimir las interpretaciones de la realidad que proceden del mundo de las imágenes. Los estilos de vida que se reflejan desde las pantallas televisivas (dinero fácil, felicidad inmediata, mundos irreales y fantásticos, etc.) promueven actitudes donde el consumismo, la pasividad, la inocencia crítica, el funcionalismo se convierten en aprendizajes prestados bajo el olvido del esfuerzo personal. La TV forma a través de la persuasión, maneja los sentimientos frente a la razón y crea estereotipos o

modelos de vida ofertados desde los sentidos (vista y oído).

La TV comunica significados de la realidad, significados que son interpretados por la persona y que son integrados en el mundo interior. Cada mensaje se instala calladamente en las estructuras profundas de la personalidad. La interacción con los padres a la hora de la interpretación de los mensajes y contenidos percibidos es lo que configura el verdadero significado de los estímulos icónicos recibidos de una manera impersonal. Como escribe Jensen (1991), «cualquier significado es el resultado de un proceso de interacción del individuo con su medio y con otras personas». La influencia de la TV no es ni puntual, ni concreta, sino

general, masiva y global, impactando en todas las fases del desarrollo evolutivo del niño. Pero en los primeros estadios evolutivos su influencia es más decisiva en la formación de la personalidad del niño.

Aunque hablamos de la mediación parental como de la mejor estrategia pedagógica para una correcta interpretación de los mensajes televisivos, no todos los padres actúan de la misma forma y con los mismos criterios. Cada hogar es un mundo propio, cerrado, donde las vivencias y las relaciones comunicativas se convierten en episodios de confabulación consentida. Así podemos comentar varias posturas de la familia (padres) ante el evento de la TV: *mediación evangélica*, donde se imponen ciertas normas o reglas de funcionamiento en cuanto a los horarios y a los programas televisivos que se pueden ver; casi siempre se esgrimen razones de tipo ético, pedagógico o moral para convencer a los hijos de los beneficios de la renuncia pactada bajo el prisma de los mandamientos educativos. Otro tipo de *mediación* es la que podemos denominar pasi-

Defendemos una mediación parental compartida como la mejor estrategia metodológica para visionar conjuntamente –coviación– los programas televisivos en el hogar.

va o *sin normas*, donde se produce una ausencia total de normas y de orientación crítica por parte de los padres para la ocupación del tiempo ante la pantalla televisivas: el hijo se refugia cuando quiere y bajo su criterio personal ante la TV y, además, con el consentimiento consciente de los padres. Sabemos que si el hijo está presente ante las pantallas, no hará otras cosas peores y este estado de pasividad o pasatiempo televisivo crea una confianza educativa, dado el encantamiento de los mensajes, en las mentes de los padres.

El hijo usa su libertad a capricho, a la carta, con tal de dejar tranquilos a los padres. La TV manifiesta uno de los síntomas de ese naturalismo pedagógico que domina todas las vitrinas de las relaciones familiares. Se convierte en el aparato que entretiene, que ocupa el tiempo de los hijos bajo el abandono de las responsabilidades sociales por parte de los padres. También podemos hablar de *mediación compartida*, donde la participación de todos los miembros del hogar (padres/hijos) permite una visión conjunta, comentada y crítica de los distintos programas que toda la familia recepciona al mismo tiempo. Todos los investigadores (Baldwin, 1991; Nikken y Van Lil, 1992; del Río, 1996) proclaman la importancia de las interacciones padres/hijos en las interpretaciones versus descodificaciones de los mensajes televisivos: la TV, en la sociedad actual, es un miembro más de la familia y como a tal se le trata, dándole el lugar/sitio más importante dentro del escaso espacio físico de los domicilios modernos. La responsabilidad de los padres aumenta día a día, porque en el hogar es donde el hijo va aprendiendo las normas de convivencia y los valores sociales que la sociedad protege y ensalza.

Defendemos una mediación parental compartida como la mejor estrategia metodológica

para visionar conjuntamente –covisión– los programas televisivos en el hogar. Ello permite dialogar, comentar, preguntar, explicar, analizar y poner en común los hechos y los mensajes que son percibidos en el grupo familiar a cualquier hora del día. Quizás, lo más fácil sea que el niño/hijo consuma pasivamente horas y más horas de TV y los padres se dediquen a otros menesteres domésticos, sabiendo que su hijo está enganchado ante la pantalla del televisor y ellos se pueden permitir el olvido más iconoclasta, porque nunca pasa nada y los hijos se lo pasan «guay».

2. Familia y medios de comunicación: una relación compleja

Aunque hablamos de medios de comunicación como de aquellas instituciones públicas o privadas que se dedican a la recogida, elaboración y difusión masiva de información, nos centramos básicamente en el papel de la TV en el seno familiar.

Valorar sus ventajas o inconvenientes en los grupos o individuos, sus aspectos positivos o negativos en general, no es el objeto de este artículo. Lo que no podemos poner en duda es que la TV es un medio omnipresente y omnipotente en la configuración de las opiniones y los criterios en el hombre actual. Y este regalo o función social exige, por parte del espectador, unas medidas de prevención ante su uso.

La TV, a pesar de su naturaleza tecnológica, se ha convertido en un elemento/instrumento esencial e imprescindible en la vida diaria de los hogares de todo el mundo. No se puede vivir ya sin TV. Es lo primero que se compra y se coloca en el mejor espacio de la casa. Su funcionamiento, a todas horas, impide que las relaciones familiares de comunicación, de diálogo, de entretenimiento se vean salpicadas de tensiones, de silencios

Ver la TV se ha convertido en el mejor medicamento de usurpación de la vida afectiva de las familias: no se dialoga, no se comparten proyectos humanos comunes...

cruces, de riñas a destiempo y de reverencias innmerecidas. Ver la TV se ha convertido en el mejor medicamento de usurpación de la vida afectiva de las familias: no se dialoga, no se comparten proyectos humanos comunes y todos los miembros del hogar se convierten en espectadores duros de la pasión-tele.

La complejidad de la relación entre familia y medios de comunicación radica en la diversidad de realidades sociales existentes, en los múltiples mensajes que se reciben, en el aumento de las disponibilidades humanas y en la pluralidad de imágenes recibidas. Quizás sea el paradigma de la complejidad, en cuanto es integrador, el que mejor explique la importancia de la intervención educativa en el mundo de la comunicación. El incremento gradual de los niveles formativos e informativos de las personas y el efecto configurador de las nuevas tecnologías convierten a nuestras sociedades, en especial a la familia, en un ámbito de intervención altamente diverso, complejo y dinámico.

Morin (1994: 32) define la complejidad como el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico. Definir, por tanto, la interacción entre el mundo real y el mundo de las imágenes es introducirse de lleno en la *complejidad*, porque la visión de la realidad llevada a mensajes icónicos no puede ser correctamente interpretada desde un paradigma simple de forma exclusiva. De ahí que todas las variables que confluyen en el ámbito de la familia, merced a los medios de comunicación, han de ser tratadas desde un único paradigma integrador que contemple todos los enfoques

o matices de la relación familia e imagen.

Insistimos en que la relación entre el mundo familiar y los medios de comunicación está a caballo entre la libertad como atributo huma-

no y los intereses políticos, sociales o consumistas. La apreciación de la importancia de los medios de la comunicación en la vida de la familia ha caminado en paralelo con el esfuerzo de verificación de sus efectos. El estudio y las investigaciones sobre este tema han sido abundantes en los últimos años, aunque no siempre coincidentes en sus resultados.

El paradigma de la complejidad nos abre las puertas a nuevas formas de interpretación de la relación familia/*mass media*.

3. Hacia un nuevo modelo comunicativo entre familia y medios de comunicación

Vistas las dificultades reales para que la comunicación

entre la familia y los medios de comunicación sea fructífera y productiva, es obligado y necesario establecer un nuevo modelo que incluya los distintos vectores que se producen entre ambos mundos.

3.1. La educación como adquisición de competencias sociales

Como escribe Mead (1973: 93), «el hombre sólo se convierte en persona cuando ha desarrollado un espíritu dentro del contexto de la experiencia social». El individuo se hace persona merced a la comunicación y a los problemas derivados de la convivencia social. El aprendizaje de las capacidades sociales se adquiere básicamente a partir del lenguaje y en el seno familiar. Para que podamos hablar de competencias sociales es necesario que el sujeto de la educación sea un agente activo de su propio desarrollo. De ahí que en el contexto

Nunca como hasta ahora los medios se han introducido de lleno en nuestros domicilios. Nosotros somos clientes de sus potencialidades. Educar al hombre mediático implica un acercamiento a su realidad personal y social desde los ámbitos de la multidimensionalidad.

familiar se deban adquirir las habilidades y las competencias sociales para que la vida en grupo se produzca correctamente.

La adquisición de competencias sociales supone, según Petrus (1997: 23), «un proceso dialéctico en el que intervienen: a) la formación adquirida a través de los circuitos familiares; b) el lenguaje como factor de aprendizaje emocional; y c) los valores como elemento de formación e interacción social». El ambiente familiar, y fundamentalmente su «mundo emocional» (Goleman, 1996), influye en la captación de los valores transmitidos mediante los medios de comunicación. «El hombre mediático necesita más que nunca de la educación porque se halla sumergido en la perplejidad de la complejidad» (Sáez, 1997: 19).

3.2. Los medios de comunicación como instrumentos de aprendizaje social

Los medios de comunicación reflejan la cultura de una sociedad determinada y son considerados como instrumentos moduladores del grupo social. Los canales informativos están dotados de un potencial oculto que delata cómo los sentidos son más poderosos que la misma razón/mente. Actúan sobre las emociones de las personas mediante la persuasión. La clave de la educación en familia y en la escuela radicará en identificar los intereses secretos de los mediadores, casi siempre políticos o consumistas. La familia se convierte en el mejor intérprete de la relación simbólica con los medios de comunicación. Las relaciones entre los moradores de la familia se ven amenazadas por la influencia de los medios, principalmente de la TV.

Si el aprendizaje social se realiza en los ambientes cercanos a la convivencia humana,

es necesario que la familia proponga una pautas de actuación relacional, donde los hijos vayan interiorizando las normas, los hábitos y las formas de comportamiento más usuales dentro del marco de la realidad sociocultural. Nada se puede dejar a la improvisación. Los padres son los responsables de la intencionalidad de sus acciones y compromisos en el hogar. Nunca como hasta ahora los medios se han introducido de lleno en nuestros domicilios. Nosotros somos clientes de sus potencialidades. Educar al hombre mediático implica un acercamiento a su realidad personal y social desde los ámbitos de la multidimensionalidad.

En la actualidad, no podemos obviar los mensajes de los medios de comunicación en la familia y en todos sus miembros. Su influencia es de tal fuerza que pueden condicionar la educación y sus principios básicos. Las concepciones morales, éticas, religiosas, políticas o de cualquier índole que se aprenden en el hogar/familia se ven amenazadas por el impacto continuo de los pluralismos mediáticos. La enfermedad de la información, de la que habla Eco (1986), es, hoy, una realidad que se constata por doquier: el individuo, en general, está más informado que antaño, aunque esa información no implica una mejor formación ni un más alto nivel en la comunicación.

El ambiente familiar, y fundamentalmente su «mundo emocional», influye en la captación de los valores transmitidos mediante los medios de comunicación. «El hombre mediático necesita más que nunca de la educación porque se halla sumergido en la perplejidad de la complejidad».

3.3. Construcción de una pedagogía de los medios de comunicación

Pensando ya en algo operativo, es necesario construir una pedagogía de los medios de comunicación. Pedagogía que estudie no sólo sus funciones profesionales, sino básicamente su influencia en la persona en la construcción de las representaciones sociales. Este estudio

pedagógico de las virtualidades de los medios de comunicación debe hacerse desde el campo de la interdisciplinariedad, de tal manera que ciencias como la Semiótica, las Ciencias de la Información, las Nuevas Tecnologías, etc. aporten fundamentos a la institucionalización de la Pedagogía de los Medios. Ello exige la introducción de los medios de comunicación en la escuela y en el sistema educativo, al mismo tiempo que un convenio entre el Ministerio de Educación y las instituciones privadas, dueñas de estos medios (TV, radio, prensa, etc.).

La Pedagogía de los Medios incluye la educación de los padres, haciéndoles mediadores entre los medios y los hijos. Este enfoque educativo de los Medios redundará en beneficio de los derechos de los menores y de sus necesidades de protección. La investigación y el conocimiento mutuo en este campo (familia versus medios de comunicación), debe continuar. Así lo exigen los parámetros sociológi-

cos actuales. El niño crece con los *mass media*, básicamente con la televisión.

Referencias

ECO, U. (1986): *Signo*. Barcelona, Labor.
 GOLEMAN, D. (1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.
 MARÍAS, J. (1993): *Razón de la Filosofía*. Barcelona, Alianza.
 MEAD, G.H. (1973): *Espíritu, persona, sociedad*. Buenos Aires, Paidós.
 MORIN, E. (1994): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
 OTTAWAY, A.K. (1985): *Educación y sociedad: introducción a la Sociología de la Educación*. Buenos Aires, Kapelusz.
 PETRUS, A. (Coord.) (1997): *Pedagogía social*. Barcelona, Ariel.
 RÍO, P. del (1996): *Psicología de los medios de comunicación*. Madrid, Síntesis.
 SÁEZ, A. (1997): «Educar al hombre mediático», en *Educación social*, 7; 12-19.
 SARRAMONA, J. (1993): *Comunicación y educación*. Barcelona, CEAC.

Sindo Froufe Quintas es catedrático de Pedagogía Social en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Salamanca.

Reflexiones desde el butacón



© Enrique Martínez-Salanova '98 para COMUNICAR

La escuela distal

Javier Echeverría
Madrid

Las tecnologías telemáticas están haciendo surgir un nuevo entorno para las interrelaciones humanas, que comienza a estar presente en la escuela. El entorno telemático es representacional, distal, asincrónico y reticular, y genera nuevas puertas y ventanas en la escuela, que conectan el aula con Telépolis, la ciudad global. Además de alfabetizar para el entorno proximal clásico, la escuela distal ha de alfanumerizar a niños y niñas, adaptándolos al nuevo espacio de interrelación a distancia. En este artículo se resumen algunas de las consecuencias educativas que este cambio suscita.

1. El aula sin muros

En un artículo muy breve que alcanzó gran notoriedad, McLuhan habló del «aula sin muros». Allí podía leerse lo siguiente:

«Hoy en nuestras ciudades, la mayor parte de la enseñanza tiene lugar fuera de la escuela. La cantidad de información comunicada por la prensa, las revistas, las películas, la televisión y la radio, exceden en gran medida a la cantidad de información comunicada por la instrucción y los textos en la escuela. Este desafío ha destruido el monopolio del libro como ayuda a la enseñanza y ha derribado los propios muros de las aulas de modo tan repentino que estamos confundidos, desconcertados».

Podría parecer que, tras el reciente impacto de las tecnologías telemáticas sobre la socie-

dad y sobre la educación, dichas afirmaciones vuelven a tener actualidad. Sin embargo, pensar en los medios de comunicación como instrumentos que hubieran derribado los muros de las aulas, convirtiéndolas en transparentes y al aire libre, es un error. Por el contrario, los *mass media* han configurado otro tipo de muros, que ya no son de madera, de ladrillo ni de cemento, sino de cristal líquido, de líneas y de *bits*. Han cambiado los materiales, pero las paredes siguen existiendo. Por eso es importante comprender cuál es el espacio generado por las tecnologías de las telecomunicaciones, con el fin de pensar cómo puede ser la escuela en dicho espacio.

Aquí partiremos de otra metáfora, afirmando que la televisión y la pantalla del or-

denador son nuevas puertas y ventanas que se superponen a las ventanas y puertas de las casas y de las escuelas clásicas, generando un nuevo espacio que posibilita una enseñanza a distancia, al que denominaremos «escuela distal». Esta transformación no sólo se produce en el ámbito educativo: afecta a las más diversas actividades humanas. Por eso conviene exponer, en primer lugar, el cambio de entorno suscitado por las nuevas tecnologías de las telecomunicaciones, antes de pasar a analizar, aunque sea muy brevemente, las transformaciones generadas en el ámbito escolar.

2. El entorno telemático

Las tecnologías de las telecomunicaciones, y en particular la telemática, están posibilitando la aparición de un nuevo entorno para la interrelación entre los seres humanos. Frente al entorno natural y urbano clásico, en el que las personas se ven, se escuchan e incluso se tocan a corta distancia, el entorno tecnológico posibilita una visión, una audición y una interlocución a grandes distancias, tanto espaciales como temporales. Hablando en términos generales, cabe decir que el entorno clásico es «presencial», está basado en la vecindad o «proximidad» entre los actores o interlocutores, y suele requerir «la coincidencia espacial y temporal» para que la interrelación pueda producirse. En cambio, el entorno tecnológico al que me estoy refiriendo, cuyo actual exponente son las redes telemáticas tipo Internet, no es presencial, sino «representacional», no es proximal, sino «distal», no es sincrónico, sino «asincrónico», y no se basa en recintos espaciales con interior,

frontera y exterior, sino que depende de «escenarios reticulares» cuyos nodos de interacción pueden estar diseminados por todo el planeta. Considerado globalmente, el entorno físico-social clásico posibilitó la construcción de ciudades y edificios en donde pudieran desarrollarse múltiples formas de interacción, pero siempre limitadas por las cuatro propiedades mencionadas. El nuevo entorno tecnológico, en cambio, está posibilitando la construcción de «Telépolis», la ciudad global a distancia, en cuyas teleplazas, telecalles y

telecasas tienen cabida nuevas formas de interrelación, basadas en las otras cuatro propiedades alternativas¹. Frente a las aulas locales, situadas en un edificio con muros, puertas, ventanas y sucesivas compartimentaciones con esa misma topología (despachos, aulas, laboratorios, bibliotecas, patios, etc.), la enseñanza en «Telépolis» tiene lugar a través de espacios reticulares que llegan a los profesores y a los alumnos a través de las telepuertas y televentanas que son la pantalla del ordenador y la del televisor, por mencionar únicamente las aberturas principales que conectan los espacios docentes con la ciudad global. Las aulas clásicas no desaparecen. Sus muros no se caen. Lo que ocurre es que, además de las puertas y ventanas que conectan con lo próximo y con lo local, existen también las telepuertas y las televentanas que permiten

contemplar la ciudad global, hecha de representaciones audiovisuales, y a veces también actuar en ella.

Estas cuatro diferencias traen consigo múltiples novedades, pero la que se refiere a la

Los mass media han configurado otro tipo de muros, que ya no son de madera, de ladrillo ni de cemento, sino de cristal líquido, de líneas y de bits. Han cambiado los materiales, pero las paredes siguen existiendo. Por eso es importante comprender cuál es el espacio generado por las tecnologías de las telecomunicaciones, con el fin de pensar cómo puede ser la escuela en dicho espacio.

distancia tiene, a mi modo de ver, una relevancia mayor. Por eso distingo los dos entornos diciendo que el primero es «proximal» y el segundo «distal»². O en términos más usuales, en los que la componente tecnológica resulta más explícita: diremos que el segundo es un «entorno telemático», mediatizado por la informática y las telecomunicaciones, mientras que el primero es el entorno natural y urbano al que se han adaptado los seres humanos a lo largo de siglos.

3. Los nuevos instrumentos docentes

La escuela que hemos conocido, ha utilizado libros de texto, pizarras, láminas, mapas, pupitres, cuadernos, plumillas, lápiz y tiza. La tele-escuela usa vídeos, páginas electrónicas, imágenes multimedia, ordenadores, disquetes, teclados y ratones. La segunda no sustituye a la primera, ni la hace desaparecer; pero sí que inaugura unas nuevas formas de interrelación docente que merece la pena comentar. No es lo mismo aprender matemáticas o geografía en un libro, en un mapa o en una pizarra que hacerlo en pantalla a través de un software matemático o circulando por Internet. No es lo mismo ver la naturaleza a través de la ventana del aula o subiendo a un monte en una excursión escolar que contemplar un documental a través de la televisión. En el primer caso, el instrumento docente está presente ante nosotros: se puede tocar. Y otro tanto ocurre con el maestro o profesor y los alumnos o estudiantes. En el segundo caso, tanto los agentes docente/discientes como los instrumentos están a distancia, lo cual genera una forma de relación educativa muy distinta. En lugar de un aula sin muros, conviene hablar de un aula distal, diseminada geográficamente,

pero interconectada por la tecnología. Adaptarse al nuevo entorno telemático, saberse mover en él, pasa a ser tan importante como saber calcular, hablar, leer, escribir e incluso andar. Saber analizar una imagen multimedia y saber componerla o modificarla es la nueva forma de alfabetización, o mejor, de alfanumerización. Saber interrelacionarse a través de los artefactos telemáticos se convierte en una

nueva forma de socialización. La principal insuficiencia del nuevo entorno es táctil. Las aulas telemáticas permiten algunas formas de interrelación, pero éstas son exclusivamente audiovisuales. El teletacto está en una fase muy primaria de investigación, y por ello el contacto físico no es posible a través de las redes telemáticas. Ésta es la gran ventaja de las aulas clásicas, y en general del entorno urbano y natural. Podemos ver animales y plantas a través de la televisión, incluso con mayores detalles y precisión de lo que resulta factible en el entorno físico, pero no podemos tocarlos, examinarlos, sentir su materialidad. De la misma

manera, los niños y las niñas interconectados telemáticamente pueden intercambiar dibujos, escritos e incluso jugar a videojuegos, pero están privados de todas las actividades que implican un contacto físico, tan importantes en esa fase educativa. Éste es el motivo principal por el que, hoy por hoy, la escuela proximal es insustituible por la distal. La tele-escuela es una implementación de la escuela presencial, y lo seguirá siendo durante bastante tiempo. Únicamente si la digitalización y la transmisión a distancia de sensaciones táctiles llegara a tener la calidad que ya tienen la digitalización, comprensión y teletransmisión de las imágenes visuales y auditivas podría pensarse en que la escuela distal fuera una alternativa a la

Adaptarse al nuevo entorno telemático, saberse mover en él, pasa a ser tan importante como saber calcular, hablar, leer, escribir e incluso andar (...) Saber interrelacionarse a través de los artefactos telemáticos se convierte en una nueva forma de socialización.

proximal. Y esta eventualidad parece bastante lejana.

4. El aula a distancia

Por eso conviene pensar en el aula como

un recinto que conecta, por una parte, con el entorno próximo, y por otra con el entorno telemático. Dado que los pueblos y las ciudades clásicas van a seguir existiendo, y dado también que «Telépolis» está en fase de construcción, por lo que a las naciones y estados se les irá superponiendo la ciudad global, una educación adaptada a lo que serán las necesidades del siglo XXI debe desarrollar en los niños y niñas aptitudes para los dos tipos de entorno, pero entendiendo siempre que el primero (presencial, proximal, sincrónico y concentrado en recintos) sigue siendo el más importante, por muy fascinante que pueda resultar el segundo. Así como unos juegos presenciales tienen mayor valor educativo que otros, otro tanto cabe decir de los telejuegos (o videojuegos) y de los programas televisivos. Desde el punto de vista de

«Telépolis», las horas que dedica un niño a ver la televisión, a los videojuegos o a navegar por Internet pueden ser comparadas con el tiempo que empleaban o emplean los niños y niñas que se educan en las calles y plazas de las ciudades y pueblos, en lugar de acudir a la escuela. Los diversos canales de televisión pueden ser considerados como las plazas de «Telépolis», mientras que Internet es su calle mayor, a la cual confluyen otras muchas telecalles o redes telemáticas. Implantar la tele-escuela equivale a generar espacios urbanos en «Telépolis» cuyas funciones sean básicamente

educativas. Ello implica varias transformaciones, por ejemplo:

1. Que determinados programas televisivos diseñados por pedagogos y expertos en las diversas disciplinas formen parte del horario

escolar, independientemente de que sean vistos en la escuela o en casa. Ello ya se hace en cierta medida, pero de manera no programada ni reglada. Sacar a los niños de las plazas y calles de «Telépolis» y llevarlos a la tele-escuela implica crear en el espacio telemático y televisivo una serie de telelocales cuyos contenidos y actividades multimedia sean adecuados a la edad y al nivel de conocimientos y habilidades de los chavales. Se trata, en suma, de instituir una tele-escuela obligatoria que incluya unos deberes para hacer en casa (ver la televisión, pero determinados programas; navegar por Internet, pero visitando determinadas direcciones; jugar con videojuegos, pero ante todo con aquéllos homologados por su valor educativo, etc.), en lugar de dejar que los niños y niñas pululen libremente por «Telépolis», y en particular

La tele-escuela no ha hecho más que empezar, y no cabe duda de que los próximos años nos traerán grandes novedades en este nuevo ámbito educativo. Los problemas son muchos (lingüísticos, financieros, mentales, culturales, etc.) y sería un error obviarlos. Pero la escuela distal ha iniciado su andadura, superponiéndose a la escuela presencial y abriendo nuevas ventanas y puertas en las aulas.

por las plazas y calles donde abunda la violencia, la pornografía, la explotación publicitaria, etc., como ahora sucede.

2. Estos nuevos materiales docentes, telemáticos y multimedia, habrían de ser elaborados por los mejores especialistas en ciencias y humanidades, pero contando con la colaboración de los mejores escritores de «Telépolis», es decir: los expertos en diseño gráfico, en sintetización multimedia, en análisis de imágenes y sonidos, etc. Así como la revolución francesa llamó a sus mejores intelectuales y científicos para elaborar los nuevos materia-

les educativos, así también «Telépolis» ha de poner a trabajar conjuntamente a expertos en cine, música, publicidad, hipertexto, etc. con especialistas en las diversas disciplinas científicas, técnicas y humanísticas con el fin de generar los materiales educativos adecuados para el espacio telemático, y no sólo para el aula presencial.

3. Aparte de alfabetizar a los chavales para el entorno urbano, hay que alfanumerizarlos para el entorno telemático. Ello implica, por ejemplo, que sepan analizar y construir imágenes visuales y sonoras transmisibles por vía telemática o televisiva, de modo que puedan leerlas, escribirlas y componerlas, y no sólo verlas y escucharlas, como ahora sucede entre los analfanuméricos, que somos la gran mayoría. También se requiere graduar los contenidos educativos multimedia, adecuándolos a las edades y a las diferencias culturales y sociales, en lugar de ofrecer ese maremágnum de oferta audiovisual que actualmente existe en las plazas y calles de «Telépolis». Construir las tele-escuelas de «Telépolis» conlleva generar sitios (*sites*) específicos para cada materia y para cada nivel educativo.

4. Por supuesto, es necesario formar a los profesores que ejercerán como teletutores o como tele-enseñantes, introduciendo nuevas materias en las Escuelas de Magisterio y llevando a cabo cursos de reciclaje para los actuales enseñantes.

5. Dicho en términos generales, se requiere toda una política tele-educativa, y no sólo una política educativa. La tarea es ingente, pero la instauración de la escuela obligatoria presencial no lo fue menos.

5. Hacia la escuela distal

Tanto en los Estados Unidos de América como en la Unión Europea se han empezado a dar los primeros pasos en esta dirección. *The Global Thinking Project* (<http://www.gsu.edu>), por ejemplo, agrupa centros educativos de 10

países (entre ellos España) que, siguiendo el lema «pensemos globalmente, actuemos localmente», recurren al correo electrónico, las listas de correo y las videoconferencias para que los grupos de dichos centros educativos trabajen cooperativamente sobre temas medioambientales, dando un papel nítido a los alumnos. La *International Education and Resource Network* (EARN, <http://www.pangea.org/iearn>) interconecta más de 1.000 centros educativos y organizaciones juveniles para trabajar sobre diferentes proyectos, y a todos los niveles educativos. También hay redes locales, como la catalana PATI (<http://www.valllesnet.org/pati/>), que tienen gran interés, aunque sea a título experimental. En esta red los alumnos hacen textos y dibujos conjuntos en soporte telemático y navegan por la red (las tele-excursiones, podría decirse) por *sites* especializados en cuestiones geográficas.

Podrían mencionarse otras muchas iniciativas³, incluidas las acciones de la Unión Europea en torno a la enseñanza a distancia, o el ambicioso proyecto anunciado por Clinton para enseñar a los niños y niñas americanos/as a navegar por Internet ya en Secundaria. La tele-escuela no ha hecho más que empezar, y no cabe duda de que los próximos años nos traerán grandes novedades en este nuevo ámbito educativo. Los problemas son muchos (lingüísticos, financieros, mentales, culturales, etc.) y sería un error obviarlos. Pero la escuela distal ha iniciado su andadura, superponiéndose a la escuela presencial y abriendo nuevas ventanas y puertas en las aulas.

Notas

¹ Ver ECHEVERRÍA, J. (1994): *Telépolis*. Barcelona, Destino y (1995): *Cosmopolitas domésticos*. Barcelona, Anagrama.

² Tomo la distinción proximal/distal de la obra de BILBENY, N. (1997): *Revolución en la ética*. Barcelona, Anagrama.

³ Véase la revista *Net Conexión* (1997): 23; 60-65, para más información sobre Internet y la escuela.

Javier Echeverría es profesor del Instituto de Filosofía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de Madrid.

Televisión, familia e imitación

.....

Joan Ferrés i Prats
Barcelona

Las llaves permiten abrir lo que está cerrado, acceder a lo que está oculto. En este artículo el autor utiliza la imitación como concepto-llave, es decir, como clave para acceder, en el ámbito familiar, a un conocimiento más lúcido de lo que acontece en la experiencia televisiva. Se trata de ayudar al lector a comprender de qué manera produce la televisión sus efectos socializadores, de qué manera induce a los telespectadores a asumir creencias, valores, pautas de comportamiento...

Las relaciones entre la familia y la televisión suelen estar presididas por toda clase de contradicciones. A la televisión se la odia y se la ama a un tiempo. Se la considera una intrusa, pero en el fondo se la acoge como a una madre. Se la acusa de ser un peligro para los hijos, se la hace responsable de la mayor parte de males que les aquejan; pero no sólo se es incapaz de prescindir de ella, sino que a menudo se la trata como al miembro más relevante de la familia.

Más contradicciones: por una parte, se considera a la televisión un instrumento con una enorme eficacia socializadora, modeladora de conciencias, sobre todo en lo que atañe a los niños y adolescentes; y, en cambio, no se hace nada para asegurar que en las escuelas se aprenda a analizar el medio y, lo que es peor, padres y educadores hacen muy poco –o no

hacen nada– para su propia formación en este ámbito.

Televisión y familia forman, en general, un matrimonio mal avenido. Es algo similar a lo que ocurre entre la televisión y la escuela. Y tanto en un caso como en el otro se hace muy poco por recomponer las relaciones. O no se hace precisamente lo más adecuado. En las asociaciones de padres suelen plantearse de manera inevitable –y a menudo de manera exclusiva– cuestiones como los perversos efectos de la violencia televisiva o el exceso de consumo de programas y de dependencia del medio por parte de los niños. Son temas que precisan realmente una atención por parte de padres y educadores, pero que no agotan el problema. O que no lo atacan desde donde hay que atacarlo, desde la raíz.

Me ha parecido útil aproximarme al bino-

mio familia-televisión desde un punto de vista que considero capital y al que habitualmente se presta poca atención: el de la imitación. Es un concepto sugerente y rico, tanto desde el punto psicológico como pedagógico. Y facilita la comprensión de lo que comporta la experiencia de ser telespectadores, en una doble vertiente: atendiendo a lo que ocurre *en* la pantalla y atendiendo a lo que ocurre *fuera* de ella. Considero que desde el prisma de la imitación pueden comprenderse mejor los efectos socializadores de la televisión, su eficacia en la inducción de valores, de creencias, de modelos de comportamiento, de pautas de conducta.

1. En la pantalla

1.1. La imitación como sistema de aprendizaje

La imitación es, cronológicamente hablando, el primer sistema de aprendizaje en el desarrollo de la personalidad. Y en todas las fases de la vida sigue siendo uno de los más determinantes. Los padres son inevitablemente el primer espejo en el que se mira el recién nacido. De ellos aprende las primeras reacciones, las primeras respuestas. Posteriormente, el niño va ampliando los sistemas de aprendizaje. Y, en cuanto al aprendizaje por imitación, va ampliando el espectro de los modelos que se imitarán.

Durante las últimas décadas se han producido cambios sustanciales en los procesos de aprendizaje por modelado o imitación. En épocas anteriores la familia era determinante en este ámbito del aprendizaje. No sólo en el sentido de que los miembros de las familias se constituían, por cercanía respecto al niño, en los modelos primordiales que debían ser imitados, sino también en el sentido de que la

familia imponía al niño los modelos de ficción que habrían de ir configurando su imaginario y, en consecuencia, modelando su conciencia.

Mediante la narración de cuentos, la presentación de ejemplos, la selección de informaciones o la interpretación de los hechos de la realidad cotidiana, los padres cumplían, casi en exclusividad, una función decisiva en cuanto a la selección de aquellos héroes y de aquellos villanos que habrían de ir poblando su mapa mental y moral.

Hoy la familia ha perdido este protagonismo. Ha dejado de ser la fuente casi única que alimenta el imaginario del hijo. Con frecuencia la familia ni tan sólo controla el proceso de selección de los héroes y villanos que habrán de poblar la conciencia de sus hijos o que entrarán a formar parte de su inconsciente.

La irrupción de los medios de masas ha creado una enorme competencia en este proceso de configuración de modelos. Desde el punto de

vista social, la saturación de mensajes, a menudo contradictorios, conlleva una saturación de modelos, tanto positivos como negativos, que pugnan por hallar un hueco relevante en el imaginario individual y colectivo.

Es difícil, si no imposible, prever quién conseguirá, en cada caso, los primeros puestos en esta pugna. Pero de lo que no cabe duda es de que, en cualquier caso, los modelos que más se imponen son los más seductores. En cada caso, a mayor capacidad de seducción, mayor capacidad de penetración. La fuerza seductora es uno de los principales componentes en los mecanismos de socialización, tanto si son intencionales como si son involuntarios, tanto si son conscientes como si son inconscientes.

La irrupción de los medios de masas ha creado una enorme competencia en este proceso de configuración de modelos.

Desde el punto de vista social, la saturación de mensajes, a menudo contradictorios, conlleva una saturación de modelos, tanto positivos como negativos, que pugnan por hallar un hueco relevante en el imaginario individual y colectivo.

Es, pues, en el ámbito de la seducción donde se juega la competencia socializadora. Si la imitación está en la base de la socialización, la seducción está en la base de la imitación. Y es en el ámbito de la seducción donde la televisión, de manera intencional o no, juega sus mejores bazas.

Estas consideraciones sobre la relación entre seducción y capacidad de modelado deberían llevar a la familia —y a los educadores en general—, por una parte, a cuestionarse su propia capacidad de seducción respecto a sus hijos o alumnos y, por otra, a analizar los procesos de seducción que se producen en la televisión, como requisito indispensable para comprender de qué modo contribuye ésta a modelar las conciencias.

1.2. Recuperar la seducción

En nuestra cultura la seducción tiene mala prensa. Seguramente porque durante siglos ha sido mal vista por el cristianismo, y éste ha ejercido una influencia notable en la cultura occidental. En la literatura cristiana se habla con frecuencia del «peligro de la seducción», de «las seducciones del maligno», de la necesidad de «vencer las seducciones»...

Seguramente no se hace justicia a este concepto. Estamos en deuda con la seducción. En la seducción se pone de manifiesto que el hombre y la vida son contradicción, que sólo desde la paradoja puede comprenderse en profundidad la existencia humana. Porque si es cierto que la seducción puede ser una tentación a superar, también lo es que la seducción sólo puede vencerse mediante la seducción. Sólo es capaz de vencer una seducción negativa el que tiene un valor positivo que le seduce lo suficiente. A la seducción como tentación que hay que vencer, como peligro, como negatividad, hay que oponerle la seduc-

Si la imitación está en la base de la socialización, la seducción está en la base de la imitación. Y es en el ámbito de la seducción donde la televisión, de manera intencional o no, juega sus mejores bazas.

ción como motivación, como ideal, como fuerza positiva, como energía propulsora. A la seducción negativa, adormecedora, que anula la razón y la voluntad hay que oponerle una seducción positiva, desveladora, que activa la razón y moviliza la voluntad. Es una lástima que se desaproveche la fuerza de la seducción como valor.

Si la televisión tiene más fuerza educativa o deseducativa que los padres y que los educadores es porque tiene más capacidad de seducción. Si no somos capaces de educar es, en buena medida, porque no somos capaces de seducir. Si la televisión y la publicidad venden más y mejor sus creencias y valores es, en gran parte, porque no sabemos presentar nuestras creencias y valores de manera suficientemente seductora, estimulante, sugerente.

En definitiva, aproximarse críticamente a la televisión comporta, de manera ineludible, plantearse fórmulas lo suficientemente seductoras para aprovechar sus aportaciones, para conocer en profundidad sus mecanismos de funcionamiento o, cuando sea el caso, para enfrentarse a ella, para contrarrestar algunos de sus efectos, para compensar algunos de sus déficits, para contraofertar valores...

1.3. Analizar la seducción

Por otra parte, sólo desde el análisis de los mecanismos de seducción que utiliza la propia televisión podrá comprenderse de manera lúcida cómo confiere fuerza socializadora a los modelos a los que recurre.

La seducción tiene un fuerte componente narcisista. Sólo nos seduce lo que nos atañe, lo que de algún modo nos afecta; en definitiva, lo que nos refleja. Cuando un personaje o una situación nos atraen, cuando nos seducen es porque, de alguna manera, nos vemos reflejados en ellos, porque

se nos aparecen como espejo de nuestros deseos o de nuestros miedos, de nuestras necesidades o de nuestros impulsos, de nuestros anhelos o de nuestras carencias.

Esta es la gran baza de la televisión: su capacidad para convertirse en espejo, su capacidad de conectar con nuestras tensiones, de reflejar nuestros conflictos, nuestras necesidades, nuestros miedos y deseos.

Lo espectacular se convierte, pues, en especular. Para ser más exactos, en la televisión lo espectacular lo es por cuanto es especular. Sólo en cuanto es espejo nos atrae el espectáculo. Sólo desde estos mecanismos espec(tac)ulares se comprende la enorme fuerza gratificadora de la televisión. Nos gusta porque nos refleja, porque satisface necesidades y deseos que a menudo ni siquiera nosotros conocemos. En efecto, con frecuencia no sabemos decir por qué nos gustan un personaje, un programa o una película. A menudo ante un programa, o ante un film, sólo somos capaces de expresar nuestro gusto o disgusto, no de analizar o razonar lo que los provoca o los justifica.

La fuerza socializadora de la televisión y su capacidad para imponer modelos para imitar se explican tan sólo desde estos mismos mecanismos. Tendemos a interiorizar con una carga positiva –y, en consecuencia, tendemos a aprobar éticamente y a imitar– a un personaje que emotivamente nos satisface, y tendemos a interiorizar con una carga negativa –y, en consecuencia, tendemos a condenar éticamente y a rechazar– a un personaje que emotivamente nos desagrada.

1.4. La violencia como ejemplo

El controvertido tema de la violencia permite ejemplificar cómo se producen estos procesos emotivos que comienzan por la gratificación y finalizan en la socialización, a través

de la imposición de pautas y de modelos de conducta.

El problema de la violencia televisiva es uno de los más debatidos en ambientes educativos y familiares. Es un problema serio, por

cuanto afecta a una de las dimensiones más delicadas del psiquismo infantil. Pero con demasiada frecuencia se afronta desde planteamientos simplistas, carentes del más mínimo rigor. A menudo los padres y educadores se limitan a consideraciones de carácter cuantitativo («hay demasiada violencia en la televisión»), soslayando las consideraciones de carácter cualitativo, que tienen un peso decisivo en los efectos que la violencia televisiva pueda generar.

Para comprender el posible efecto imitativo que ésta pueda ejercer en los niños no basta considerar si hay o no violencia en los programas que contemplan. Es tanto o más importante considerar qué clase de violencia se exhibe. Y en qué contexto se recibe.

Analizando la violencia desde los parámetros de la seducción, se observará que hay violencias presentadas por los autores –y, en consecuencia, vividas por los espectadores– como satisfacción, como gratificación, y violencias presentadas por los autores –y vividas por los espectadores– como amenaza, como sufrimiento. Desde el prisma de lo emotivo, no es vivida de la misma manera, por ejemplo, la violencia perpetrada por el malvado de turno –y sufrida por el héroe o la heroína– que la violencia perpetrada por el propio héroe y sufrida por el malvado.

Más en concreto, no se vive de idéntica manera –y no produce los mismos efectos– la violencia del lobo contra Caperucita que la violencia de Rambo contra sus adversarios. En el primer caso, desde el punto de vista emotivo el espectador padece la violencia, la sufre, y,

Aproximarse
críticamente a la
televisión comporta,
de manera ineludible,
plantearse fórmulas
lo suficientemente
seductoras para
aprovechar sus apor-
taciones, para cono-
cer en profundidad
sus mecanismos...

en consecuencia, ésta es interiorizada como detestable desde el punto de vista ético. En el segundo caso, desde el punto de vista emotivo el espectador disfruta la violencia, la saborea y, en consecuencia, es fácil que ésta sea interiorizada como positiva desde el punto de vista ético.

1.5. Otros ejemplos de aprendizaje por modelado

Este punto de vista es fundamental para comprender los mecanismos mediante los que actúa la televisión como instrumento modelador de conciencias, generando aprendizajes por imitación. El caso de la violencia es extrapolable a cualquier otro ámbito del comportamiento humano. Hay estudios que demuestran, por ejemplo, la relación directa que existe en Estados Unidos entre la profesión de los protagonistas de las principales series televisivas del momento y el incremento de las cifras de matrícula en las facultades universitarias.

En algún caso este dato ha sido utilizado de manera intencional. Cuando en Estados Unidos las cifras de matrícula en los centros universitarios de medicina bajaron sensiblemente como consecuencia del incremento de demandas judiciales contra médicos por supuestas negligencias o errores, bastó lanzar una serie televisiva de éxito situada en ambiente hospitalario para que las cifras de matriculación volvieran a subir, superando incluso los niveles previos.

Podría hablarse, pues, de relación directa entre tres factores que interaccionan: gratificación, seducción, imitación. Es un proceso que podría ejemplificarse de otras maneras. Por ejemplo, recurriendo al socorrido tema de

la relación entre la lectura y la televisión. Uno de los pocos ejemplos que conozco de relación positiva y constructiva entre televisión y libro hace referencia a una serie estadounidense. En un episodio de la serie *Happy Days* el personaje central, Fonzye, solicitó el carnet de lector de una biblioteca pública. Aquella semana se multiplicaron por cinco los carnets de lectores de bibliotecas públicas en los Estados Unidos.

El ejemplo sirve para analizar con mayor profundidad los mecanismos socializadores de la televisión mediante el proceso de imitación por seducción. Y es que no se trata tan sólo de que sean interiorizados como positivos determinados comportamientos que son presentados de manera seductora. Se trata de que se interiorizan como positivos determinados comportamientos por el simple hecho de quedar *asociados* con situaciones o personajes seductores.

En el caso de la serie televisiva mencionada, lo que se interioriza y se imita no es lo que seduce. Lo que seduce en una primera instancia es el personaje, y seduce por rasgos ajenos al tema que nos ocupa. No seduce porque sea lector. Seduce por su dinamismo, por su belleza, por su juventud, por su *marcha*. Son éstas, y no la lectura, las dimensiones gratificadoras. Pero, una vez iniciado este proceso de seducción, todo lo que se asocia al personaje queda cargado con el valor positivo que caracteriza al personaje. Podría hablarse de un triple proceso de contaminación:

1. El telespectador contamina al personaje desde el punto de vista emotivo, es decir, le dota de un sentido emotivo positivo o negativo en función de los sentimientos que despierta en él, por cuanto lo vive como reflejo de sus filias o de sus fobias, de sus deseos o de sus

A ser telespectador se aprende en casa, en el seno de la familia. Y los padres y hermanos mayores son los primeros modelos. Para bien o para mal (...) De nada sirve que los padres digan a sus hijos que deberían ver menos la televisión si ellos mismos son unos telespectadores contumaces e insaciables.

miedos, de sus anhelos o de sus carencias.

2. El personaje contamina los rasgos que le definen y las acciones y situaciones en las que se ve envuelto, por cuanto dota de una carga emotiva positiva o negativa, según los casos, aquellas realidades que le definen o que le afectan. De este modo, no sólo refuerza el valor emotivo positivo o negativo de los elementos que originaron el proceso de atracción o de rechazo, sino que también carga de valor emotivo positivo o negativo los que se le asocian de manera más o menos arbitraria.

3. El personaje contamina al telespectador desde los puntos de vista ideológico y ético, en una triple dirección. Por una parte, por cuanto potencia los valores que originaron el proceso de atracción o de rechazo. También porque da un sentido y una concreción a estos valores. Finalmente, porque incorpora los valores que han quedado asociados con el personaje, de manera más o menos arbitraria.

2. Fuera de la pantalla

2.1. Aprendizaje por imitación

También fuera de la pantalla, pero en torno a ella, se produce un juego de relaciones que genera igualmente aprendizaje por imitación. El problema es que la familia suele preocuparse mucho menos por este juego que por el que tiene lugar en la propia pantalla. En realidad, ni siquiera suele ser consciente de él.

Al hablar de procesos de aprendizaje por imitación fuera de la pantalla me estoy refiriendo a los propios padres y hermanos convertidos, en cuanto telespectadores, en modelos a imitar por parte de los hijos más pequeños. A

ser telespectador se aprende en casa, en el seno de la familia. Y los padres y hermanos mayores son los primeros modelos. Para bien o para mal. Cuantitativa y cualitativamente.

De nada sirve que los padres digan a sus hijos que deberían ver menos la televisión si ellos mismos son unos telespectadores contumaces e insaciables. De nada sirve que les digan que deberían leer más y hacer los deberes si ellos mismos están reñidos con los libros. De nada sirve que les hablen de distanciamiento y de sentido crítico si ellos mismos adoptan ante el televisor actitudes de absorción, de apasionamiento o de hipnosis. De nada sirve, en definitiva, que los padres pretendan cuestionar el valor de la televisión si en la vida familiar le otorgan un peso específico muy relevante: colocada en el lugar central del hogar, presidiendo todos los encuentros familiares.

En contrapartida, los padres pueden ser un excelente modelo para los hijos como telespectadores. Lo serán los padres que saben distanciarse del medio; los que, sin renunciar al placer de las imágenes, saben dialogar sobre ellas, incorporar de manera oportuna pequeños comentarios de interpretación o de reflexión crítica; los que saben dosificar el consumo, encendiendo y apagando el aparato de acuerdo con unos criterios razonables y razonados; los que no renuncian a compaginar el placer del televisor con otros placeres: la lectura, el deporte, los compromisos sociales, las actividades culturales, el teatro y el cine...

3. A modo de síntesis

Familia y escuela deben ir necesariamente

Los padres pueden ser un excelente modelo para los hijos como telespectadores. Lo serán los padres que saben distanciarse del medio; los que, sin renunciar al placer de las imágenes, saben dialogar sobre ellas, incorporar de manera oportuna pequeños comentarios de interpretación o de reflexión crítica; los que saben dosificar el consumo, encendiendo y apagando el aparato...

unidos si se pretende que las nuevas generaciones se conviertan en telespectadores conscientes, maduros, reflexivos y críticos. Es en el seno de la familia donde se consume más televisión, y es en la escuela donde se pueden dar los fundamentos para una aproximación crítica al medio. Escuela y familia deberían encontrar, pues, mecanismos conjuntos de acción y de reflexión.

Para una adecuada aproximación educativa a la televisión conviene prestar atención al concepto de imitación. En un doble sentido. Ante todo, porque los niños aprenden imitando, y será imitando los comportamientos familiares ante el televisor como se irán convirtiendo desde pequeños en un tipo u otro de telespectadores. Y también porque en la actualidad es la televisión la que impone, de manera intencional o involuntaria, los principales modelos de comportamiento.

Tanto el niño como el adulto no podrán considerarse telespectadores maduros si no

son capaces de analizar en cada momento de la experiencia televisiva qué modelos se les imponen y a través de qué mecanismos. Comprender la lógica de las emociones, comprender que es desde las gratificaciones como se produce la socialización es fundamental para comprender de qué modo ejerce la televisión su función de inducción de creencias y de valores.

Referencias

ALONSO, M.; MATILLA, L. y VÁZQUEZ, M. (1995): *Teleniños públicos, teleniños privados*. Madrid, La Torre.

BROWN, L.K. (1991): *Cómo utilizar bien los medios de comunicación. Manual para los padres y maestros*. Madrid, Visor.

FERRÉS PRATS, J. (1994): *Televisión y educación*. Barcelona, Paidós.

FERRÉS PRATS, J. (1996): *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Barcelona, Paidós.

GREENFIELD, P.M. (1985): *El niño y los medios de comunicación*. Madrid, Morata.

YOUNIS HERNÁNDEZ, J.A. (1993): *El aula fuera del aula*. Las Palmas, Nogal.

Joan Ferrés i Prats es profesor de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona.



© Enrique Martínez-Salanova '98 para COMUNICAR

Diccionario mediático del profesor Pixel

Aldea global. Expresión acuñada por Macluhan para indicar que gracias a los medios de comunicación el mundo es un pañuelo

Cibernético/ea. Ciencia que estudia los mecanismos de comunicación y de regulación de los seres vivos y su aplicación a sistemas mecánicos, electrónicos o informáticos.

Ciberespacio. Espacio artificial o virtual de producción informática

Digitalización. Transformación de una información en una sucesión de números para su tratamiento informático.

Imagen de síntesis. Mosaico de pixels en el que se define cada uno por valores numéricos que indican lugar, coordenadas, color, brillo, etc.

Mediático/ea. Se dice de aquello que está relacionado con los medios de comunicación.

Pixel. Anglicismo. Acrónimo de "Picture Elements". Punto de luz mínimo que forma una imagen para reproducir en pantalla. Cada uno de los elementos de una imagen digital.

Realidad virtual. Lo que tiene existencia aparente y no real.



© Dibujos: Pablo Martínez Peralta;

Idea: Enrique Martínez-Salanova '98 para COMUNICAR

Significar, promover, remover y renovar la cultura

Educación familiar y socialización con los medios de comunicación

Enrique Martínez-Salanova e Ilda Peralta
Almería

Los autores, haciéndose eco de la problemática que los medios de comunicación provocan en la educación familiar, plantean algunas vías de reflexión y solución desde una perspectiva antropológica. En este texto se presenta la preocupación inicial de los grupos humanos por la influencia, muchas veces nefasta, de la cultura mediática, un análisis de las formas de socialización y la incidencia de los medios de comunicación y los cambios culturales que pueden promoverse desde la familia. El desafío que enfrenta a la familia está en asimilar otras culturas, enriqueciendo la propia y sin que éstas la destruyan, adelantándose los padres en su formación y logrando una educación que permita la actitud crítica ante los medios.

«Ni los padres, al fin de siglo, disponen de tiempo o de sistema eficaz para formar, ni los profesores recuperan su condición de guías morales. Los niños se hacen la moral por su cuenta o, mejor, se la hacen a medias con la televisión, ese sujeto con el que comparten más tiempo, del que reciben mayores fascinaciones y poder de persuasión»
(Vicente Verdú en El País).

«Tan antigua como la fascinación humana por las escenas provocativas de violencia o de erotismo es la sincera preocupación de que contemplar estas imágenes puede ser perjudicial para la mente, sobre todo de los menores de edad, por ser muy impresionables. Ya nos lo advirtió San Agustín hace 1.600 años en su relato de Alipio. Según la historia, un día, este inocente y afable joven romano se dejó arrastrar por sus insistentes amigos y acudió a regañadientes al anfiteatro a presenciar un espectáculo de gladiadores. Aprensivo de lo que se disponía a ver, Alipio cerró los ojos, pero, al poco rato, movido por los intensos gritos de excitación

del público, no pudo resistir su curiosidad y los abrió. Las macabras escenas le embriagaron de placer. En ese instante, escribe San Agustín, Alipio enloqueció y nunca más fue el mismo: La herida que recibió en su alma fue más grave que la que había recibido el Gladiador en el cuerpo»
(Luis Rojas Marcos, en Nuestro circo romano).

1. La preocupación familiar por lo mediático

«Los analfabetos del futuro serán las personas que no sepan leer fotografías»
(László Moholy-Nagy).

Los padres, en general los adultos, estamos a caballo entre dos culturas. La cultura mecanicista en la que hemos nacido y con la cual convivimos todavía y la cultura cibernética, propiciada por los biólogos desde las primeras décadas de este siglo y continuada fundamentalmente por todos aquéllos que han

entrado en el mundo de los sistemas, de la informática y de los medios de comunicación. Nuestros hijos viven la era de la cultura cibernética, han nacido con ella, y sus cerebros se adecuan desde sus primeros balbuceos a un mundo plagado de iconos, de imágenes y de signos, en el que prima la velocidad que traen consigo las nuevas tecnologías.

Los adultos de la familia están, en general, confundidos y preocupados por no poder atender las demandas de los más jóvenes en cuanto a posibilidades tecnológicas por una parte y por razón de la posible dependencia, adicción de éstos hacia los aparatos, ordenadores, televisión, etc. Por cuestiones económicas en muchos casos y de ignorancia en otros, los mayores de la casa, quedamos atrasados y desvinculados de sus apetencias y necesidades. Esto provoca en el sistema educativo familiar inquietudes, desequilibrios y problemas ya que al no conocer los padres las verdaderas necesidades de sus hijos difícilmente les van a poder ayudar ni apoyar en su aprendizaje, y lo que tal vez es más grave, no comprenderán su afición por determinados modos de estudiar o divertirse.

Sí, además de lo que hemos dicho, añadimos que los adultos en la mayoría de los casos no estamos preparados para leer, entender, comprender, utilizar y cuestionar el lenguaje icónico, difícilmente enseñaremos a nuestros niños y adolescentes a encarar el mundo de las nuevas tecnologías de la educación.

2. Cómo nos socializamos y la incidencia de los medios de comunicación

2.1. La información en el proceso de socialización

«El niño se alimenta de leche, papillas e información» (José Antonio Marina, en El Laberinto sentimental).

El ritmo de la información se hace cada día más vertiginoso. La dualidad de los procesos de modernización y tecnificación se manifiesta en que conducen tanto al descubrimiento y la creación de pautas culturales como a su cambio y destrucción. De ahí la preocupación de familias, sociedades y en definitiva de todo grupo humano.

La cultura es un fenómeno esencialmente humano; el ambiente en el cual viven los seres humanos está constituido principalmente por la acumulación de actividades de generaciones anteriores. La especie humana por otra parte, acumula experiencia por medio de la palabra; los estímulos eficaces que despiertan los comportamientos son en gran parte productos de las vidas de gentes que existieron antes. Hasta nuestra época, esta acumulación de experiencias se mantenía de generación en generación con pocos y muy relativos cambios,

en un avance muy lento. Hoy los patrones culturales cambian con una celeridad nunca dada en la historia de la Humanidad, casi a la misma velocidad que lo hacen las nuevas tecnologías. En la familia, en pocos años, se ha notado esta gran transformación que desestabiliza en muchos momentos el estatus establecido, la cultura tradicional, y la lleva a una situación de crisis, de conflicto y en muchos casos de confrontación. La crisis generacional, aunque siempre ha existido, se convierte hoy en una grieta que amenaza con la ruptura entre los comportamientos culturales acumulados durante siglos, y los que provienen de afuera, de un mundo en el que van desapareciendo las fronteras.

«El proceso de integración de un individuo a su sociedad se llama socialización. Comprende la adaptación del individuo a los compañeros; la obtención de una posición en relación con ellos establece su condición y el papel

Si los adultos no estamos preparados para leer, entender, comprender, utilizar y cuestionar el lenguaje icónico, difícilmente enseñaremos a nuestros niños a encarar el mundo de las nuevas tecnologías.

que ha de desempeñar en la vida de la comunidad» (Herskovitz). Todos los individuos de la especie humana pasamos a través de varias etapas según nuestro grado de madurez, distinguiéndose cada etapa por ciertas formas de conducta permitidas y prohibidas, tales como el retozar en los pequeños o ejercer el poder entre los mayores. Cuando se llega a la madurez sexual y entra en juego el instinto procreador, se participa de nuevo en una agrupación familiar, pero ahora como padres, protectores e instructores. El proceso de socialización constituye una parte del proceso por el cual los hombres se adaptan a sus compañeros a través de todo el acervo de tradiciones económicas, sociales, tecnológicas, religiosas, estéticas y lingüísticas que han heredado. En la actualidad, los medios de comunicación sustituyen en muchos casos a los mayores en la socialización de niños, adolescentes y jóvenes. Lo que antes el niño o el adolescente recibía exclusivamente por vía de sus mayores en la familia o en la escuela, lo recibe ahora a través de los medios de comunicación, fundamentalmente la televisión.

2.2. Es en la infancia donde se crea la afirmación cultural del individuo

«Parapensares necesario vivir» (F. Alonso Barahona en Antropología del cine).

Para que un individuo posea las pautas culturales por las que su grupo lo acepta socialmente, convirtiéndose en persona «culto», se pasa por un proceso que se llama endoculturación. Puede ser aprendizaje consciente o inconsciente, tiene lugar dentro de unos límites culturales aceptados por determinado colectivo y aunque forma parte de la experiencia social, deriva de la expresión individual más bien que de la asociación con otros en el grupo.

Nuestros hijos viven la era de la cultura cibernética, han nacido con ella, y sus cerebros se adecuan desde sus primeros balbuceos a un mundo plagado de iconos, de imágenes y de signos, en el que prima la velocidad que traen consigo las nuevas tecnologías.

El proceso de endoculturación es sumamente complejo. En los primeros años de la vida de un individuo es, en gran parte, cuestión de condicionamientos fundamentales: hábitos de comer, dormir, de hablar, de limpieza personal cuya inculcación se ha visto que reviste significación especial en la formación de la personalidad y en los futuros hábitos del adulto. Sin embargo, la endoculturación no termina con la infancia. A medida que un individuo continúa a través de la niñez y de la adolescencia hasta llegar al estado de adulto, está continuamente expuesto a ese proceso de aprender, el cual puede decirse que no acaba sino con la muerte.

En los primeros años de la vida, el niño adquiere las pautas culturales que en la etapa adulta van a conformar su personalidad. El equilibrio emocional, la aceptación, la violencia, la intolerancia, la paz, el consumo, el respeto a personas y ambientes, y todas las normas de comportamiento que se afianzan en la madurez y que le van a distinguir no solamente como individuo sino también su rol y estatus en la sociedad en que vive.

2.3. Es en la edad adulta cuando los individuos pueden apoyar el cambio social

«La lectura de la imagen es cosa de tres: de su productor, del texto icónico y de su lector» (Roman Gubern).

Cuando un hombre o una mujer han alcanzado la madurez, ha sido tan condicionado que ya se mueve cómodamente dentro de los límites de la conducta aceptada establecida por su grupo. En adelante, las nuevas formas de conducta que se le presenten serán principalmente las supuestas en los cambios de cultura, nuevas invenciones o descubrimientos, nuevas ideas difundidas desde fuera de su sociedad acerca de las cuales, como

individuo, tiene que decidirse y desempeñar así su papel en la reorientación de su cultura.

La mayor parte de este aprendizaje recibido por la especie humana endoculturalmente, está por debajo del pensamiento consciente. Se recibe de manera subliminal y raramente, si no se está muy pendiente, puede ser valorado y enfrentado conscientemente con el fin de que pueda provocar cambios reflexivos en la sociedad.

3. Los bienes y los males que a la cultura aportan los medios de comunicación

3.1. La colonización cultural

La incógnita que hoy se plantea a la familia y por lo tanto a la sociedad es qué grupo humano educa actualmente a nuestros niños y adolescentes y por ende, a qué grupo humano y con qué costumbres se integran. Nuestro grupo humano, que ha sido mantenido con muy pocos cambios en su estructura social, se ve en estos momentos vapuleado por otras formas de vivir, de pensar, de divertirse. Nuestros jóvenes son «educados» de manera diferente a la tradicional por grupos humanos con más poder económico, y por lo tanto mediático, que el nuestro. La mundialización, la homogeneización de las pautas culturales, o la aldea global en la que se ha convertido el planeta en gran medida debido a los medios de comunicación provocan por un lado la afinidad cultural y favorecen la igualdad de oportunidades socializadoras; por otra parte, esta homogeneización dificulta la génesis de nuevas estructuras socioculturales y empobrece costumbres, civilizaciones y lenguajes.

Hace no mucho tiempo, vimos en el norte de Argentina, en la precordillera andina, cerca de la frontera boliviana a jóvenes indígenas, de puras facciones quechuas, que se visten y peinan exactamente igual, y con las mismas marcas, que nuestros adolescentes de pueblos

y ciudades españolas. La fuente de pautas es la misma, ya que los nuestros igualmente lo hacen como los jóvenes norteamericanos o ingleses.

El comportamiento homogéneo de nuestro entorno hace pensar en verdaderas colonizaciones de unos países sobre otros, de unas costumbres que llevan al consumo no crítico de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías.

Las consecuencias psicológicas de la extensión de la cultura occidental, en primer lugar, y especialmente de la anglosajona no guardan proporción alguna con sus conse-

cuencias materiales. Esta difusión cultural de amplitud mundial ha impedido, como nunca le ha ocurrido antes a la especie humana, tener civilizaciones de otros pueblos al alcance de la mano, lo que ha dado a nuestra cultura una universalidad compacta y por otra parte la preocupación social de sentirse colonizada de forma que hace largo tiempo hemos dejado de considerar como histórica, y a la que miramos con pasividad acrítica, más bien como necesaria e inevitable.

3.2. Los modelos humanos

3.2.1. La familia americana en casa

«A los niños se les enseña a escribir, no a ver la televisión» (Len Masterman).

Uno de los maestros de nuestro tiempo es la televisión. Nuestros niños y jóvenes pasan semanalmente casi tanto tiempo ante ella como en los centros educativos. La comunicación que nuestros niños y adolescentes mantienen con la televisión es mayor que la que tienen con sus padres. Las pautas culturales norteamericanas se introducen día a día directamente en nuestras casas, ya sea por medio de series, telefilms, publicidad, etc., o por productos, costumbres o comidas de uso común que han asimilado el estilo norteamericano.

Hay más violencia en la familia que la que se vive desde el televisor. Los comportamientos violentos, racistas o sexistas, la televisión los refuerza, pero nos lo crea.

No somos capaces de dominar esta situación de colonización que nos aqueja. La podemos paliar sin excesivos traumas logrando un sistema educativo que realmente comience en la familia, y que tenga muy claro lo que es la propia cultura al mismo tiempo que respete y asimile con creatividad aquellos productos culturales que otras civilizaciones nos aportan mediáticamente.

Por otra parte, el rechazo sistemático a otras realidades culturales genera respuestas predominantes que desgraciadamente se convierten en actitudes radicales, integrismo, racismo y violencia. «Nunca hubo una época en que la civilización estuviera más necesitada de individuos con genuina conciencia cultural, que puedan ver objetivamente la conducta socialmente condicionada de otros pueblos, sin temor y sin recriminación» (Herkovits).

3.2.2. Los modelos familiares

Lo que en primer lugar se asimila culturalmente en la vida son los patrones culturales familiares. El aprendizaje es un proceso imitativo; el comportamiento nuevo implica alguna clase de modelo como estímulo y el acercamiento a ese modelo puede ser completo o aproximado. El copiar llega a ser una necesidad que se ve recompensada aun con la copia inexacta, que puede implicar nuevas formas de recompensa. Se imita o copia durante toda la etapa vital del individuo, sin disminuir en la madurez. No obstante las pautas perdurables son las de la infancia, generalmente provenientes del entorno familiar y en la mayoría de los casos, inconscientes.

«Es de sentido común que los niños y las niñas aprenden de lo que ven. Nacemos con una gran capacidad de imitar la conducta de las personas que nos rodean. Incluso criaturas

de 14 meses ya copian gestos y movimientos que ven en el televisor. No es de extrañar, pues, que entre los cientos de experimentos que en los últimos 30 años han buscado una prueba objetiva de la influencia maligna de la televisión en los menores, algunos demuestren que programas que contienen altos niveles de violencia pueden causar agresividad a corto plazo en ciertos jóvenes impulsivos ya predisuestos a ella» (Luis Rojas Marcos).

3.3. La violencia

Se han llenado páginas de periódicos y se han elaborado multitud de informes y de trabajos en relación con la violencia en televisión.

Una organización de consumidores andaluza

logró que cierta serie de dibujos animados japonesa fuera cambiada de hora en la programación de Canal Sur para que no afectara a los menores. En relación a la violencia hay que destacar que sexo y violencia van unidos en la mayoría de ocasiones en cine y televisión. Si lo decimos de otra forma, en el mundo de la imagen en movimiento el sexo es violento, o se representa de manera brusca, agresiva, apasionadamente rabiosa. Nuestros niños y jóvenes, que desde su nacimiento ven escenas sexuales o eróticas en televisión consciente o inconscientemente equiparan el acto sexual a un acto violento, lleno de furia y falta de inteli-

gencia y respeto. Los niños, sobre todo los más pequeños, «se abruma al no poder explicar sus propias reacciones ante estímulos tan desconcertantes» (Rojas Marcos).

El desafío para la institución familiar es grande, ya que ella es la depositaria de la mayor cuota de responsabilidad inmediata en la educación. Sin embargo, no es conveniente sobrevalorar la importancia de los medios de

La crisis generacional, aunque siempre ha existido, se convierte hoy en una grieta que amenaza con la ruptura entre los comportamientos culturales acumulados durante siglos, y los que provienen de afuera, de un mundo en el que van desapareciendo las fronteras.

comunicación en el deterioro de los valores y de otras pautas culturales, pues la televisión no puede por sí sola malograr lo que se ha logrado colectivamente durante muchas generaciones, ni lo que la naturaleza humana recibe genéticamente. Una formación de los padres en relación a los medios de comunicación y el uso que los jóvenes y adolescentes pueden hacer de ellos es la clave para eliminar, o por lo menos aminsonar el problema; siempre, con personas ya adiestradas, es más fácil conseguir que los medios se pongan a favor de una construcción cultural.

En muchas ocasiones –y está suficientemente estudiado– hay más violencia en la familia que la que se vive desde el televisor. Los comportamientos violentos, racistas o sexistas, la televisión los refuerza, pero no los crea. Es la familia la que debe poner los «medios» para que la educación sea conforme a unos valores; es la familia la que debe convertirse en «medio» transmisor de cultura.

3.4. Inhibición, despersonalización, falta de compromiso

En muchas ocasiones, los más jóvenes del grupo familiar reproducen la misma falta de compromiso que ven en sus progenitores. La televisión, por ejemplo, es el refugio de muchos padres a la vuelta de su trabajo. El padre

se protege de los problemas familiares, estudios de los hijos, producción de alimentos o cuidado del hogar introduciéndose en el mundo fácil y engañoso de la televisión. El modelo que los jóvenes observan e imitan, es lo más lejano a lo que posiblemente los padres y la sociedad desean y necesitan. Somos los mismos padres los que posteriormente pondremos el grito en el cielo culpando a los medios de comunicación, a la sociedad o a

quién sabe qué, de que nuestros hijos viven en un clima de violencia, despreocupación e intolerancia. Conviene analizar no obstante las actitudes indiferentes que se aprecian en algunos adolescentes que son testigos de actos de agresión y no se inmutan, pues puede responder en parte a la dieta regular de crueldad que durante años han recibido de la televisión.

lencia, despreocupación e intolerancia. Conviene analizar no obstante las actitudes indiferentes que se aprecian en algunos adolescentes que son testigos de actos de agresión y no se inmutan, pues puede responder en parte a la dieta regular de crueldad que durante años han recibido de la televisión.

4. Los cambios culturales que pueden promoverse desde la familia

4.1. El aprendizaje en familia

Es en la familia donde el aprender cobra una significación especial que hay que entender muy bien si queremos darnos cuenta del importante papel que desempeña en la configuración del modo de vida de un pueblo.

No podemos ni debemos perder nuestras raíces, nuestro lenguaje y nuestros modos de comportamiento. La cultura es ante y por enci-

- Se estima que un joven a los 16 años de vida ha dedicado:
 - 46.000 horas a dormir.
 - 22.000 horas a ver la televisión, más de la sexta parte del tiempo.
 - 13.000 horas en ir al colegio.
- El 96% de los niños de 4 a 10 años ven diariamente la TV.
- El 93% la ven más de 3 horas diarias de promedio.
- Para el 56% representa la única forma de pasar el tiempo libre. (Estudio General de Medios)
- El 31% de los niños ven siempre solos la televisión.
- El 35% la ve en ocasiones con sus padres. (EGM)
- El 13% de los niños españoles tienen la televisión en su cuarto.
- Más de cuatrocientos mil niños españoles menores de 14 años ven por la noche programas que terminan de una y media a dos de la madrugada (Noticias de periódicos nacionales).
- Antes de cumplir 18 años un niño español puede llegar a presenciar más de 200.000 actos violentos a través de la televisión (IV Congreso estatal sobre la infancia maltratada).
- La televisión engancha como una droga e influye en decisiones tan importantes como la profesión que les gustaría elegir (Encuesta de la Cátedra de Educación Sanitaria de la Universidad Complutense sobre 31.257 niños de la Comunidad de Madrid).

ma de todo, un sistema de aprendizaje, de transmisión de conocimientos, algunos de los cuales ni siquiera sabemos que poseemos; nuestro sistema familiar ha cambiado en los últimos años. Actualmente los niños y adolescentes pasan más tiempo con sus educadores y con los medios de comunicación y el ordenador que con su familia; puede asegurarse que estamos asistiendo a un importante cambio cultural cuyos resultados no serán apreciados de inmediato. Es posible que haya que esperar a la mitad del siglo venidero para saber dónde acaba lo que está comenzando.

Al mismo tiempo nos proponemos evolucionar social y técnicamente, realizando cambios que supongan un avance en los modos de vida de nuestra sociedad. Antropólogos, en los últimos tiempos, afirman que el próximo paso evolutivo de la especie humana no se puede basar en las leyes deterministas de la lucha por la supervivencia de la especie, pues el mundo se destruiría en pedazos. El próximo paso debe ser el de la solidaridad de los grupos, etnias y naciones con el fin de salvar el planeta y por lo tanto la especie humana.

4.2. Educación desde el principio

«Mientras los buenos padres dedican acaso treinta minutos diarios a hablar con sus hijos, la televisión les consagra tres y cuatro horas y, ciertamente, con más atracción ante sus ojos que los consejos de papá o mamá. No aceptar la participación de los miles de crímenes que se lanzan desde la televisión sobre los centenares de crímenes de que son protagonistas los chicos sería creerlos inanes. Si ese bombardeo de conocimientos no les enseñara nada, ninguna otra cosa podría enseñarles la mitad» (Vicente Verdú).

Los adultos en la mayoría de los casos no estamos preparados para leer, entender, comprender, utilizar y cuestionar el lenguaje icónico; por ello, difícilmente enseñaremos a nuestros niños y adolescentes a encarar el mundo de las nuevas tecnologías de la educación.

El diálogo familiar debe comenzar desde el principio, desde el nacimiento. Un anuncio publicitario, un llamamiento contra las drogas dirigido más bien a los padres, propuesto por el Ministerio del Interior, Plan Nacional sobre Drogas, hace la referencia familiar «Tener un hijo, te cambia la vida... perderlo aún más». Evita las drogas. Dialoga con él. Y en letra pequeña: «Desde el principio, desde casa. La mejor prevención contra la droga es el diálogo». Todo lo que pudiéramos extrapolar a cualquier situación de aprendizaje debe comenzar desde el principio, antes de la cuna, en la formación de los padres.

«Es una evidencia que la presencia de un televisor en un hogar tiene un efecto masivo de censurar la conversación familiar. Ya no se habla, y si se habla, las palabras son tenidas como un fenómeno parasitario. De esta manera desaparece, por la presencia de la televisión, toda una trama de enunciados, gestos, conductas que garantizaban la circulación de ideas dentro de la familia y que definían el lugar de cada uno en su seno» (Pierre Baudry).

4.3. Adelantarse a los acontecimientos

Los adultos debemos adelantarnos a los acontecimientos educativos. Somos nosotros los que debemos prepararnos para ello. En el hogar, generalmente los hijos superan a sus padres en el uso de las nuevas tecnologías. En la mayoría de las familias los padres quedan atrasados y sus conocimientos obsoletos, dando lugar a un círculo vicioso que dificulta la reflexión educativa en familia. Los padres que no saben de informática, o que no son capaces de leer imágenes pues desconocen los mínimos elementales no pueden apoyar a sus hijos, ni es posible que los orienten y

motiven hacia un racional uso de los medios.

«Los educadores y psicólogos ponen el énfasis de este problema en la desintegración de la familia y, en segundo lugar, en la desorientación de las escuelas. En pocas ocasiones, sin embargo, aparece la televisión como la fuente capital. Soñar con que la familia recupere su papel de control y su intensidad educativa es ilusión. Pensar en que la escuela sea lo que fue, con educadores integrales es, igualmente, fantasía. Lo único que no es ficción es justamente la ficción televisiva» (V. Verdú).

A pesar de tener su dosis de razón, la visión catastrofista que presenta la anterior afirmación no puede eliminar el esfuerzo que la familia debe realizar para recuperar en su seno el control de los medios de comunicación.

4.4. Los medios de comunicación pueden promover la participación

«Pocas veces he visto un programa serio que no trivializara el tema sometido a discusión. Todo se orienta a la imagen: la política, la psicología, la historia, la ciencia, cualquier asunto que se les ocurra» (T. Sharpe).

Los medios de comunicación nos muestran un mundo que se enfrenta a problemas variados y de diferente profundidad, desde el hambre masiva e indiscriminada y los desastres ecológicos hasta los últimos devaneos amorosos del famoso de turno que nos cuentan los programas y revistas del corazón. El espectador consigue generalmente hacerse con ideas superficiales del mundo que le rodea, sintiéndose muchas veces impotente para conocer rigurosamente y en profundidad la realidad de los hechos o el sentido verdadero de los pensamientos u opiniones.

La familia, al ser el primer hito en la carrera de la formación permanente, es responsable en primer lugar de la aceptación de los

medios y posteriormente de la utilización que se hace de ellos con fines socializadores o más aún como soporte y plataforma para un cambio social. La familia debe tomar la responsabilidad de hacer reaccionar a sus miembros ante los horrores y las tragedias humanas al mismo tiempo que se adquiere el espíritu crítico ante noticias sensacionales o sensacionalistas.

La familia educa para la participación, siendo los medios de comunicación apoyos necesarios para lograrlo. La cooperación necesita información veraz, amplia y sopesada de los hechos; la reciprocidad requiere variedad de opiniones, situaciones, tendencias,

creencias y costumbres. Los medios de comunicación, si son verdaderos transmisores, van a proporcionar a los individuos la posibilidad de conocer problemas de su entorno y crear la sensibilidad necesaria para potenciar la participación.

4.5. El consumo familiar de imágenes, ideas y medios

La nueva tecnología consigue que las imágenes den la vuelta al mundo en fracciones de segundo. Hemos visto en directo imágenes terroríficas, matanzas, fusilamientos, hambre, guerra, bodas reales, actitudes y comportamientos de famosos, convirtiendo la información en un culto a la imagen icónica. Las leyes feroces del mercado y la tecnología han convertido cierto periodismo en algo inevitable. Se opina que la libertad depende de una comunicación sin límites, pasamos por las noticias más graves por encima y nos quedamos en las más sensacionalistas.

El mundo del consumismo se combate mediante una educación adecuada. Niños y adolescentes necesitan una guía inicial en la familia que les permita aumentar su capacidad crítica. El debate familiar es importante para

En la mayoría de las familias los padres quedan atrasados y sus conocimientos obsoletos, dando lugar a un círculo vicioso que dificulta la reflexión educativa en familia.

romper el maleficio de una televisión que ocupa más tiempo que la conversación y vida en familia.

5. Medios en los que debe tomar posiciones la familia

5.1. Videojuegos, droga infantil y juvenil

Los videojuegos son el entretenimiento más común que aportan las nuevas tecnologías al juego infantil. Proporciona a los niños nuevos mundos en los que entrar, vivencias que nunca hubiera soñado tener y la responsabilidad relativa en la toma de decisiones que no le admite ni la familia ni la escuela. Mediante el CD-ROM y otros avances tecnológicos, niños y adolescentes tienen garantizado para siempre no solamente un pasatiempo de su agrado sino que además pueden introducirse en su propio mundo virtual evitando todo aquello que del mundo real les molesta.

La velocidad a la que nuestros hijos toman decisiones en el ordenador desarrolla su capacidad de detectar problemas y solucionarlos, agilizando y aumentando las posibilidades de las células nerviosas y sus relaciones comunicativas.

No olvidemos sin embargo que la tecnología revolucionaria, y engendra cultura al mismo tiempo y velocidad que la destruye. Los videojuegos generan adicción porque construyen un mundo completo, son un fin en sí mismos;

surten de entretenimiento, de técnica y de creación al mismo tiempo que alienan al que juega, que llega al convencimiento de que el mundo virtual es auténtico.

5.2. Internet, ciberespacio y cultura familiar

Más de cien colegios españoles tienen ya página propia en Internet. Las ventajas que aporta Internet a la educación son innumerables. Las redes informáticas favorecen la democratización del uso de la información; el acceso a las nuevas tecnologías proporciona la posibilidad de cambiar experiencias con cualquier parte del mundo. Por primera vez se ha encontrado un medio de comunicación de masas bidireccional. La familia, por el momento, no ha entrado en Internet.

Internet va entrando en las casas pero no en las familias, y menos como unidad educativa básica. Sucedió de la misma forma con el cine, con la fotografía y tal vez con la literatura. El que el mundo sea reactivo a Internet proviene en muchos casos de mecanismos de defensa que los padres, profesores, responsables sociales y autoridades aplican a sí mismos al desconocer lo que Internet significa, promueve y remueve. El acceso a la investigación,

que Internet hace realidad y que será uno de los logros en el futuro, intimida a padres y maestros porque no han atisbado por el mo-

Plan Nacional sobre Drogas

TENER UN HIJO
TE CAMBIA LA VIDA...

... PERDERLO
AUN MAS.

Evita las drogas.
Dialoga con él.

Desde el principio. Desde casa. La mejor prevención contra la droga es el diálogo. Por lo que más quieres, evita las drogas. Dialoga con tu hijo. Colabora con nosotros.

Con la colaboración de:

AIA

MINISTERIO DE SANIDAD

mento las grandes posibilidades del medio.

En el momento en que Internet sea realidad educativa en las familias, los padres tendrán la ocasión de ampliar el mundo de los conocimientos, los accesos a la información y se podrá valorar la importancia e incidencia del medio en los sistemas socializadores.

5.3. Jugar en casa con el cine a través de Internet

Las grandes productoras de cine compiten en un nuevo consumo: el de la película en el ordenador. Con una película de fama se puede jugar, acercarse a los actores, biografías, escenas importantes, en definitiva, al producto película como elemento a consumir. Sin olvidar que a través de Internet se puede entrar, navegar y perderse, en el mundo del cine, nos podemos entretener jugando con el cine: buscaremos cachorros de «ciento un dálmatas», jugaremos al baloncesto con Michael Jordan en «Space Jam», o a matar marcianos en «Mars Attacks», salvaremos ocho supervivientes junto a Stallone en «Pánico en el túnel», etc. Nos preguntaremos si vale la pena acercarse al cine a ver la película o es mejor jugar en casa con ella.

Para no restringir la capacidad y potencia del cine como elemento cultural no podemos quedarnos en la navegación por el ciberespacio. Hay que seguir yendo al cine. Las redes informáticas, al igual que los libros, facilitan y complementan los conocimientos, motivan hacia la utilización y reproducen reflexivamente aquello que otros piensan o han investigado.

5.4. Manga (cómic) y anime (dibujo animado) japoneses

Se ha criticado la violencia de los comics

japoneses. También se ha generado una opinión sobre la calidad intrínseca y formal de dichos dibujos. Igualmente se ha mitificado la influencia que tienen en la adquisición de ciertos comportamientos negativos en la niñez. El cómic japonés –manga– y los dibujos animados japoneses –anime– han entrado con fuerza en la cultura occidental, pasando de ser meros complementos de programación televisiva, a sustentar entre niños, jóvenes y ado-

lescentes toda una cultura icónica diferente y muy llamativa. En el tebeo japonés, como en el europeo, hay sexo y violencia, y también aventuras y romanticismo; hay mangas para pequeños y para mayores; hay mangas eróticos y pornográficos. En cuanto a contenidos no es ni mejor ni peor que lo que conocíamos.

La clave de una introducción tan profunda de imágenes japonesas en Occidente está en el sentido del ritmo, el dominio del movimiento, aún en el cómic, y el lenguaje cinematográfico con el que se trabaja, y que han acercado lenguajes y transformado la forma de hacer comics.

El manga es un lenguaje gráfico muy ligado a las formas narrativas de la televisión y el cine; un manga es un *story board* al que se añaden algunas palabras alrededor de los dibujos, mientras que el tebeo europeo está más ligado a las formas narrativas de la literatura. Si a ello se añade la diversidad de secuencias, la técnica del dibujo, la resolución de formas, tramas y colores, deberemos reconsiderar nuestra opinión y analizar si del cómic japonés solamente hay que rechazar lo violento, o intentar utilizarlo y aprender de su dinámica.

5.5. El cd-rom, multimedia e investigación en casa

En formato cd-rom encontramos ya casi

Los videojuegos generan adicción porque construyen un mundo completo, son un fin en sí mismos; surten de entretenimiento, de técnica y de creación al mismo tiempo que alienan al que juega, que llega al convencimiento de que el mundo virtual es auténtico.

todo lo que se puede descubrir en enciclopedias, mapas, informaciones, etc. Desde el Diccionario de la Real Academia, pasando por el mapa de carreteras, libros de arte, viajes y aprendizaje de idiomas hasta la Liga de Fútbol de este año.

El modo y forma de leer y de investigar va cambiando. La ventaja es que en este caso la información se convierte en interactiva, y aunque la interactividad también se daba con el libro, aquí existe una gran posibilidad de utilizar todos los sentidos. El sonido, la palabra, la música, lo imaginativo e icónico, la vista y el tacto y textos, ilustraciones y dibujos, y en un tiempo no muy lejano la identificación por calor, formas corporales o voz.

Las carencias que todavía tiene el sistema, y la escasez en algunos casos de material puede hacer que deba complementarse la información con lo que proporcionan libros y enciclopedias tradicionales.

Es la familia la que prioritariamente debe asumir, si es posible, la utilización de recursos multimedia. Por el momento, salvo excepciones, la escuela no tiene a disposición del alumno lo necesario para cubrir las necesidades. El cd-rom informativo puede sustituir a los videojuegos, ya que proporciona diversión, manipulación de elementos informáticos y variedad de estímulos al mismo tiempo que incita al conocimiento y la investigación. Cada día se hace más accesible el mundo del cd-rom y es de desear que la familia dedique algún dinero a la adquisición de material distinto al

juego, al mismo tiempo que dedique algún tiempo a apoyar a los hijos en el uso de las tecnologías multimedia.

Referencias

- AGUADED, J.I. y OTROS (Eds.) (1994): *¿Cómo enseñar y aprender la actualidad?* Sevilla, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación».
- BALLÓ J. y PÉREZ, X. (1997): *La semilla inmortal (Los argumentos universales del cine)*. Barcelona, Anagrama.
- BORDIEU, P. (1997): *Sobre la televisión*. Barcelona, Anagrama.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, E. (1994): «Los medios en la cultura y la sociedad actual», en *Comunica*, 2, 98-102.
- FERRÉS, J. (1994): *Televisión y educación*. Barcelona, Paidós.
- MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (1997): «La práctica del aprendizaje mediante los medios de comunicación», en *El formador*, 7. Abril de 1997. Publicación trimestral de la Federación Andaluza de Centros de Estudios Privados; 4-9.
- GRIJELMO, A. (1997): *El estilo del periodista*. Madrid, Taurus.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, E. (1995): «Educación para la lectura crítica de la televisión», en *Comunicar*, 4.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, E. y PERALTA FERREYRA, I. (1996): «La educación para el consumo crítico de la televisión en la familia», en *Comunicar* 7; 60-68.
- MARTÍNEZ-SALANOVA, E. y PERALTA, I. (1997): «El consumo crítico de la tele: desafío educativo para la escuela y la sociedad», en AGUADED, J.I. (Dir.): *La otramirada a la tele*. Sevilla, Consejería de Trabajo; 141-155.
- MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ, E. (1997): «El valor de la imagen en movimiento. Necesidad didáctica de la utilización del cine para una educación en valores», en *Comunicar* 9; 23-35.
- RICO, L. (1994): «TV fábrica de mentiras. La manipulación de nuestros hijos». Madrid, Espasa Calpe.
- RICO, L. (1994): «El buen telespectador. Cómo ver y enseñar a ver televisión». Madrid, Espasa Calpe.
- VILCHES, L. (1992): «La lectura de la imagen. Prensa, cine y televisión». Barcelona, Paidós.

Enrique Martínez-Salanova Sánchez es pedagogo, antropólogo y vicepresidente del Grupo Comunicar.

Ilda Peralta Ferreyra es profesora de Educación de Adultos en Almería y coordinadora de la Comisión Provincial de Almería del Grupo Comunicar.



© Antonio López Alcántara '98 para COMUNICAR

Familia y medios de comunicación de masas

Elena Sánchez y J. Luis Rodríguez Diéguez
Salamanca

Los autores plantean en este trabajo el nuevo contexto familiar y educativo que introduce la presencia de los medios de comunicación en las aulas, apostando por un programa de intervención educativa que propicie la conexión e influencia recíproca de la familia y la escuela en la educación de las nuevas generaciones, a través de las competencias lingüístico-icónicas necesarias en la sociedad actual.

1. Una realidad compleja

Se ha transformado en un tópico de tanto repetirlo, como también hace el «Informe Delors»¹, que las nuevas tecnologías han hecho entrar a la Humanidad en la era de la comunicación universal; eliminando la distancia, contribuyen a forjar las sociedades del mañana y, debido a su causa, aquéllas pueden no responder a ningún esquema del pasado. A lo dicho, hay que añadir que es de esperar que muy pronto, sobre todo si hablamos de países desarrollados, la interactividad permitirá dialogar y transmitir conocimientos sin límite de distancia ni de tiempo de operación. No hay duda de que las relaciones sociales, familiares y de trabajo pueden verse afectadas por fenómenos como el reseñado ya que crean, al margen del mundo real, uno virtual cuyos caracteres y

riesgos son difíciles de prever en estos momentos.

No obstante y, a pesar de lo dicho, la problemática de los medios de comunicación es muy antigua y no se reduce sólo al supuesto de la revolución tecnológica a la que estamos asistiendo en la actualidad. Desde una perspectiva histórica ya en los años 30 se empezó a haber una viva controversia sobre el fenómeno de la radio que entonces emergía con fuerza. No fueron ajenos a este debate intelectuales europeos como Max Horkheimer, Theodor Adorno, Charles Wright o el propio Ortega y Gasset y los americanos que realizan los primeros estudios sobre los *mass media* como Charles Cooley o Louis Wirth entre otros muchos. Con la irrupción de la televisión, el debate se agudiza y comenzamos a asistir a

una cierta anatematización del medio fielmente reflejada por U. Eco². Posteriormente, sobre todo a partir de la segunda mitad de los años setenta, han comenzado a surgir estudios que suponen una nueva aproximación al tema y cuyo fin último es el de posibilitar la dimensión activa del espectador de manera que se pueda utilizar la potencialidad del medio con mejores resultados³.

Centrándonos concretamente en el tema, es muy sugerente la tesis que ofrece Neil Postman en un trabajo que liga el fenómeno de los medios de comunicación con la desaparición prematura de la niñez en la sociedad contemporánea⁴. Sostiene este autor que los medios de comunicación y en especial la televisión están alterando el proceso de socialización de los niños puesto que el acceso a la información supone el desvelamiento de los siguientes secretos: la sexualidad, la violencia y la competencia de los adultos para dirigir el mundo. Precisamente, y es un hecho comúnmente aceptado, en estos tres aspectos la familia cumple una importante misión no sólo por los valores que transmite sino por las barreras que impone.

Hemos de pensar que, aunque desde la aparición de la imprenta existen de hecho medios de comunicación, sin embargo el acceso a la información estaba restringido a unos pocos por cuanto se hacía indispensable el conocimiento de las técnicas lectoras y la disponibilidad del instrumento escrito para poder acceder a aquélla. No es extraño, pues, que la diatriba sobre la bondad o no de los medios de comunicación surgiera, como ya se ha dicho, en el momento en que aparece la radio y se recrudesciera con la generalización de la televisión.

Sigamos con la argumentación de Postman: sostiene este autor que la socialización familiar se basaba en la existencia de la niñez como algo especial y apartado de la vida adulta. La diferencia entre ambas estaba esta-

blecida por una especie de barrera que suponía la existencia de «secretos»: acerca de la sexualidad, el dinero, la violencia, la muerte, la enfermedad... El niño participaba de estas ideas de manera progresiva y según el entender de cada núcleo familiar. La inmediatez de la radio y la televisión (más la segunda por ser más utilizada y lanzar un mensaje más intuitivo), la falta de filtraje de las noticias que normalmente se dirigen a un público indiferenciado o, como apuntamos antes, el hecho de que en estos medios la lectura ya no es un requisito para acceder al mensaje, han alterado profundamente las propias relaciones entre ni-

ños y adultos y, probablemente, marcan el esquema psicológico de ambos sin que entremos ahora en valoraciones sobre el sentido positivo o negativo del mismo. Aquella situación pasada, mediante la cual escuela y familia emitían mensajes parecidos y, de hecho, cada una se comportaba como prolongación de la otra, se encuentra en situación de ruptura y con nuevos factores interpuestos como son los representados por los medios de comunicación.

Desde un punto de vista de mera constatación sociológica, hemos de reconocer que los medios de comunicación han traído modificaciones en la dinámica de la propia vida familiar y, ello, en un triple sentido: En primer lugar se ha producido una cierta dispersión espacial de los miembros de la familia en el contexto físico del hogar. No es infrecuente que existan diversos aparatos, ya sea TV,

Aquella situación pasada, mediante la cual escuela y familia emitían mensajes parecidos y, de hecho, cada una se comportaba como prolongación de la otra, se encuentra en situación de ruptura y con nuevos factores interpuestos como son los representados por los medios de comunicación.

vídeo, radio u ordenador, lo que hace que cada uno pueda estar entretenido en actividades diferentes o contemplando programas también distintos. ¿Supondría esto una pérdida de diálogo o, más bien, aprovechando los estímulos que emanan de los medios se podría arbitrar algún modo de positivarlos para favorecer aquél?

En segundo lugar, la contemplación permanente de la TV u otros medios puede fomentar, de hecho, la inactividad del espectador, siendo especialmente preocupante si se trata de los más pequeños. Tal vez por ello no es infrecuente escuchar el término de «niñera electrónica» al referirse a ellos. No deja de ser cierto que se ha desarrollado por parte del niño una cierta pasión por las nuevas tecnologías que, con frecuencia, escapan de la acción adulta, unas veces por ignorancia, otras, tal vez por comodidad.

Este peligro de pasividad está dejando paso al fenómeno, todavía no muy generalizado, de la «videosocialización»⁵, gracias al cual el individuo puede escoger su programa «a la carta» o comunicarse con personas y lugares remotos. Es muy difícil otear las consecuencias de este fenómeno, sobre todo en el campo de la maduración del hombre. Este acceso a la pluralidad bien podría conformar otro sello de identidad individual basada en la inmensa potencialidad de información a la que puede acceder el niño o el adolescente así como en otro estilo relacional con personas de países o culturas diferentes. Como ocurre siempre con cualquier avance técnico, no hay duda de que este fenómeno tendrá su cariz positivo y también sus riesgos desde el momento en que este estilo de comunicación nunca podrá sustituir al conocimiento en profundidad, no sólo de ideas, sino sobre

todo de sentimientos, que se encuentra en la base de una auténtica comunicación humana.

En tercer lugar, los medios de comunicación representan un potente instrumento para la creación de necesidades humanas, cosa bien conocida por los expertos en publicidad. Se han transformado en un aliado insustituible para conseguir la conformación del «consumidor satisfecho» como irónicamente lo denominaba Tierno Galván, refiriéndose al ideal de hombre de la sociedad técnico-informada. La mundialización es un fenómeno imparable y con hondas raíces positivas si ello propicia un estrechamiento entre pueblos y hombres; pero sería casi dramático que sólo sirviera para uniformizar a los países con la pérdida de los valores que les son propios.

Lo dicho sucintamente hasta ahora son aspectos del fenómeno que estamos analizando no forzosamente positivos ni negativos en sí mismos; pueden serlo de una u otra forma dependiendo de la impronta que marque su uso. Hemos de reconocer, sin embargo, que los medios de comunicación tienen un perfil nítidamente positivo en no pocos aspectos. A modo de ejemplo, podemos reconocer sin paliativos que se han transformado en un potente medio de inculturación con la carga formadora que este hecho conlleva. La apertura del conocimiento que propician es casi infinito. Pensando en los niños de niveles socioeconómicos más desfavorecidos, la posibilidad de conocer nuevas tierras, nuevas culturas,

el acceso a un vocabulario más rico que el de su ambiente familiar, etc. supone una riqueza cultural fuera de toda duda.

Por otro lado, los medios de comunicación han enriquecido la posibilidad de ocio, la utilización del tiempo libre siempre, claro

La mundialización es un fenómeno imparable y con hondas raíces positivas si ello propicia un estrechamiento entre pueblos y hombres; pero sería casi dramático que sólo sirviera para uniformizar a los países con la pérdida de los valores que les son propios.

está, que no se transformen en el único modo de pasar el tiempo anulando otras actividades ya sean físicas, lúdicas, sociales, creativas... Es innegable, pues, que se está produciendo un cambio de perspectiva cuando se habla de los medios de comunicación. Concretamente, en el contexto familiar (Lull, 1988)⁶ son múltiples los usos y el estilo relacional que posibilitan. Desde esta dimensión podemos, sintéticamente, describir los siguientes:

- **Uso estructural:** desde el momento que los medios de comunicación se encuentran en el trasfondo de la vida cotidiana ya que marcan ritmos de encuentro, regulan no pocas conversaciones domésticas e, incluso, modelan los tiempos de actividad y ocio de sus usuarios.

- **Uso relacional:** puesto que, a través de sus mensajes, dan la oportunidad de que cada uno exprese, libre y espontáneamente, su propia opinión. Claro está que para que se den esas dos condiciones deberá preexistir en el estilo de interacción familiar el mismo clima de libertad y espontaneidad entre sus componentes.

- **Uso social:** es una derivación de lo ya expresado. Los medios pueden constituir un factor de socialización puesto que brindan numerosas ocasiones para establecer contraste de pareceres. En la medida en que se respeten las condiciones educativas de un verdadero diálogo, se verá cumplida su potencialidad socializadora entre los miembros de la familia.

- **Acercamiento o rechazo:** se producirá uno u otro en la medida en que se acepte o evite el acercamiento físico o verbal. De este modo pueden transformarse en un factor que aumente la solidaridad familiar o que ponga de manifiesto posibles discrepancias subyacentes (de ideas, aficiones o sentimientos de empatía, aceptación o rechazo).

- **Relaciones de competencia o dominio:** los medios de comunicación ofrecen múltiples ocasiones para que los miembros de la familia reafirmen sus propios roles: el que es o aspira a ser líder y cuya opinión tiende a convertirse en norma, el sumiso que acepta los criterios del otro, el que se abstiene de intervenir... Claramente puede deducirse que el

grado de cohesión familiar y el estilo relacional que existe entre sus miembros –autoritario o no, por ejemplo– puede quedar manifiestamente patente en múltiples ocasiones a través de las conductas que generan, como si se tratara de un test proyectivo, los mensajes más o menos explícitos de los medios de comunicación.

Estamos, pues, ante una problemática muy compleja y que no ha hecho nada más que comenzar, dado el avance continuo de las nuevas tecnologías y cuyas consecuencias en el plano familiar, por un lado,

y en el entramado educativo, por otro, son difíciles de adivinar. No obstante, el tema es por sí mismo tan decisivo para la formación del hombre que se hace necesario precisar unos principios educativos básicos que iluminen esta realidad.

2. Unas sugerencias para un diseño de intervención

Las consideraciones que hasta aquí hemos realizado configuran la posibilidad de un programa de intervención educativa que podría propiciar la influencia coordinada y recíproca de familia y escuela. ¿En qué consistiría el plan de actuación? No cabe pensar en realizar una propuesta cerrada. Sólo pretendemos diseñar un marco de referencia elaborado a partir de las notas que se han anticipado. La concreción del plan de intervención sería fruto de un análisis de las posibilidades y de las necesidades de cada entorno. Las etapas o

Este plan que sugerimos se apoya en tres de los conceptos eje que se han señalado antes: la socialización, la capacitación crítica y un instrumento al servicio de esa capacitación: la alfabetización icónica.

fases que señalamos ahora no pueden entenderse, por tanto, ni como prioridades conceptuales ni como secuencia de intervención, sino como posibles líneas maestras de elaboración del plan de actuación conjunta, que habría de ampliarse o restringirse, adecuarse y adaptarse en cada entorno concreto.

Este plan que sugerimos se apoya en tres de los conceptos eje que se han señalado antes: la socialización, la capacitación crítica y un instrumento al servicio de esa capacitación: la alfabetización icónica.

2.1. La socialización y los medios de comunicación

Un primer paso, aceptadas las salvedades realizadas, podría ser la consideración de situaciones referidas a la socialización. Veamos el sentido que concedemos a la socialización en su relación con los medios de comunicación de masas.

La función informativa de la escuela puede verse esencialmente condicionada por las nuevas tecnologías. Un contenido conceptual puede ser construido a partir de una serie de operaciones informativas mediadas por tecnologías verbo-icónicas, mediante la utilización de documentos «explotados» por la escuela. La riqueza existente en el mundo de los documentales sobre algunos de los contenidos considerados «propios de la escuela», de algunos contenidos curriculares, permiten su inmediata importación a la enseñanza en soportes diferentes, como podrían ser el vídeo, la televisión o el ordenador. No parece imposible la «sustitución» del profesor, en esas funciones por instrumentos y medios suficientemente integrados en las actividades escolares ... que habrían de ser coordinados por algún tipo de profesional de la enseñanza.

Ese relevo de la escuela en las funciones

informativas concede un amplio margen a otro grupo de funciones que se desarrollan en el ámbito escolarizado : las funciones de socialización.

La socialización exige una intervención recíproca del grupo y el sujeto, intervención tal, que es necesaria para la participación y la convivencia en el grupo. Todavía, se podría decir, no cabe aprender a participar en el grupo si no es participando. La función socializadora de la escuela exige la presencia de los alumnos. Así como la función informativa permitiría, sin más dificultad que la económica y la de coordinación, el trabajo conjunto de padres y maestros, no parece tan evidente la posibilidad de relación social fuera de un grupo social. La escuela aparece como insustituible en cierto tipo de socialización: la socialización en una sociedad predominantemente simétrica. La función socializadora del profesor consiste esencialmente en aparecer tan sólo cuando sea necesario, provocando la autorregulación del grupo en la mayor medida posible.

Es evidente que la familia podría complementar la función informativa de la escuela. Pero también, y además, la familia podría completar la función social de la institución escolar.

Dos conclusiones a partir de estas consideraciones: es evidente que la familia podría complementar la función informativa de la escuela. Pero también, y además, la familia podría completar la función social de la institución escolar: no en balde es otro grupo social de características diferenciadas con el grupo/clase. Porque las relaciones sociales no son siempre ni sólo simétricas. La estructura social tiene frecuentemente a la base una estructura jerárquica que marca de algún modo los ejes de convivencia. La asimetría que pretendería evitar la escuela podría ser complementada en la familia.

Función informativa de base tecnológica y función socializadora podrían y deberían interrelacionarse, y posibilitar la interacción entre escuela y familia. La función social que

hemos indicado más atrás, tal como reseñaba Lull, sería un interesante modo de articular las relaciones de socialización y complementar la socialización escolar, coordinando las situaciones de simetría y las asimétricas.

2.2. El desarrollo de la capacidad crítica

Un segundo tipo de situaciones, que enlazaría de modo directo con la anterior, sería la relativa a la necesidad de desarrollar la capacidad crítica del consumidor de medios. La situación de «pasividad» ante los medios debería convertirse en una actividad posibilitada por el desarrollo de la capacidad crítica frente al mensaje de los medios. El mensaje vehiculado por los medios de comunicación suele ser eficaz y técnicamente muy elaborado. Sin embargo, no se puede sustraer a las características básicas de los mensajes de masas. Las reflexiones de Postman sobre violencia, sexualidad y competencia se hacen aún más evidentes si las asociamos al análisis de la publicidad —una categoría de medio de comunicación de masas ampliamente estudiada— que hacía Abraham Moles: un mensaje altamente elaborado implica la presencia de dos componentes diferenciados: un componente semántico (qué pretende decir el mensaje) y un componente estético (cómo se acompaña el mensaje semántico para que sea atractivo y motivador), integrados ambos en una sola unidad⁷.

El componente estético suele frecuentemente estar constituido por elementos de carácter agresivo o sexual. Basta con revisar los anuncios de cualquier revista o programa de televisión.

Capacitar para la diferenciación de esos dos elementos constitutivos de los mensajes publicitarios puede ser una interesante tarea del «uso social» de la televisión. Estamos así

cargando de contenidos una utilización formal de la televisión.

Una vía de acceso a este tipo de actividades críticas con los medios de comunicación de interés especial es el tebeo. El tebeo es un medio masivo de comunicación que presenta peculiaridades que le dan un especial valor añadido. Uno deriva de su accesibilidad. Otro va ligado a la adaptación del tebeo como medio al ritmo de lectura y análisis de los distintos sujetos.

Un anuncio de televisión suele venir marcado por su propio montaje y, consecuentemente, tiene un *tempo* característico, cuya ruptura no es fácil, a no ser que se encuentre grabado en vídeo. Pero incluso así, no resulta fácil la adaptación al ritmo individual de lectura. El tebeo posibilita un análisis «ralentizado» sin perder su sentido comunicativo. Pueden considerarse simultáneamente dos planos distintos, comparar sus características, etc.

El tebeo, en suma, permite ser analizado de modo más fácil «in vitro» que la televisión. Y la serie de posibilidades implícitas en el uso didáctico del tebeo han sido bastante estudiadas⁸. La combinación de estos dos medios, la televisión en función de su uso, y el cómic por su accesibilidad y adaptabilidad pueden integrarse sin graves dificultades, podrían constituir el segundo de los núcleos de trabajo en la relación cooperativa familia/escuela en el ámbito de los medios de comunicación. Sería el modo de evitar la creación y multiplicación de «consumidores satisfechos», la potenciación de creación de necesidades.

2.3. La alfabetización verboicónica

Un tercer bloque temático, sin descartar la presencia de otra serie de ellos, llega de la mano de los problemas enlazados directamen-

El mensaje vehiculado por los medios de comunicación suele ser eficaz y técnicamente muy elaborado. Sin embargo, no se puede sustraer a las características básicas de los mensajes de masas.

te con los procesos de comunicación por la vía verbo-icónica. Se trata del fenómeno de la alfabetización verbo-icónica, y consecuentemente del analfabetismo icónico, casi tan grave como el analfabetismo verbal.

Una de las características del signo icónico es su semejanza con aquello que representa. Un dibujo de un ordenador «se parece» a un ordenador. Es el tema de la analogía, que diera lugar a un brillante artículo, ya clásico, de Umberto Eco⁹.

La identificación analógica se produce mediante un proceso elemento a elemento. En

Pero la alfabetización icónica no se detiene ahí: es necesario que el sujeto sea capaz de interpretar la serie de matices que supone la presencia de Mafalda, ante su padre, armada de vaso de agua y silla como exigencia para el desarrollo de un mensaje autónomo, largo, extenso y sesudo sobre el tema que plantea.

3. Conclusión

Esta propuesta, apenas esbozada y necesitada de una mayor consistencia y coherencia, podría cumplir el objetivo de facilitar la tarea de formación en la familia de habilidades y



un mensaje predominantemente icónico no es difícil: se identifica un objeto mediante el enlace más fácil y directo del denominado «triángulo de Ogden-Richards»: la realidad no tiene otro mediador entre ella y el receptor que la imagen de esa realidad. La comunicación verbal exige una alfabetización superficial –deletrear la palabra «árbol» y asociarla con la imagen del árbol– y una alfabetización profunda –entender las acepciones y los sentidos de «árbol» en distintos contextos–, pero la alfabetización icónica sólo pide esta alfabetización profunda. Como consecuencia es frecuente que se olvide esta posibilidad de análisis.

En la historieta de Quino, que se reproduce, la identificación del grifo, del vaso de agua, la silla, de Mafalda y de su padre daría lugar a una competencia lingüística icónica de carácter general. Es un proceso elemental de alfabetización que viene asociado a la identificación de los componentes del «vocabulario icónico».

competencias lingüístico- icónicas. Es evidente que estamos hablando de un tipo de familia peculiar. Una familia en la que pudiera llevarse a cabo este tipo de tareas presupone unas determinadas habilidades, unos determinados intereses y actitudes.

Sobre el objetivo que se pretende de modo directo, cabría señalar la posibilidad y el interés de otro objetivo, éste más generalizador y global: convertir el diseño de intervención en una base de trabajo que propicie y ponga sobre el tapete la necesidad de una colaboración estrecha de todos los miembros de la comunidad educativa.

La aceptación teórica de este principio es evidente. Otra cosa son los distintos modos de entenderlo y las posibles estrategias para desarrollarlo y potenciarlo. Un intento de acción coordinada familias/centros en torno a los problemas derivados del influjo de los medios de comunicación puede proporcionar un territorio de debate y análisis que daría lugar a toda

otra serie de posibilidades posteriores que reafirmaran este principio.

4. Notas

¹ DELORS, J. (1996): *La educación. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, Santillana/UNESCO.

² ECO, U. (1975): *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*. Barcelona, Lumen.

³ Esta dimensión queda reflejada, por ejemplo, en los trabajos de MORLEY, D. (1986): *Family Television. Cultural Power and Domestic Leisure*. London, Comedia; y de MORLEY, D. (1992): *Television, Audiences and Cultural Studies*.

London, Routledge.

⁴ Cfr. TEDESCO, J.C. (1995): *El nuevo pacto educativo* Madrid, Anaya.

⁵ MARTELLI, S. (1996): «Familia e TV: solo consumo?», en *La Familia*, Noviembre-Diciembre; 30-44.

⁶ LULL, J. (1988): *World Families Watch Television*. Newbury Park, Sage.

⁷ ECO, U. (1972): «Semiología de los mensajes visuales», en VARIOS: *Análisis de las imágenes*. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo; 25-33.

⁸ RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1988): *El cómic y su utilización didáctica*. Barcelona, Gustavo Gili.

⁹ MOLES, A. (1970): *L'affiche dans la société urbaine*. Paris, Dunod.

Elena Sánchez García y José Luis Rodríguez Diéguez son profesores del Departamento de Didáctica de la Universidad de Salamanca.



© Enrique Martínez-Salanova '98 para COMUNICAR

No hay texto sin contexto

A propósito de las relaciones familia-televisión...

Julián Pindado
Málaga

Como el título sugiere hay una estrecha relación entre la interpretación de los contenidos televisivos y el contexto familiar, el cual es, a su vez, dependiente de un marco más amplio, el contexto social. En este trabajo se sostiene que los individuos sentados frente al televisor están social y culturalmente situados. Las condiciones domésticas de recepción han puesto de relieve que el espacio familiar reproduce a escala micro las relaciones macrosociales de poder.

En el análisis de la relación entre familia y TV se pueden considerar las tres dimensiones siguientes: a) Relaciones *padres-hijos*, donde nos hallamos con la problemática del *control* sobre la visión de los hijos; b) relaciones *hijos-TV*, que conduce a la cuestión de la *interpretación* que los niños hacen de los contenidos televisivos y de su significado; c) y relaciones *padres-TV*, donde se plantea el tema de los *usos sociales* de la TV y el contexto de recepción. Se establece, así, una relación triangular cuyos vértices, padres-hijos-TV, configuran un modelo explicativo que nos permitirá delinear brevemente el estado de la cuestión sobre el tema. La correspondencia mutua entre los tres es evidente. De este modo se puede ver que, por ejemplo, los relaciones de los hijos con la TV se ve *mediada* por la que se establece entre padres e hijos, por un lado, y padres y TV, por otro. Como telón de fondo

aparece el *modelo familiar*, auténtico marco estructurador de las complejas relaciones entre la familia y la televisión.

1. Interpretación de los contenidos, modelo familiar y contexto social

Siguiendo una tipología ya conocida (Van der Voort, Nikken y Van Lil, 1992), las actitudes de los padres ante la TV que ven sus hijos pueden describirse atendiendo a tres modelos de mediación paterna: mediación *restringida*, *orientadora* y *desenfocada*. Es decir, ante los niños sentados frente al televisor cabe sencillamente apagarlo: podemos llamarlo modelo «apagamos el aparato», con variaciones que pueden ir desde permitir la visión de determinado tipo de programas a limitarla a cierta cantidad de tiempo: es la mediación *restrictiva*; también se puede pensar, puesto que a los niños les gusta ver la tele y, después de todo,

siempre hay cosas interesantes, podemos sentarnos con ellos a verla juntos, haciéndoles comentarios sobre lo que ven: a este modelo «verla juntos» se le conoce como mediación *orientadora* o *covisión*; por último, cabe una tercera opción, la de dejarles que vean lo que quieran y cuanto quieran, pues después de todo «mientras la ven están entretenidos y nos dejan tranquilos», se afirma: es el modelo «dejar hacer» o mediación *desenfocada*. A los tres modelos les subyacen tres actitudes diferentes que podrían calificarse de TV-peligro, TV-«está ahí» y TV-niñera, respectivamente.

Se han encontrado ciertas correlaciones entre estos modos de mediación parental y otra serie de factores, resultando que la mediación *restrictiva* se relaciona con aspectos como niveles socioeconómico y cultural medio-alto de los padres, buen rendimiento escolar, familias pequeñas y presencia de padres en el hogar; la mediación *orientadora* con un alto nivel cultural de los padres y un buen rendimiento escolar, entre otros; y la mediación *desenfocada* con bajos niveles económico y cultural paternos, con logros escolares también deficientes, con un elevado número de hijos, así como con otros factores como ver la TV hasta tarde y con el número de aparatos (Lin y Atkin, 1989; Atkin, Greenberg y Baldwin, 1991).

Rápidamente se aprecia que hay dos grandes marcos que sirven de contexto explicativo al modo en que los padres ejercen el control sobre la TV que ven los niños, la cultura familiar y el contexto socioeconómico. De ahí que no se pueda solventar este tema, como es costumbre en muchos estudios americanos, donde, como es bien sabido, los factores socia-

les son los grandes ausentes, con el simple dato correlacional sin darnos las claves que nos permiten entenderlo adecuadamente. Y aunque se puedan señalar las tres dimensiones citadas como constituyentes de los vértices de un triángulo, ello se hace a efectos de su análisis. Pero los tres son *interdependientes*, y, al igual que las partes de una máquina o de un organismo cualquiera, funcionan conjuntamente, como un todo.

Tomando, por ejemplo, la asociación entre los factores alta visión-familias de clase baja-logros escolares deficientes-mediación parental *desenfocada*, no se pueden dejar de lado los factores sociales, culturales y económicos si de verdad se quiere comprender esta relación. Sin tener en cuenta, por ejemplo, conceptos como el de *capital cultural* de Bourdieu y Passeron, que ayuda a entender

por qué fracasan unos niños en las escuelas más que otros, sobre la base de diferencias culturales y educativas de raíz familiar y social. Los autores llegan a la conclusión de que hay diferencias en los niños ya antes de tomar la salida en el recorrido escolar: algunos parten con mucha ventaja. Tampoco se pueden olvidar las aportaciones de la sociolingüística, donde autores como Bernstein o Halliday han mostrado la existencia de códigos lingüísticos diferentes en función de factores sociales y económicos, unos más elaborados y ricos que otros. Ya en 1977, Willis, en un interesante trabajo, llegó a una conclusión alarmante: que los niños de clase baja están mal dotados para el éxito escolar porque sus valores son inadecuados para el mundo de clase media en que se imparte la enseñanza académica, por lo que es normal que entren en conflicto con ella (Hodge y Tripp, 1988). Pero es indudable que el cho-

Las actitudes de los padres ante la TV que ven sus hijos pueden describirse atendiendo a tres modelos de mediación paterna: mediación restringida, orientadora y *desenfocada* (...). A los tres modelos les subyacen tres actitudes diferentes que podrían calificarse de TV-peligro, TV-«está ahí» y TV-niñera, respectivamente.

que cultural y el conflicto lingüístico, íntimamente ligados, no son más que la punta del iceberg de las carencias sociales. Es por eso que hay que dar la razón a Mariet (1993) cuando afirma que el verdadero problema no es la TV sino las condiciones infrahumanas en que vive mucha gente y en las que se desarrolla su vida social y cultural, con las carencias más elementales, empezando por las económicas. Hay que recordarlo una vez más, el problema de la TV es que mientras hay niños que disponen de una amplia oferta cultural, deportiva o de otra índole, en su tiempo de ocio, otros se tienen que limitar a ver la tele atiborrándose de todo lo que les echan y encima la mayor parte del tiempo solos. La sociedad actual sufre, dice Mariet, no de un exceso de TV, sino de un déficit de escuela y de otras atenciones y necesidades; instalaciones deportivas, zonas verdes, lugares de esparcimiento, ocio a su alcance, menor pobreza y miseria y mejor clima familiar. Son estas carencias las que entregan a los niños al televisor. Niños cuyo capital cultural es tan deficitario que llegan con desventaja a la línea de salida del sistema escolar y así van a seguir. Los libros y la alta cultura les son ajenos y si no se remedia seguirán siéndolo. La escuela sólo continúa con un proceso de selección ya iniciado. Al final, el sistema espera a los vencedores de la batalla escolar: se habrá realimentado y seguirá más vivo que nunca. Se dice que un niño que no sabe leer está condenado a la TV, ahora añadimos: el que no sabe leer es el que vive con las citadas carencias sociales.

¿Cómo pensar que estas condiciones no influyen en la comprensión e interpretación de

los contenidos televisivos, en su *significado*, en suma? En general, cualquier significado es el resultado de un proceso de interacción del individuo con su medio y con otros seres humanos (Lull, 1990; Jensen, 1991). En cierto modo es producto de una *negociación*, en este caso entre el espectador y la televisión. *Texto y contexto, mensaje y condiciones de recepción forman un binomio inseparable en la interpretación de los contenidos de la televisión*, donde los componentes tanto subjetivos (personales) como objetivos (del contexto de la recepción) se conjugan necesariamente. De este modo adquieren los mensajes televisivos su verdadero sentido. Nos encontramos con que cada ángulo de ese triángulo es interdependiente: los significados que los niños construyen se insertan en el dominio socializante básico de la familia, cuyo modelo enmarca tanto la lectura de los contenidos como las relaciones entre padres e hijos. Pero teniendo en cuenta siempre que el modelo familiar es, a su vez, dependiente de un marco más amplio, el contexto social.

Los mensajes no se reciben en un vacío mental, sino que hallan su acomodo en la situación sociocultural de los individuos. Basta pensar en cómo leen el mismo mensaje dos niños cuyo vectores socializantes son completamente opuestos, tolerante y permisivo, uno, y represivo, el otro. No resulta arriesgado suponer que las interpretaciones de ambos serán igualmente

opuestas. Y en este punto tienen razón los estudios de Lull (1990), Morley (1986; 1992) y Silverstone (1992), por citar a algunos de los autores más renombrados del Análisis de la Recepción y de los *Cultural Studies* británicos.

Cuando los niños se divierten, gozan viendo o haciendo algo, quieren que los seres queridos lo compartan y disfruten con ellos, y en el caso de que haya cosas que no gusten a los padres es un buen momento para darles la explicación apropiada. Se mire por donde se mire, se trata de la mediación paterna más correcta y positiva tanto para niños como para padres.

La interpretación de los contenidos está enmarcada en las relaciones domésticas, reproducción a nivel microsociedad de las relaciones macrosociales de poder, como bien sostiene Morley. Por ello no debe extrañar resultados como los obtenidos en la discusión que siguió al visionado de la película *Philadelphia* con un grupo de adolescentes, donde los chicos que se manifestaban como más radicalmente antihomosexuales, más machistas y que menos les gustaban los enfermos de SIDA (temas todos ellos que constituyen el argumento de la película) resultaban ser aquéllos cuyas condiciones familiares eran más duras y difíciles, mezclándose factores sociodemográficos de clase y nivel cultural paterno (Pindado, 1997).

A mayor abundancia de lo que se acaba de exponer, Hodge y Tripp (1988) recogen esta cita de los sociólogos franceses Bourdieu y Passeron refiriéndose al modo de educación familiar de una niña de nombre Katia:

«Undía Katia, de dos años y medio, se le cayó el xilofón con el que estaba jugando, y las notas se dispersaron por el suelo. Su padre se comportó del siguiente modo: primero, dijo: «No te preocupes, lo volveremos a montar». Entonces, cuando Katia intentó ir encajando las notas al azar, dijo: «Espera, vamos a ver lo que tenemos. Eso es una negra, y eso una blanca. Sabes que las negras van arriba, así que vamos a ponerlas a ese lado». Después de ver cómo Katia hacía eso, la detuvo de nuevo, después de que intentara colocarlas en la caja al azar. «Mira, dijo, ¿ves que éste es más largo que éste? Primero busca el más largo. Vale. Ahora busca el siguiente más largo, y ponlo al lado del primero. Ahora, el siguiente. Vale, ahora podemos meterlos en la caja en sus sitios apropiados, ¿verdad?» Ella lo hizo. (Cit. en Hodge y Tripp, 1988: 211).

Tienen razón los autores cuando afirman

En lugar de seguir lamentándonos por la existencia de la TV, reproduciendo antiguas batallas entre «apocalípticos» e «integrados», que se han revelado completamente estériles, es hora ya de acostumbrarse a convivir con la ella como si se tratara de un invitado no esperado, pero que parece que se va a quedar por mucho tiempo.

que aquí está sucediendo algo más que la mera reconstrucción de un juguete musical. Katia está aprendiendo cosas como «Los adultos me ayudarán a hacer las cosas que no sé hacer», o «Tengo que escuchar lo que me dicen», y otras similares. Las cuales, además van a servirle en su relación con otros adultos, especialmente en la escuela. Ahora pensemos en lo que hubiera sido si la actitud de su papá hubiera sido completamente opuesta, represiva, sea en forma de castigo o, incluso, algo peor. Sin lugar a dudas estamos ante dos mensajes opuestos sobre la vida: ¡y éstos sí que son reales! La mediación de los padres es esencial para consolidar o atenuar la comprensión y el valor de los contenidos televisivos. En el mismo sentido, no hace mucho una madre escribía en EL PAÍS una carta en la que se refería al tema de

la violencia de ficción en la TV para discrepar del punto de vista dominante sobre lo perjudicial de ciertos dibujos, en alusión a la serie *Power Rangers*. En ella se podía leer:

«Soy una madre de un niño de cinco años que admirar y juega a los Power Rangers y he visto con él infinidad de estos episodios [el subrayado es nuestro]. Es verdad que los protagonistas se enfrentan continuamente a monstruos malvados que simbolizan el mal (...), pero al mismo tiempo ayudan a los más débiles y denuncian las injusticias. Se trata de un grupo de chicos y chicas de distintas razas que estando muy unidos saben respetar las respectivas individualidades. Son un buen antídoto contra el racismo y el sexismo. En cuanto a las peleas, en todos los mitos los héroes luchan contra el mal (...). Que los niños jueguen a pelear es tan antiguo como el hombre, muy anterior a la TV (...). Jugar con tu mejor amigo a pelear puede ser una forma de manifestar afecto y divertirse, pelearse de verdad con ánimo de dañar es sufrimiento y animadversión

(...). Pero, ¿alguien cree que un niño se hace criminal sólo por ver escenas de TV? El odio anida en personas con grandes frustraciones afectivas que son más bien responsabilidad de los padres y de gentes que no conocen los problemas reales de los niños. No está de más empezar a profundizar: los análisis superficiales no sólo son inútiles sino dañinos» (El País, sección «Cartas al director»).

Basta observar la actitud de la madre de este niño para darse cuenta, independientemente de cuál sea su punto de vista sobre la violencia de ficción, punto de vista, dicho sea de paso, que compartimos plenamente, de la importancia de compartir esos momentos intensos en el disfrute de la visión de sus programas favoritos. Es este comportamiento paterno, correspondiente a la mediación *orientadora*, el que puede considerarse el más adecuado. Cuando los niños se divierten, gozando viendo o haciendo algo, quieren que los seres queridos lo compartan y disfruten con ellos, y en el caso de que haya cosas que no gusten a los padres es un buen momento para darles la explicación apropiada. Se mire por dónde se mire se trata de la mediación paterna más correcta y positiva tanto para niños como para padres. Ni la actitud prohibitiva que muchos padres adoptan, pensando, vanamente, que sus hijos no se van a enterar y olvidarán lo que se les ha impedido ver; ni, por supuesto, dejarles a su aire con el mando en la mano y sin interesarse jamás por lo que ven. Ambas posturas nos parecen por igual un error.

Los americanos Chaffée, McLeod y Wackman (1973), al referirse a los patrones familiares, acuñaron los conceptos de familias *socio-orientadas*, las cuales tienden a privilegiar ante todo el control y la armonía familiar, y familias *concepto-orientadas*, que fomentan la independencia de los hijos y su propia

realización personal. Las primeras serían más protectoras, frente a las segundas, más pluralistas y dialogantes. De manera que se puede establecer una relación entre ambos modelos familiares y el modo de control paterno ejercido en torno a la TV y los medios de comunicación en general. Las familias socio-orientadas se relacionarían con los tipos de mediación restrictiva y desenfocada, mientras que las familias concepto-orientadas lo harían con mediación de la orientadora.

El núcleo familiar es sólo un microcosmos reproductor de las relaciones macrocósmicas existentes. El sujeto-receptor está social y culturalmente situado, condicionado por los factores macro. Se puede decir sin ambages que la significación no es producto del sujeto.

2. Las aportaciones de la perspectiva holística e integradora

Autores englobados en los paradigmas del Análisis de la Recepción y de la *Cultural Studies* como Lull y Morley se plantearon una visión holística e integradora de la

TV en la familia, apoyándose en procedimientos etnográficos. Lull (1980, 1990) elaboró una clasificación basada en los usos que las familias hacen de ella. Lo interesante es que distingue entre lo que él llama usos estructurales y usos relacionales. Los usos estructurales se refieren al modo en que aquella interviene en la dinámica familiar, por lo que incluirá aspectos como la utilización de la TV para diversas finalidades (ruido de fondo, compañía, fuente de diversión, etc.), así como su capacidad para regular la dinámica familiar en función de sus citas con ella. Por lo que respecta a los usos relacionales se incluyen una diversidad de cuestiones, como su papel en la facilitación de la comunicación (donde personajes, temas y contenidos en general suministran material para las conversaciones y las interacciones) o la utilización como medio para el aprendizaje social (complemento escolar, información, etc.) o el reforzamiento de roles.

Esta detallada descripción de los usos que la familia hace de la TV se apoya en una concepción *holística* de la recepción, regida por reglas o normas, donde cada aspecto es sólo una parte de la totalidad del momento receptivo. Existen reglas sobre la cantidad de visión, *cuánto* se ve; sobre el tiempo de visión, *cuándo* se ve; sobre los programas, *qué* se ve; y sobre el modo de ver, *cómo se ve*. Éste último incluye lo relativo a los procesos y modalidades de la recepción: selección de programas, actividades durante la visión, control sobre los niños, tenencia del mando y otras estrategias de la recepción. En suma, cuánto, cuándo, qué y cómo. Falta el porqué: la gran interrogante que puede dar respuesta al *placer* que la gente encuentra al ver TV. Pero ésta es una pregunta que desborda los objetivos de este análisis.

Morley (1986), uno de los miembros más destacados del movimiento británico *Cultural Studies*, partiendo de trabajos como los de Lull, se interesa no sólo por el contexto y las condiciones de recepción sino por el texto –el contenido de los programas– y su interpretación. Una relación, texto y contexto, que él encuentra necesaria e indivisible. Se tiene, así, una doble perspectiva: *contexto* frente a *texto*, *recepción* frente a *interpretación*; con una visión integradora de ambos momentos. Hay una relación entre ellos que lo evidencia: la audiencia lee/descodifica el texto en base al contexto sociocultural que la enmarca y envuelve. Factores como clase, cultura, etnia, sexo o edad se hallan presentes en la descodificación de los contenidos, y por tanto en la configuración del significado. Un

La sociedad en su conjunto, pero sobre todo la familia, sin olvidarse de la escuela, claro está, tienen en ello una gran responsabilidad. Lo demás es olvidar que ya en las primeras décadas de este siglo cuando apareció el cine, lo mismo que había ocurrido con otros avances tecnológicos anteriores, también fue objeto de todo tipo de diatribas y ataques. Con facilidad olvidamos que no hay nada nuevo bajo el sol.

significado que el sujeto receptor negocia con el objeto emisor y sobre el que puede efectuar, incluso, lecturas diferentes a la preferida e inserta en el texto. Lecturas alternativas o críticas a los contenidos del emisor. Ésta es una capacidad que por vez primera se reconoce a la audiencia, la cual es concebida como activa. El receptor es algo más que un número en la estadística de medición: es también un sujeto que actúa como receptor activo. Esto le conduce a Morley a distinguir entre lecturas dominante, negociada y opuesta, en base a la descodificación e interpretación que el espectador hace de los distintos programas.

Esto en cuanto al texto. Pero la interpretación, como se señaló más arriba, no es aislable del contexto receptivo: el texto y su componente interpretativo es sólo una cara de la moneda. Aunque no se trata de olvidar lo textual –a fin de cuentas él es quien implanta agendas sociales, culturales y políticas– sí hay que señalar que la descodificación es sólo un aspecto en el que se involucra la TV en el escenario doméstico. La actividad de ver no se limita a interpretar el texto. «La TV es para muchos hombres sinónimo de descanso; incluso se duermen ante ella; no importan lo que les echen», dice Morley (1986). Es decir, el acto de ver

la TV en sí aparece, en muchas ocasiones, como más significativo que los programas que se ven. Se puede decir que lo textual da paso a la TV colocándola en un papel cuyo significado familiar trasciende los meros contenidos, llegando a ser auténtica dinamizadora de la vida doméstica; entre otras cosas aparece como organizadora del tiempo y del espacio; como

generadora de actividades y discusiones que atenúan conflictos; y jugando un papel fundamental en las relaciones intrafamiliares, y muy especialmente en el desenmascaramiento de las relaciones de poder en el ámbito doméstico.

Llega a preguntarse Morley si no será lo textual lo menos importante. Un ejemplo es que el control de la visión de los hijos parece encargada a las madres, igual que su educación. En definitiva, se trataría de la reproducción de esquemas de los roles sexuales y de poder. La recepción de la TV se inserta en la compleja red de relaciones de poder que es el ámbito doméstico, donde a nivel micro se reproducen las relaciones de fuerzas que dominan el nivel macrosocial, nos sigue diciendo Morley. Una manifestación de ello es que el hogar es para las madres lugar de trabajo, mientras que para los hombres es ante todo de ocio. Lo contextual incide decisivamente en lo textual. Se pueden añadir aspectos como la selección de programas o el poder sobre el mando. Es interesante cómo se manifiestan los roles y las relaciones de poder en temas como el fútbol. Dependiendo del tipo de familia, el poder del padre-marido es inmenso, como ocurre en muchas familias obreras. Una vez más el problema remite al nivel de lo macro, de lo social. El núcleo familiar es sólo un microcosmos reproductor de las relaciones macrocósmicas existentes. El sujeto-receptor está social y culturalmente situado, condicionado por los factores macro. Se puede decir sin ambages que la significación no es producto del sujeto, al menos no de un sujeto aislado o imaginario, como los cien escudos de Kant. Los sujetos no viven en el aire. Ese individuo *in abstractum* es una entequeia inexistente.

Pese a lo dicho, en lugar de seguir lamen-

tándonos por la existencia de la TV, reproduciendo antiguas batallas entre «apocalípticos» e «integrados», que se han revelado completamente estériles, es hora ya de acostumbrarse a convivir con ella como si se tratara de un invitado no esperado, pero que parece que se va a quedar por mucho tiempo. Eso significa que la sociedad en su conjunto, pero sobre todo la familia, sin olvidarse de la escuela, claro está, tienen en ello una gran responsabilidad. Lo demás es olvidar que ya en las primeras décadas de este siglo cuando apareció el cine, lo mismo que había ocurrido con otros avances tecnológicos anteriores, también fue objeto de todo tipo de diatribas y ataques. Con facilidad olvidamos que no hay nada nuevo bajo el sol.

Referencias

- ATKIN, D.J.; GREENBERG, B.S. & BALDWIN, T.F. (1991): «The Home Ecology of Children's Television Viewing: Mediation Parental and the New Video Environment», in *Journal of Communication*, 41 (3), 40-52.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1977): *La reproducción*. Barcelona, Laia.
- CHAFFÉE, S.H.; McLEOD, J.M. & WACKMAN, D.B. (1973): «Family communications patterns and adolescents political participation», en DENNIS, J. (Ed.): *Socialization to Politics*, Nueva York: Wiley
- HODGE, B. y TRIPP, D. (1988): *Los niños y la televisión*. Barcelona, Planeta.
- JENSEN, K.B. (1991): «When Is Meaning?: Communication Theory, Pragmatism and Mass Media Reception», en ANDERSON, J. (Ed.): *Communication Yearbook*, 14. Newbury Park, Sage.
- LULL, J. (1990), *Inside Family Viewing*. Londres, Routledge.
- MARIET, F. (1993): *Déjenlos ver la televisión*. Barcelona, Urano.
- MORLEY, D. (1986): *Family Television*. London, Comedia.
- PINDADO, J. (1997): «Escuela y televisión: claves de una relación compleja», en *Cultura y Educación*, 5:25-35.
- VAN DER VOORT, T.H.; NIKKEN, P. y VANLIL, J.P. (1992): «Determinants of Parental Guidance of Children's Television Viewing: A Dutch Replication Study», en *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 36:61-74.

Julián Pindado es profesor de Bachillerato en Málaga y doctorando en la temática sobre televisión y adolescentes.



Familia, televisión y escuela: una propuesta de acción participativa¹

.....

Manuel Contreras Gallego
Jaén

El autor, convencido de la necesidad de la educación de las nuevas generaciones en el uso crítico de la televisión, presenta un proyecto de trabajo de la institución escolar para con los padres y las madres de los alumnos escolarizados en su Centro. Es insuficiente la educación «en» y «con» medios de comunicación en las aulas, si ésta no se ve acompañada con una formación de los padres en el uso de la televisión, ya que el visionado de la misma la realizan los chicos y las chicas principalmente en su hogar, y si en él no encuentran criterios coherentes para una utilización crítica y desenmascaradora del medio, de poco o de nada servirá cuanto escuchan en sus aulas.

Las tres instituciones que de forma tradicional en nuestro contexto se han encargado de transmitir los valores, la cultura, las tradiciones, los conocimientos, la moral; en definitiva, de socializar a las nuevas generaciones han sido, hasta hace unos veinte años, la familia, la escuela y la Iglesia. En la actualidad, según dicen los estudios sociológicos², las instituciones que principalmente se encargan de socializar a los niños y jóvenes son, sobre todo, la familia y los medios de comunicación social, y en concreto, la televisión. La Iglesia no tiene casi ninguna penetración social en las nuevas generaciones. Por el contrario, la televisión penetra fácilmente en nuestros hogares, durante muchas horas y con un lenguaje espe-

cialmente atractivo. «Pero hay algo más: la televisión no sólo opera dentro de la familia, sino que emplea también los cálidos y acrílicos instrumentos persuasivos de la educación familiar. 'La televisión tiende a reproducir los mecanismos de socialización primaria empleados por la familia y por la Iglesia: socializa a través de gestos, de climas afectivos, de tonalidades de voz y promueve creencias, emociones y adhesiones totales' (Tedesco). Mientras que la función educativa de la autoridad paternal se eclipsa, la educación televisiva conoce cada vez mayor auge»³, como de forma sintética vamos a constatar posteriormente. Por lo que respecta a la institución escolar, hemos de decir que tiene una escasa influencia

en la educación de las nuevas generaciones, más aún, si esa educación trata de transformar la cultura y los valores dominantes. Aunque sólo sea a nivel de horas de permanencia, los niños pasan más horas delante del televisor que en las aulas de su escuela. Teniendo en cuenta los fines de semana y las vacaciones, los estudiantes pasan más horas viendo la televisión que en clase. En España se calcula que un alumno de Primaria o Secundaria Obligatoria pasa al año en el aula unas 900 horas, y entre 1.500 y 2.000 ante el televisor. La mayoría de los docentes somos conocedores de este hecho.

Estemos o no de acuerdo, la televisión durante muchas horas al día se hace presente en el hogar, para alegría y distracción de los niños, y para consuelo, descanso o preocupación de los adultos. La televisión está presente en nuestras salas de estar y en nuestros dormitorios. El mismo emplazamiento del televisor en el centro del hogar es un símbolo. El hecho de que el televisor esté situado en el lugar central de la casa llevará intuitivamente al niño a la convicción de que ha de ocupar el lugar central de su vida. Tan cercana como un miembro de la familia, nos hace compañía cuando estamos solos. Día tras día, se encuentra a nuestro lado en los buenos y en los malos momentos. Poco después de nacer, le presentamos al niño la televisión, que en adelante formará parte de su vida y que, en muchos casos –por desgracia–, estará más presente junto a él que sus propios padres. «Lo propio de la televisión es que opera cuando los padres no están y muchas veces para distraer a los hijos de que los padres no están... mientras que en otras ocasiones están, pero tan mudos y arrobados ante la pantalla como los propios niños»⁴.

La televisión tiende a reproducir los mecanismos de socialización primaria empleados por la familia y por la Iglesia: socializa a través de gestos, de climas afectivos, de tonalidades de voz y promueve creencias, emociones y adhesiones totales.

Hasta las tres horas y treinta y cuatro minutos se aproxima la media del consumo diario de televisión de los españoles durante 1996, según el Anuario de Audiencias de Televisión de Sofres AM⁵, lo que supone un incremento de 3 minutos respecto al año anterior.

Con estos índices de audiencias, España se convierte en el 4º país del mundo donde se ve más TV, después de Japón, Estados Unidos e Italia.

Para más información, el mencionado Anuario de Sofres AM destaca que el consumo de televisión aumenta con la edad. La diferencia por razón de edad oscila entre los 159 minutos para niños de 4 a 12 años, hasta los 302 minutos de los mayores de 65 años. Entre los 13 y 24 años de edad, el consumo diario de televisión es de 166 minutos, de 195 minutos entre los 25 y 44 años, y de 244 minutos para la población de 45 a 64 años. Si la diferencia

se establece por sexos, los varones de 16 y más años permanecen ante el televisor un promedio de 207 minutos al día, y las mujeres 238, es decir, un 11 por ciento más que los varones. En cuanto a Comunidades Autónomas, Andalucía encabezó la clasificación con 227 minutos, seguida de Cataluña, Madrid y Comunidad Valenciana (217 minutos), Galicia con 195 y Euskadi, con 190 minutos.

Más datos referidos a la infancia⁶: 97 % de los niños de entre 4 y 10 años ven la televisión cada día; 93% la ven más de tres horas diarias de promedio, superadas en los fines de semana; para 56% representa la única actividad en su tiempo libre; 14% de los niños ven la TV 5 o más horas al día; 13% de los niños tienen televisión en sus habitaciones (y esta costumbre va en progresión); 31% de los niños ven siempre solos la TV. Hay que advertir que estas cifras hablan de promedios, y los promedios pueden hacer olvidar las diferencias indi-

viduales, que en este caso son muy notables.

Como se puede observar, aunque sea de forma resumida, «tenemos mucha información sobre el número de horas que los niños ven la televisión y también sobre el alto grado de violencia en televisión, pero estos datos no son suficientes para poder entender ¿cómo ven los niños estos contenidos?, ¿qué sacan los niños de lo que ven en televisión?, ¿cómo la forma de entender los contenidos televisivos cambia de acuerdo a la edad, personalidad y contexto?, ¿están los niños interesados en todos los contenidos que ven por televisión?, ¿qué es lo que recuerdan de lo que han visto y por qué?, ¿cuál es el papel que juega la televisión en el desarrollo cognitivo del niño? Desafortunadamente, existen todavía muy pocos estudios que intenten responder a estas preguntas»⁷.

La afición de los niños a ver televisión se explica en buena parte por la falta de espacios verdes en las ciudades y poblaciones, por la inseguridad ciudadana, por unas calles transitadas por vehículos de motor, por la salida masiva de las mujeres al mercado de trabajo, por las reducidas dimensiones de las viviendas, por la imposibilidad o incapacidad de los padres de dedicar más tiempo a sus hijos, por la dejadez de los padres en la educación de sus hijos, etc.

Ante esta situación que hemos descrito de forma resumida, ¿qué hacer? Por lo pronto, el problema de fondo no creemos que resida en el mayor o menor consumo de televisión, y ni siquiera en la bondad o moralidad de los programas televisivos, sino en si la televisión motiva o no, formas novedosas y creativas de comunicación y diálogo familiar, si contribuye a la formación de una personalidad crítica y creativa en los individuos y si fomenta en el sujeto el

compromiso por transformar y mejorar la sociedad en la que vive.

La solución a este problema creemos que no puede consistir en suprimir la televisión, sino, más bien, en determinar el lugar que debe ocupar en el hogar. En una palabra, las familias deben aprender a servirse de la televisión, en lugar de estar a su servicio. La palabra clave es equilibrio. He ahí la solución. La televisión se vuelve tiránica cuando le otorgamos unas capacidades que no son las suyas. La culpa no es de la televisión, sino nuestra, de los adultos: hemos dejado a un lado nuestra responsabilidad. En este aspecto como en cualquier aspecto de la educación humana, la institución escolar y la familia, los padres y los docentes, tienen que darse la mano⁸. Cada uno con sus responsabilidades, evidentemente.

El objetivo de la presente reflexión no está tanto en resaltar la importancia del uso de la televisión en las aulas, ni de remarcar la urgencia de una educación «en» y «con» los medios de comunicación en el interior de la escuela. Suponemos ello y alentamos a todos los docentes a que integren en sus programaciones la «Educación en Medios de Comunicación»⁹. Nuestra finalidad a la hora de ofrecer este artículo está en presentar cuál sería la tarea de la escuela en su relación con los padres en materia de educación para el consumo crítico de la televisión en la familia.

Partimos de la convicción de que es la familia la que tiene la primera responsabilidad y primordial importancia en la ineludible solución de los problemas que genera el poder de la televisión; así mismo, es la familia nuclear la que tiene en su seno el compromiso de mantener la cultura y velar porque el cambio de valores que inevitablemente se produce, se realice en beneficio de la

La solución a este problema creemos que no puede consistir en suprimir la televisión, sino, más bien, en determinar el lugar que debe ocupar en el hogar. En una palabra, las familias deben aprender a servirse de la televisión, en lugar de estar a su servicio.

evolución solidaria de la especie humana¹⁰. Indudablemente los padres son los responsables de lo que ven sus hijos, así como del tiempo que permanecen ante el televisor. Además, la responsabilidad del hogar proviene del hecho de ser el ámbito en donde se consume habitualmente la televisión. La familia ha de facilitar un contexto adecuado de visionado. Pero difícilmente realizarán esta tarea unos padres que, en general, están tan faltos de formación en este campo como sus hijos.

Por esto a la escuela le corresponde en estos momentos la principal responsabilidad formativa. Y debería realizarla no solamente con los alumnos, sino también con los padres. Porque los padres necesitan formación. Y ello por dos motivos: ante todo, porque sólo la formación les facilitará criterios razonables y coherentes de actuación; de ordinario la actitud de «no saber qué hacer» suele desembocar en la actitud de «dejar hacer», y esto no es recomendable desde ningún punto de vista; pero también porque, de manera consciente o inconsciente, la propia actitud de los padres como telespectadores será imitada al 100% por los hijos más pequeños. «Los hijos no obedecen, imitan», rezaba un viejo eslogan de las «Escuelas de Padres».

En este contexto, la pregunta que nos hacemos es la siguiente: si una escuela no enseña a ver televisión, ¿para qué mundo educa? La escuela tiene la obligación de ayudar, con todos los medios a su alcance, a las nuevas generaciones de alumnos a interpretar los símbolos de su cultura. ¿Qué símbolos ayuda a interpretar hoy la escuela? ¿Los de qué cultura?, ¿los de qué mundo? Si educar exige preparar a los ciudadanos para integrarse de una manera reflexiva y crítica en la sociedad, ¿cómo se integrarán unos ciudadanos que no están preparados para realizar de manera crí-

tica aquella actividad a la que más horas dedican? «Una escuela que no enseña a ver la televisión es una escuela que no educa»¹¹.

Para ello, y ésta es nuestra propuesta¹², la institución escolar puede promover con los padres y las madres, pequeños grupos de trabajo en los que se impulse la lectura crítica del televisor. El proyecto que estamos presentando es, con otras palabras, un taller de «Escuela de Padres y de Madres» en el que a partir de documentos escritos, sonoros y visuales, presentados por un experto (docente, padre o madre), se intercambiaran experiencias y se llegaran a conclusiones prácticas, elab-

boradas por el grupo de padres y madres. Todo este proyecto de trabajo con la familia, tendría que ser preparado previamente por un grupo de docentes y padres. El centro escolar en su totalidad debería asumirlo como algo suyo y así poder ofertarlo a los padres y madres en un horario flexible y variado, para que puedan asistir el mayor número posible de familias. Para realizar este proyecto de «Escuela de Padres y Madres» en el uso crítico de la televisión en familia, los docentes que desearan realizar esta difícil, pero imprescindible, tarea podrían crear un Seminario Permanente o un Grupo de Trabajo y de esta manera, además de un reconocimiento por parte de la Administración educativa estarían mínimamente financiados.

En cuanto a materiales útiles para poder iniciar el trabajo, el panorama en España no es muy halagüeño, ya que existen escasos materiales y pocas experiencias, y las pocas que hay suelen ser muy esporádicas y con escasa información pública. De todas formas hay algunos materiales interesantes que se deberían consultar y que podrían orientar el trabajo.

Hay un libro que se llama *Televisión y familia* de J. Yarce¹³, que, a pesar de ser bastan-

La responsabilidad del hogar proviene del hecho de ser el ámbito en donde se consume habitualmente la televisión. La familia ha de facilitar un contexto adecuado de visionado.

te parcial ideológicamente, ofrece algunas interesantes observaciones. La CEAPA (Confederación de Padres) editó un cuadernillo el año 1996 sobre televisión y familia que, a manera de taller de Escuela de Padres, trata el tema; puede venir bien, aunque es excesivamente breve. La escritora, experta en programación infantil y crítica de televisión, Lolo Rico tiene un libro especialmente interesante, que aún no siendo un manual para taller, puede dar sugestivas pistas para trabajar con los padres. Se trata del volumen *El buen telespectador*¹⁴. De igual uso que esta obra, son interesantes, ante todo porque pueden dar orientaciones sugestivas a la hora de plantear el taller con los padres, los dos últimos libros del profesor Joan Ferrés, que llevan por título: *Televisión y educación* publicado en el año 1995 y *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*, de 1996¹⁵.

Dos autores hispanos, de origen uruguayo, pero que en la actualidad están trabajando en Estocolmo, publicaron en 1994 una interesante obra: *Niños, medios de comunicación y su conocimiento*¹⁶, en la que presentan un modelo pedagógico (NIMECO), con una base teórica y práctica sólida, para la enseñanza en el uso reflexivo y crítico de los medios de comunicación, en especial, de la televisión. El libro proporciona ideas, inspiración y estímulos para trabajar la televisión con niños y padres conjuntamente, presentando sugestivas experiencias recogidas en el trabajo con este método entre los años 1988 y 1990 principalmente.

De fuera de nuestras fronteras es de destacar una «Guía del televidente» elaborada por el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE)¹⁷. En dos volúmenes ofrece un material práctico, bien ilustrado con historietas infantiles para el desarrollo de se-

siones que permiten a los padres profundizar con sus hijos en las relaciones que establecen con la televisión. Para ello se ofrecen un conjunto de unidades didácticas, con juegos y actividades lúdicas donde trabajan el lenguaje de la televisión, las telenovelas, los programas de aventuras, los dibujos animados, los «poderes» de la televisión, la «fabricación» de las noticias, la violencia en la programación, los spots publicitarios..., todo ello enmarcado en el contexto de la televisión en el hogar y la familia. Esta interesante propuesta finaliza con la búsqueda de compromiso entre los miembros de la familia para el visionado de la televisión de otra manera. En la actualidad, el ILCE está diseñando un curso a distancia sobre el uso pedagógico de la televisión; está dirigido a maestros de Educación Básica y los

contenidos del mismo están siendo diseñados por un equipo interdisciplinar de expertos, coordinados por una psicóloga¹⁸.

Los contenidos básicos de esta «Escuela de Padres y Madres» deberían plantearse teniendo presente el siguiente principio orientador: «La televisión es necesario conocerla, interpretarla, desmitificarla, producirla y desenmascararla: un esfuerzo que deben realizar todos aquéllos que tienen que ver con el mundo de la educación. Para ello hay que analizar sus contenidos, profundizarlos y leerlos crítica-

mente con el fin de adaptarlos a nuestra cultura. Hay que comprender el medio en sus aspectos técnicos con el fin de dominarlo y si es necesario 'defenderse' de sus impactos negativos»¹⁹.

Para terminar, dos notas finales, que, de hecho, son las que iluminan un proyecto como el que hemos diseñado. La primera de ellas: las profesoras y profesores encargados de posibilitarlo deben estar firmemente convencidos de

A la escuela le corresponde en estos momentos la principal responsabilidad formativa. Y debería realizarla no solamente con los alumnos, sino también con los padres. Porque los padres necesitan formación.

que la escuela es algo más que una institución social que tiene como función el expedir títulos y credenciales y sus docentes algo más que puros domesticadores de las nuevas generaciones de ciudadanos; que la escuela no tiene, o al menos no debe tener, como función primordial el custodiar, el «sacar de la calle» a los niños y jóvenes hasta que éstos se incorporen al mercado laboral y que el trabajo realizado por los profesionales de la educación no tiene como finalidad única la de percibir un salario que sirva de sustento para ellos y sus familias. Estamos hablando, por lo tanto, de profesoras y profesores que crean y estén firmemente convencidos de que con el ejercicio de su trabajo están ayudando a transformar su sociedad en una sociedad más justa e igualitaria. Esta actitud de los docentes es la condición de posibilidad de una propuesta como la ofrecida en este estudio.

Para terminar, una segunda actitud que deben asumir aquellas personas que opten por un proyecto como el presentado: su total e inequívoca opción por el desarrollo de la «razón utópica». «Razón utópica que justifica y alienta luchas, superación de conflictos y dificultades, esfuerzos y sacrificios porque persiste y se mantiene viva en la siempre estimulante convicción de que todavía es posible cambiar y mejorar el humanismo y la vida. Razón utópica que, en ningún caso, supone una actitud evasiva o de distanciamiento de la realidad y que no se basa, en consecuencia, en el vacío, en la ensoñación o en la nada, sino que se alimenta y crece en un inmenso mar de posibilidades –todas las posibilidades que encierra la naturaleza humana [...]. Razón utópica –sinónimo de esperanza– que ha de ser siempre pasión por lo posible y apertura apasionada y creativa hacia el futuro

Si educar exige preparar a los ciudadanos para integrarse de una manera reflexiva y crítica en la sociedad, ¿cómo se integrarán unos ciudadanos que no están preparados para realizar de manera crítica aquella actividad a la que más horas dedican?

con un único objetivo o punto de mira: reducir el radio de acción de lo negativo, de lo injusto, del mal y del sufrimiento, para abrir y despejar horizontes nuevos de vida, de humanismo, de solidaridad y de felicidad personal y compartida»²⁰. Una razón utópica que debe aprehender la realidad y enfrentarse con ella, siguiendo

estos tres pasos: a) hacerse cargo de la realidad, que consiste en un estar real en la realidad de las cosas a través de las mediaciones materiales y activas; b) cargar con la realidad, esto es, tener en cuenta el carácter ético fundamental de la inteligencia; c) encargarse de la realidad, que significa asumir hasta sus últimas consecuencias la dimensión práxico-emancipatoria de la inteligencia²¹.

Creemos absolutamente en aquello que hace unos años escuchamos en uno de los cursos de renovación pedagógica organizados por la Dirección Central de las «Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia».

El director del curso era el profesor Fernando González Lucini²² y, haciendo referencia a Fernando Savater, nos enseñó que: «¡Ten confianza en ti mismo y en la inteligencia que te permitirá ser mejor de lo que ya eres!... Si soñamos con volar es que vamos a volar, es que debemos volar». Pero si no soñamos con volar, si hemos perdido la confianza y hemos desistido de hacerlo, o al menos, de intentarlo, un proyecto como el presentado, ciertamente ¡no volará!...

Notas

¹ El presente artículo tiene como base una comunicación presentada por el autor en las «III Jornadas Provinciales sobre Educación y Medios» organizadas por el Centro de Profesores de Andújar (Jaén) del 16 al 18 de abril de 1997.

² VARIOS (1994): *Jóvenes españoles 94*. Madrid, SM; 58-63.

³ SAVATER, F. (1997): *El valor de educar*. Barcelona,

Ariel; 71. El autor remite a la obra de: TEDESCO, J.C. (1995): *El nuevo pacto educativo*. Madrid, Anaya.

⁴ SAVATER, F. (1997): *El valor de educar*. Barcelona, Ariel; 72.

⁵ Los datos ofrecidos aquí han sido recogidos de una información aparecida en el diario *Ideal*, del miércoles 12 de marzo de 1997.

⁶ Datos aportados por José Ignacio Aguaded Gómez en la ponencia que tuvo en las «Jornadas Provinciales de Educación y Medios de Comunicación», organizadas por el CEP de Andújar, durante los días 20 al 22 de abril de 1995. También será interesante acudir a los datos aportados en VARIOS (1993): *Los valores de los niños españoles*, 1992. Madrid, SM; 40.

⁷ Magdalena Albero nos descubre algunas pistas para ir conociendo estos apasionantes e irresueltos interrogantes en su trabajo publicado en: ALBERO ANDRÉS, M. (1996): «Televisión y contextos sociales en la infancia: hábitos televisivos y juego infantil», en *Comunicar*, 6; 129-139. Igualmente *Infancia y Sociedad*, editada por el Ministerio de Asuntos Sociales, ha dedicado ya varios números a analizar la compleja problemática de las relaciones entre los medios y los niños. Son especialmente interesantes el número 20 de esta revista, titulado «Familia, infancia y nuevas pantallas», y el número 14, «Televisión y programas infantiles». También *Infancia y Aprendizaje* publicó en 1986 un monográfico (nº 35-36) de «Consumo, publicidad y educación».

⁸ Cfr. el artículo: ALBERO ANDRÉS, M. (1991): «El niño ante el televisor», en *Cuadernos de Pedagogía*, 202; 59-62. El artículo intenta establecer la importancia de la participación activa de la familia y la escuela en el procesamiento de los mensajes televisivos por parte de los niños, a fin de conseguir desarrollar actitudes valorativas y creativas ante los contenidos televisivos.

⁹ La revista *Comunicar* ha ofrecido en sus nueve primeros números unas interesantes reflexiones y experiencias en torno a la integración de los medios de comunicación en las aulas. Merece especial atención el artículo: AGUADED GÓMEZ, J.I. (1997): *La televisión en el nuevo diseño curricular español*, en *Comunicar*, 8; 97-109. El Grupo Comunicar está preparando una nueva Colección de «Guías Curriculares» con la intención de ofrecer materiales didácticos a profesores y alumnos para desarrollar las nuevas materias de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, relacionadas con los medios de comunicación. De pronta aparición en dicha colección será la obra de José Ignacio Aguaded Gómez, *Descubriendo la caja mágica. Aprendemos a ver la TV*.

¹⁰ MARTÍNEZ SÁNCHEZ, E. y PERALTA FERREYRA, I. (1996): *La educación para el consumo crítico de la tele-*

visión en la familia, en *Comunicar* 7; 61. Cfr. también: RICO, L. (1995): *La familia y la escuela en la educación para la imagen*, en *Comunicar*, 4; 15-18.

¹¹ FERRÉS, J. (1995): *Televisión y educación*. Barcelona, Paidós; 15; 121-141.

¹² La propuesta ha surgido a partir de la experiencia y colaboración del autor del artículo con la «Escuela de Padres y Madres» que el Centro «Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia» (SAFA) tiene en Úbeda (Jaén). En la SAFA de Úbeda se lleva trabajando desde el curso 1992/93 en un proyecto que tiene como objetivo que los padres y madres retomen y refuercen su papel como principales educadores mediante la reflexión conjunta sobre las conductas que desarrollan en la educación de sus hijos. La «Escuelas de Padres y Madres» tiene como base unos materiales preparados por la «Emisora Cultural Canaria» (Radio ECCA), disponiendo de un material impreso, que se apoya en emisiones radiofónicas y televisivas locales y en reuniones semanales de grupo. Faceta, ésta última, fundamental, porque después de la información recibida se intercambian experiencias, llegando a conclusiones prácticas. Todo el proceso está moderado por un «animador de grupo».

¹³ YARCE, J. (1992): *Televisión y familia*. Madrid, Palabra.

¹⁴ RICO OLIVER, L. (1994): *El buen telespectador. Cómo ver y enseñar a ver televisión*. Madrid, Espasa Calpe.

¹⁵ FERRÉS I PRATS, J. (1995): *Televisión y educación*. Barcelona, Paidós; y (1996): *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Barcelona, Paidós.

¹⁶ GRAVIZ, A. y POZO, J. (1994): *Niños, medios de comunicación y su conocimiento*. Barcelona, Herder.

¹⁷ OROZCO, G. y CHARLES, M. (1994): *Programa de Educación para los Medios. Guía del televidente para padres de familia*. México, ILCE; 2 tomos.

¹⁸ Información recogida por Patricia Ávila Muñoz (1997), en *Comunicar*, 8; 184.

¹⁹ MARTÍNEZ SÁNCHEZ, E. (1995): *Educación para la lectura crítica de la televisión*, en *Comunicar*, 4; 50.

²⁰ GONZÁLEZ LUCINI, F. (1996): *Sueño, luego existo. Reflexiones para una educación en la esperanza*. Madrid, Anaya; 76.

²¹ ZUBIRI, X. (1967-1968): «Notas sobre la inteligencia humana», en *Asclepio. Archivo Iberoamericano de Historia de la Medicina y Antropología Médica*, XVIII-XIX, en MARQUÍNEZ ARGOTE (Ed.) (1982): *Xavier Zubiri. Siete ensayos de antropología filosófica*, Bogotá, USTA; 101-117.

²² XIII Escuela de Verano SAFA. El curso llevaba por título «Áreas Transversales en la LOGSE» y se celebró en Úbeda del 10 al 14 de julio de 1995.

Manuel Contreras Gallego es profesor en las «Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia» en Úbeda (Jaén) y miembro del Grupo Comunicar.



Reflexiones
desde el butacón



© Enrique Martínez-Salanova '98 para COMUNICAR

Los padres ante la publicidad y el consumo

Carmen Pereira y Santa Ameijeiras
Vigo y Ourense

Se describe en esta colaboración el proceso de implantación y seguimiento de la Escuela de Padres y Madres que se inició en Ourense desde 1994 a 1997. En concreto el artículo se centra en el bloque temático denominado: «El binomio publicidad-consumo. Reflexión desde el prisma familiar». Los objetivos de la experiencia se centraban en implicar a los padres en el proceso educativo de sus hijos, mejorando sus niveles de competencia, considerando a la familia como primera institución de modelado, aprendizaje y socialización, y analizando el importante papel de los medios de comunicación de masas, especialmente la publicidad, como elementos de socialización secundarios.

La prevención de las drogodependencias en el Ayuntamiento de Ourense se inicia en 1991, como posiblemente en el resto del país. Los primeros pasos impulsados por la alarma social se dirigen mediante charlas a diferentes colectivos (escolares, profesores, padres, etc.).

Éramos conscientes que estas actividades poco estructuradas suponían un modelo de dudosa eficacia, ya que, si bien informaban, no cambiaban actitudes ni mucho menos comportamientos. Por lo tanto, no prevenían. No obstante, resultaba difícil suprimirlas dada la importante demanda existente, lo que nos indujo a utilizar este interés de información para ofrecer a los colectivos de padres agrupados en las APAS y asociaciones de vecinos, un

curso denominado «Familia y drogas». Éste ha sido el inicio hacia lo que a partir del año 93 denominamos «Escuela de Padres y Madres». Ésta surge en ocasiones desde las asociaciones de padres, en consonancia con los objetivos formulados en el proyecto de centro; en otras ocasiones promovidas desde instituciones vinculadas a los propios centros como los ayuntamientos y en otras desde iniciativas particulares. Y las consideramos caldos de cultivo de gran valor en la formación de los componentes de la comunidad educativa.

Este punto de partida permite entender el origen de esta Escuela de Padres y Madres, que ha condicionado en parte algunos de los contenidos que durante estos años hemos tratado de debatir conjuntamente con los padres, te-

niendo siempre como marco de referencia la educación para la salud y la prevención inespecífica de las drogodependencias, tal como se contempla en el Plan Municipal sobre Drogas que surge de las directrices marcadas por el Plan Autonómico sobre Drogodependencias de la Xunta de Galicia.

El objetivo de las Escuelas de Madres y Padres es potenciar climas de entendimiento y estabilidad emotiva que hagan posible la existencia de modelos racionales constructivos y el establecimiento de diálogos abiertos entre padres e hijos, así como entre la comunidad educativa.

Cada vez se hace más urgente el establecimiento de vínculos de colaboración entre la familia y la escuela. El diálogo, la interrelación y el respeto de ambas se hacen imprescindibles para la unificación de criterios y mensajes educativos. Por este motivo, en la elaboración del Proyecto de Centro, debe participar toda la comunidad –familia, centros educativos, profesorado, alumnado–, así como en su difusión y evaluación. Esta colaboración conjunta se hace prioritaria.

Si nos planteamos intervenir en el ámbito familiar es porque entendemos –y de alguna forma a lo largo de esta experiencia lo hemos podido contrastar– que la familia, es decir, los padres, se sienten desorientados en su papel educador. Los cambios acelerados de la sociedad contemporánea han tenido en la familia una de sus más claras repercusiones y, a su vez, probablemente la familia reacciona influyendo y remarcando dichos cambios sociales.

Son muchos los factores que han interferido y modificado la estructura familiar. Se ha reducido el número de personas adultas que conviven en el hogar precisamente en el momento en que se acelera la progresiva incorpo-

ración de la mujer al trabajo. Además la creciente movilidad y escasez de trabajo han contribuido a la dispersión de la amplia familia tradicional. Todo esto sugiere que ha desaparecido el antiguo modelo en el cual los

padres educaban a sus hijos dentro de los valores tradicionales. Pese a este desmembramiento de las relaciones familiares, se continúa afirmando que la familia es la primera institución socializadora del ser humano, tanto por su importancia como por su influencia en otras instancias de socialización secundarias como la escuela, el grupo de iguales o los medios de comunicación social.

Los padres y madres aparecen ante el niño/joven como aquellas figuras de autoridad, en las que sus opiniones, conductas creencias y valores conforman un patrón de compor-

tamiento que el adolescente tiene como referencia más próxima y que tenderá a imitar.

Las relaciones afectivas y la armonía entre padre y madre juegan un papel primordial en el desarrollo cognitivo y social de los individuos; más concretamente, la comunicación entre padres/hijos puede ayudar eficazmente a los jóvenes a «tomar decisiones responsables» y a resistir las influencias de los iguales, así como a educar el «autocontrol».

El papel de la familia en la educación sobre temas relacionados con la publicidad y los medios de comunicación social es clave, por considerarse ambas instancias de socialización transmisoras de actitudes, comportamientos y estilos de vida que ya no podemos obviar.

«La publicidad es la más omnipresente forma de comunicación, leemos, oímos o vemos más mensajes comerciales que ningún otro tipo de comunicación... La publicidad debe vender no sólo bienes y servicios, sino también definiciones de vida,

Cada vez se hace más urgente el establecimiento de vínculos de colaboración entre la familia y la escuela. El diálogo, la interrelación y el respeto de ambas se hacen imprescindibles para la unificación de criterios y mensajes educativos.

estatus, imagen, esperanzas y sentimientos» (Qualter, 1994).

Además estos temas hacen referencia a la realidad y a los problemas sociales con los que nos rodeamos, cuyos contenidos se refieren, fundamentalmente, a valores y actitudes. Nos encontramos ante la necesidad no sólo de «considerar» los valores sino de enseñar los valores, y esto implica crear hábitos y actitudes (Lucini, 1993). Por otra parte, los ámbitos vinculados con la publicidad y el consumo son considerados como ejes transversales en la Reforma educativa actual (Logse, 1990), dada su especial relevancia hacia la obtención de un sistema de valores sociales que facilite el desarrollo integral de las personas.

Padres y profesores deben subrayar y prestar atención a la influencia de los medios de comunicación en el terreno de la educación y en los hábitos de consumo, controlando sus actuaciones e incentivando el desarrollo de la capacidad crítica

ante la publicidad. Sin embargo, los intentos de analizar conjuntamente estas problemáticas referentes a la publicidad y consumo re-

presentan tareas difíciles hoy día, dados los vertiginosos avances tecnológicos y la dificultad en muchas ocasiones de diseñar programas de formación en estas temáticas.

1. El binomio publicidad-consumo. Reflexión desde el prisma familiar

A continuación, nos acercaremos a la

experiencia de Escuela de Padres y Madres, llevada a cabo desde este Ayuntamiento en relación al módulo sobre publicidad y consumo. Destacamos su positiva acogida desde el grupo que ha tomado esta opción, debido al interés y a la necesidad de formación suscitada.

Además de constituir ámbitos de plena actualidad, conectan con la vida misma; por tanto su preparación al respecto es de extrema obligación para las familias, dado el poder que ejercen en su propia dinámica, condicionando en muchas ocasiones muchos de sus comportamientos. (Quintana, 1993). El módulo al que nos estamos refiriendo persigue el cumplimiento de los siguientes objetivos:

- Acercar la realidad publicitaria al mundo familiar.
- Promover la libertad y racionalidad en el consumo de bienes y la utilización de servicios.

- Reflexionar sobre las actuales estrategias publicitarias.
- Valorar la creatividad en el campo publicitario.
- Descubrir los modelos sociales implícitos y explícitos de sus mensajes.

- Conocer los derechos

y deberes como consumidores y usuarios.

- Detectar los comportamientos que sobre publicidad poseen las familias, profesorado y alumnado.

- Conseguir juicios críticos y actitudes reflexivas y conscientes ante la sociedad de consumo.

Los componentes del bloque temático se

DATOS GENERALES DE LOS PARTICIPANTES			
CARACTERÍSTICAS/PERIODO	1994-95	1995-96	1996-97
DISTRIBUCIÓN POR SEXO (%)			
MUJERES	91,5%	98,5%	97,64%
HOMBRES	8,5%	1,5%	2,36%
EDAD MEDIA (AÑOS)			
	32,1	42,0	39,6
NIVEL DE ESTUDIOS:			
ELEMENTALES	61,6%	61,1%	75%
MEDIOS	20,8%	20,8%	20%
SUPERIORES	17,6%	17,6%	5%

Este interés de formación, por parte del sexo femenino, es un indicador de la división de roles, clásica, todavía imperante en nuestra sociedad.

Evaluación del curso

A) CLIMA EN EL GRUPO DE TRABAJO
B) PARTICIPACIÓN EN EL GRUPO

(1=Min.)
(5=MAX.)

1994-95

ASPECTOS:	M-1	M-2	M-3	M-4	M-5	M-6	TOTAL
CLIMA	4,5	4,6	4,6	4,7	4,6	4,7	4,60
PARTICIPACIÓN	3,9	4,4	3,7	4,5	4,3	4,5	4,21

1995-96

ASPECTOS:	M-1	M-2	M-3	M-4	M-5	MEDIA
CLIMA	4,7	4,8	4,5	4,9	4,5	4,58
PARTICIPACIÓN	4,2	4,5	4,0	4,0	4,4	4,22

1996-97

ASPECTOS:	M-1	M-2	M-3	M-4	M-5	MEDIA
CLIMA	4,5	4,8	4,6	4,6	4,6	4,60
PARTICIPACIÓN	4,4	4,2	4,4	4,8	4,4	4,40

A) METODO DE ESTUDIO
B) PROFESORADO
C) MATERIALES

1994-95

ASPECTOS:	M-1	M-2	M-3	M-4	M-5	M-6	MEDIA
MÉT. ESTUDIO	4,2	4,3	4,1	4,4	4,2	4,1	4,21
PROFESORADO	4,7	4,9	4,7	4,9	4,8	4,7	4,78
MATERIALES	3,7	3,8	3,5	3,8	3,9	3,6	3,68

1995-96

ASPECTOS:	M-1	M-2	M-3	M-4	M-5	MEDIA
MÉT. ESTUDIO	3,6	4,2	4,5	4,4	4,8	4,32
PROFESORADO	4,2	4,8	4,5	4,8	4,9	4,72
MATERIALES	4,4	4,2	3,6	3,7	4,5	4,08

1996-97

ASPECTOS:	M-1	M-2	M-3	M-4	M-5	MEDIA
MÉT. ESTUDIO	3,5	3,3	4,4	4,5	4,1	4,36
PROFESORADO	3,9	3,4	3,8	3,3	3,1	3,45
MATERIALES	4,2	4,0	4,4	4,3	4,2	4,22

constituyen en contenidos relacionados con el concepto de publicidad, los soportes o medios en los que se apoya, los destinatarios a quien se dirige (niño/a, jóvenes, hombre, mujer, ancianos). Otro apartado se dedicó al estudio de necesidades sociales dirigido desde la publi-

dad, así como a las estrategias de persuasión utilizadas. Para ello, nos detuvimos en los mensajes y eslóganes y la aplicación del color en la publicidad. El seguimiento de algunas intervenciones educativas como las referidas al impacto de las marcas, su análisis compara-

tivo y su repercusión en el presupuesto familiar, favorecieron la clarificación y respeto hacia los diferentes juicios de valor entre los participantes, así como las reflexiones críticas y las pautas de actuación ante estos ámbitos.

La metodología aplicada permitió el desarrollo de procesos participativos, interdisciplinarios e integrados. Pensamos que ha sido coherente a la estructura pedagógica de

sus contenidos, adaptada al nivel cognitivo, procedimental y actitudinal del grupo implicado. El proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado desde el grupo dependió de esta metodología activa y participativa.

Todo ello fue posible gracias a la puesta en marcha de **actividades** apropiadas al contexto de estudio, es decir, motivadoras, significativas y novedosas para el grupo, consiguiendo despertar la participación y la colaboración, estableciéndose debates de gran interés.

Estas actividades estaban apoyadas en técnicas como el torbellino de ideas, el análisis de textos, la reflexión y contraste de viñetas y dibujos humorísticos, el vaciado y análisis de anuncios publicitarios seleccionados (prensa, revistas, spots, cuñas radiofónicas, folletos), el estudio de casos concretos, etc.

En relación a los **recursos didácticos**, entendidos como los cimientos en los que se apoya el proceso de enseñanza-aprendizaje y dado el núcleo de estudio referido, se caracterizaron por ser amplios y numerosos facilitando el cumplimiento de dicho proceso. Entre esta variedad, podemos destacar: textos de interés, publicidad de prensa, revistas, spots de TV, cuñas radiofónicas, folletos, transparencias, diapositivas, soportes atípicos, etc.

El período de duración del módulo fue de siete semanas, a un ritmo de hora y media por sesión, y un horario a contemplar desde cada uno de los grupos constituidos. Las sesiones estaban a cargo de una monitora responsable del equipo municipal y cada participante contaba con un material base para el seguimiento del curso. En cuanto a

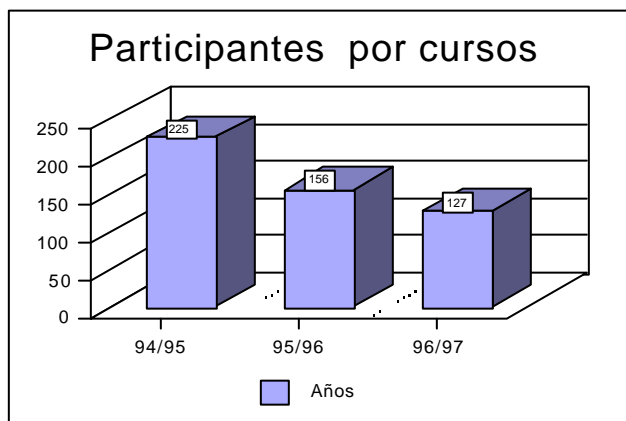
los lugares de celebración se dispusieron de las aulas de los colegios, los locales pertenecientes a las asociaciones de vecinos y también los del propio ayuntamiento. Para aquellos grupos que lo solicitaran previamente, podían disponer de un monitor de tiempo libre para la atención de los hijos.

El módulo tuvo presente la evaluación entendida como un proceso continuo, cualitativo e integrador. Para ello, se realizó un seguimiento valorativo de todo lo planificado y efectuado: objetivos, contenidos, metodología, recursos, secuenciación, participantes... de la vivencia desarrollada.

Porque articular nuevas formas de encuentro entre escuela, padres y sociedad es el reto de quienes confían en la educación como un proceso de formación permanente (Delors, 1996).

Referencias

- ÁLVAREZ, M.N. (1992): *Educación del consumidor. Temas transversales*. Madrid
 BASSAT, L. (1994): *El libro rojo de la publicidad*. Barcelona, Folio
 CAMPS, V. (1993): *Los valores de la educación*. Madrid, Alauda
 CÁRDENAS, C. (1991): *Alcohol y Juventud. Los medios de comunicación de masas y el consumo de alcohol en*



edades tempranas. Madrid, Ministerio de Sanidad.

CLARK, E. (1989): *La publicidad y su poder*. Barcelona, Planeta

DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid.

GOBIERNO VASCO (1994): *Seminario internacional sobre la prevención de las drogodependencias y el papel de la familia*. Victoria, Documentos de Bienestar Social

GONZÁLEZ LUCINI, F. (1993): *Temas transversales y educación en valores*. Madrid, Alauda-Anaya.

LONDON, D.L. y DELLA, A.J. (1995): *Comportamiento del consumidor*. México, Magaw Hill.

LORENZO, J. (1994): *Persuasión subliminal y sus técnicas*. Madrid, Biblioteca Nueva

LUENGO; OTERO y COL (1994): *Análisis psicosocial del consumo de drogas en los adolescentes gallegos*. Lugo, Xunta de Galicia.

NIETO, J. (1992): *De la LOGSE al Proyecto Curricular*

de Centro. Madrid, CCS.

PÉREZ SERRANO, G.L. (1997): *Cómo educar para la democracia*. Madrid, Popular

QUALTER, T.H. (1994): *Publicidad y democracia en la sociedad de masas*. Barcelona, Paidós.

QUINTANA, J.M. (1993): *Pedagogía familiar*. Madrid, Narcea.

REARDON, K. (1991): *La persuasión en la comunicación, teoría y contexto*. Barcelona, Paidós.

SABORIT, J. (1992): *La imagen publicitaria en televisión*. Madrid, Cátedra.

SÁNCHEZ, J.R. (1979): *Introducción a la teoría de la publicidad*. Madrid, Tecnos.

SAVATER, F. (1997): *El valor de educar*. Barcelona, Ariel.

TEDESCO, J.L. (1995): *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Alauda-Anaya.

Carmen Pereira Domínguez es profesora de la Universidad de Vigo.

Santa Ameijeiras Marra es psicóloga del Ayuntamiento de Ourense.



Hacia un nuevo contexto para mirar los spots

La publicidad en familia

Miguel Angel Arconada Melero
Palencia

Tras definir de forma problemática el tipo de intercambio comunicativo que permite la publicidad, identificada como verdadera educación no formal de nuestro alumnado, el artículo plantea algunos ejes de actuación de la familia y del mundo educativo para el estudio de la comunicación publicitaria. Éste ha de hacer posibles (y necesarios) tantos niveles de lectura como de significación poseen los anuncios, permitiendo que la familia reflexione sobre sus pautas de consumo y sobre los estereotipos con los que la vida familiar es utilizada en la comunicación publicitaria.

1. La publicidad en la vida familiar

Concebimos la comunicación publicitaria como una verdadera *escuela paralela*, pues no sólo (ni principalmente) informa de las características de los productos, sino que participa en la génesis y perpetuación de valores, muchas veces en flagrante contradicción con determinadas apuestas educativas. Nuestro interés en este artículo se centra en la influencia que ésta tiene en la construcción de un modelo de vida familiar y en la legitimación de determinadas relaciones entre los miembros de la misma, tanto como apuesta ideológica como por pragmatismo económico.

1.1. La publicidad como factor de compra: la familia como unidad de consumo

El entorno doméstico, en consumos comu-

nicativos individuales o con presencia total de sus miembros, es uno de los lugares en los que más evidente es la *omnipresencia publicitaria* característica de nuestro tiempo. Es más, desaparecida la función de *unidad de producción*, característica de estadios sociales anteriores, la familia es hoy principalmente una *unidad de consumo*, por lo que en el domicilio se ejemplifica el doble proceso de recepción de la publicidad y de manifestación de sus consecuencias por las compras finalmente realizadas. Sin embargo, enfocar las relaciones entre publicidad y familia únicamente en la esfera de la gestión presupuestaria es simplificar enormemente la complejidad del tema.

Los productos no son sólo objetos por los que las familias deben abonar un dinero, sino también sujetos portadores de simbologías; es

decir, además de su función práctica, están asociados con nuestros deseos vitales tanto individuales como colectivos. Por ello, el poder de la publicidad es mucho más que mercantil, pues tiene en cuenta y actúa sobre los diferentes valores que tienen los objetos en nuestra sociedad:

- *Valor de uso*: capacidad de satisfacer necesidades.
- *Valor de cambio*: precio de los objetos en relación con una común medida.
- *Valor simbólico*: relación afectiva con los objetos por la implicación psicológica del sujeto con los mismos.
- *Valor significante*: capacidad de los objetos de emitir mensajes socialmente relevantes de quien los posee.

Estos diferentes niveles de significación, básicos en el análisis de la sociología crítica, son utilizados por los mecanismos y dinámicas de diferenciación social (el consumo ostentoso, la dinámica de la distinción, el valor simbólico de los objetos, el consumo como estrategia de ascenso social...) de nuestra sociedad. Las familias, cada uno de sus miembros y ellas mismas como unidad de consumo, se ven obligadas a tomar decisiones de compra en las que están vigentes códigos en cuya significación no han participado y que, en ocasiones, no dominan. Frente a las teorías sociológicas clásicas, para las que la compra familiar debería ser analizada en términos de satisfacción de las propias necesidades racionales, se va configurando la denuncia de la producción y de la manipulación de las necesidades humanas a través de una publicidad destinada prioritariamente a dotar de significación a los objetos. Dentro de esta perspectiva, la propia esencia del acto de compra traspasa los límites del mero intercambio mercantil:

«El consumo no tiene nada que ver con el goce personal, es una *institución social coercitiva* que determina los comportamientos antes

de ser reflexionados por la conciencia de los actores sociales. El consumo se nos presenta como un *destino social* que afecta a ciertos grupos y clases sociales en mayor medida que a otros» (Bourdieu, 1988).

Si bien es cierto que al receptor de la comunicación publicitaria se le asigna un doble papel «como consumidor de un determinado producto, en el mercado de los intercambios económicos, y como receptor de un determinado texto cultural, en el mercado de los intercambios comunicativos» (Lomas, 1996), el contenido informativo de los anuncios es cada vez menor y el intercambio comunicativo queda así progresivamente configurado como «*escenario público de los deseos privados*» (ibídem).

Es decir, los productos se desrealizan como objetos y se movilizan en cuanto símbolos. Se venden con ideas ajenas a su estricta funcionalidad, introduciendo muchas ideas y actitudes que no hay tiempo para procesar.

La industria publicitaria establece la atribución de valores al objeto y la estructuración retórica del mensaje de forma que se adapte perfectamente al «target» o público de referencia al que se destina. La familia –adultos, adolescentes y niños– se ve así inmersa en una *conversación simbólica* en la que se han activado eficazmente sus deseos, individuales y de grupo social, simultáneamente a la oferta del objeto que va a saciarlos.

La publicidad no busca hoy prioritariamente el convencimiento racional del receptor, sino la notoriedad que le permita acceder a la persuasión del espectador por medio de elementos como el halago, el sentimiento, el embellecimiento estético, el humor, la simpatía, la promesa erótica, la emoción, el entretenimiento, la generación de confianza, el espectáculo... Si para los adultos es difícil dialogar críticamente con estos recursos, la dificultad

Desde la escuela se denuncia en ocasiones el abandono por determinadas familias de su función de unidad de educación, que relegan dicha tarea en el mundo educativo.

es mayor para los hijos (adolescentes y niños). Ello tiene aún más importancia si consideramos que la publicidad les dirige buena parte de sus mensajes, pues sabe que no sólo son importantes en la adquisición de los productos destinados específicamente para ellos, sino que también influyen en otras compras destinadas al ámbito doméstico. Por ello, la publicidad se encarga de persuadirles de que la felicidad, personal y familiar, es el consumo.

1.2. La publicidad como conformadora de la personalidad: la familia, célula de educación

Desde la escuela se denuncia en ocasiones el abandono por determinadas familias de su función de *unidad de educación*, que relegan dicha tarea en el mundo educativo. En los campos concretos de la Educación para el Consumo, de la Coeducación y de la Educación para los Medios de Comunicación, este hecho es especialmente grave, pues se pueden configurar mundos paralelos, cuando no contradictorios, entre lo enseñado-aprendido en el aula y lo vivido en la familia. Ésta, cuando actúa como unidad de consumo y de recepción audiovisual, debe saber que está conformando la personalidad de sus integrantes más jóvenes. Éstos, precisamente cuando más necesitados están de una pluralidad de modelos con los que ayudarse en la búsqueda de su propia identidad, suelen recibir de los *mass media* un único modelo de inserción social: ser meros objetos de consumo.

No son pocos los momentos de tensión familiar derivados de los problemas que en el presupuesto familiar provocan determinadas pautas de consumo infantil y adolescente: «En el caso del consumo adolescente, las compras no se centran ya en productos sino en *marcas-*

*fetich*e que funcionan como algo más que una garantía del origen. Hoy el *universo de la marca* ya no respalda la calidad del producto concreto, sino que es todo un sistema de referencias que gira alrededor de él y que lo impregna, pero que se independiza y lo trasciende» (Arconada, 1997b).

Los padres suelen afrontar el problema desde la esfera del *valor de uso y de cambio* de los objetos, intentando convencer de que no es justificable funcionalmente el sobreprecio de algunas marcas. Sin embargo, muchos no son conscientes de que el tema está en la esfera del *valor significativa* de determinados productos de consumo infantil y adolescente, con el consiguiente *valor simbólico* que logran en la personalidad de este sector de población. El

debate y la actuación educativa (de los padres y de la escuela) debe tener en cuenta este hecho para comprender la complejidad del tema.

2. La vida familiar en la publicidad

Otro importante elemento de reflexión para la familia –y para la escuela– debe ser si la representación de la vida familiar en la publicidad influye en los modelos de relación interpersonal entre sus miembros. Para fomentar una visión crítica de la posible influencia negativa de la publicidad en la reducción de los modelos familiares, con su influencia en la configuración de la identidad personal, debe

partirse del conflicto conceptual entre dos ideas bien diferenciadas:

- Una postura defiende que la publicidad simplemente es un reflejo de la sociedad de cada tiempo y, en nuestro caso, se limita a mostrar las formas más habituales de relación familiar.
- Otra postura denuncia que los anuncios

No son pocos los momentos de tensión familiar derivados de los problemas que en el presupuesto familiar provoca un consumo infantil y adolescente no centrado ya en productos sino en *marcas-fetich*e, que funcionan como algo más que una garantía del origen.

difunden estereotipos familiares sexistas, tanto femeninos como masculinos, perpetuadores de la desigualdad, ya que limitan el horizonte de desarrollo personal y social de mujeres y hombres. Además, desde esta óptica se señala la prioridad jerárquica otorgada por el macrodiscurso publicitario al rol masculino, por cuanto el progreso social se relaciona en los spots con la incorporación de la mujer al modelo masculino y no con un equilibrio cualitativo entre los valores femeninos y masculinos.

Para avanzar en dicho conflicto (reflejo social o transmisión cultural de una escala de valores predeterminada), es básico el análisis de los papeles de padre/madre/hijo/hija y las relaciones establecidas entre todos ellos y ellas en las escenas de la vida cotidiana reflejadas en la publicidad. Al asumir esta perspectiva, el reto teórico es indagar cómo la publicidad refleja, sustenta, perpetúa intencionalmente determinados papeles que hombres y mujeres *deben desarrollar* en el entorno familiar, en consonancia con el rol social que desarrollarán posteriormente. También se pretende indagar hasta qué punto existen ya escenas en la publicidad en las que las decisiones y tareas domésticas son representadas como centro de una responsabilidad compartida por todos los miembros de la unidad familiar.

2.1. Madre/hija, complicidades peligrosas

El hecho de que la publicidad estereotipa a la mujer como pasiva y satisfecha ama de casa es uno de los análisis más asumidos. Los datos cuantitativos corroboran dicha impresión por cuanto, por ejemplo, datos de un estudio sobre la publicidad argentina del año 1989 (Satélite EVA, 1995) muestran que, por cada anuncio en el que la mujer aparece carac-

terizada como trabajadora, cinco la dibujan como la ama de casa joven, eficiente y amiga de sus hijos. Además, el 84% de los spots protagonizados por una mujer anuncian productos vinculados con la cocina y la limpieza.

Aparece nuestra protagonista como omnipresente solución de problemas y como garantía de seguridad frente a los riesgos del espacio exterior y frente a los peligros del propio espacio doméstico. Responde, en definitiva, al prototipo de mujer que, cuando tiene la oportunidad de pedir un deseo en la pseudorealidad publicitaria, no pide algo para ella sino que pide un hogar feliz: «Que mi familia esté siempre sana» (sic), en un spot de Koipe.

A partir de este hecho, es interesante indagar cómo influye este estereotipo en las relaciones con las hijas de esta feliz ama de casa. Las conclusiones, desde la óptica de la

coeducación, no pueden ser más desalentadoras: las niñas de ese hogar son las principales sancionadoras del rol de la madre, a la que premian con aplausos y abrazos por la calidad en el desempeño de *su tarea*. El intercambio es mutuo, pues la mirada de aprobación materna será dirigida a la hija cuando ésta reproduzca, al menos en la escala de los juegos que comparte con ella, las mismas tareas domésticas que realiza la madre. En esa relación, puede incluso aparecer el refuerzo de la figura de la abuela/madre, que también recibe la admiración y aprobación por un dominio aún mayor de las tareas domésticas. Para cumplir su función de afianzar aún más el rol femenino doméstico, rechaza cualquier desvío modernizante o la falta de capacitación de la generación intermedia, que es puesta en evidencia ante la mirada de la hija.

El mundo común madre/hija tiene otro

El reto teórico es indagar cómo la publicidad refleja, sustenta, perpetúa intencionalmente determinados papeles que hombres y mujeres deben desarrollar en el entorno familiar, en consonancia con el rol social que desarrollarán posteriormente.

elemento importante en la *educación estética* relacionada con la belleza y el vestuario. Así, en el mundo doméstico construido por la publicidad, son frecuentes las escenas de intercambio de consejos y de mutua aprobación por el aspecto físico logrado y por la ropa escogida, que en las travesuras de las primeras edades será incluso directamente las prendas de la madre. Se va fundamentando así una autoestima femenina basada en el aspecto externo y en el cuidado del mismo, preparando así la idea de la mujer como objeto de deseo y de que la buena presencia es *conditio sine qua non* para lograr el éxito profesional. En esta relación, los personajes publicitarios de refuerzo pueden ser una hermana mayor, con la que intercambia la ropa («Vuelve la ropa que te vuelve loca», sic) o el grupo de amigas con las que compartir juegos relacionados con el maquillaje y las modelos («Supermodels» y todo el universo Barbie, desde su Barbie gimnasta a sus algodones desmaquilladores).

Otro elemento importante de la relación madre/hija es la concepción de ésta como un ser débil, de gran fragilidad física durante su crecimiento. Se crea también una mutua confianza de la propia debilidad y ambas intercambian sus cuidados ante la vulnerabilidad de su salud, que el discurso publicitario se encarga de mostrar. Se alternan así escenas en las que la madre cuida a la niña aún pequeña, con otras en las que la hija es la encargada de los cuidados a su madre ante cualquier trastorno de la misma.

Presenta, por tanto, la publicidad un microcosmos madre/hija basado en la perpetuación del rol doméstico y en la complicidad en torno al estereotipo de debilidad, delicadeza y sobrevaloración estética que viene asignándose tradicionalmente a la mujer. Los escenarios en los

que se desarrolla suelen ser interiores y la relación física suele ser cercana, con frecuentes intercambios de mirada y abundantes abrazos.

2.2. Madre/hijo, una historia de amor

Debe destacarse el tremendo contraste entre la obsesión materna por la debilidad de la hija durante su crecimiento y la admiración enamoradiza con la que las madres observan en la publicidad el crecimiento sano de sus vástagos varones. Las madres publicitarias se convierten en *madres nutricias* para sus hijos varones y, con abundancia de primeros planos especialmente expresivos, proyectan en sus bebés un ideal de hombre fuerte, por lo que la mirada de aprobación será enviada cuando se produzca alguna hazaña física.

El hijo, en una especie de guiño incestuoso dentro de la publicidad, destacará de su madre su belleza («¡Qué guapa es!», sic), en Blevit) y los cariñosos cuidados que le dedica desde la niñez. Cuando este hijo crece, sin embargo no aumenta en la misma proporción su autonomía con respecto a la madre, por lo que es frecuente en el universo publicitario encontrar escenas en la que las madres se ocupan de la intendencia de talluditos hijos pseudo-emancipados («Tienes que venir más a ver a tu madre», sic, en La Lechera). Al fin y al cabo, se está asentando la idea de que ese ámbito no es algo para lo que esté preparado el varón, por lo que la presencia materna en el mismo es completamente necesaria.

Es, por tanto, la relación publicitaria madre/hijo un microcosmos excluyente –sin personajes de refuerzo– basada en una fascinación inicial que se perpetúa en una velada histórica de amor y de dependencia. En la relación física, salvo en la etapa de bebé, no son frecuentes los inter-

La publicidad también sabe usar en su beneficio las tensiones familiares propias del desarrollo de los hijos y de su nuevo papel ante sus padres, con especial acierto en la utilización de la complejidad psicológica.

cambios de miradas sino la mirada deslumbrada de la madre.

2.3. De padres a hijos (varones)

Quizá el gran ámbito que comparten el padre y el hijo varón es el de la preparación para situarse en el mundo exterior. Asegurado el crecimiento físico por la función nutricia de la madre, la actuación del padre va a estar relacionada con el crecimiento intelectual (la corrección de los deberes y la preparación de los exámenes, preferentemente de determinadas asignaturas) y el conocimiento del mundo laboral (visitas al padre que trabaja con éxito). Se va fundamentando así el estereotipo del hombre como objeto de éxito y de que lo mejor para el hombre es el trabajo: la competencia, el reconocimiento social a través del ascenso laboral, el éxito en el espacio público...

Junto a este ámbito, subordinado en parte a él, la práctica deportiva se articula como el gran mundo compartido por padres e hijos varones. El padre inicia al hijo en determinados deportes, comparte sudores en espacios con ausencia femenina y, finalmente, es superado por éste (incluso con cierta complicidad paterna) en el más claro ejemplo de una transmisión de escala de valores. Un caso especial dentro de los deportes es el fútbol, pues se constituye en espacio de relación masculina no sólo su práctica, sino también su visionado por televisión o la asistencia a un estadio para contemplarlo en directo. El fútbol se constituye así en el perfecto microuniverso masculino, pues excluye a la mujer (él y su hijo; él y su pandilla) y permite mostrar raíces profundas de determinados conceptos de pseudovirilidad («Libera tu cerebro», sic, en colonia Adidas).

La publicidad, por tanto, presenta un microcosmos padre/hijo basado en la transmisión del valor del éxito público, de la intelligen-

cia necesaria y del deporte como escuela de competitividad y de exclusión de la mujer. Padre e hijo aparecen en espacios abiertos y su relación física suele ser de competidores, salvo en el aprendizaje de determinadas destrezas deportivas o en el rito de la imitación del afeitado paterno, como preludio de la virilidad compartida. Muy escasos son aún los casos en

los que el padre protagoniza el cuidado físico de los hijos («Tan suave como tus besos», para un champú de niños que aplica un padre en un spot).

Compartir, en el contexto familiar, críticas de diferentes niveles sobre los anuncios puede combinarse con la reflexión durante –y después de– la compra.

2.4. Padre/hija, el eslabón perdido

La relación padre/hija, su práctica inexistencia en los anuncios, muestra la lejanía con la que la publicidad construye los universos masculino y femenino. Sin función alguna en el espacio doméstico,

que el discurso publicitario asigna a la hija, no comparte con ella ni juegos ni confidencias ni complicidades, por lo que en las repetidas escenas cotidianas aparece ausente, como un inútil telón de fondo volcado/enajenado en el mundo exterior por medio de la lectura del periódico. Para la hija, su padre sólo aparece como lo extraordinario: el postre especial, la organización de la excursión, el ejecutor de la compra del coche... como un visitante ocasional que intenta legitimarse con regalos materiales.

2.5. La rivalidad intergeneracional

La publicidad también sabe usar en su beneficio las tensiones familiares propias del desarrollo de los hijos y de su nuevo papel ante sus padres, con especial acierto en la utilización de la complejidad psicológica en el momento de la configuración de la personalidad del adolescente. Determinados anuncios utilizarán códigos estéticos reclamados como exclusivos de esta generación, otros mostrarán irónicamente el despiste vital que se asigna a

la generación de los progenitores o reivindicarán la cordura del propio grupo de edad, negando las críticas de inmadurez recibida. También fruto de esta misma intención de sintonizar con el *target* adolescente es que las promesas de éxito sexual y de inserción grupal aparezcan en muchos de los anuncios que se les dirigen. Así productos destinados a adolescentes, sin ninguna relación objetiva con la pulsión sexual, aparecen, sin embargo, impregnados de esa aureola de triunfo sexual, a la vez que determinadas marcas intentan asociar su imagen a los sentimientos y valores presentes en la iniciación sexual: rebeldía, independencia de los padres, afirmación de la propia personalidad, seguridad ante el otro sexo...

Estos spots logran más eficacia en cuanto que en sus historias el sexo aparece como algo que debe ocultarse a los padres o como un tema difícil de ser tratado en familia, por lo que se aborda mediante metáforas ridiculizadas en ocasiones. Abundan así las historias de ocultamiento de objetos relativos a la iniciación sexual y los padres aparecen además como un freno a la tolerancia y a la aceptación de los comportamientos sexuales de sus hijos, no asumiendo en ocasiones que éstos están ya iniciándose sexualmente.

2.6. La familia que consume unida...

Si la publicidad legítima y potencia el consumo como fuente de placer, confort... no es extraño que las escenas de felicidad familiar que aparecen en los spots giren en torno al momento de la compra, del disfrute inicial de una nueva adquisición o del intercambio de regalos. Los rostros de los integrantes del núcleo familiar son especialmente felices cuan-

do la familia pasea en los anuncios por la gran superficie o sale de ella con el carro repleto; el nuevo coche, la nueva televisión o el nuevo ordenador (multimedia *of course*) logran también congrega a la familia en pleno, en otra escena de idílica sintonía familiar... que logra su máxima expresión en el intercambio navideño de regalos o en el propio del Día del Padre

o de la Madre, cuyo origen mercantil es de todos conocido. La familia es feliz cuando es ejemplo de la *sociedad de la abundancia* que la publicidad presenta para todos.

3. Posibilidades de actuación

Planteadas la importancia como *educación no formal* del macrodiscurso publicitario, cabe preguntarse por los mecanismos de respuesta a dicha situación. Por una parte, dependiendo del estadio evolutivo de las diferentes sociedades, éstas tendrán una diferente actitud global ante este problema y diseñarán, en consecuencia, normas y cauces de actuación sobre el mismo. Por otra parte, deberá indagarse la respuesta concreta que puede adoptarse desde el entorno familiar y en el mundo de la Educación.

3.1. El control social de los excesos publicitarios

En el mundo occidental son escasos los posicionamientos que cuestionen el papel de soporte de la sociedad de consumo que cumple la publicidad, sugiriendo paraísos de felicidad personal adheridos a la simple compra de algunos objetos. Sin embargo, sí existen algunas limitaciones legales en lo relativo no a ese nivel connotativo, sino al denotativo de los mensajes publicitarios –falsedad de los datos en la *publicidad engañosa*– y al respeto de la dignidad de las personas:

Si la publicidad legítima y potencia el consumo como fuente de placer, confort... no es extraño que las escenas de felicidad familiar que aparecen en los spots giren en torno al momento de la compra, del disfrute inicial de una nueva adquisición o del intercambio de regalos.

1. *La publicidad que atente contra la dignidad de la persona o vulnere los valores y derechos reconocidos en el Constitución, especialmente en lo que se refiere a la infancia, la juventud y la mujer.*

2. *La publicidad engañosa.*

3. *La publicidad desleal.*

4. *La publicidad subliminal.*

5. *La que infrinja lo dispuesto en la normativa que regule la publicidad de determinados productos, bienes, actividades o servicios (Título II, artículo 3 de la Ley General de Publicidad).*

Un ejemplo de ello es que las sociedades más sensibles al tema del sexismo en la publicidad han adoptado una doble línea de control/sanción de los mensajes sexistas y de concienciación/fomento de las características que debe tener una publicidad no sexista. Fruto del primer enfoque fue la actuación del Instituto de la Mujer (Ministerio de Asuntos Sociales) cuando puso en marcha el *Observatorio de la publicidad*, compuesto por un Consejo asesor de imagen integrado por organizaciones de consumidoras/es, publicistas, académicas/os, medios de comunicación y sindicatos. Gracias a él han sido atendidas las llamadas que, a cualquier hora del día, se puedan recibir denunciando el sexismo de determinadas campañas. Si tras una instancia de negociación no se retira la campaña, se pasa a la vía judicial. La experiencia ha mostrado la receptividad de los anunciantes ante este procedimiento, que ha permitido lograr la retirada de diferentes campañas y la modificación de otras.

En España, el Premio Casandra supone un ejemplo, limitado a la publicidad de juguetes, del fomento de las características que debe tener una publicidad no sexista. Podemos encontrar una actuación más global en Canadá, donde el Consejo de Normas de Publicidad, la Fundación Canadiense de la Publicidad y el Comité Consultivo sobre los estereotipos

sexistas elaboraron en 1987 un conjunto de líneas directrices que alientan a los medios a presentar imágenes de mujeres y hombres que sean el reflejo fiel de su igualdad en el plano emotivo e intelectual y que respeten su dignidad.

Derivadas de una investigación sobre los anuncios publicitarios y de una consulta realizada a representantes del público, estas normas suponen para la industria canadiense de la publicidad un intento de autorreglamentar lo que concierne y afecta a la imagen de la mujer. Cuando un mensaje contraviene una de las líneas directrices, el Comité solicita la colaboración del anunciante, la agencia y los medios, a fin de que el mensaje sea modificado o retirado de la circulación. Entre los acuerdos adoptados figuran:

• *La autoridad:* «La industria de la publicidad debe tomar medidas sobre la manera de respetar un equilibrio en cuanto al número de mujeres y de hombres en roles de autoridad tales como anunciadores, voces fuera de cámara, expertos y especialistas ante la cámara».

• *La toma de decisiones:* «La publicidad debe presentar a varones y mujeres en rol de decisores, en tanto que compradores y usuarios de bienes y servicios costosos, así como también de menos valor».

• *La sexualidad:* «La publicidad debe evitar explotar la sexualidad con el solo sentido de excitar y llamar la atención. Deben evitarse los sobreentendidos, los juegos de palabras, las posturas ambiguas».

• *El hogar:* «La publicidad debe presentar a varones y mujeres compartiendo y beneficiándose por igual de la sana administración del hogar y del desarrollo de todas las tareas que implica».

• *La diversidad:* «La publicidad debe presentar varones y mujeres de todas las edades,

La única defensa para corregir los excesos publicitarios es invertir en educación, revalorizando la dimensión ética del individuo y enseñando a leer críticamente la publicidad.

antecedentes y apariencias, que realicen actividades en todas las disciplinas y que tengan diversos intereses».

• *El lenguaje*: «La publicidad debe utilizar términos genéricos que incluyan ambos sexos» (Satélite EVA, 1995).

3.2. La capacitación para la lectura crítica de la publicidad

A pesar de estas precauciones normativas, en exceso vinculadas a la orientación política del momento, la única defensa para corregir los excesos publicitarios es invertir en educación, revalorizando la dimensión ética del individuo y enseñando a leer críticamente la publicidad. Identificar los tipos de publicidad ilegal es claramente insuficiente, pues las leyes y las normas se incumplen sistemáticamente y se muestran lentas e inútiles frente a la vertiginosa evolución de los soportes y formas publicitarias. Además, las leyes y los procesos judiciales entienden de pruebas basadas en la existencia de informaciones incorrectas, de datos falseados, de cifras manipuladas, de razonamientos inadecuados o de demostraciones trucadas; es decir, se mueven en el campo de lo objetivo comprobable, mientras que la publicidad actual se mueve cada vez más en el campo de lo subjetivo y lo simbólico, y no utiliza promesas concretas que puedan analizarse.

En diversos lugares se han detallado en los últimos años propuestas didácticas de estudio e interpretación de la publicidad en el ámbito educativo, bien de modo general para diversas etapas educativas (Ferrés, 1995; Arconada, 1997a), bien para el área de Lengua y Literatura en la Educación Secundaria (Lomas, 1994; Arconada, 1997b), bien profundizando en las relaciones con la opción coeducadora (Suens, 1992;

Arconada, 1995b) o con el tema transversal de la Educación para el Consumo (Arconada, 1993 y 1995a). Lo importante es impulsar las actuaciones concretas y que cualquier actuación educativa en este campo tenga el objetivo explícito y omnipresente de hacer posibles –y necesarios– tantos niveles de lectura como de significación poseen los anuncios. Si el anuncio significa en el ámbito económico y en el cultural, conformando la personalidad de sus receptores, será necesario orientar todo método de análisis crítico de anuncios a la obtención de conclusiones en ambos niveles, diferenciando así lo que se dice de la función del producto y lo que se dice de su valor simbólico para el sujeto y la sociedad. Igualmente básico será establecer el papel de los diferentes agentes educativos en dicha tarea, con los apoyos y conexiones mutuas necesarias para multiplicar el alcance de sus actuaciones.

Si un centro docente quisiera integrar en su Escuela de Madres y Padres el tema de la publicidad, podría comenzar con comentarios en grupos de anuncios claramente estereotipadores en la representación de la vida familiar.

4. Papel de la familia en una nueva forma de mirar la publicidad

Podría parecer lógica una dinámica de buena colaboración entre familias y centros educativos, por cuanto ambas esferas debieran perseguir la formación integral de los muchachos y muchachas. Fomentar una visión crítica de la sociedad de consumo y una recepción activa de los spots podrían ser campos susceptibles de acuerdo, pero no son pocas las dificultades, pues ni la opción crítica con respecto

a nuestra sociedad está presente en todas las familias y centros docentes, ni todos los padres y educadores tienen suficiente formación para promover un análisis de la publicidad.

4.1. Implicación de la familia en el ámbito (verdaderamente) educativo

Un primer campo de colaboración sería el

momento de elaboración y aprobación de un Proyecto (verdaderamente) Educativo de Centro. Los Consejos Escolares pueden reducir su papel a meros sancionadores del *papeleo curricular* o fomentar el consenso y desarrollo explícito de los valores educativos en él asumidos (Arconada, 1997a). Los representantes de las familias tienen así el legítimo derecho de colaborar en la asunción de un modelo pedagógico que opte no sólo por la capacitación instructiva del alumnado, sino por una educación que también ayude a que aprenda a vivir, a construir su propia personalidad, a ser capaz de ir creando, en libertad, sus propios proyectos de vida y de felicidad en el contexto del mundo y de la realidad en el que le ha tocado vivir.

Las madres y padres pueden proponer en dicho foro reflexiones sobre la necesidad de asumir la Educación del Consumidor y la Coeducación como señas de identidad del centro, señalando la oportunidad de posteriores actuaciones en torno al tema de la publicidad en diferentes etapas y áreas. Por ejemplo, desde una óptica explícitamente coeducadora, debe profundizarse en el consenso básico sobre el papel de la escuela en el reequilibrio cualitativo de los valores y sobre la importancia del medio familiar para profundizar en esa tarea, independientemente de las presiones para asumir los roles de género socialmente construidos. Desde ambos contextos debe ofrecerse una educación equilibrada entre los valores masculinos y femeninos, presentándolos a todas las alumnas y alumnos para que cada cual decida libremente su ideal de vida, reivindicando la capacidad de compartir los

ámbitos público y privado, sin asignaciones sexistas de uno y otro, y con una revalorización del último.

4.2. Estrategias en el ámbito familiar

Si los consumos audiovisuales se desarrollan principalmente en el hogar, el contexto familiar será un ámbito privilegiado e inexcusable para favorecer la percepción crítica de la publicidad. Sobran especialmente aquí las lecciones magistrales, los exhaustivos comentarios de texto y también los sermones paternos (Ferrés, 1994). Por el contrario, la contemplación televisiva por el núcleo familiar permite únicamente –pero con gran eficacia– el comentario informal de aspectos aislados que, dependiendo de las edades de los hijos, permitirá provocar cierto diálogo crítico o simplemente una estrategia lúdica a la que se puedan incorporar los hijos e hijas más pequeñas.

Se trata de cambiar progresivamente el tradicional juego infantil de adivinar el producto anunciado nada más comenzar el spot, por el juego de *reírnos de los anuncios*. En una primera fase, las risas (las críticas) estarán relacionadas con los criterios de verdad/mentira: exageraciones evidentes, trucajes, promesas imposibles... Progresivamente se podrá ir avanzando desde lo evidente a lo sugerido, destacándose entonces las apelaciones individuales utilizadas, las sugerencias de valores sociales que nada tienen que ver con la funcionalidad del producto anunciado. Poco a poco, los hijos podrán ir expresando sus críticas y el «Mira, mamá, qué morro tienen cuando prometen...», el «Mira, papá, como saben que nos preocupa... nos anuncian la ropa como

Los representantes de las familias tienen así el legítimo derecho de colaborar en la asunción de un modelo pedagógico que opte no sólo por la capacitación instructiva del alumnado, sino por una educación que también ayude a que aprenda a vivir, a construir su propia personalidad, a ser capaz de ir creando, en libertad, sus propios proyectos de vida.

si sirviese para...», el «Vaya, otro anuncio en el que sólo friegan la madre y la hija»... se incorporarán a la conversación en la antigua sala de estar hoy convertida en sala de ver (televisión).

Las madres y padres, especialmente interesados en este tipo de comentarios, deberán estar atentos a algunos tipos de anuncios especialmente importantes no sólo para las decisiones de compra, sino también para el análisis de los modelos familiares presentados por la publicidad, con denuncia de los estereotipos sexistas:

- Los productos que se ofrecen prioritariamente a padres/madres/hijos/hijas... reflexionando sobre si se trata de productos que cubren necesidades específicas de unos y otras o si el mercado se encarga de asignar determinadas compras (belleza, limpieza, vestuario, cultura, deportes, grandes adquisiciones...) en función de la edad, sexo y rol social desempeñado.

- Las diferentes apelaciones motivacionales utilizadas para anunciar un mismo producto, dependiendo del *target* de edad y rol familiar al que se dirija el mensaje publicitario: nivel de motorización o comodidad en coches respectivamente para varones y mujeres; salud para la espalda o vanguardia tecnológica en ordenadores respectivamente para mujeres y varones; amistad con el aparato o ahorro energético en la compra de electrodomésticos para mujeres u hombres...

- Las diferentes estrategias de seducción utilizadas en mensajes destinados respectivamente a los diferentes roles familiares.

- Las técnicas de inserción publicitaria más frecuentes en medios y segmentos de comunicación con un potencial de espectadores de una u otra edad y su rol familiar.

Como cierta publicidad ha evolucionado, no habrá que dejar pasar las excepciones coeducadoras que pueden encontrarse, aprovechando la oportunidad de comentar: anuncios de productos estereotipados anteriormente para un sexo y que ahora se publiciten para ambos sexos, anuncios que presenten tareas domésticas realizadas por hombres y mujeres, anuncios que presenten una mayor sensibilidad en los varones hacia sus hijos e hijas, anuncios ganadores del Premio Casandra para publicidad no sexista de juguetes... También será interesante comentar los anuncios que se elaboran con dos versiones, con protagonista masculino y femenino, analizando si es una evolución positiva, una técnica para acallar críticas de sexismo o una duplicación del mismo.

De esta manera, se logra además una utilización compartida del ocio y del tiempo libre, y se favorece el establecimiento de pautas de comunicación familiar, lo que constituyen elementos básicos de la capacitación de la familia para fomentar la autonomía y el sentido de la responsabilidad del menor. Dentro de las habilidades parentales debe estar la creación de cauces de toma democrática de decisiones y de resolución conjunta de problemas. Por ello, compartir críticas –de diferentes niveles– sobre los anuncios

puede combinarse con la reflexión durante –y después de– la compra, analizando lo comprado en comparación con lo anunciado. No se trata de una técnica nimia, sino que está ya en la base del análisis sobre lo que son las propias necesidades y las necesidades inducidas. Sin todos estos pasos concretos, no serían posibles abstracciones posteriores –y necesarias– sobre lo realmente importante para vivir o sobre el dilema de «¿Vivir para consumir o consumir para vivir?».

El poder seductor de los anuncios es directamente proporcional a la falta de criterio del que los recibe; cuanto menos preparación ética y de lectura audiovisual tiene una persona, más se deja atrapar por la publicidad y menos lo reconoce.

4.3. Necesidades de una Escuela de Madres y Padres

Lo que sabemos o lo que creemos afecta al modo en el que vemos las cosas. Así, el poder seductor de los anuncios es directamente proporcional a la falta de criterio del que los recibe; cuanto menos preparación ética y de lectura audiovisual tiene una persona, más se deja atrapar por la publicidad y menos lo reconoce. Por ello, esta apuesta educativa de familias –y docentes– debiera ir acompañada por el esfuerzo para formarlos básicamente en una *alfabetización medial* (en clave de género y en clave consumista) que los capacite para la lectura analítica de imágenes de spots y anuncios, tanto en lo referente al uso de los códigos de expresión (icónico, verbal, sonoro) como a las apelaciones motivacionales utilizadas en la persuasión publicitaria. Todo ello facilita la identificación de elementos especialmente importantes en la modelización familiar dentro del macrodiscurso publicitario.

Si los docentes tienen el campo de su formación permanente para reclamar una preparación que con frecuencia ha estado ausente en su formación inicial, las familias dependerán para ello de Asociaciones de Consumidores o de las Escuelas de Madres y Padres del centro de sus hijos. Existen incluso algunas experiencias puntuales de colaboración entre OMICs y centros educativos, en las que se aprovecha la proximidad de las fiestas navideñas para ofertar formación sobre el análisis crítico de publicidad tanto a madres y padres como a educadores. En algunas de ellas, posteriormente se producían además sesiones con participación del propio alumnado.

Si un centro docente realmente implicado en la opción educativa antes descrita quisiera integrar en su Escuela de Madres y Padres el

Algunas familias, conscientes del papel de la publicidad como elemento de conformación social, deciden abordar por sí mismas –y con el apoyo del centro educativo– una formación crítica sobre dichos mensajes.

tema de la publicidad, podría comenzar con estrategias de comentario libre de anuncios claramente estereotipadores en la representación de la vida familiar, con el fin de identificar las expectativas de los participantes y su posicionamiento ante la descripción de la publicidad como *educación no formal* problemática para lograr avances en una cultura coeducadora. A partir de este punto, es especialmente útil el visionado crítico de anuncios de diferentes épocas, pues ello permite estudiar la evolución de la forma en la que la publicidad ha ido representando los roles familiares que las diferentes sociedades asignaban a hombres y mujeres. Posteriormente se irían describiendo los elementos expresivos utilizados en diferentes spots

para presentar las características funcionales del producto anunciado, y la posible presencia de otros elementos motivacionales utilizados. Dado nuestro específico interés, al hacer contrastar la realidad de lo que se vende con los valores e imágenes que se utilizan para venderlo, el análisis debe profundizar en las acciones y actitudes reiteradamente asignadas en el espacio doméstico a padres/madres/hijos/hijas y en las relaciones establecidas entre todos ellos y ellas en las escenas de la vida cotidiana.

5. La crítica de las «familias publicitarias»

Algunas familias, conscientes del papel de la publicidad como elemento de conformación social, deciden abordar por sí mismas –y con el apoyo del centro educativo– una formación crítica sobre dichos mensajes. Observan, por una parte, que los spots presentan a sus hijos un modelo familiar reducido a su estricta característica de *célula de consumo*, que se actualiza sin dificultad en aras de un consumo discrecional que le proporciona momentos de la felicidad más absoluta. Por otra parte, cons-

cientes de la concepción del *género* como una mera construcción cultural por la que se encuadran las tareas asignadas a hombres y mujeres en una determinada sociedad, ven cómo el espacio doméstico publicitario se perpetúa en buena medida como bastión del sexismo, manteniendo una especie de determinismo biológico que asigna automáticamente los roles sociales y familiares a uno y otro sexo, como si aún no hubiese admitido la distinción entre sexo y género.

Todo ello conforma un panorama preocupante para estas familias que se implican en un irrenunciable papel educador para con sus hijos, una educación integral que abarca también las pautas de consumo y el tipo de relaciones interpersonales que se desea establecer en el núcleo familiar. Para lograr sus pautas educativas, necesitarán distanciarse del modelo de familia publicitaria, tanto en los comentarios críticos como en la comparación de comportamientos. Al hacerlo, quizá favorezcan que sus hijos se familiaricen con la verdadera función de la publicidad en la sociedad de consumo, más allá de su mera instrumentación mercantil, y quizá identifiquen que el sistema funciona con ciertas dosis de frustración, pues en la sociedad están vigentes unos códigos de significación que no han sido generados por los sujetos y que éstos, por tanto, no dominan.

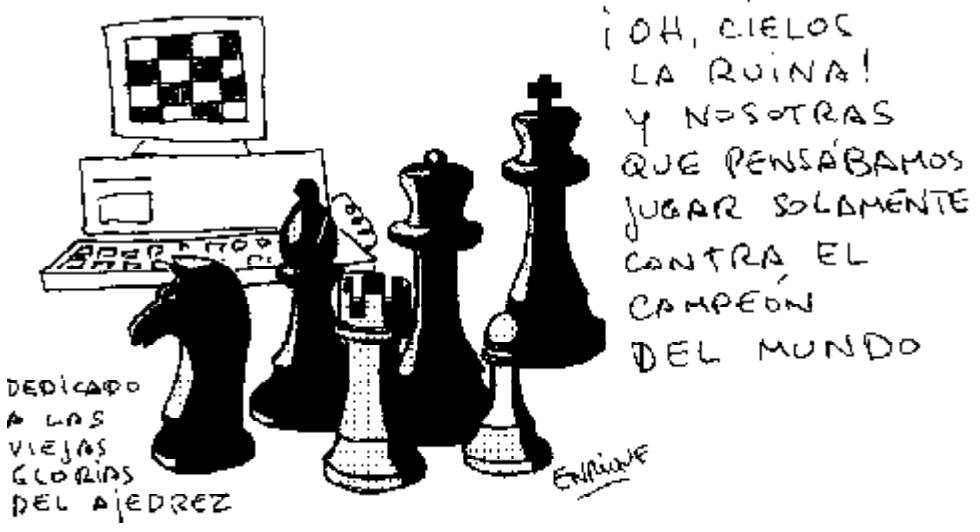
Sólo desde el distanciamiento y el ejemplo, se podrá reivindicar que la familia más feliz no es la que más compras hace, sino aquella en la que más adecuadas son las relaciones interpersonales... Sólo desde esas prerrogativas, el propio ideal de vida que se quiere transmitir a los hijos podrá predicar que felici-

dad familiar no gira en torno a los objetos, sino a la importancia con la que cada uno de los sujetos vive su relación con el resto de su familia para poder aprender en conjunto que hay cosas muchas más valiosas que aquéllas que nos ofrece la publicidad.

Referencias

- ARCONADA, M.A. (1993): «Ladrones de anuncios», en *Cuadernos de Pedagogía*, 212;60-62.
- ARCONADA, M.A. (1995a): «Creciendo en la sociedad de consumo (Actividades para una formación crítica de los hijos adoptivos de la publicidad)», en *Innovación Educativa*, 5; 19-44.
- ARCONADA, M.A. (1995b): «Hombre, mujer y publicidad: las trampas de la coeducación», en *Actas de la Universidade de Verão em busca de uma Pedagogia da Igualdade. Cadernos Condição Feminina*. Lisboa, Ministério do Emprego e da Segurança Social/Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres; 105-133.
- ARCONADA, M.A. (1997a): «Medios de comunicación, adolescencia y temas transversales», en *Actas del II Congreso de Innovación Educativa*;49-68.
- ARCONADA, M.A. (1997b): «El discurso publicitario (Hacia una triple forma de mirar el autopiropo seductor)», en *Textos*, 14.
- BENDER, Gy ZURUTUZA, C. (1993): *Mujer y comunicación en Argentina: perfil de país*, Buenos Aires. Centro de Estudios de la Mujer.
- BOURDIEU, P. (1979): *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus.
- FERRÉS, J. (1994): *Televisión y educación*. Barcelona, Paidós.
- LOMAS, C. (1994): «La comunicación publicitaria», en LOMAS, C. (Ed.): *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Gijón. Trea/Centro de Profesores de Gijón;218-276.
- LOMAS, C. (1996): *El espectáculo del deseo. Usos y formas de la persuasión publicitaria*. Barcelona, Octaedro.
- SATÉLITE EVA (1995): *Alzando la voz. Mujer y medios de comunicación*. Buenos Aires, Centro de Estudios de la Mujer.
- SUENS (Seminario Universitario de Educación No-Sexista) (1992): *Tras la imagen de mujer. Guía para enseñar a coeducar*. Palencia, Universidad de Valladolid/Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.

Miguel Angel Arconada Melero es asesor de formación del Centro de Profesores y Recursos de Palencia.



Reflexiones
desde el butacón



© Enrique Martínez-Salanova '98 para COMUNICAR

Sobre las nuevas formas de violencia juvenil

Jaume Funes
Barcelona

La llamada nueva violencia juvenil no siempre es nueva ni especialmente juvenil. En cualquier caso se trata de un fenómeno claramente mediático que difícilmente tendría sentido y entidad sin su difusión y amplificación en los medios. Estética, expresión, lenguaje, difundidos y amplificados, conforman una visión del problema en el mundo adulto que no facilita la búsqueda de las respuestas adecuadas. En cualquier caso, nos encontramos ante conductas adolescentes y jóvenes difícilmente modificables por la vía del Código Penal.

Antes de poder provocar en ningún lector la sensación de que los jóvenes son los únicos violentos o que sólo es preocupante su violencia, hay que recordar –por si acaso– que los adolescentes y jóvenes no dejan de ser un aguafuerte con trazos gruesos de la sociedad adulta. Ellos y ellas a menudo no harán otra cosa que reproducir nuestra conducta sin ningún miramiento ni control. No es posible hablar de su violencia dejando de lado la nuestra. Y no me refiero especialmente a la de los cañones o los tanques, últimamente muy activos. Pienso en las algaradas callejeras de los conflictos laborales, en la «divertida» destrucción urbana de algunos grupos políticos, en la contundencia policial cuando la protesta incomoda o deslucen la representación del poder, en las riñas tumultuarias que provocan los

guardias de seguridad de numerosos lugares de diversión. Al adolescente que destroza un banco para salir del aburrimiento, hemos de poder interpellarlo con la conciencia tranquila de quien defiende que ni una sola idea justifica el uso de la violencia, de quien cree que no es una manera válida de resolver los conflictos.

1. Un fenómeno que crece con la mirada. Un problema que puede crearse con la respuesta

Detrás de todos los fenómenos de crispación social siempre hay un fenómeno de construcción social, una realidad que se construye colectivamente mucho más allá de la propia realidad material. Así, cuando hablamos de drogas, sabemos que es mucho más importante y peligroso todo lo que va con ellas (desde la imagen marginal del toxicómano hasta los

mitos sobre sus efectos) que las propias sub-tancias.

Aparece una «realidad» sentida, imaginada, vivenciada, construida... que nada tiene que ver con la realidad objetiva, pero que poco a poco se convierte en real para los grupos y las personas. No está nada claro, por ejemplo, que los jóvenes de hoy en día sean más violentos que los de antes, ni siquiera que hagan más delitos; pero podemos llegar a estar socialmente convencidos de que vivimos una oleada de violencia juvenil. La lectura que hacemos de las dificultades sociales, la lectura que hagamos de la violencia, construye parte del problema, lo difunde de una determinada manera y crea el problema final.

De la misma manera, conocemos que todos los conflictos sociales, especialmente entre los adolescentes y jóvenes, incorporan a la dificultad inicial la respuesta, la reacción que reciben. Se trata de conductas generadoras de reacción social y de respuestas (adultas, de los vigilantes, de la policía, penales etc.) por lo que fácilmente reincorporan a la propia conducta las reacciones. La respuesta puede consolidar lo que sólo eran dificultades transitorias y crear y estabilizar el conflicto, facilitando identidades negativas a los sujetos y etiquetas de rechazo a la sociedad. La violencia es con frecuencia un fenómeno reactivo –recordemos la expresión «espiral de violencia»– que se incrementa y consolida a partir de las respuestas que recibe. Además, cuando se trata de adolescentes y jóvenes suele tener que ver con las relaciones de mutua tensión que establecen con los adultos.

Cualquier persona que ande entre gente joven sabe que en muchos momentos su conducta es pura provocación y que las respuestas adultas han de ir precedidas del ejercicio de contar hasta tres, para no entrar en una espiral reactiva que amplíe y consolide el conflicto. Nuestros niveles de tolerancia y de flexibilidad son hoy probablemente mucho más bajos. Tendemos a ver en todo joven a un enemigo. Cuando van en grupo nos sentimos amenazados. Casi todo lo que hacen nos parece mal.

Sus expresiones nos molestan, sus estéticas nos provocan. Vemos en cualquier pelado al cero un violento. Tenemos la mirada demasiado problematizada. Es cierto que nos enfrentamos a conductas nuevas, molestas, a veces masivas, que con frecuencia no tienen por qué ser aceptadas. Pero hay que descubrir la provocación, hay que saber evitar el encononazo, descubrir las maneras y los lugares para actuar, con el único fin importante: evitar que esas conductas provisionales se consoliden, y los destruyan. Con el único fin justificable: facilitar y estimular su proceso de conversión en ciudadanos y ciudadanas responsables.

2. Reduccionismo «skin»

Podríamos acabar las prevenciones iniciales llamando la atención contra las sucesivas pretensiones de reduccionismo, contra la tendencia a hablar de «la violencia» juvenil como si de un comportamiento uniforme se tratase. Ya entraremos en posteriores matizaciones, pero ahora considero importante advertir en especial contra uno de esos reduccionismos: la exacerbada tendencia a leer todo el fenómeno de la violencia juvenil en clave «skin head». El fenómeno de los cabezas rapadas tiene una evidente importancia, especialmente por sus connotaciones políticas y más todavía por lo que supone de fracaso (nuestro) para transmitir a muchos jóvenes las ideologías justificadoras de nuestra convivencia. Pero no debemos magnificarlo ni convertirlo en el elemento central de las conductas destructoras de los adolescentes y jóvenes. En número y en volumen de impacto sobre las vivencias cotidianas de los ciudadanos son otros los actos y los personajes que tienen importancia.

Si lo que nos preocupa realmente es cómo dar respuestas educativas, socializadoras a esas conductas que llamamos violentas, no podemos poner en el mismo saco a los hinchas vandálicos de un equipo de fútbol, a los adolescentes que destrozan un parque en pleno aburrimiento, a los que fuera de control matan a una persona o a los que llenos de odio hacia el

otro destruyen en nombre de una idea, de una nación o de un dios. Detrás de un adolescente no hay siempre un maleducado, detrás de un joven «bronca» no siempre hay un sujeto agresivo, detrás de un «heavy» o un «maquinero» no siempre hay una persona violenta, detrás de un «skin» no siempre hay un psicópata. Son absurdos el reduccionismo y la unificación, ambos nacidos de nuestra mirada simplificadora y problematizante, de nuestra tendencia a la generalización. Hay que evitar reduccionismos y etiquetas que tienden a convertir en «enfermedades sociales» lo que con frecuencia no son otra cosa que impotencia y dificultad para organizar la convivencia comunitaria cotidiana.

3. Conjuntos de la expresión violenta

Justamente porque lo que se pretende es disponer finalmente de criterios para prestar atención al fenómeno y a los chicos y chicas implicados, propongo subdividir el complejo entramado de la etiquetada como violencia juvenil en un conjunto de categorías, en parte solapadas pero no siempre concéntricas, que forman –hipotéticamente y como punto de partida– realidades diferenciales para pensar en el qué hacer.

Estas categorías, con frecuencia mezcladas en los *media* y en la opinión pública son:

- Las **conductas duras** de los adolescentes y jóvenes. Entre las que habrá que matizar y distinguir subconjuntos describibles a partir de: relaciones tensas y disonantes, con lenguajes agresivos vistos por los adultos como expresión de violencia, estilos de vida definibles como de ir de duros por la vida, en los que

fácilmente se incorporan conductas agresivas, en los que no se hace ascos al uso de la violencia, conflictos de diversión a horas intempestivas, agresividad relacional, líos de grupos, vandalismo urbano de diverso grado.

Forman el volumen, cuantitativa y cualitativamente, más importante y significativo de la violencia juvenil. Son en una parte fenómenos nuevos en los que están implicados adolescentes y jóvenes de muy diversa condición social, que a su vez tienen que ver con grados diversos de tolerancia social adulta.

- Las agrupaciones juveniles estructuradas centralmente en torno a ideologías que justifican el uso de la violencia.

Con la presencia de diversos elementos de los subconjuntos anteriores, se trata de colectivos estructurados como grupos con fuerte componente ideológico, con presencia de culturas radicalizadas y aceptación explícita de la violencia como forma de conducta para responder al contrario o para cambiar la sociedad.

- Los **casos problemáticos**, el conjunto de los adolescentes y jóvenes que por patología personal o por historia grave de inadaptación, pierden el control, agreden y destruyen de maneras aparentemente inexplicables.

Hablar de violencia supone tener presente que nos referimos a una realidad que puede tener que ver con: la construcción de la personalidad, los mecanismos de generación y aplicación de la agresividad y la provocación de frustraciones y su descarga, los procesos de aprendizaje, imitación y reproducción de con-

Detrás de un adolescente no hay siempre un maleducado, detrás de un joven «bronca» no siempre hay un sujeto agresivo, detrás de un «heavy» o un «maquinero» no siempre hay una persona violenta, detrás de un «skin» no siempre hay un psicópata. Son absurdos el reduccionismo y la unificación, ambos nacidos de nuestra mirada simplificadora y problematizante, de nuestra tendencia a la generalización.

ductas, la construcción de las identidades sociales (el quién soy yo en un mundo como éste).

Por último, debemos analizar también el fenómeno desde la perspectiva de los contextos en los que se produce, con los tiempos, los espacios, las culturas y las circunstancias que los envuelven. Casi siempre las respuestas posibles tendrán que ver con descubrir qué puede hacerse en cada uno de esos contextos. Los actos violentos no se producen en cualquier circunstancia o lugar, tienen que ver con cómo viven, cómo se organiza su tiempo, cómo se construye su personalidad, cómo encuentran su espacio en la sociedad. A la vez, también tienen que ver con las culturas que crean, con las modas que crean o les imponen, con los estilos de vida que pasan a ser más atractivos. Para poder matizar más el sentido y la funcionalidad de sus actos y atribuirles el peso y el valor que tienen en su vida, es conveniente separar algunos de sus contextos vitales – espacios, tiempos y circunstancias– en los que se suele producir. (En otros textos he propuesto analizar algunos como: los tiempos vacíos en espacios no formales, las prácticas generadoras de identidad, las reacciones de desesperanza, los tiempos y las prácticas de diversión, los usos de sustancias descontroladoras y *marchosas*...).

4. Hablemos de las respuestas

Si pensamos en el qué hacer, el nudo de la cuestión está situado en cómo construimos mecanismos para resolver esos conflictos de nuestra vida cotidiana. Mecanismos que supongan respuestas rápidas, ciertas, adecuadas a las características de los que infringen las normas y de las situaciones en las que lo hacen.

De todas las maneras, antes de confeccionar un listado de acciones, convendrá que

recordemos que la violencia está enormemente presente en nuestra sociedad adulta y que los

adolescentes y jóvenes pueden atraparnos en medio de una gran hipocresía. Por eso no estará de más que recordemos que para abordar la violencia hemos de tener respuestas como mínimo a las siguientes tres grandes cuestiones:

¿Es el hombre, la mujer, un personaje violento por naturaleza?, ¿hay ocasiones en las que puede justificarse su uso?, ¿podemos aceptar como personas maneras violentas de relacionarnos?

En lugar de cruzarnos de brazos y lamentarnos de la violencia juvenil, hay que sensibilizar a nuestra propia comunidad para poner en marcha otras maneras de dar respuestas a sus conductas.

4.1. Las políticas integrales y la educación en valores

Pensando directamente ya en el qué hacer no estará de más recordar que no suele ser posible abordar ninguna dificultad de las que afectan a los jóvenes si no se dispone de instrumentos de política global. Cuando no existen acciones de política juvenil sobre un territorio, mínimamente integradas y globalizadas, no resulta fácil pretender actuar sobre un factor problemático aislado. Los conflictos en torno a la violencia podrían ser una buena excusa para replantearse las políticas integrales de juventud –que han ido desapareciendo del mapa– en un panorama social que es diferente.

Entre las respuestas más generales no puede dejarse de lado la educación «en». Éste puede ser uno de esos ejes transversales de tan difícil concreción cuando no se contemplan dentro de los proyectos educativos, pero hace falta una voluntad educativa expresa en contra de la violencia; por el contrario, la moda contraria se difunde a gran velocidad entre el alumnado. Junto a las grandes preguntas que antes nos hacíamos ha de trabajarse con los alumnos los estilos de vida no violentos, las vivencias que asocian a los sentimientos llamados débiles, los mecanismos de resolución

de conflictos dentro del grupo, las razones para aceptar y respetar al otro, etc.

4.2. Hacer algo creativo en relación con el ocio

Aunque resulta de difícil aplicación y requiere creatividad y ganas, algo ha de hacerse en el terreno del ocio y la diversión. El punto de partida y la razón para actuar no puede ser la violencia, pero de la misma manera que tiene efectos positivos, la forma de ocio que se impone también tiene negativos y han de ser trabajables. Aquí hay que pensar desde políticas de impuestos y ubicación de locales que no sean dejar este ámbito a la simple iniciativa del mercado, hasta la estimulación de modas menos destructoras, o la evitación de concentraciones explosivas.

Algunas acciones, además tendrán que ver con la reducción del ligamen entre diversión y determinadas conductas violentas, haciéndolas más difíciles o improbables. Un tipo de respuestas que requiere creatividad y habilidad, que supone utilizar adecuadamente las respuestas policiales y especialmente las de los guardias de seguridad (provocadoras con frecuencia de reacciones y conflictos más violentos). Además, especialmente con los adolescentes, requerirá trabajar en otros ámbitos y en otros momentos la diversión del fin de semana.

4.3. Mediación responsabilizadora

Pero el gran paquete de acciones tiene que ver con las respuestas que damos directamente sobre el adolescente y el joven cuando está implicado en acciones violentas y podemos reaccionar aplicando una respuesta que ha de pretender de manera prioritaria conseguir que se haga responsable de su conducta, descubra que detrás de sus actos hay otras personas afectadas por su actuación.

Ya sabemos que el sistema penal, espe-

cialmente centrado en las penas privativas de libertad, resulta bastante inútil y contraproducente para resolver muchos de estos conflictos, para actuar cuando se trata de jóvenes. En la mayoría de las conductas vandálicas y de gran parte de las agresiones en las que se ven implicados debe darse una respuesta responsabilizadora –no ejemplarizante ni retributiva para la sociedad– que resulta posible con programas de los que se suelen llamar mediación o servicios en beneficio de la comunidad.

No podemos resumir aquí en qué consisten y cómo funcionan los programas de mediación, pero son acciones que, en primer lugar, tienden a evitar la judicialización de los conflictos –se resuelven previamente y evitan la imposición de una sanción penal–. Se trata de actuaciones de conciliación, reparación, compensación o ayuda a otros que permiten evitar que el adolescente y el joven banalicen sus conductas, actúen como si todo fuera igual y nada ni nadie quedara afectado por sus conductas. Cuando la respuesta es rápida, no judicializada, en su propio medio se consigue reducir la tendencia a considerar la conducta violenta como normal y a su difusión y justificación. A la vez se evita la vivencia por parte del joven de que nuestra reacción es un simple castigo injusto porque no nos gusta cómo es y cómo actúa.

De cualquier manera, mediación y servicios en beneficio de la comunidad requieren la sensibilidad y los recursos en el propio municipio, en la comunidad donde viven los jóvenes. La historia de los recursos sociales y educativos demuestra que cuando se crean ese tipo de recursos resultan válidos y útiles aunque la ley no lo prevea. En lugar de cruzarnos de brazos y lamentarnos de la violencia juvenil, hay que sensibilizar a nuestra propia comunidad para poner en marcha otras maneras de dar respuestas a sus conductas.

Jaume Funes es psicólogo y periodista. En la actualidad es profesor de la Universidad «Ramón Llull» de Barcelona y consultor en temas de adolescencia y dificultad social.



© Antonio López Alcántara '98 para COMUNICAR

Las viñetas como recurso educativo en la formación de los padres y madres

Encarna Bas Peña
Almería

Las viñetas de los humoristas gráficos de los diarios y revistas nos proporcionan un recurso asequible, creativo, sencillo e innovador para promover el análisis de la realidad desde la concisión y precisión del mensaje y de la imagen. Con su creatividad e ingenio provocan la reflexión e interpretación sobre temas cotidianos, por lo que es necesario integrarlas tanto en la formación de adultos como en la educación formal a través del currículo de las áreas específicas y áreas comunes y en la tutoría.

El humor forma parte de la vida de las personas y se expresa tanto de forma oral como escrita e icónica, por lo que constituye un medio de comunicación de gran utilidad en la familia y en los centros educativos.

Los diarios y revistas incluyen viñetas sobre diferentes aspectos de la sociedad actual de gran interés para la educación, por ser un recurso sencillo, de base icónica, que promueven un análisis de la realidad desde la concisión y precisión del mensaje y de la imagen, debido a la cualidad que poseen para presentar los aspectos de la vida diaria con gracia, ironía, sarcasmo o sátira. Con su creatividad e ingenio provocan la reflexión e interpretación sobre temas cotidianos «que mueven y conmueven a la opinión pública» (Blanco, 1996: 52), como el amor, la educación, los valores, la

economía, la violencia, la política, la cultura, el sexo, las drogas, las relaciones personales y sociales, la corrupción, las incoherencias, etc. Sin embargo, la educación no les ha prestado gran atención como elemento que contribuye a potenciar la comunicación ni como recurso educativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con las viñetas se pueden trabajar los temas indicados y algunos otros, en cualquier caso, recomendando que se realice una utilización variada de acuerdo con los objetivos planteados, los contenidos que tratarán y los destinatarios de la acción educativa. Autores como Chumy-Chúmez, Perich, Ramón, Quino, etc., nos ofrecen múltiples posibilidades que se pueden complementar con diferentes recursos y técnicas de dinámicas de grupo (Bas, 1996:

125-160). Tienen un uso polivalente e interdisciplinar tanto en la formación de los diferentes sectores profesionales y sociales (educadores, policía, sanitarios, asociaciones, etc.) como en los aspectos que se pueden promover: valores, actitudes, participación, integración, conceptos, toma de decisiones... Una misma viñeta se puede utilizar tanto para presentarse a un grupo de personas, como para conocer las ideas previas, analizar las actitudes, la capacidad para resolver situaciones, o para preguntar la tabla de multiplicar... En definitiva, en el proceso de enseñanza y aprendizaje se pueden emplear tanto para hacer realidad la interdisciplinaridad y la transversalidad como en cada área de conocimiento y materia.

La educación, en la sociedad actual, es necesario concebirla como un todo, de forma que posibilite «aprender a conocer, aprender a hacer, a vivir juntos, y aprender a ser» para que cada persona, durante toda su vida, pueda aprovechar al máximo un contexto educativo que se enriquece constantemente (Delors, 1996: 95-109). Enriquecimiento que se produce, también, con las aportaciones que el humor realiza al promover la reflexión y la toma de decisiones para aprender. Con el presente artículo pretendo expresar por escrito la experiencia que llevo realizando con el uso de las viñetas en la formación del profesorado, de los padres y madres, trabajadores de lo social y otros mediadores sociales, por la gran aceptación y por los resultados pedagógicos obtenidos.

1. Aportaciones de las viñetas

El humor ha ocupado y ocupa un lugar

preferente como instrumento de formación, ya que refleja diferentes situaciones sociales desde una perspectiva crítica, jovial y aguda. Además,

facilita el poder tratarlas con planteamientos abiertos, coloquiales, y dentro de un clima comunicativo que promueva la expresión de conocimientos, pensamientos y sentimientos. Como afirma Chummy Chúmez (1988: 11-25), «el humor es un patrimonio de la humanidad entera que tenemos que conservar entre todos... No es una disciplina que se aprenda a la fuerza, sino un lento perfeccionamiento que nos ayuda a sufrir pacientemente los infortunios, tanto de la pobreza como los de la riqueza...».

El humor forma parte de nuestra cultura oral y escrita, de forma que se podrían estudiar los valores, actitudes, normas sociales y comportamientos de una época a través de los chistes. Por ejemplo, la visualización de las viñetas, realizadas por los dibujantes de humor de la prensa diaria,

nos permiten llegar a esferas cognitivas y afectivas con mayor facilidad, porque unen imagen y palabra de forma graciosa, crítica y profunda, con aspectos relevantes de la vida cotidiana. Pero, también, ofrecen numerosas posibilidades educativas para potenciar la comunicación; el análisis de la realidad personal, educativa, familiar y social; el desarrollo de la creatividad e ingenio...

A través de mi experiencia profesional (1989-97), en numerosas conferencias y cursos, he podido comprobar que estas viñetas constituyen un recurso fundamental para:

1. Dinamizar y apoyar los procesos educativos.
2. Provocar una reflexión personal y grupal

Las viñetas constituyen un recurso fundamental en la formación de los padres y madres, y del profesorado, porque contribuyen, mediante el humor, a interpretar la realidad con actitud crítica y comprometida frente a cuestiones sociales, laborales, educativas y familiares ante las que es necesario tomar decisiones en coherencia con nuestros valores.

sobre aspectos que les preocupan, como por ejemplo, los relacionados con el sistema educativo, la comunicación entre padres e hijos, el conocimiento sobre sí mismo, el consumo de sustancias tóxicas, etc.

3. Fomentar la participación entre los padres y madres, así como en la convivencia familiar, ya que contribuyen a crear un clima educativo de confianza y respeto que permite, a cada persona, manifestar con libertad sus ideas, valores, actitudes y conocimientos.

4. Recapacitar sobre la educación, en la familia y en el centro educativo, así como sobre la importancia de su coordinación para realizar acciones complementarias.

5. Explorar los conocimientos previos, hábitos, actitudes, valores, procedimientos. Revisarlos y actualizarlos.

6. Exponer y analizar las ideas, opiniones, conceptos, intereses y preocupaciones.

7. Reflexionar sobre su realidad, para analizar las posibilidades y limitaciones de intervenir en su entorno de forma reflexiva, libre y constructiva.

8. Contribuir al desarrollo de criterios personales para valorar situaciones y tomar decisiones.

9. Conocer las limitaciones personales y comprender las de los demás.

10. Potenciar una cultura comunicativa que promueva la capacidad de comunicarse y de seleccionar información relevante.

11. Despertar una sonrisa ante temas de gran preocupación, como pueden ser las drogodependencias, las relaciones familiares... porque la mejor forma de tratarlos no es mediante el drama ni el morbo, sino desde la profundidad de análisis que genera el humor.

12. Fomentar la autoestima y reducir o eliminar riesgos y temores a participar, al

ridículo, a manifestar las opiniones, etc.

13. Trabajar en equipo y desarrollar la cooperación, el respeto, la creatividad...

14. Afrontar y resolver situaciones conflictivas, mediante la comunicación, la integración, la superación de obstáculos y la toma de decisiones.

15. Mostrar, proponer y seleccionar modelos de identificación.

16. Comprender los mecanismos de la información y la comunicación.

17. Desarrollar una actitud crítica y constructiva ante el consumo innecesario o engañoso de alguna publicidad.

18. Analizar la coherencia de los discursos políticos con su materialización en la práctica.

Los chistes –como podemos comprobar– ofrecen múltiples posibilidades educativas para trabajar aspectos relacionados con la educación, los valores, la comunicación, las drogodependencias, la integración curricular, la familia, las normas, etc.

Aunque tienen un uso polivalente, no hay que olvidar que son un medio, por lo que hay que seleccionarlos y utilizarlos de acuerdo con los objetivos propuestos, los contenidos a tratar, y las características de los destinatarios (Bas, 1996: 125-160).

2. A propósito de las drogas

Sin entrar en un análisis minucioso, propongo algunas sugerencias para utilizar el humor como instrumento de formación con los padres y madres.

Voy a tratar de exponer, en líneas generales, el procedimiento que sigo:

Me presento, por ejemplo, con una tira de Mafalda, que representa a una profesora que le pregunta a Miguelito cuánto son 8x9. Ésta me sirve: a) para dar a conocer que utilizo el humor como recurso didáctico; b) me permite

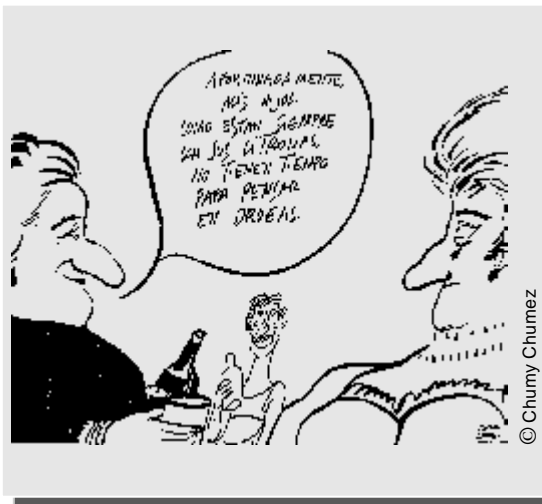
Es importante que los padres y madres conozcan que el humor se puede utilizar, de forma transversal, en el currículo, en las áreas de conocimientos y en la tutoría para tratar aspectos sociales de la actualidad.

poner de manifiesto mis limitaciones, romper barreras y acercarme al grupo; c) pedirles su colaboración y participación; d) ofrecerles mis conocimientos, etc. Además, analizo otras posibilidades de esta tira como: las actitudes, la capacidad para resolver situaciones conflictivas y tomar decisiones, los conocimientos matemáticos... A continuación, les formulo una serie de preguntas: ¿qué otros aspectos podríamos tratar a partir de esa viñeta?, ¿cómo resolveríais diferentes situaciones conflictivas?, etc.

Realizadas estas aclaraciones, previas al desarrollo de los contenidos, continúo la exposición de contenidos.

Si lo aplicamos a los temas sobre drogas:

1. Presento, por ejemplo, la viñeta de Chummy-Chúmez; dejo unos minutos para su lectura y reflexión individual, y, a continuación, les pregunto ¿qué os sugiere? Pongo en práctica la técnica del torbellino de ideas, por lo que



individualmente van expresando sus opiniones y anotándolas.

2. Se forman grupos para reflexionar, profundizar y contrastar sus opiniones sobre diferentes aspectos reflejados en la misma. Les indico un tiempo para trabajar diferentes cuestiones:

- ¿Coincide esa reflexión con la vuestra? ¿Por qué?
- ¿Qué valores y actitudes refleja? ¿Cuál es vuestra postura?
- ¿Qué incidencia tienen los medios de comunicación y, en concreto, la publicidad?
- ¿Se le concede la misma importancia al abuso de bebidas alcohólicas en el hombre y en la mujer?
- ¿Qué influencia tiene la familia en el inicio de bebidas alcohólicas de sus hijos e hijas?
- ¿Qué posibilidades tienen los padres y madres para integrar la educación sobre drogas en la familia, en el centro educativo y en el contexto social?

Éstas y otras cuestiones se pueden proponer para trabajar en grupo. No quiero decir que haya que plantearlas todas, pues depende de la persona que lleve a cabo la formación, de la planificación que haya realizado y de las características de las personas a las que se dirige.

3. Exposición de los grupos sobre los aspectos trabajados.
4. Coloquio sobre los acuerdos y las diferencias expresadas.
5. Conclusiones. Se entregan a todos los participantes.

Puedo afirmar, desde mi experiencia, que con esta viñeta de Chummy-Chúmez se proporcionan elementos de análisis y reflexión, de forma que:

- Contribuye a potenciar la participación, la reflexión, el análisis de situaciones, el contraste de opiniones sobre las funciones educativas de la familia, el cumplimiento de la normativa legal vigente sobre el consumo de bebidas alcohólicas, la importancia del ejemplo, los valores que se transmiten, las actitudes y habilidades que son necesarias desarrollar para poder tomar decisiones libres y responsables, el tipo de actividades de ocio y tiempo libre, etc.
- Posibilita el conocimiento de las ideas previas respecto a qué son las drogas, drogas institucionalizadas y no institucionalizadas,

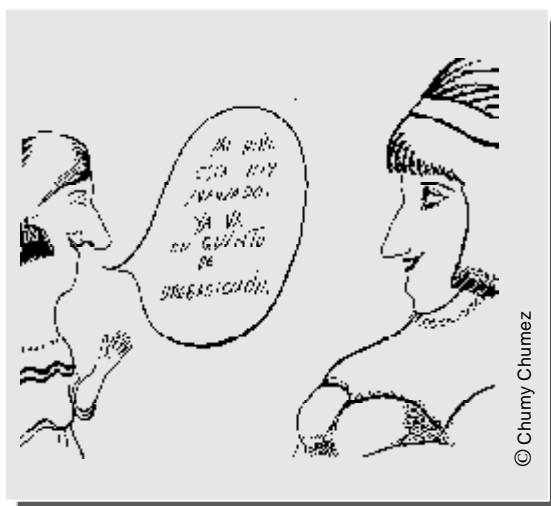
el uso del alcohol en la cultura mediterránea o su abuso asociado a ciertos valores, el valor que se le concede en el contexto familiar, escolar y social al uso y al abuso de las bebidas alcohólicas, la preocupación del abuso de alcohol en la población en general o el abuso que realizan los jóvenes en la calle sobre todo los fines de semana, se le concede el mismo valor al abuso de alcohol en el hombre que en la mujer.

Se pueden analizar las percepciones sobre el consumo, el concepto de droga, dependencia, libertad, autonomía, identidad, disponibilidad de las sustancias, influencia del contexto familiar, escolar y social, presiones de grupos sociales para el consumo, toma de decisiones y sentido crítico.

Facilita el debate sobre las sustancias que consideran drogas, los valores que se asocian a su consumo (Afortunadamente... siempre están), las características de los consumidores, de su micro y macrocontexto (valores, disponibilidad, actitudes respecto al consumo, pautas de consumo, uso y abuso de alcohol...), las posibilidades de intervención en ellos, las estrategias que se podrían utilizar para contribuir a crear un *continuum* entre la familia, el centro, y el contexto. También, se puede trabajar, de forma general, aspectos como la influencia de los medios de comunicación y de la publicidad, su incidencia en la creación de corrientes de opinión y en la difusión de modelos imitables; las preocupaciones e intereses de los padres y madres, y, las propuestas de actuación y coordinación con el centro, aula, familia, y entorno; alternativas al consumo.

Es importante que los padres y madres conozcan que el humor se puede utilizar, de forma transversal en el currículo, en las áreas de conocimientos y en la tutoría para tratar aspectos sociales de la actualidad. Por ejemplo, esta viñeta, permite abordar en Ciencias Naturales: conceptos como la metabolización del alcohol, consecuencias fisiológicas de su consumo en el aparato circulatorio, sistema nervioso central, en las células...; en

Ciencias Sociales: datos sobre consumo, producción, gastos en publicidad relacionados con el alcohol, accidentes de tráfico y laborales, consecuencias en la familia, el trabajo y en la sociedad; en Matemáticas y Física se pueden integrar estos aspectos en la formulación de diferentes tipos de problemas (sumas, divisiones, ecuaciones, sucesiones, cinemática, etc.); en Química: equivalencias en alcohol, composición química del alcohol, diferentes aplicaciones de los tipos de alcohol en la industria; en Vida Moral y Reflexión Ética: formulación de dilemas morales, valores asociados a su consumo; en Historia: la presencia del alcohol en la historia, su evolución y usos (Roma, Cristianismo, Edad Media, descubrimiento de América, en la actualidad); en Literatura, Lengua Castellana y Extranjera se podría integrar, por ejemplo, en estructuras gramaticales, expresión oral y escrita, comentario de textos; etc.



Respecto al alcohol nos referimos, no al uso tradicional que se realiza en la cultura mediterránea, sino a su abuso relacionado, en ocasiones, con pasarlo o encontrarse bien, la diversión, libertad, adaptación e integración a las normas sociales, pasividad o huida, el deseo de nuevas experiencias... La anterior

viñeta de Chumy-Chúmez nos puede servir de introducción.

A través de ella, se pueden: estudiar la edad de inicio en el consumo de drogas; analizar las causas que influyen en el inicio del tabaco y demás sustancias tóxicas (imitación, oposición al adulto, transgresión de normas, experimentar sensaciones nuevas, riesgo, etc.); reflexionar en qué drogas se origina el inicio,

uno mismo, tomar conciencia de ellos y ver hasta qué punto éstos orientan la vida propia (Ortega, Mínguez y Gil, 1996: 18-19).

Las viñetas contribuyen a encontrar los valores personales y los sociales que guían la toma de decisiones, las relaciones con las personas, las sustancias y los objetos, en definitiva, los comportamientos y la propia existencia. La viñeta de Perich que insertamos



por qué, cómo, influencia de la disponibilidad de las sustancias, permisibilidad respecto a las drogas institucionalizadas, presupuesto que se destina para consumirlas, lugares y momentos, alternativas al consumo: deportivas, lúdicas, culturales, en la naturaleza; comprender la función educativa de la familia, del profesorado, de otros profesionales e instituciones...

Esta viñeta se puede utilizar, también, para trabajar aspectos sobre diferentes procedimientos de trabajo, la comunicación en sus diferentes aspectos y dimensiones, la participación de los padres y madres en la comunidad educativa y su incidencia en el Proyecto Educativo...

3. Los valores, también

La enseñanza y aprendizaje de valores no se puede identificar con la transmisión de ideas, conceptos o saberes, es otra cosa, reclama y exige la referencia a la experiencia del valor. Es necesario descubrir los valores en

facilita la comprensión y reflexión sobre el proceso evolutivo; los valores y las actitudes de la familia respecto a las diferentes etapas de la vida; el valor concedido a la vejez a través de la historia; el valor que en la familia se le concede a la edad, la experiencia, las relaciones personales; las funciones de la administración; el sistema de pensiones; la soledad; el fomento de la autoestima en todas las edades; la función de la cultura y la educación en el desarrollo de emociones negativas que dificultan la felicidad, el desarrollo personal, la comunicación, la participación en la familia y en la comunidad; la situación real de los ancianos en la familia y en la sociedad.

Contribuye al análisis de situaciones reales, a desarrollar habilidades para enfrentarse con ellas, y a tomar decisiones de acuerdo con los valores; a descubrir la importancia que tiene durante todas las etapas de la vida la comunicación y la participación en diferentes proyectos para evitar la pasividad, las imágenes negativas de uno mismo y de los demás, y

para reforzar todos los aspectos positivos de la personalidad. Por último, nos podemos cuestionar qué valores se han desarrollado y qué tipo de educación se ha adquirido en los centros educativos y en la familia, para poder llegar a este planteamiento.

Es importante tener una actitud positiva ante la vida, mantener abierta la posibilidad de aprender y de comprometerse en el diseño y materialización de actuaciones.

A través de las viñetas se representa la realidad social del momento, los valores, las actitudes, las preocupaciones, los problemas, etc., lo que hace que sean imprescindibles tanto para la sensibilización de diferentes colectivos como para la formación, reflexión y análisis de conceptos, procedimientos, actitudes y valores.

4. Conclusiones

Las viñetas constituyen un recurso fundamental en la formación del profesorado y de los padres y madres, porque contribuyen, mediante el humor, a interpretar la realidad con actitud crítica y comprometida frente a cuestiones sociales, laborales, educativas y familiares ante las que es necesario tomar decisiones en coherencia con nuestros valores.

Como hemos podido comprobar, a través de estas páginas, las viñetas de los humoristas gráficos de los diarios y revistas nos proporcionan un recurso asequible, creativo, sencillo e innovador para integrarlo tanto en la formación de adultos como en la educación formal mediante el currículo de las áreas específicas y de las áreas comunes, y por supuesto en la tutoría. Son un medio de comunicación, con un lenguaje e imágenes propias, que tienen grandes posibilidades educativas que es necesario continuar desarrollando. En este sentido, el nuevo Sistema Educativo contempla el

trabajo con imágenes en todos los niveles educativos, por ejemplo, en Educación Primaria y Secundaria integra el estudio y confección de imágenes dentro del área de Educación Plástica y Visual. También, se pueden trabajar en otras áreas (Lengua, Vida Moral y Reflexión Ética, Sociedad, Matemáticas, etc.), como vía para facilitar al alumnado conocimientos sobre el mundo que les rodea, al unir en las viñetas, imágenes con texto escrito. En Bachillerato, se puede incluir en los objetivos y en los contenidos tanto de las materias comunes: Lengua Castellana y Literatura, en las que se plantea el discurso de los medios de comunicación, Lengua Extranjera, Filosofía, Educación Física, Historia; como en las diferentes modalidades: Artes, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales, Tecnología. El estudio descriptivo de las numerosas posibilidades que presentan las viñetas en los diferentes niveles educativos, áreas de conocimiento y materias requiere otro espacio y tiempo para poder realizarlo, por lo que no es posible abordarlo en este momento.

Referencias

- BASPEÑA, E. (1996): «Educación en valores y prevención de drogodependencias. Estrategias de intervención», en *Educación en valores y temas transversales del currículum*. Almería, Centro de Profesores de Almería.
- BLANCO, M.A. (1996): «Consumidores de signos, símbolos y mensajes», en *Comunicar*, monográfico «Educación del Consumidor en medios de Comunicación»; 47-54.
- CHUMY-CHÚMEZ (1988): *Ser humorista*. Madrid, Fundación Universidad-Empresa.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana/UNESCO.
- ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. y GIL, R. (1996): *Valores y Educación*. Barcelona, Ariel.
- PARRA ORTIZ, G. (1995): *El cómic en la Expresión Plástica y Visual*. Almería, Centro de Profesores de Almería.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1988): *El cómic y su utilización didáctica. Los tebeos en la enseñanza*. Barcelona, Gustavo Gili.

Encarna Bas Peña es doctora en Ciencias de la Educación.



© Forges para El País; 1-XII-97



© Enrique Martínez-Salanova '98 para COMUNICAR

Familia y escuela: el miedo a Internet

.....

Antonio R. Bartolomé
Barcelona

Aunque en nuestro país todavía no es un problema de gran magnitud, lo va a ser dentro de muy pocos años, quizás meses. ¿Quién controla Internet? En algunos países como Estados Unidos el tema ya ha llegado hasta la elaboración de leyes que luego han sido anuladas por el Tribunal Supremo. Los padres se preocupan por los materiales a los que sus hijos pueden acceder desde dentro de su casa. Los profesores lamentan que sus alumnos «chatean» en horas de clase. Y en el otro extremo, ¿existe libertad de expresión en Internet? Este artículo pretende presentar algunos aspectos en relación a este tema; más puntos para una discusión que propuestas o respuestas.

1. Control externo a Internet

La verdad es que Internet es bastante resistente a los controles externos. Podemos encontrar dos grandes vías para tratar de controlar la red. Una es la seguida por el gobierno de la República Popular de China y por otros países y se trata de impedir por la fuerza el acceso. Para ello basta controlar-censurar los centros nacionales, impidiendo, por ejemplo, el acceso desde ellos a direcciones consideradas «molestas». Este tipo de soluciones no tiene mucho éxito como bloqueo total, aunque ciertamente dificultan mucho las cosas a los usuarios menos expertos o con menos recursos económicos.

La otra vía es la seguida en países democráticos en donde se trata de utilizar los meca-

nismos que permite la ley. Ésta es mucho más interesante pues plantea los auténticos retos a una sociedad democrática que se rija por el poder de los acuerdos y las leyes. Vamos a ver algunos casos famosos para analizar elementos clave del problema.

Una persona en California coloca un material en Internet. Este material es legal desde la perspectiva de las leyes californianas, pero no en Texas. Ahora otro individuo en Texas considera que ese material es indecente y lo denuncia. Un sheriff de Texas envía un requerimiento a su colega californiano que detiene al sujeto y lo envía a Texas para ser juzgado. El fondo jurídico es que los delitos contra las «leyes de la decencia» en Estados Unidos tienen el carácter de delito federal, pero las

leyes son dictaminadas por cada Estado. Veamos, aunque la situación jurídica es diferente, el concepto es que un sujeto puede ser juzgado en cualquier lugar del mundo, pues desde cualquier lugar del mundo puede accederse a sus materiales en Internet. Por ejemplo, usted coloca una frase de los «Versos Satánicos» y el gobierno de Irán lo manda ejecutar: ¿cuál es la diferencia conceptual entre este supuesto y el caso de Texas?

Karen Sorensen (1997) señala que la legislación que limita Internet en Estados Unidos (EEUU) o Alemania proporciona una base y una justificación a la que se produce en China, Singapur e Irán, donde el objetivo de los censores no es sólo el material pornográfico sino también las discusiones a favor de la democracia y la educación en los derechos humanos. Desde la perspectiva de una ley como la «Communications Decency Act» en EEUU, ¿qué puede objetarse a que China elimine información que «altera el orden público», o que Nghiem Yuan Tinh, Director del *Vietnam Data Communication Company* afirme que «Internet debe ser controlada no sólo por razones técnicas y de seguridad, sino también desde el punto de vista cultural» (Financial Times, 1995).

Algunos países aplican un control sobre el efecto «liberalizador» de Internet limitando el acceso a grandes segmentos de su población, como es el caso de India y Arabia Saudita, por ejemplo, mediante impuestos exorbitantes o limitándolo a las Universidades. Por supuesto, si uno posee suficiente dinero como para pagar un acceso a través de compañías extranjeras puede entonces evitar ese control.

Pero, ¿dónde está el límite? No se trata sólo de «limitar la distribución de cierta información» en Internet. Por ejemplo, es posible

rastrear y controlar los mensajes que se envían. Hace ya años se dieron casos en Francia en que utilizaba la información suministrada por los peajes de las autopistas (Agre, 1996). Si los gobiernos no pueden limitar ni controlar Internet, ¿quién puede impedir que alguien utilice esa información?

Y esto nos lleva todavía a otras situaciones. Por ejemplo, ¿qué pasa si alguien envía masivamente publicidad a través de Internet? Bien, si usted está utilizando una línea telefónica va a tener que pagar por recibir una publicidad que no ha pedido: ¡Usted paga por recibir la publicidad que otro le quiere enviar! Y de nuevo nos planteamos si es necesario que alguien supervise esa situación.

Y llegamos a los virus, malignos o benignos. En 1997 corría por Internet la «triste» historia de Jessica Nydek, una niña enferma de cáncer. El mensaje invitaba a ser reenviado –saturando la red– e

indicando que una aportación de un centavo de dólar era añadido a la cuenta de una institución de lucha contra la enfermedad. La misma organización, «American Cancer Society», se vio obligada a aclarar que no tenía nada que ver con el tema y que se trataba de un «hoax/virus» que reaparece periódicamente y se propaga, afortunadamente sin dañar discos duros (ver información en <http://www.cancer.org/chain.html>).

Y terminemos con un caso extremo (News-Com, 1997). En octubre de 1996 Andrea Lynn Vickery conectó con un grupo *on-line* buscando alguien que quisiera asesinar a su ex-marido. Robert E. Lee Smith, un militar retirado le sigue el juego hasta que comprueba que efectivamente le paga mediante una tarjeta de crédito y la denuncia. ¿Y si hubiese sido otro quien hubiese contactado con Andrea?, ¿pode-

Así el problema es más complejo que permitir, o no ver, distribuir escenas pornográficas. Debemos pensar en el control general sobre la libertad de expresión, pero esto nos lleva a la libertad que invade parcelas de otro y finalmente a la agresión a otros.

mos suponer que así se han concretado y cometido otros asesinatos? El asesino no tiene ninguna relación con la víctima y el autor-instigador del delito puede probar su absoluta inocencia. ¿Justifica este tipo de actos la existencia de organismos que «espíen» los mensajes privados enviados por Internet? Esto nos llevará al tema de los mensajes cifrados y los límites impuestos por el Gobierno Norteamericano a los sistemas de encriptación.

Así el problema es más complejo que permitir, o no ver, distribuir escenas pornográficas. Debemos pensar en el control general sobre la libertad de expresión, pero esto nos lleva a la libertad que invade parcelas de otro y finalmente a la agresión a otros.

¿Deben los gobiernos legislar sobre Internet? En los siguientes apartados veremos que muchos opinan que no.

2. El control desde dentro. Los sistemas automáticos

Se trata de programas que filtran los mensajes de modo que no puedan visitarse en la web materiales considerados inadecuados. Generalmente se refieren a materiales pornográficos y en ocasiones de tipo fascista o violento. Son programas que los padres o maestros pueden instalar en los «browsers» como *NetScape Communicator* o *Microsoft Explorer*.

Existen dos formas de enfocar el control. La más drástica parte del principio de que es mejor filtrar mucho que poco, así que se seleccionan sitios de dudosa conducta y se filtra todo lo que provenga de ahí. La segunda aproximación desarrolla una lista de términos «peligrosos» y filtra todos los documentos que los incluyan. Este tema está descrito en varios sitios pero citaremos un corto trabajo de Bjorn y Yue Chen (1996).

Un programa que aplica uno o ambos métodos es CyberPatrol, de CompuServe. Este programa fue ofrecido inicialmente para alemán e inglés y luego para español y francés. Sin embargo es obvio que incluso así el programa es insuficiente. Solamente en España sería necesario considerar también los términos en catalán, euskera, gallego...

Pero hay que considerar un problema adicional: las diferencias culturales. Por ejemplo, mientras en USA ciertos films corrientes en Europa, son considerados películas «X» (pornográficas) por contener escenas de sexo explícito, en Europa los contenidos violentos son menos aceptados que allí.

Otro problema se refiere a las interferencias entre lenguajes. Como el programa no identifica la lengua trata de aplicar varios filtros, por ejemplo, la palabra «sex» que es un filtro estándar en CyberPatrol, significa «seis» en Sueco, o «sade» significa «dije».

Lo más interesante de este planteamiento es que deja el control de Internet en el otro extremo del hilo, es decir, el emisor de contenidos no es responsable, sino que es el receptor el que debe velar por su seguridad.

Esta perspectiva no debe ser vista únicamente en esos aspectos ante los que los americanos y alemanes parecen tan sensibles, pero que desde una perspectiva latina no se diferenciarían de la posibilidad de que un menor compre

una revista porno en un quiosco. También hay que considerar otros aspectos de seguridad como que se nos introduzca un virus, o que alguien ataque o simplemente curioseee nuestros ordenadores a través de Internet. Si no controlamos Internet mediante una legislación universal y compartida, no queda más

Pero hay que considerar un problema adicional: las diferencias culturales. Por ejemplo, mientras en USA ciertos films corrientes en Europa, son considerados películas «X» (pornográficas) por contener escenas de sexo explícito, en Europa los contenidos violentos son menos aceptados que allí.

remedio que recurrir a programas que protejan «nuestro extremo del hilo». McAlister (1996) se plantea estas preguntas en relación a la seguridad en Internet:

- ¿Qué aparatos de seguridad deben implementarse para controlar lo que se publica en www?

- Muchos conocen los riesgos de los virus, ¿pero conocen otros riesgos potenciales?

- ¿Cuántas organizaciones tienen los recursos para realizar un análisis de riesgos en profundidad?

- ¿Qué salvaguardias existen para frustrar a los «hackers»?

- ¿Qué implicaciones hay en relación a la propiedad intelectual respecto a la protección de los datos, al copyright, patentes y al plagio?

- ¿Qué implicaciones hay para los delitos incluidos robo y pornografía?

- ¿Qué implicaciones hay en los contratos, con respecto a negligencia, entorpecimiento o deformación?

- ¿Qué implicaciones hay en los derechos de los consumidores y usuarios?

La pregunta que nos podemos hacer, en definitiva, es: ¿podemos defendernos de todo esto nosotros, los usuarios, sin acciones externas? Dentro del mismo marco de «autodefensa», pero dejando de lado la perspectiva individual y tomando una visión colectiva, llegamos a nuestro tercer apartado: la autodefensa comunitaria.

3. El control desde dentro. La autodefensa comunitaria

En la primera mitad de los noventa, ésta ha sido la herramienta básica de regulación de actuaciones en Internet. Supongamos que alguien envía un anuncio a una lista automática

de distribución que no se lo ha pedido, o que alguien realiza afirmaciones racistas. Basta que uno lo sugiera y que todos los que estén de acuerdo envíen mensajes de protesta. En

Internet eso puede querer decir miles de mensajes que bloqueen el servidor. El resultado es que el indeseable se ve privado de su sistema de correo y, si es alquilado, expulsado de él.

Un ejemplo en nuestro idioma se produjo durante el verano de 1997 a raíz del caso de Miguel Ángel Blanco. Por la red comenzaron a distribuirse mensajes dando a conocer páginas relacionadas con ETA e invitando a enviarles mensajes. Éstos son los argumentos a favor y en contra de acciones como ésta.

A favor están todos una serie de argumentos tradicionales en Internet: no son acciones organizadas desde el poder, sino que sólo funcionan si los individuos se suman; la fuerza viene precisamente de la suma de decisio-

nes individuales. Como el mecanismo es simétrico, demuestra la auténtica fuerza democrática de una idea. Para que alguien participe en una campaña de este tipo no suele bastar con que disienta del otro sino que debe sentirse realmente amenazado. Es, pues, un sistema democrático y autorregulable de acción contra los delincuentes.

No hay demasiados argumentos en contra, pero los recoge Álvaro Ibáñez en *iWorld* (Ibáñez, 1997). El fundamental es esta frase: «Quienes opinen lo contrario deberían confiar en la inteligencia de las personas, para, por un lado, decidir libremente si quieren visitar esas páginas o no, y por otro, interpretar el mensaje que contengan». Pero añade otros: «no vale la pena conseguir cerrar un servidor, porque en

Si hablamos de información, la situación es similar a la existencia de revistas en los quioscos: el que quiera que compre. Si hablamos de delitos como la distribución de virus o la intromisión en áreas privadas, entonces deben actuar las leyes. Pensemos que esto se aplica también a muchas facetas desconocidas hoy pero existentes.

otro lugar aparecerá uno nuevo: la censura es imposible en Internet».

Para complicar más la situación podemos considerar dos elementos más. El primero, el hecho de que una mayoría pueda «linchar» a una minoría. Es obvio que este sistema defiende fundamentalmente los derechos de la mayoría, y que es más difícil de aplicar por una minoría.

El otro elemento me lo sugiere una vieja historia: en 1995 una lista de Internet denominada «alt.religion.scientology» se vio atacada por cientos de mensajes provenientes de un grupo –o secta– también llamada Scientology y que estaba disconforme con los contenidos vertidos en la lista. El tema es que aunque el mecanismo se basa en la suma de decisiones individuales, éstas pueden aunarse no sólo como resultado de una reflexión personal o libre o por la influencia de un estado de opinión creado por los medios. También puede darse el caso de organizaciones que pueden «recomendar» acciones determinadas a sus miembros. Por ejemplo, en 1997 una importante rama de cristianos no católicos en Estados Unidos invitó a sus miembros a no comprar ni utilizar productos Disney por considerar que la actitud de la empresa de no discriminación de homosexuales entre los empleados era contraria a sus creencias. ¿Qué pasaría si hubiese invitado a sus 700.000 miembros a enviar mensajes vía Internet colapsando el servidor de Disney? Aún cuando realmente la empresa siga una línea contraria a ellos, ¿debe ser penalizada cuando esa línea es aceptada por muchos otros? Y supongamos que Disney decide cambiar su política: ¿qué pasa si son ahora los miles de homosexuales los que lanzan la campaña? ¿Se volverá Internet un lugar inseguro, a merced de todos los grupos de presión del mundo?

Con todo lo anterior, no podemos desdeñar fácilmente este sistema y es necesario diferenciarlo del mecanismo de control democrático que un renombrado especialista en Internet define como «action alert» (Agre, 1997). Lo define como un mensaje que alguien

envía a la red invitando a una acción específica en relación a un tema político actual. «Bien diseñadas las ‘action alerts’ son un medio poderoso para invitar a la gente a participar en los procesos de una democracia». E incluye algunas recomendaciones:

- Establecer la autenticidad. Indicar claramente quién la envía y cómo contactar.
- Poner fecha. Los mensajes a veces duermen meses en un «mailbox» antes de despertar.
- Delimitar claramente el texto de la alerta.
- Precaverse de modificaciones que exageren o deformen el mensaje.
- Pensar hasta dónde deseo propagar el aviso.
- Construirlo de modo que tenga toda la información necesaria.
- Invitar a una acción clara y definida.
- Hacerlo fácil de entender.
- Revisarlo bien antes de enviarlo.
- Iniciar un movimiento, no una desbandada («enviar donde sea apropiado»).
- Explicar la historia completa.
- No utilizar un lenguaje para convencidos.
- Evitar polémicas.
- Evitar las peticiones en cadena.
- Utilizar prácticas «buenas».

4. Control desde dentro. El propio individuo

Con esto hemos llegado a la última posición, la que defiende que sea el propio individuo el que actúe y tome decisiones. Esta idea encuentra su fundamentación en el neoliberalismo aunque también es promovida desde otras concepciones. La idea es: si hablamos de información, la situación es similar a la existencia de revistas en los quioscos: el que quiera que compre. Si hablamos de delitos como la distribución de virus o la intromisión en áreas privadas, entonces deben actuar las leyes. Pensemos que esto se aplica también a muchas facetas desconocidas hoy pero existentes como el blanqueo del dinero del narcotráfico a través de Internet, sin posible control.

Desde esta perspectiva, la tarea de padres y profesores es ayudar a los alumnos a tomar

las decisiones correctas. Sin embargo es necesario ser consecuente hasta el final con esta opción. La capacidad de tomar decisiones lleva implícita la capacidad de equivocarse así como la de tomar decisiones diferentes de las que nosotros tomaríamos. Este punto excede la polémica concreta de Internet y se extiende a decisiones sobre nuestra acción educativa.

Voy a terminar este artículo recordando que existen otros aspectos relacionados con el tema que no han sido tratados, por ejemplo, la posibilidad de utilizar sistemas de encriptación que protejan nuestros mensajes del control de otros, incluida la policía. Este tema ha gozado de una gran popularidad en EEUU debido a la legislación que prohibía utilizar sistemas cerrados a una inspección gubernamental.

Ésta ha sido una revisión rápida a una problemática compleja y que abarca situaciones muy diferentes. ¿Cómo debemos actuar los padres y los educadores en relación a Internet?

La pregunta está servida.

Referencias

AGRE, P. (1996): Mensaje enviado. Sun, 26, May, 1996 17: 23: 15-0700 (PDT), a la lista Red Rock Eater. <http://communication.ucsd.edu/pagere/re.html>
 AGRE, P. (1997): Designing Effective Action Alerts for the Internet. Mensaje enviado 17/9/97 a RedRockEater. Ver también en: <http://communication.ucsd.edu/pagere/>
 BJORN, M. & YUECHEN, Y. (1996): «The Worldwide Market: Living with the Realities of Censorship on the Internet». Webnet'96. San Francisco 15-19 octubre de 1996, <http://curry.edschool.Virginia.EDU/aace/conf/webnet/html/108/108.htm>
 FINANCIAL TIMES (1995): «Plan by Telecom Authority to Exercise Control Over Internet Disturbs Foreign Investors and Agency». London: Financial Times, Sept. 19, 1995.
 IBAÑEZ, A. (1997): Editorial. *iWorld*, suplemento de *PC-World* 135, Oct. 1997.
 MCALISTER, M.J.; COMER, P. & HADLEY, K. (1996): The Internet & The WWW: Friend or Foe? Webnet'96. San Francisco, 15-19, octubre de 1996, <http://curry.edschool.Virginia.EDU/aace/conf/webnet/html/388.htm>
 NEWS.COM (1997): Noticia de prensa, fechada el 2/10/97, <http://www.usatoday.com/life/cyber/tech/ctb361.htm>
 SORENSEN, K. (1997): Silencing the Net. The Threat to Freedom of Expression On-line. Human Right Gopher, [gopher://gopher.humanrights.org:5000/11/int/hrw/general](http://gopher.humanrights.org:5000/11/int/hrw/general)

Antonio R. Bartolomé Pina es profesor del Departamento de Didáctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona.

Reflexiones desde el botón



© Enrique Martínez-Salanova '98 para COMUNICAR

Internet y la educación: una reflexión desde el medio familiar

Jesús M. Goñi
San Sebastián

Internet se ha convertido en poco tiempo en una palabra mágica. Se habla de ella en todos los foros, pero pocas veces con el detenimiento y la profundidad que un tema de esta enjundia merece. Los medios de comunicación hablan de ella una y otra vez con la superficialidad que les es propia y han conseguido que sea a la vez una palabra conocida y «quemada». El autor de esta colaboración se adentra el mundo de esta «red de redes» para descubrirnos algunos de sus muchos interrogantes y sugerirnos cómo compaginar esta nuevas tecnología con el aprendizaje escolar.

Conocida porque anda en boca de todos y quemada porque todo el mundo se piensa que ese conocimiento banal, que propagan los medios de comunicación, les faculta para hacer afirmaciones categóricas ajustando su discurso a los tópicos que esos mismos medios han ido construyendo (pornografía infantil, acceso a ordenadores con información confidencial, utilización de la red por grupos extremistas, etc.). En cambio, la mayor parte de la información que se encuentra en la red no es tan excitante...

A mí me gustaría pararme un momento en medio de esta vorágine y reflexionar sobre lo que hoy en día es Internet y sobre las posibilidades que la misma puede ofrecer a la educación desde una vertiente externa a la escuela o si se quiere complementaria al quehacer esco-

lar directo, más concretamente desde el medio familiar.

En segundo lugar quisiera decir que mi reflexión es necesariamente provisional y sujeta a la controversia de opiniones contrarias. Esto es cierto con cualquier reflexión que se haga pero lo es mucho más en una cuestión de este tipo. Internet es un tema muy novedoso y que técnicamente no ha llegado a su pleno desarrollo –como más adelante tendré oportunidad de explicar–. Por lo tanto estamos hablando acerca de algo que se está transformando a gran velocidad y como consecuencia de lo anterior corremos el riesgo de hacer afirmaciones que el propio desarrollo del medio puede deshacer en breve. Seamos, pues, cautos y guardemos opiniones categóricas para otra ocasión.

1. ¿Qué es Internet?

Yo voy a evitar dar definiciones técnicas. Cuando me hago esta pregunta pretendo interrogarme sobre qué aporta a la comunicación que sea realmente novedoso en comparación con el resto de los medios tecnológicos ya existentes. Diré brevemente que Internet, tal y como lo conocemos en la actualidad, es un medio de conseguir información de manera rápida, barata e independientemente de la distancia a la que la misma se encuentre. Ésta es una afirmación muy general que tenemos necesariamente que desarrollar y matizar.

Internet sirve, fundamentalmente, para conseguir información. Internet se puede comparar a un océano de información inmenso y profundo en el que se puede navegar y bucear a voluntad. Se habla de la existencia de varios millones de páginas web diseminadas a lo largo y ancho del mundo. Es la famosa World Wide Web (tela de araña que rodea el mundo). De aquí provienen las tres «www» que anteceden a la mayoría de las direcciones de Internet.

Pero información no es necesariamente comunicación. Es, más bien, la materia de la que ésta se nutre. La información es la materia prima y la comunicación es el producto elaborado. Sin información no puede existir comunicación pero la información –su exceso, su carencia, su opacidad, el medio a través del que se transmite, etc.– puede producir incomunicación y en ese caso toda esa información no sería útil para la enseñanza y el aprendizaje. El aprendizaje es comunicación elaborada y reducida –asimilada– por las estructuras mentales del que aprende. Para que el proceso de aprendizaje resulte efectivo es necesario que la información cumpla con algunas condiciones: que sea interactiva, flexible, adaptada

a los esquemas del aprendiz, etc. No voy a continuar profundizando en esta cuestión porque puede resultar excesivamente técnica para el objeto de este artículo. Si me he animado a decir algo sobre este tema es, simplemente, para que el lector no piense que cuando decimos que algo es una buena fuente de información resulta sin más un elemento adecuado para el aprendizaje.

Tal vez resulte más interesante comparar Internet con otras maneras de conseguir información y establecer paralelismos a fin de comprender mejor de qué estamos hablando. Si comparamos Internet y Televisión podríamos decir que la primera nos permite conectarnos con muchas más fuentes de información, que podemos acceder a la misma cuando nosotros queramos, que nos posibilita llegar a lugares mucho más lejanos, que es mucho más interactiva –sobre todo en algunos servicios como el correo electrónico y el

«chat»–, que nos permite ser emisores de información con unos costes bajísimos –si lo comparamos a lo que cuesta tener un estudio de TV–... En pocas palabras que Internet es un medio bastante horizontal, ya que los usuarios tienen un estatus jerárquico parecido en la red –no absolutamente igual– y además su uso exige –en algunos servicios es incluso imprescindible– tomar una postura que supera el simple consumo de información. Usar Internet exige una postura mucho más activa y una intención más comunicativa que ver la TV. En este sentido Internet se asemeja más a la postura de aquél que coge el teléfono que a la de aquél que ve la tele.

Pero Internet también tiene sus limitaciones que le hacen menos popular y atractiva que la TV para muchas personas. En primer lugar está la necesidad de conocer aunque sea de

Internet se puede comparar a un océano de información inmenso y profundo en el que se puede navegar y bucear a voluntad. Se habla de la existencia de varios millones de páginas web diseminadas a lo largo y ancho del mundo.

manera mínima el manejo de un ordenador, sus sistemas operativos –por muy sencillos que parezcan a los que los dominan– y programas –navegadores, «browsers», etc.–. Esta primera dificultad elimina a muchos usuarios que consideran todo lo relacionado con la Informática como algo inaccesible, postura que a partir de una cierta edad es con mucho la más extendida en nuestro medio social. Hay otra añadida a la anterior y que hace referencia al lenguaje mayoritario en la red que es el inglés. Es cierto que existe mucha información en castellano, catalán, euskera, gallego o bable –por citar las más extendidas de las lenguas peninsulares– pero la mayor parte del total de la información que hay en la red está en inglés y la situada en lugares lejanos de manera casi exclusiva. Éste es un límite serio para todas las personas que no tengan conocimientos rudimentarios de esta lengua. (Algunos opinan que vale el argumento inverso y que usar Internet es una buena manera de aprender inglés). Hay autores como Negroponte que sugieren que la era digital (Internet será una de sus manifestaciones nucleares) es cuestión generacional y que sólo se generalizará cuando las personas que han convivido con ella desde la infancia lleguen a convertirse en la mayoría social. Ésta es una cuestión capital desde el punto de vista de la función social de la escuela, pues tal vez la visión más clásica del alfabetismo –saber leer, escribir textos escritos y las cuatro reglas con papel y lápiz– como condición para la igualdad de oportunidades deba ser revisada por insuficiente. Hacer futurismo tremendista es fácil pero arriesgado, qué atrás se quedó el 1984 de Orwell, pero tal vez podríamos afirmar que la igualdad de oportunidades del futuro pase por la universalización del acceso al uso de los recursos tecnológicos.

Usar Internet exige una postura mucho más activa y una intención más comunicativa que ver la TV. En este sentido Internet se asemeja más a la postura de aquél que coge el teléfono que a la de aquél que ve la tele.

Pero hay más inconvenientes. La necesidad de una postura activa por parte del usuario es un arma de doble filo, ya que en muchas situaciones –sobre todo en momentos de ocio– un amplio sector social prefiere mantenerse como mero espectador. En este caso la TV no tiene competidor posible.

No acaban ahí las diferencias. Existe otra muy importante en el grado actual de desarrollo tecnológico, la que contempla los media (texto, sonido, imagen fija, imagen en movimiento, animación...) que se utilizan por una parte en Internet y por otra en la TV. La televisión maneja el texto (poco), el sonido, la imagen fija y en movimiento con una gran calidad y en tiempo real (es decir que se puede ver a la vez que se recibe la información). Internet en cambio –hoy en día– maneja fundamentalmente texto, además de imagen fija (las fotografías grandes ralentizan mucho la llegada de la información). Los otros *media* como el sonido (en tiempo real está comenzando y en diferido –grabar un sonido para luego emitirlo– es lento) y la imagen en movimiento (sólo en diferido, en partes de la pantalla) sólo son utilizados en casos especiales. Estamos muy lejos de la TV interactiva a través de Internet. Es posible que en un futuro –no sabemos si cercano o lejano– Internet –y la informática– se apropien de lo audiovisual (los gastos en infraestructura como cableado, serían grandes y en formación inmensos) o por el contrario sean los audiovisuales los que evolucionen hacia dar un servicio más interactivo y comunicativo como actualmente proporciona la informática. Tal vez desde esta confluencia sea más fácil entender por qué grupos que antes parecían dedicarse a ámbitos productivos distintos como Telefónica y las empresas editoras de medios audiovisuales colisionen tan frontalmente.

Volvamos al presente y digamos resumiendo que Internet es una manera rápida, cómoda y «barata» de conseguir información escrita y gráfica de los más variados temas y cuya localización «física» –entendiendo como tal la del ordenador que la contiene– puede ser muy remota. Como ya hemos comentado, las cuestiones relativas a los *medias* convendrá, tal vez, decir algo sobre los costes y la lejanía. Calcular el coste no es algo sencillo. Si partimos de que alguien ya tiene un equipo informático, el coste es desde luego menor. Yo hago esta suposición. Completar el equipo con un módem es algo que puede hacerse por un precio que oscila alrededor de las 15.000 ptas. (hoy en día). Los navegadores suelen conseguirse sin desembolso alguno. La cuota de conexión plana anual –se paga independientemente del uso que se haga– puede calcularse sobre las 20.000 ptas. anuales y el coste telefónico a través de Infovía en 120 ptas./hora de conexión –el coste es el mismo para conectarse con el vecino del piso de abajo o con alguien que vive en Sidney–. ¿Es esto barato o caro? Como todo, depende del bolsillo de cada cual y del uso que se haga del mismo. De todas maneras podemos decir que no se encuentra fuera del alcance de sectores sociales con niveles de consumo medios. Sólo añadir que por ese coste se tiene acceso a un mar de información que supera en cientos de miles de veces la contenida en cualquier enciclopedia –por citar un elemento de referencia– o en cualquier mediateca de una ciudad del tamaño de una capital de provincia.

Internet reduce el mundo a un punto en lo relativo –como ya lo hizo antes la TV– a la

Internet reduce el mundo a un punto en lo relativo –como ya lo hizo antes la TV– a la transmisión interactiva de la información escrita y gráfica. La diferencia con la TV es que ésta es vertical –vemos lo que las cadenas emiten– e Internet es casi horizontal (me comunico con quien quiero e incluso yo mismo puedo enviar información a otros lugares).

transmisión interactiva de la información escrita y gráfica. La diferencia con la TV es que ésta es vertical –vemos lo que las cadenas emiten– e Internet es casi horizontal (me comunico con quien quiero e incluso yo mismo puedo enviar información a otros lugares), aunque evidentemente no todos los usuarios potenciales tienen el mismo grado de intervención en la red.

Todo esto lo tenemos –virtualmente– en casa en la toma de teléfono. Basta conectarse a esa clavija para poder acceder a Internet. Las únicas limitaciones son culturales: no saber

cómo realizar esta conexión, o cómo hacer funcionar los elementos informáticos; y económicas: poder soportar los costes ya citados. Pero yo sospecho que las primeras son muy superiores a las segunda en cuanto a factor que inhibe el uso de este medio. Me interesa destacar esta cuestión porque hay gente que hace negocio aprovechándose de la ignorancia del prójimo en estos temas. En mi entorno, evito decir nombres para no herir susceptibilidades, existen un par de proyectos de construir redes telemáticas entre centros educativos –evidentemente unidos por intereses económicos o ideológicos comunes– con el pretexto de poder luego acceder a Internet y con el argumento de proteger a los alumnos de toda la basura informativa que pulula por la maligna red. Estos proyectos se presentan como innovadores

e incluso consiguen subvenciones oficiales o privadas siempre interesadas, por cuestión de imagen, en aparecer en todo aquello que suene a novedoso. Con lo que se gasta en esos proyectos yo calculo que se podrían fácilmente pagar las cuotas de conexión de todos los centros de mi Comunidad Autónoma y los

gastos de teléfono que los mismos generarían. Pero la gente piensa que conectarse a Internet es caro y difícil. Aprovechándose de esta ignorancia los proyectos que yo cito lo que consiguen es dar una imagen de complejidad tecnológica que no es real, aislar a la gente del resto de la red y dar a los que controlan esas instituciones el papel de censores de la información que los profesores de los centros podrán manejar. Internet existe –en España gracias a Infovía y no es propaganda– allí donde llega una línea de teléfono. También en otros sitios que no usan el acceso que Infovía suministra (por ejemplo las Universidades). Por lo tanto hoy en día existe virtualmente en todos los centros educativos y en casi todas las casas. No hay que hacer nada más que conectarse.

2. Internet en casa

No he querido plantear el tema central de este trabajo sin situar, mínimamente, qué podemos esperar de Internet cuando finalmente decidimos instalarla en nuestro hogar. No voy a tratar tampoco qué podemos esperar que nos dé Internet en relación al trabajo profesional de cada uno de nosotros o a los momentos de ocio que podemos pasar en su compañía. Voy a centrarme en lo que puede aportar Internet en casa como elemento colaborador, siempre tangencial pero importante, en el aprendizaje escolar de nuestros hijos e hijas.

En primer lugar, destacar que las posibilidades de conseguir información relacionada con temas escolares a través de Internet son ya considerables. Yo mismo conozco el caso de una compañera que me contaba lo que hacía su propio hijo. Un día el profesor les mandó en

clase preparar un trabajo sobre Rubén Darío. El chaval, ni corto ni perezoso, cuando llegó a casa encendió el ordenador, se conectó a Internet, se fue a un buscador, una dirección de

Internet en la que se pueden buscar direcciones que traten sobre diversos temas, (para búsquedas en castellano la más conocida es <http://www.ole.es>) y en el lugar de búsqueda tecleó: Rubén Darío. Por lo que parece el buscador le contestó dándole tres o cuatro direcciones en las que se contenía información relativa a este tópico. A partir de ese momento se abren dos opciones:

a) Utilizar la llamada opción «copiar y pegar». Esta opción consiste en ir copiando trozos de información provenientes de las direcciones citadas y pegarlos en un procesador de textos –esto lo puede hacer cualquier adolescente que conozca mínimamente el ordenador–. Al terminar con esta operación uno puede disponer de un texto que con algunas pinceladas de maquillaje puede perfectamente dar el pego –mucho más si sus

profesores desconocen estas operaciones que estoy contando–.

b) Utilizar esa información para documentarse y tras un proceso personal de elaboración ir y construir su propio discurso. Esta opción es evidentemente la más interesante y la que mirada desde un punto de vista formativo parece más aconsejable.

Pienso que este ejemplo que he relatado muestra claramente lo que hoy en día es posible y lo que tal vez pase más que lo que muchos profesores piensan.

¿Qué actitud tenemos que mostrar los padres en una situación como ésta? Parece de sentido común defender que si nuestro retoño

Información no es necesariamente comunicación. Es, más bien, la materia de la que ésta se nutre. La información es la materia prima y la comunicación es el producto elaborado. Sin información no puede existir comunicación pero la información –su exceso, su carencia, su opacidad, el medio a través del que se transmite, etc.– puede producir incomunicación.

utiliza la opción b) sólo podemos felicitarle y animarle a que reincida en el intento tan veces como se presente la oportunidad. Buscar información, elaborarla, resumirla y crear algo con estilo propio son capacidades que para nosotros las quisiéramos, no sólo como padres sino incluso como profesionales de la enseñanza. Nada que objetar en esta dirección. Pero no todo es tan sencillo.

En primer lugar nuestros hijos e hijas deberán encontrarse con profesores que no consideren esta actuación como agresiva. Me explicaré. Si el profesor está versado en estos temas lo lógico es que acoja con entusiasmo este tipo de comportamientos de los alumnos. Pero no todos los profesores –en realidad sólo una minoría– conocen y dominan estas tecnologías. En ese caso se produce un efecto de inversión de jerarquía que no siempre es fácil de asumir por parte del profesorado ni del alumnado. Lo tradicional es que el profesor sepa más que el alumno en todo aquello que hace relación a la función docente; de hecho la mayoría de las relaciones profesor-alumno están basadas en esta realidad. El profesor ocupa un puesto en la relación al alumno de mayor poder y responsabilidad porque sabe más que él. ¿Qué sucede si esto no es necesariamente cierto? –como no lo es hoy en día en muchos temas relacionados con el uso de las nuevas tecnologías–. De este desequilibrio puede salirse de una manera positiva y constructiva o de una manera defensiva y agresiva. Lo positivo y constructivo es que el profesor reconociera que su función –y correspondiente poder– no se deriva de su omnisciencia sino de su conocimiento profesional en relación a las claves que posibilitan al alumno

El poder del profesor no se deriva por lo tanto de que lo sabe todo, sino de que sabe cómo ayudar a sus pupilos a que éstos aprendan. El valor de un profesor no reside, así visto, en su capacidad enciclopédica –pretensión ilusoria incluso antes de la actual explosión tecnológica– sino en su competencia didáctica.

la construcción de su propio aprendizaje. El poder del profesor no se deriva por lo tanto de que lo sabe todo, sino de que sabe cómo ayudar a sus pupilos a que éstos aprendan. El valor de un profesor no reside, así visto, en su capaci-

dad enciclopédica –pretensión ilusoria incluso antes de la actual explosión tecnológica– sino en su competencia didáctica (de la cual el conocimiento científico es un factor decisivo pero no único). El alumno, por su parte, no debe pretender invertir la relación de poder y tratar con arrogancia a su profesor porque conoce algo que éste último no sabe. Debe entender que la labor que el profesor hace con él es la de marcarle metas y proponerle caminos para lograrlas y que sin su ayuda su aprendizaje sería más lento, caótico y desorganizado. El alumno debe aparcarse actitudes autosuficientes y debe aprender a compartir lo que sabe en un ambiente de cooperación con sus profesores y otros compañeros.

La actitud defensiva lleva al profesor a sentirse agredido por el comportamiento del alumno y a tratarle de *listillo* que pretende apabullarle y sustituirle en su estatus de poder derivado de su superioridad en el conocimiento. Es una actitud comprensible y disculpable pero negativa y antiformativa. Deteriora la relación profesor-alumno y le enseña a éste a ocultar aquellas aficiones o saberes que puede considerar nocivos para la imagen que de él tiene el profesor. En una palabra es un camino de incomunicación. Yo mismo he podido observar situaciones en las que se han dado los dos tipos de actitudes que he comentado por parte de los profesores. He visto profesores que han animado a sus alumnos a seguir por este camino y he visto profe-

sores que han respondido defensivamente. Como padres no parece sensato enfrentar a nuestros hijos e hijas a las iras del profesor por saber «demasiado». No me atrevo a decir mucho más. Me parece que nos adentramos en un ámbito en el que cada uno debe saber el terreno que pisa y los comportamientos que son más sensatos en su caso.

3. Internet y el aprendizaje escolar, ¿se complementan o se interfieren?

Cambemos de tema sin salirnos del mismo tópico. ¿Cuáles son los inconvenientes a superar para que nuestro consejo inicial de animar a nuestros hijos e hijas a utilizar Internet como ayuda a sus aprendizajes escolares no se enfríe? Muchos y muy poderosos, hasta tal punto que me resulta difícil no ser bastante escéptico en esta cuestión. Hay que ser conscientes de que el aprendizaje escolar junto a los contenidos que trabaja, y de manera absolutamente inseparable de los mismos, desarrolla una serie de capacidades. Los primeros –los contenidos– van pasando, y hasta resultan algo episódico en algunos casos, pero las capacidades van desarrollándose y acumulándose –o atrofiándose y degradándose– según pasa el tiempo y se acumula vida escolar. Seamos más claros. Aprender a leer y escribir es una capacidad que se desarrolla de forma transversal en toda la formación escolar porque para aprender cualquier cosa hace falta leer y escribir (como es evidente no me refiero a leer y escribir como se plantea en un nivel primario sino en uno más cultural y elaborado. ¿Qué significa la fórmula $E=mc^2$? Es una cuestión de «lectura». Y escribir un informe sobre la integración en la

CEE es una forma de escritura). Pero esa capacidad se desarrolla de manera paralela a la utilización de materiales impresos (libros, fotocopias, enciclopedias, cuadernos...) y estructuralmente unida a los mismos, es decir que no se posee, necesariamente, si el medio a utilizar es otro distinto. Pongamos otro ejemplo. Alguien puede trabajar un contenido como la marginación social, estudiando la información que aparece en un dossier sobre esta cuestión, viendo y comentando un vídeo que nos informe sobre la situación de un barrio, buscando información en Internet sobre esta cuestión –conectando con páginas web de colectivos marginales– y siempre aprenderá algo sobre la marginación social pero no desa-

Internet evoluciona, se expande, se desarrolla, se democratiza y populariza. El aprendizaje escolar se reproduce a sí mismo con una capacidad de evolución muy limitada. Y esto no sucede sólo en los contenidos (lo cual no sería tan grave) sino en las habilidades a demostrar para poder tener éxito en el nicho ecológico denominado colegio.

rollará las mismas capacidades. Nuestros hijos e hijas no saben leer y escribir utilizando el lenguaje audiovisual –no lo saben por lo menos como consecuencia del aprendizaje escolar–, no saben leer y escribir utilizando el lenguaje informático –algunos por no saber no sabemos ni utilizar bien un teclado–. Pero lo más llamativo es que nunca serán «suspensados» por estas carencias y sí, en cambio, si no dominan el lenguaje asociado al texto. No nos engañemos, todos los padres queremos que nuestros hijos aprendan pero preferimos que aprueben. Esto quiere decir que les empujamos a que se adapten (ley darwiniana de la supervivencia escolar) al medio y que intenten pertenecer al grupo de los que sobreviven. Para sobrevivir (no suspender) hay que poseer las

características que el medio valora como ideales y entre éstas no suelen estar la de dominar «otros» lenguajes. El saber escolar está unido al texto escrito y casi nadie valora o potencia

lo que desconoce, más bien desconfía de ello y lo desprecia. No hay muchas razones para pensar que esto varíe a corto plazo.

Soy escéptico, y lo siento de veras, porque no creo que en un plazo breve de tiempo el medio escolar evolucione con la rapidez que supondría replantearse radicalmente este tipo de cuestiones. Pienso por lo tanto que gran parte del conocimiento que pueden aportar las nuevas tecnologías –e Internet no es otra cosa que una de sus manifestaciones– quedará reducida a la categoría de «hobby». De hecho están apareciendo grupos de jóvenes –mayoritariamente chicos y no chicas– que son expertos en estas cuestiones y que empiezan a tener consciencia de su pertenencia grupal. Alguien dirá que es mejor que tenga esta afición que no otra. Es posible pero esto no cambia en nada la cuestión sobre la que estamos reflexionando. No sirve para mucho ser un experto en navegación a vela para conseguir éxito escolar. Será una afición muy plausible pero nada más. ¿Qué hacer? ¿Nos animamos a empujar a nuestros retoños en la dirección de un mayor contacto con las nuevas tecnologías? ¿O les aconsejamos que centren todas sus energías en conseguir la supervivencia en el medio escolar y que dejen de lado aficiones que les despistan de este objetivo fundamental? No me parece que sea yo quien tenga que dilucidar esta cuestión.

Pienso que es más interesante exponer los pros y los contras, las posibilidades y las dificultades y dejar luego al buen criterio de

cada persona decidir sobre esta cuestión. ¿Es Internet potencialmente una fuente de recursos informativos que bien seleccionados y utilizados puede ayudar al aprendizaje de cuestiones básicas para una «buena « educación? (sobre qué significa esto, es posible que todos no estemos de acuerdo); pienso que se puede responder afirmativamente sin duda alguna. ¿Las capacidades que desarrollarán con este trabajo y las habilidades asociadas a estos aprendizajes les resultarán útiles para la competencia que tendrán que acreditar en la vida escolar? Sinceramente creo que no. La vida escolar prima, valora y ensalza otro tipo de habilidades y éste es un hecho que no depende de la buena voluntad de algunos sino de razones de orden sociológico que resultarían muy prolijas de detallar en este momento.

Internet evoluciona, se expande, se desarrolla, se democratiza y populariza. El aprendizaje escolar se reproduce a sí mismo con una capacidad de evolución muy limitada. Y esto no sucede sólo en los contenidos –lo cual no sería tan grave– sino en las habilidades a demostrar para poder tener éxito en el nicho ecológico denominado colegio. La brecha se abre y las distancias aumentan. El tipo de persona que sobrevive en el medio escolar no es, necesariamente, el más apto para el medio social en el que el uso de las nuevas tecnologías –y las habilidades asociadas a las mismas– sí que resulta muy valorado. ¿Qué hacer? Yo por lo menos no tengo una respuesta que sirva para todos. Tengo la mía, pero esa no la digo.

Jesús M. Goñi es profesor de Tecnología Educativa del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco (San Sebastian).

Una perspectiva desde entornos no formales e informales

Las tecnologías de la información y la atención a la diversidad

Mercè Gisbert Cervera
Tarragona

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación comienzan a perfilar toda una serie de espacios dentro de los contextos educativos no formales e informales de educación que constituirán un importante avance en todos los aspectos que definen la vida de las personas que, por sus especiales características personales, familiares y/o sociales, no pueden acceder en igualdad de condiciones a los entornos educativos. Esta colaboración ofrece breves apuntes para contextualizar el uso de las tecnologías en alumnos con necesidades educativas especiales en entorno no formales e informales.

1. Consideraciones generales

La década de los 80 se caracterizó, en lo educativo y social, por un intento generalizado de dar, reconocer y facilitar a todas las personas el derecho a una educación pública y gratuita en igualdad de condiciones y con independencia de las características individuales del sujeto. Este hecho facilitó el acceso de las personas con algún tipo de dificultad, al sistema educativo llamado hasta aquel momento ordinario. Se generalizó la utilización de la expresión *necesidades educativas especiales* como un intento de sustituir todas aquellas expresiones que incidían más en las deficiencias y alteraciones del sujeto, que evidenciaban sus imposibilidades, centrando desde este momento una mayor atención en el ámbito educativo.

Avanzando en esta idea y situándonos ahora en la década de los 90 tenemos que hablar de una educación para la diversidad, considerando que el término *diverso* comporta un espectro más amplio de situaciones personales y sociales que el término *especial* y que contiene, en cierto modo una carga menos despectiva. De este modo, este nuevo planteamiento educativo nos ha de posibilitar el avanzar más allá de los propios parámetros del ámbito educativo formal para someter a consideración la importancia de las situaciones educativas no formales e informales (procesos de transición escuela-trabajo, formación laboral-ocupacional, autonomía social y profesional) con independencia de las características del sujeto y de su situación personal, familiar y social.

Para que todos estos aspectos que acabamos de enumerar sean una realidad, sería necesaria una revisión de los itinerarios de lo que hasta ahora se ha venido denominando educación para la diversidad, de cara a la consecución de una serie de objetivos entre los que destacamos desde la perspectiva del sujeto:

- Un autoconcepto y autoestima elevados.
- Un nivel óptimo de autonomía.
- Una adecuada formación de base para conseguir una ocupación/autocupación real y digna que le permitan conseguir un autoconcepto ocupacional positivo y cierta autonomía económica.
- Adquisición de una serie de destrezas y habilidades que le permitan desenvolverse autónomamente en su vida cotidiana, desde un punto de vista, tanto personal, como social y laboral.

Aunque los puntos anteriores pueden considerarse implícitos en cualquier planteamiento curricular, a menudo, encontramos que el verdadero problema continúa siendo que los procesos educativos formales se centran excesivamente en los contenidos teóricos más que en aquellas habilidades y destrezas imprescindibles para favorecer el nivel de autonomía personal de los individuos. Esto continúa agravando la situación de todas aquellas personas que por sus características personales, familiares o sociales acceden con ciertas dificultades al sistema educativo formal.

2. Medios de comunicación y diversidad personal, cultural y social

Cuando nos referimos a los medios de comunicación, acostumbramos a hacer referencia, fundamentalmente a prensa, radio,

televisión, cine y redes telemáticas (concretamente Internet). Aunque estos medios estén completamente integrados en el contexto en el que se desarrolla nuestra vida diaria, la gente aún tiene cierta tendencia a relacionarlos,

principalmente los audiovisuales, más con el tiempo de ocio y tiempo libre que con el ámbito educativo, laboral y profesional, propiamente, como elemento de trabajo. Todas las encuestas aseguran, aún hoy, que la televisión constituye la principal fuente de información para el 80 % de los habitantes de nuestro país. Por tanto, la cultura audiovisual adquiere cada vez más importancia sobre todo en los ámbitos informales.

Los medios de comunicación se han convertido, en los últimos años, en uno de los principales motores de cambio de nuestra sociedad hasta el punto de que los nuevos

avances tecnológicos en materia de comunicación han convertido a la sociedad de este final de siglo en la *sociedad de la información*.

Estados Unidos y Europa, por iniciativa del vicepresidente Al Gore y del comisario Martin Bangemann, respectivamente, han realizado una clara apuesta por lo que se ha denominado *sociedad de la información*. Siguiendo el Informe Bangemann «esta resolución añade inmensas posibilidades al desarrollo del intelecto humano a la vez que cambiará la forma de trabajar y de vivir en nuestras comunidades». El mismo Informe hace continuas referencias a las posibilidades que se abren en cuanto a la calidad de vida de los ciudadanos y a las oportunidades para aquellas personas que hasta ahora hubieran tenido, por diversas circunstancias, un difícil acceso a la educación, al trabajo, a la información y a la comunicación en general. Finalmente propone diez aplicaciones como motores para con-

El verdadero problema continúa siendo que los procesos educativos formales se centran excesivamente en los contenidos teóricos más que en aquellas habilidades y destrezas imprescindibles para favorecer el nivel de autonomía personal de los individuos.

ducimos hacia la *sociedad de la información*, uno de los cuales es el tele-trabajo.

Esta *sociedad de la información* abre, a las personas con algún tipo de dificultad, sobre todo a todas aquéllas en que de ésta se deriva una imposibilidad de desplazamiento, un nuevo mundo de oportunidades inexistentes hasta ahora. En la medida en que el comercio, el tiempo libre, la educación y las propias relaciones humanas pueden circular a través del cable y de los ordenadores personales la interacción con la tecnología se convertirá en una herramienta básica en la sociedad del siglo XXI. Si hasta ahora la función de los ordenadores, y de la tecnología en general, respecto a las personas con algún tipo de problemática específica era sólo una especie de «prótesis» para hacerle la vida un poco menos complicada, hoy la interacción con el ordenador conectado a una red en la que también lo están millones de personas le abre todo un mundo, en el sentido más global del término, lleno de relaciones humanas y comunicación, de tiempo libre y también de trabajo e integración laboral. La interacción con otras personas, tengan o no su misma problemática, alrededor del mundo (¡desaparecen las barreras del espacio y del tiempo!) puede suponerle una gran mejora en su calidad de vida además de un cambio profundo en ésta.

Esta *sociedad de la información* ha favorecido la creación de una serie de espacios no formales e informales con un claro componente educativo, relacional y comunicativo que en cierto modo vendrá a sustituir, en parte, las funciones hasta ahora desarrolladas por el sistema educativo formal y por los profesionales de éste «... uno de los factores que más decisiva-

Esta sociedad de la información ha favorecido la creación de una serie de espacios no formales e informales con un claro componente educativo, relacional y comunicativo que en cierto modo vendrá a sustituir, en parte, las funciones hasta ahora desarrolladas por el sistema educativo formal.

mente ha contribuido a la potenciación del sector educativo no formal ha sido, sin duda, la irrupción en la vida social de los modernos medios de comunicación» (Trilla, 1996: 141). Ello no quiere decir, como algunos tecnólogos han querido aventurar, que la escuela dejará de existir sino que ésta ha dejado de ser, definitivamente, la fuente exclusiva de transmisión del saber, el cual se encuentra repartido por una sociedad globalmente entendida en la que la distancia, el tiempo, la geografía, el color de piel, la cultura y las situaciones personales de clara desventaja dejan de ser una barrera insalvable.

Los medios de comunicación, respecto a las personas con algún tipo de dificultad o problemática específica, se han considerado como (Alba y Nafría, 1993):

- Herramienta para el control remoto.
- Herramienta de comunicación.
- Instrumento de diagnóstico y rehabilitación.
- Medio y/o recurso educativo.
- Herramienta de trabajo.
- Actividad lúdica.

A las que nosotros nos permitimos añadir.

- Herramienta de autocupación (y de tele-trabajo).

Como hemos dicho antes estos elementos tecnológicos eran pensados más como un «anexo» a las personas para hacerles más llevadera y más fácil su vida diaria. Ahora los nuevos medios de comunicación, principalmente las redes

telemáticas y con ellas la *sociedad de la información* permiten el acceso de todas las personas con independencia de su procedencia y de sus características personales a todo un mundo de relaciones, comunicación... creado y pensado para la globalidad del mundo, no para ellos como personas diferentes, en tanto en cuanto

necesitan una atención específica. Quizás por primera vez, desde entornos tecnológicos, podemos acceder a una comunidad virtual en la que no existen barreras y en la que la diversidad es un valor añadido, no una dificultad.

Todo ello gracias a la existencia de instrumentos o dispositivos tecnológicos para la transmisión de información y para la comunicación entre las personas que no implican la relación directa y presencial entre ellos y también a partir de la creación de espacios virtuales en tiempo real que pueden utilizarse con independencia de las posibilidades de desplazamiento y movilidad del individuo.

Referencias

- ALBA, C. y NAFRÍA, E. (1993): «Utilización didáctica de las nuevas tecnologías en educación especial. Análisis desde los modelos teóricos», en COMES, G. y GISBERT, M.: *La necesidad de una educación para la diversidad*. Tarragona, El Mèdol; 61-69.
- EDUCOMNETWORKING AND TELECOMMUNICATIONS TASK FORCE (1989): *The National Research & Education Network: A policy paper*. Washington, EDUCOM.
- FRANCÈS, M. (1994): «La integració amb suport, una alternativa per a les persones amb disminució», en *Taleia*, 9; 13-17.
- GRAVIZ, A. y POZO, J. (1994): *Niños, medios de comunicación y su conocimiento*. Barcelona, Herder.
- HERNÁNDEZ, V. (1993): «Oficina d'integració, una porta a la inseció laboral de persones amb disminució», en *Taleia*, 6; 14-18.
- JARQUE, J.M. (1991): «El pas de l'escola al treball d'alumnes amb disminucions greus i permanents», en *Taleia*, 1; 32-35.
- JURADO, P. y OTROS (1994): «La formación ocupacional como alternativa hacia la integración laboral de los jóvenes inadaptados», en *Herramientas*, 32; 42-47.
- LIBROBLANCODELORS: «Crecimiento, competitividad y empleo: retos y pistas para entrar en el siglo XXI», en *Boletín de la Comunidades Europeas*. Suplem. 6/93.
- LOEB, S. (1992): *Delivering Interactive Multimedia Documents over Networks*. IEEE Communications Mag.
- SPRING, K. (1995): «12 working towards change», en *Ability Network Magazine*, 3. Canadá, Dartmouth.
- TRILLA, J. (1996): *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona, Ariel.
- UE (1994): *Europe and the Global Information Society: Recommendations to the European Council*. Brussels, Union Européene.
- WILSON, L. (1994): *Assistive Technology for the Disabled Computer User*. Institute for Academic Technology. USA, IAT Publications.

Mercè Gisbert Cervera es profesora del Departamento de Pedagogía de la Universidad Rovira i Virgili (Tarragona).

COMUNICAR

C

olaboraciones

Historias

Experiencias

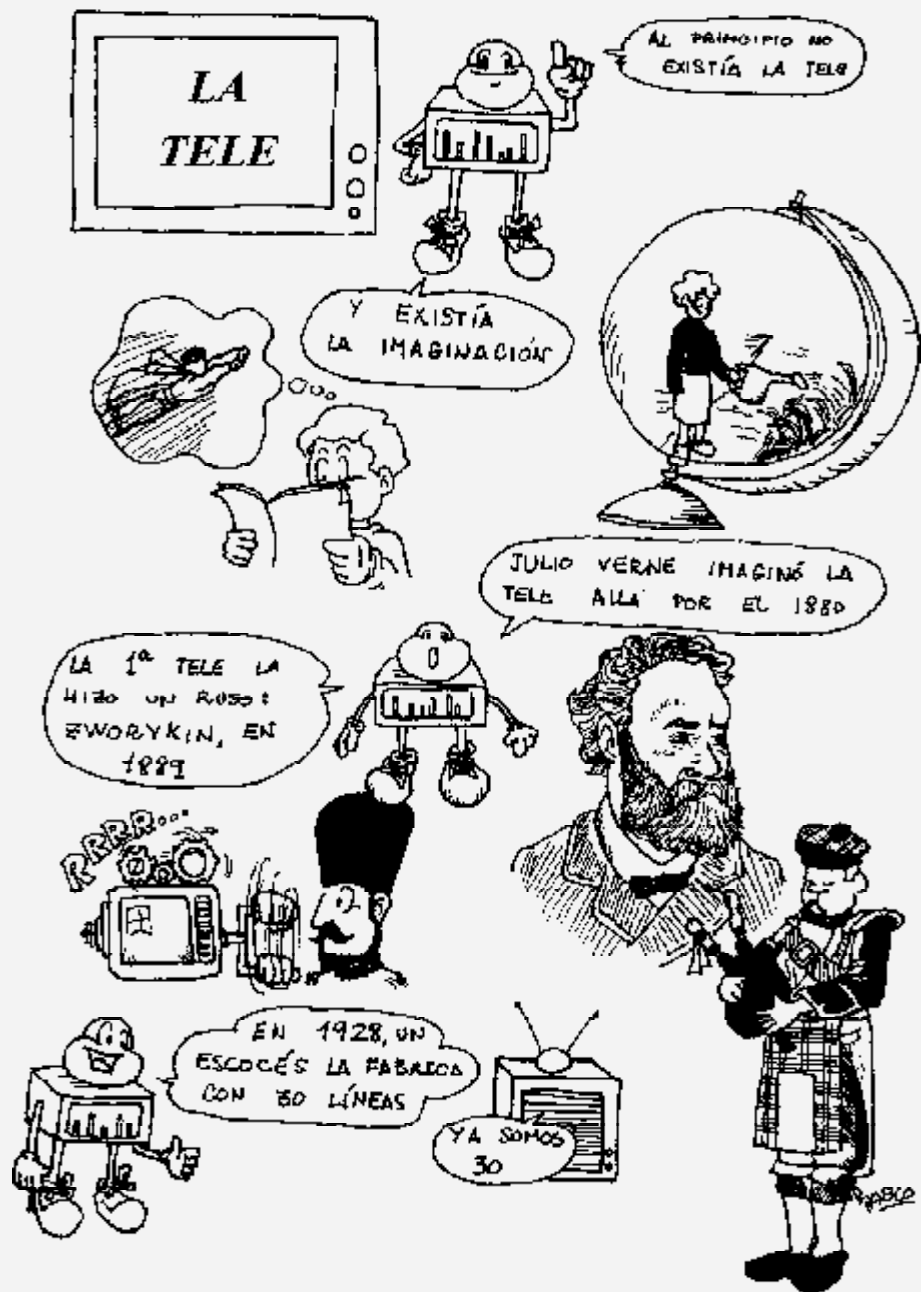
Propuestas

Reflexiones

Investigaciones



HISTORIA DE LA COMUNICACIÓN (II)









Proyecto de Innovación Educativa

Radio Pupitre: otra forma divertida de aprender

Antonio Navarro Martínez
Alicante

«Radio Pupitre», primera emisora de radio escolar de la Vega Baja alicantina, es una experiencia pionera en la comunidad valenciana, al ofertar a su alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) sus instalaciones para impartir una de las materias optativas: «Comunicación Audiovisual: la radio». Si bien funciona desde 1991, se ha propuesto ahora una nueva etapa en la que quiere ser el medio de comunicación de todos los colegios de la zona, para que también sus alumnos puedan «sentirse» protagonistas realizando sus programas.

1. «Radio Pupitre»: optativa de la ESO

Los alumnos se han convertido, coincidiendo con el comienzo de este pasado curso 1996-97, en protagonistas al formar parte del primer grupo que mejora su formación escolar obligatoria utilizando un medio tan atractivo como puede ser la radio, consiguiendo que sus trabajos y colaboraciones sean escuchados por sus familiares amigos y cualquiera que en ese momento sintonice la banda de FM por la que se emite.

Y es que resulta que estos chicos y chicas eligieron como materia optativa para dar en éste su primer curso de ESO la denominada «Medios de Comunicación». Y claro, disponiendo de unas instalaciones de radio para poder emitir, como lo están haciendo desde diciembre de 1991, y no darle mucho más uso del que hasta ahora recibe, hubiera sido una

pena. Así, se proyectó la utilización de esta emisora por estos alumnos –y los que posteriormente la elijan– como un instrumento más de apoyo y complemento hacia aquéllos a quienes cuesta trabajo poder terminar el curso sin complicaciones, o tienen dificultades para superar con normalidad las llamadas áreas instrumentales básicas, como lo son Lengua Castellana, Conocimiento del Medio, Inglés, Valenciano... pudiendo entonces servir la emisora de radio para canalizar su tareas en estas áreas, trabajándolas paralelamente para su posterior emisión. Interesante y divertido, ¿no?

Así, han podido convertirse en «reporteros» de «Radio Pupitre», pues durante este tiempo han podido conocer *in situ* la mecánica de trabajo, los aparatos imprescindibles para poder emitir, aprender cómo se realizan las grabaciones, las normas que se deben tener en

cuenta en la realización de entrevistas, presentaciones de discos, realizar con una adecuada entonación diversas lecturas de distintos textos: un cuento, resumen de prensa, presentación de un disco...

En la práctica, esto se ha traducido en la realización, por parte de cada alumno, de seis entrevistas, mínimo, que ellos mismos han decidido a quién realizar, en función de su profesión, experiencia, méritos contraídos en nuestra pequeña sociedad que resulta ser esta pequeña población que apenas llega a los dos mil habitantes. ¡Ah!, pero lo bueno fue cuando después, esas mismas entrevistas fueron formando parte de la programación diaria, sirviendo su escucha como la mejor evaluación, ya que se podían observar y comentar los defectos cometidos, con el fin de que no se repitieran en la próxima.

Esta aventura de «Radio Pupitre» no es nueva. En diciembre de 1991 comenzaron nuestras emisiones de forma gradual y en un área de escucha algo restringida. Está ubicada en la misma sala de medios audiovisuales de este Colegio de Granja de Rocamora que, como indica una de sus sintonías, se encuentra «entre palmeras y en plena Vega Baja». El desarrollo de este Proyecto viene por mi interés y pasión hacia todo lo relacionado con la radio: antes de terminar mis estudios de Magisterio ya lo desarrollaba asistiendo a cursos de radio que por el año 1975 impartía Radio Juventud de Murcia. Por aquel entonces colaboré en algunas emisoras comerciales como «Radio Orihuela» y más tarde en «Radio Cadena» de Crevillente.

Y con este bagaje, pretendo que quienes acuden a «Radio Pupitre» puedan utilizarla como una «herramienta» más de aprendizaje, como habitualmente se dice en sus sintonías:

«Jugando, jugando, hacemos radio». Y de paso, aprendemos a vocalizar, utilizamos adecuadamente la entonación, podemos autoevaluarnos escuchando nuestro trabajo que nos servirá para corregir defectos.



2. ¿Cómo se prepara y elabora cada programa?

La preparación, elaboración y grabación de cada uno de los programas se realiza en las sesiones del horario lectivo en las que salgo del aula para que mis alumnos reciban clase de materias como: Valenciano, Música, Religión y Educación Física, que son im-

partidas por sus correspondientes profesores especialistas en estas áreas. Y es entonces cuando a la emisora van llegando alumnos con el encargo de sus profesores de que «canten esa canción que ya les sale bien», «reciten ese poema que se les pidió con motivo de una señalada festividad», o «lean la redacción que obtuvo la mejor nota de la clase», ya que todas las colaboraciones y trabajos se emiten estando previamente grabados. Y, ¡claro!, cada grabación requiere:

1. Que el «texto» sea leído ante el micrófono varias veces, para así establecer la mejor entonación, pausas, adecuada dramatización del texto, énfasis...
2. Un adecuado e identificable «soporte musical», para que sirva de fondo de su presentación y lectura.
3. Finalmente –y una vez grabada cualquier colaboración– queda reflejado en la casete que cada nivel tiene para sus trabajos: nombre de quién lo realiza, título de la colaboración y fecha de la grabación.

Con todos los trabajos que se van elaborando y grabando se establece cada día el guión del programa, en el que además incluyo:

- Promoción y escucha de las canciones

incluidas en la lista de los «10 mejores», que mensualmente remiten en su tarjeta de votación.

- Lectura diaria de los titulares de la prensa: primera página, cumpleaños de alumnos, efemérides, resultados del sorteo de la ONCE, deportes. Todas estas actividades son coordinadas y realizadas cada día y en directo por un grupo de entusiastas alumnos, una

«experta» del locutorio de 6º de Educación Primaria. Son niños y niñas de mi clase y a los que desde el pasado curso –y con 6 años– empecé a enseñarles a «jugar a hacer radio». Es interesante ver cómo presentan discos, van diciendo la hora, saludan a los compañeros que cumplen años o celebran su santo. (Cada semana se graba un programa para archivar).

Y el «más difícil todavía» de esta emisora de radio escolar, es lo que me he propuesto lograr para el próximo año: Conseguir que «Radio Pupitre» pueda sintonizarse en cualquier lugar de la Vega Baja y que todos los alumnos de los colegios de esta comarca puedan también realizar sus programas. Para conseguirlo, se han ofrecido estas instalaciones a la Conselleria para que se genere un taller de radio, en un intento de provocar el interés de los colegios de la zona en conocerlos y hacer sus programas. También hemos de aumentar la potencia de nuestras emisiones, que actualmente se realizan con un emisor de 30 hasta 100 vatios para así mejorar la calidad del sonido estéreo de FM y conseguir un mayor número de oyentes.

3. Y lo más difícil: el apoyo económico

¿Y el material de dónde sale? Es verdad que hay que estar un poco «loco» (o un mucho). Esta afición por la radio la llevo desde

hace muchos años. El caso es que dispongo de una «discreta» discoteca formada por 4.000 LPs y unos 500 CDs y por ahí hay que comenzar con cualquier aventura de este tipo: con tu propio material. Lo demás, con un poco de suerte llega: 1. Soli-



citar ayudas a diestro y siniestro; 2. Insistir a las casas discográficas «tropecientas» mil veces para acreditar que «existes»; 3. Tener un Alcalde que crea en lo que haces. De esto puedo dar fe, pues gracias a que éste no dudó en acristalar el «control» de la emisora; construir dos grandes mesas ovaladas para el control y el locutorio; adquirir algún aparato necesario (de CDs, platinas...); 4. Confiar en la buena voluntad y predisposición del equipo directivo del Colegio, pues continuamente necesitas de su «cobertura» institucional, ayuda de material fungible del Centro (folios, fotocopias, llamadas telefónicas, «irrupción» en los pasillos cuando se reciben visitas de otros colegios).

4. Repercusión en los medios de comunicación

El caso es que, a estas alturas, ya se observan los resultados de la publicidad ejercida por la colocación en los colegios de la comarca del «póster» que da a conocer esta experiencia radiofónica, junto con las pegatinas y la repercusión que supuso para esta emisora aparecer en sendos reportajes en: el diario *La verdad de*

Murcia y Alicante (20-VI-94); el semanario docente *Magisterio Español* (27-XI-96), el diario alicantino *Información* (19-V-93) y (17-I-96), el diario *El País* (25-XI-96), el diario *La verdad* de Murcia y Alicante (31-VIII-97), la revista quincenal *Portada* para Orihuela y Torreveja (17-VI-97). Y en televisiones como: *Televisión Orihuela* (14-XI-94); *Tele Vega Baja* de Catral (30-I-96); *Tele Color* de Cox y Granja de Rocamora (24-II-97); *Canal 9 TV* que realizó un reportaje sobre lo insólito de esta iniciativa radiofónica emitiéndose en la tarde del 29-XII-97, en las Noticias de las tres de la tarde.



animan a leer. Estrategias lectoras. Madrid, Marfil.
 BALLESTA, J. (Coord.) (1995): *Enseñar con los medios de comunicación.* Barcelona, PPU.
 MORENO HERRERO, I. (1994): *Magias para jugar a la radio.* Madrid, Alhambra Lohgman
 GASCÓN BAQUERO, M. (1991): *La radio en la educación no formal.* Barcelona, CEAC.

CEAC.

GÓMEZ PALACIOS, J. (1987): *La radio joven. Sugerencias para una emisora escolar y juvenil.* Madrid, CCS.

GONNET, J. (1984): *El periódico en la escuela: creación y utilización.* Madrid, Narcea.

GONZÁLEZ IMONGE, G. (1989): *En el dial de mi pupitre: las ondas, herramienta educativa.* Barcelona, Gustavo Gili.

GUILLAMET, J. (1988): *Conocer la prensa. Introducción a su uso en la escuela.* Barcelona, Gustavo Gili.

MUÑOZ, J.J. y GIL, C. (1986): *La*

radio: teoría y práctica. Madrid, Instituto Oficial de RTVE.

RÍO, A. (1990): *La radio en el diseño curricular.* Madrid, Bruño.

VENTÍN, J.A. (1987): *Radiorromonismo.* Madrid, Universidad Complutense.

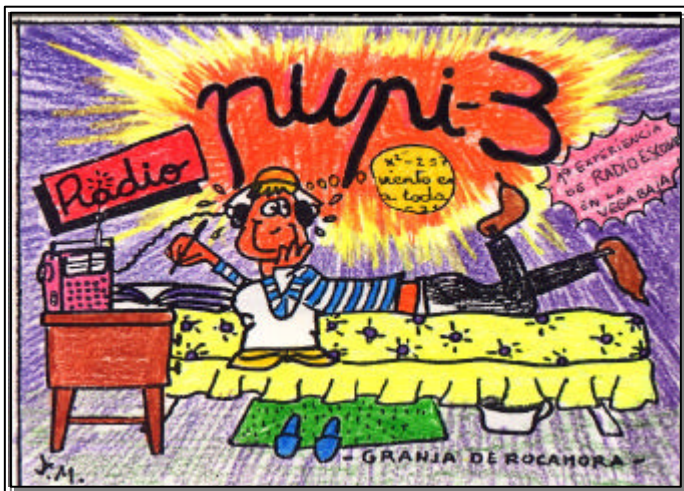
VIOQUE, J. (1984): *La utilización de la prensa en la escuela.* Madrid, Cincel.

5. Referencias

ALCALDE, C. (1984): *Cómo leer un periódico.* Barcelona, ATE.

ALLER M.C.; TRIGOC, J. y OTROS (1994): *Juegos que*

Antonio Navarro Martínez es maestro de Enseñanza Primaria, en el CP «S. Pedro Apóstol» de Granja de Rocamora (Alicante).



Prensa en clase de Francés: transversalidad y educación en valores

José Antonio Naz y Apolonia M^a Gené
Córdoba y Málaga

A partir de la utilización de la prensa escrita como material de trabajo, los autores relatan la experiencia de un taller en el aula de Francés como segundo idioma, centrado en el carácter transversal que ha de tener necesariamente la educación en valores, consiguiendo dinámicas participativas y entornos globales de aprendizaje, al tiempo que la motivación de los alumnos.

Comunicar, contar, decir lo que hemos hecho y cómo nos ha salido. Éste es el objetivo de este artículo: haceros saber cuál ha sido el proceso que hemos seguido y cómo ha funcionado la actividad... Porque de una actividad se trata. De una actividad de formación montada para el profesorado de Francés de primero y segundo ciclo de ESO.

La actividad partió como una de las necesidades de formación sentidas por los asistentes al curso programado por el CEP de Málaga para el profesorado que ha implantado el Francés como segundo idioma.

El profesorado tenía necesidad de elaborar un material de trabajo para el aula, adaptado a sus necesidades. Entonces consideramos la posibilidad de «matar dos pájaros de un tiro»: elaborar material y hacerlo desde un prisma diferente del habitual. Nos propusimos

la transversalidad y la educación en valores como objetivo de la actividad y como eje del taller de elaboración de material, además queríamos utilizar la prensa escrita como base de trabajo, porque finalmente, es en la prensa donde se encuentra una gran parte de la información necesaria. La prensa francesa es «relativamente» fácil de conseguir en Málaga, pero no lo suficiente como para pedir a los asistentes que aportaran sus periódicos –además, es bastante cara–, por lo cual la primera de las tareas de preparación fue justamente conseguir periódicos y revistas en cantidad suficiente para seleccionar material de trabajo.

Empezamos por plantear el tratamiento que podíamos y debíamos dar a la transversalidad desde el área y vimos que todos hablábamos de «transversalidad», pero que en el fondo era una palabra sin demasiado significa-

do, un comodín que manejábamos sin saber muy bien en qué consiste ni «cómo se come». Así pues, lo primero que había que hacer era hablar de ella. Tener claro lo que es, lo que significa para nosotros, y en función de eso preparamos un debate sobre la transversalidad y la educación en valores.

Ahí empezó la primera de las múltiples contradicciones a las que nos enfrentamos: llegamos a la conclusión de que tanto la transversalidad como la educación en valores se apoyan sobre un modelo de escuela diferente del actual, del «clásico», y necesitan un tratamiento en el centro y ¡nosotros nos proponíamos enfocarla y tratarla aisladamente, a nivel de área! Era todo lo que podíamos hacer... Hacer reflexionar sobre lo que significa en realidad y lo que supone asumirla. Para ser coherentes, eso sería más bien una tarea de Formación en Centros. En manos del área no está «cambiar el centro» y dar una alternativa al modelo actual –aunque el profesorado pueda influir– pero no por eso podíamos cruzarnos de brazos y seguir como siempre. Ser realistas y pedir lo imposible, pero mientras tanto empezar por nuestro «territorio», es decir, por el área. La transversalidad supone un modelo nuevo de trabajo basado en el análisis y en la reflexión sobre la práctica diaria. Este modelo es mucho más eficaz cuando no se realiza aisladamente, sino que es compartido por un equipo de profesores que trabajan en la misma vía, porque no sólo no mandan mensajes contradictorios a los alumnos, sino que inciden todos sobre el desarrollo de los mismos valores. Sin embargo, su ventaja radica en que no es necesario hacerlo todo de golpe ya que abarca un amplio espectro. Nosotros, desde el área, no podemos hacer cambiar a nadie, pero

La transversalidad supone un modelo nuevo de trabajo basado en el análisis y en la reflexión sobre la práctica diaria. Este modelo es mucho más eficaz cuando no se realiza aisladamente, sino que es compartido por un equipo de profesores.

sí hacer ver que existe un modo distinto de enfocar la enseñanza, un enfoque que, además, es motivador para los alumnos, porque trata cuestiones que les son muy cercanas y que están en el aire, en la calle, a su alrededor... cuestiones cotidianas y normalmente problemáticas, sobre las que se promueve la reflexión y la búsqueda conjunta de soluciones, lo que lo convierte en un modelo activo e implicativo.

1. El curso y el profesorado

Establecido esto, y circunscrito definitivamente al área, organizamos un curso-taller de 40 horas de duración de las cuales 33 fueron presenciales y 7 no presenciales.

Los contenidos del curso giraron en torno a la transversalidad por una parte y, por otra, en torno al trabajo con prensa. En principio habíamos pensado trabajar los medios de comunicación en general, pero

teniendo en cuenta que «quien mucho abarca, poco aprieta», consideramos más conveniente circunscribirnos al campo de la prensa escrita, es decir, al papel, con lo cual limitábamos considerablemente la amplitud del campo, y elegíamos además, lo que nos era más fácil de conseguir, porque los periódicos y revistas franceses no se encuentran en todos los kioscos, pero sí en bastantes, y además son fáciles de manejar. Así pues, dividimos la parte de prensa «de papel» en dos apartados: textos e imágenes.

La respuesta ante la convocatoria del curso fue muy positiva. Se inscribieron 45 profesores, en su mayoría de

primer ciclo de ESO, todos ellos muy interesados en actualizarse en un área –la suya– que desde hacía mucho tiempo y por las circunstancias por las que ha pasado el Francés en estos últimos tiempos no impartían, pese a ser especialistas. Este curso 96/97 ha sido el curso

de «la revancha» para ellos que ¡por fin! estaban dando Francés como segundo idioma en primero de ESO. Había también cinco profesores de segundo ciclo, lo cual les permitió constituir un grupo de trabajo.

En cuanto al nivel lingüístico del profesorado, era realmente heterogéneo e iba desde algunos que eran prácticamente bilingües hasta otros con cierta dificultad e inseguridad en el manejo del idioma. Se trataba de trabajar con todos y de ofrecerles además la oportunidad de «reflotar» un idioma que por falta de uso se había quedado algo maltrecho, de modo que las sesiones se plantearon en principio en francés; sin embargo, y puesto que por encima de todo se intentó primar la comunicación y la participación, los que tenían dificultades de idioma, a veces se pasaban al castellano como vehículo de expresión en los debates en gran grupo. En los grupos pequeños, normalmente se hablaba en castellano, porque el francés les sonaba artificial y poco espontáneo.

2. El sistema de trabajo

Las sesiones de trabajo fueron de tres horas. Se estructuraron de modo que empezaban por una exposición-debate sobre cuestiones teóricas en las que se presentaron modelos de actividades a realizar con textos diversos de prensa y con imágenes de revistas y periódicos. Se les repartió una amplia documentación constituida por fichas y documentos del CLEMI y materiales de apoyo del Programa Prensa-Escuela, para complementar lo visto en las sesiones. Se les dio también, un guión para la elaboración de un dispositivo didáctico con una serie de sugerencias para la estructuración

del trabajo, con los posibles pasos a seguir para la elección del valor o valores a desarrollar, los

objetivos propuestos, la elección y elaboración de las actividades, los materiales necesarios para llevarlas a cabo, el proceso de evaluación, etc. En cuanto a los periódicos, se trabajó básicamente con los que se pueden conseguir en Málaga: *Le Monde*, *Le Figaro*, *Libération*, *Les Echos*... Se consigue a veces *Le Canard Enchaîné*, pero no fue de mucha utilidad a la hora de seleccionar material por el nivel del periódico y el tipo de lenguaje utilizado.

El gran grupo se dividió en grupos más pequeños, integrados por una media de siete-ocho personas. Las agrupaciones se realizaron espontáneamente, atendiendo tan sólo al ciclo en el que impartían clase, pero los grupos «resultaron bien»: compartían afinidades y necesidades, por

lo que se pusieron rápidamente de acuerdo sobre el valor o el eje transversal que querían tratar, y estaban integrados por gente de nivel lingüístico heterogéneo, lo cual aumentaba el grado de confianza del grupo, que, caso de haber estado integrado por gente de un nivel similar, si éste hubiera sido elemental, se habría podido mostrar insegura. Estos grupos empezaron eligiendo el valor a trabajar en función de las necesidades de sus aulas y se dedicaron a elaborar «dossiers» tendentes a desarrollarlos. Eligieron las actividades y comenzó la búsqueda del material necesario en los periódicos y revistas que aportó la coordinadora del curso. Comenzaron los debates, las propuestas, las discusiones. Vinieron los momentos por los que atraviesa todo trabajo de este tipo y que van desde el desánimo de hoy porque ninguna idea parece buena ni ningún

Una de las principales objeciones que se hacen al trabajo con prensa en clase de Francés es la dificultad de trabajar con periódicos en los niveles bajos, y especialmente en un nivel «cero», como es el caso del Francés como segundo idioma, tanto de primer como de segundo ciclo de ESO. Era un gran reto, y el profesorado lo aceptó.

material adecuado, hasta la euforia total porque por fin «se ha dado con la tecla» y se ve todo muy claro.

3. La utilización de prensa en clase de Francés

Realmente se trataba de algo que no es que fuera muy difícil, pero sí «muy diferente», porque con el profesorado de Francés de Málaga nunca se había intentado un trabajo de este tipo. Jamás se había propuesto centrar la elaboración de un material de clase sobre la transversalidad y menos hacerlo utilizando la prensa escrita como material de trabajo. ¡Todo era nuevo! Y las cosas nuevas llevan su tiempo. Además una de las principales objeciones que se hacen al trabajo con prensa en clase de Francés es la dificultad de trabajar con periódicos en los niveles bajos, y especialmente en un nivel «cero», como es el caso del Francés como segundo idioma, tanto de primer como de segundo ciclo de ESO. Era un gran reto, y el profesorado lo aceptó. Los grupos trabajaron con mucha ilusión y ganas, y se creó entre los participantes un ambiente realmente agradable y solidario. Los grupos empezaron a funcionar con una dinámica propia, que superados los desajustes del primer momento, les llevó a organizarse el trabajo de un modo muy efectivo, pese a lo desafortunado del momento (marzo-abril) que les cogió en plenas evaluaciones, y en algunos de los días que tenían clase por las tardes y que les costaba un verdadero esfuerzo asistir a las sesiones del curso.

4. Los «dossiers»

En los grupos se elaboraron cinco «dossiers» para trabajar en el aula con los alumnos, de los cuales uno es para el segundo ciclo, y los cuatro restantes para el primero. El del segun-

do ciclo, pretende trabajar la tolerancia y el antirracismo y se centra sobre el problema que existe en Francia con los «sans papiers», los emigrantes ilegales. El trabajo se estructura básicamente sobre titulares de prensa y sobre imágenes.

Otro de los «dossiers» —éste y los siguientes, para el primer ciclo de ESO— se centra sobre la educación para el consumo. La idea de la que se parte es que los chavales de esta edad, a la hora de comprar, se dejan llevar por «las marcas» y el objetivo de las actividades propuestas es promover la reflexión de los alumnos a la hora de comprar y elegir ciertos productos.

Otro, surgió de un grupo en el que todos sus componentes trabajaban en escuelas en las que había problemas de violencia y de intolerancia entre los alumnos. Se titula «Voyage à la tolérance» y la tolerancia es el eje que articula todas las actividades: tolerancia entre diversas razas —en algunos de los colegios hay porcentajes importantes de niños gitanos, y/o inmigrantes, con lo cual se trata de un problema de convivencia real, no de algo que por el periódico o por la televisión se sabe que existe, pero que no pertenece a la realidad de cada día—, tolerancia entre generaciones, entre culturas, entre religiones y entre sexos.

Dos más se centraron en la educación para la salud. Uno de ellos sobre aspectos relacionados con la nutrición adecuada y otro sobre el deporte.

Cada grupo aportó su «dossier» y, luego, éstos fueron fotocopiados y distribuidos entre todos los asistentes, de modo que cada uno de ellos dispone de cara al año que viene, de un material utilizable como punto de partida para trabajar la transversalidad en la clase de Francés tomando la prensa como soporte. Pero lo

Este tipo de trabajo con «dossiers» elaborados a partir de periódicos y revistas es de gran utilidad porque contextualiza y hace funcionales los aprendizajes, dándoles un sentido y una aplicabilidad inmediata. Permite presentar la realidad de modo global.

más importante es que han visto que es posible elaborar actividades para alumnos principiantes partiendo de periódicos «de verdad», y que es fácil implicar al alumnado en la elaboración del propio material de trabajo, especialmente en la selección de imágenes que pueden aportar de periódicos y revistas que tienen en sus casas porque el lenguaje de las imágenes es universal... Y esto ha sido fácil de verificar, porque en algunos casos las actividades (tanto las elaboradas por el grupo, como las propuestas como modelo) han sido ya experimentadas en las aulas, (a veces incluso sin modificaciones), y el profesorado ha tenido la ocasión de comprobar con sorpresa que cumplían perfectamente los objetivos previstos.

4. Concluyendo

El valor de estos cinco «dossiers» que ellos han creado e intercambiado, es tan sólo el de servirles de ejemplo de cómo pueden proceder en lo sucesivo para trabajar la educación en valores y la transversalidad en la clase de Francés.

El profesorado ha comprobado que la prensa es un instrumento muy útil para estas cuestiones, ya que proporciona una información viva y variada y permite una explotación inmediata del tema seleccionado casi en el momento en que se está produciendo. Se trata tan sólo de elegir lo que mejor se ajuste a nuestra planificación, y tener claro el tipo de actividades que se pueden realizar según el

nivel de lengua de los alumnos. Además, no requiere una preparación complicada, ni la utilización de un material sofisticado que a veces no se encuentra en los centros.

Un periódico es fácil de manejar, es un objeto familiar que los alumnos perciben como algo «serio» porque es auténtico y se aleja de los textos «prefabricados» para la clase. La prensa tiene «credibilidad», permite la inmersión lingüístico-cultural y tiene el valor añadido de suscitar interrogantes entre los jóvenes a la vez que ejercita su espíritu crítico y pone en evidencia la existencia de una pluralidad que hay que aprender a respetar en una sociedad democrática.

A modo de resumen podríamos decir que este tipo de trabajo con «dossiers» elaborados a partir de periódicos y revistas es de gran utilidad porque contextualiza y hace funcionales los aprendizajes dándoles un sentido y una aplicabilidad inmediata. Permite presentar la realidad de modo global, lo cual es básico en el aprendizaje de una lengua extranjera, y posibilita el tratamiento integrado de estrategias, procedimientos, recursos, cultura, civilización, valores... De ahí su carácter altamente educativo.

Este tipo de trabajo ha proporcionado al profesorado confianza en las posibilidades de elaboración de material adaptado a las necesidades del aula. Ahora sólo queda seguir apoyándose en un grupo para seguir investigando y elaborando la práctica de cada día.

José Antonio Naz Valverde es asesor de Francés del CEP de Córdoba.

Apolonia M^a Gené Ramis es asesora de Francés del CEP de Málaga.

La Universidad Abierta de Cataluña: enseñar y aprender sin distancias

Universitat Oberta de Catalunya
Barcelona

La enseñanza universitaria a distancia se considera desde hace años en toda Europa como la respuesta educativa más eficaz ante las necesidades crecientes y cambiantes de una sociedad cada vez más diversificada en edad, actividad, lugar de residencia y situación personal. Esta nueva respuesta educativa se basa en una enseñanza abierta y flexible, capaz de facilitar el acceso a la formación universitaria. Hace tres cursos que comenzó a funcionar la Universitat Oberta de Catalunya, un proyecto que se ha convertido rápidamente en una realidad: durante el curso 1997-98, cuatro mil estudiantes según los diferentes estudios de su oferta universitaria.

1. ¿Qué es la Universitat Oberta (UOC)?

La Universitat Oberta de Catalunya es un nuevo concepto de Universidad orientado a ofrecer enseñanzas no presenciales de la máxima calidad docente mediante la aplicación de sistemas pedagógicos innovadores y el uso de tecnologías multimedia e interactivas. La Universitat Oberta de Catalunya desarrolla una oferta propia de enseñanza superior a distancia en Cataluña, enraizada en su realidad cultural, social y lingüística, y entroncada con sus necesidades industriales, comerciales, artísticas y de servicios.

Esta fórmula de enseñanza se dirige a una sociedad muy diversificada en lo que se refiere a edad, actividad, lugar de residencia y situación personal; de manera que la enseñanza que ofrece se adapta al ritmo y a las necesidades de cada estudiante en lo referente a sus

exigencias personales de formación. Por ello se dirige a todos aquellos ciudadanos que no han podido cursar estudios universitarios debido a las barreras del tiempo o el espacio.

2. La Ley de reconocimiento de la UOC

El Parlamento de Cataluña aprobó por unanimidad el 29 de marzo de 1995 la Ley de reconocimiento de la UOC (Ley 3/1995, del 6 de abril), que establece las normas necesarias para su funcionamiento, su control parlamentario y la oferta de titulaciones. Se establecen así los mecanismos que se prevén para ejercer un control público sobre las actividades de la Universidad, entre los cuales destacan el control parlamentario, la ratificación del nombramiento del rector por el Consell Executiu, y la creación de una red de centros comarcales de apoyo para los estudiantes.

Según establece la Ley, la financiación de la Universitat Oberta provendrá de la subvención fijada anualmente a cargo del presupuesto de la Generalitat de Catalunya, de las matrículas de los estudiantes; el mismo importe que el del resto de las Universidades públicas catalanas y de las donaciones y aportaciones de terceras personas e instituciones.

3. ¿Cómo se estudia en la UOC?

La metodología usada en la UOC implica que todos los miembros de la comunidad académica, estudiantes y profesores, dispongan de un ordenador conectado mediante red telefónica al denominado «campus virtual de la UOC».

Los estudiantes, desde su domicilio, con la ayuda de materiales didácticos multimedia, siguen el proceso de aprendizaje, guiados y estimulados por su tutor y sus consultores. A cualquier hora del día o de la noche, pueden intercambiar mensajes con sus compañeros o con sus profesores para compartir experiencias, pedir aclaraciones o hacer sugerencias y participar en la actividad académica, cultural o social de la Universidad.

Dos fines de semana por semestre, de forma descentralizada, se organizan encuentros presenciales, uno de presentación al principio, y otro de síntesis al final para conocerse personalmente, aclarar dudas e intercambiar información, y también para participar en actividades culturales o lúdicas organizadas para la ocasión. Con el fin de ofrecer una atención más directa y personalizada a sus estudiantes, la UOC dispone de una red de centros de apoyo, extendida por toda Cataluña, que organiza actividades y otros actos culturales de extensión universitaria.

4. Un modelo didáctico innovador: el campus virtual

Una de las características de todas las Universidades presenciales es la existencia de un campus o espacio físico donde se concen-

tratan los edificios y los servicios que necesita la comunidad universitaria, desde espacios de encuentro hasta bibliotecas. Con el fin de garantizar este espacio de convivencia y relación, la Universitat Oberta de Catalunya ha creado el concepto de campus virtual. El campus virtual es el conjunto de funciones que hacen posible la interacción entre los colectivos que componen la Universidad (estudiantes, profesores y personal de gestión), y también entre los miembros de cada uno de estos colectivos, sin necesidad de coincidir ni en el espacio ni en el tiempo.

La UOC ha acordado con Telefónica una cuota de conexión y un abono mensual a la RDSI (Red digital de servicios integrados) con un des-

cuento importante para los estudiantes y los profesores. De esta forma, se ha querido fomentar que los estudiantes contraten un acceso básico RDSI ya que la velocidad con la que transmite triplica la del módem, la calidad del enlace es superior y el tiempo de conexión se minimiza. El campus virtual se configura técnicamente como una intranet asociada a una base de datos. Esta intranet es accesible por medio de diversas redes de comunicaciones (red telefónica básica, red digital de servicios integrados RDSI, Infovía, Anillo Científico, Internet) y permite la intercomunicación fácil entre todos los miembros de la comunidad universitaria, así como la de éstos con todo el amplio mundo exterior.

Como características distintivas del cam-

El campus virtual es el conjunto de funciones que hacen posible la interacción entre los colectivos que componen la Universidad (estudiantes, profesores y personal de gestión), y también entre los miembros de cada uno de estos colectivos, sin necesidad de coincidir ni en el espacio ni en el tiempo.

pus virtual encontramos la integración de tres elementos: el correo electrónico, las bases de datos relacionales y las páginas HTML de información. El campus está configurado como una intranet, es decir, una red de uso privado que utiliza los instrumentos funcionales y de navegación de Internet. El ordenador que los estudiantes han de tener tan sólo necesita el navegador «Netscape 3.0», proporcionado por la UOC, para acceder a los diferentes espacios de docencia, información o debate.

El campus virtual de la UOC recibió el pasado enero el premio Bangemann Challenge que la Unión Europea concede a los mejores proyectos telemáticos europeos.

5. Los materiales didácticos

Para estimular y facilitar el trabajo personal que el estudiante realiza esencialmente en su casa, se han creado los módulos didácticos, que son las unidades básicas que desarrollan y guían el aprendizaje de una parte concreta y coherente de una asignatura.

Cada asignatura tiene un número determinado de módulos, que responden a los grandes núcleos o centros de interés de la materia que los estudiantes han de completar para conseguir los objetivos docentes. Estos materiales incorporan los correspondientes glosarios, bibliografía, ejercicios de autoevaluación y evaluación continuada, etc., necesarios para facilitar su tarea de aprendizaje. Asimismo, se ofrecen materiales complementarios de lectura o consulta.

5.1. *Materiales didácticos: evolución y desarrollo*

El soporte papel es en la actualidad el medio más usual de los materiales de la UOC, si bien hay una cantidad importante de material complementario en

soporte vídeo, audio y páginas web. Fruto de la investigación y desarrollo efectuados por la UOC en el campo de las nuevas tecnologías, actualmente se está desarrollando y experimentando con nuevos e innovadores tipos de materiales didácticos:

Materiales digitalizados: Se trata básicamente de una modificación del soporte en el que se facilitan los materiales de aprendizaje a los estudiantes. La información digitalizada, ya sea ésta en memoria central o en CD-ROM, abre nuevas posibilidades que hacen más atractiva la interacción entre el estudiante y los materiales, incorpora elementos formales más motivadores y posibilita a los estudiantes la manipulación y personalización de sus propios materiales.

Materiales multimedia: Se trata de un nuevo concepto de materiales de aprendizaje que rompen la secuencialidad del libro, y suponen una lógica diferente tanto en su elaboración como en su uso; ésta es la lógica propia de los productos multimedia que incorporan y combinan la imagen, el sonido y el texto, y posibilitan al máximo la interactividad y el seguimiento de itinerarios diferenciados. Se trata de materiales que al mismo tiempo proporcionan información al estudiante, lo orientan hacia la búsqueda de otras fuentes y lo ayudan a tomar decisiones. Normalmente utilizan técnicas de hipertexto y de conexión con otras redes de información.

6. Los centros de apoyo

Para garantizar una atención más personalizada a sus estudiantes, la UOC dispone de una red de centros de apoyo extendida por todo el territorio de Catalunya. Los centros de apoyo, entendidos también como centros de servicios y recursos, respon-

A cualquier hora del día o de la noche, pueden intercambiar mensajes con sus compañeros o con sus profesores para compartir experiencias, pedir aclaraciones o hacer sugerencias, y participar en la actividad académica, cultural o social de la Universidad.

den a la voluntad de la UOC de hacerse accesible por toda Catalunya, acercándose a las instituciones locales y a la sociedad en general, facilitando así la llegada de sugerencias, demandas o necesidades. En estos centros, los estudiantes de la UOC pueden realizar gestiones académicas, trámites administrativos, reuniones con estudiantes o profesores, y asistir a conferencias, seminarios o mesas redondas. Estos centros también están equipados con sala de ordenadores y biblioteca, donde pueden consultarse todos los materiales didácticos editados por la UOC, así como la bibliografía recomendada para cada uno de sus estudios. En estos centros también se encuentra todo el equipo informático necesario para conectarse y trabajar con el campus virtual. Los centros de apoyo se irán instalando de forma progresiva en las 41 comarcas catalanas.

7. La organización docente

El profesorado de la UOC ha de facilitar el aprendizaje, actuando como mediador entre los estudiantes y los diferentes materiales didácticos, en el contexto del campus virtual. Su actuación se define en términos de estímulo y guía de la participación activa de los estudiantes en la construcción de sus conocimientos, permitiendo, al mismo tiempo, que el proceso de enseñanza se ajuste a sus diferentes ritmos y posibilidades. Con tal de conseguir los objetivos expuestos, el cuerpo docente de la UOC cuenta con profesorado propio, con dedicación exclusiva en esta Universidad, y con personal docente colaborador, formado por personas de prestigio en su campo, procedentes del mundo profesional o del colectivo universitario, que ejercen las tareas de guiar a los estudiantes y de hacer el seguimiento de sus estudios, ya sea como tutores o consultores.

8. El profesorado propio

El profesorado propio de la UOC es el

responsable, en los aspectos académicos, de la organización y el funcionamiento de una o diversas áreas de contenido y, especialmente, de las funciones de coordinación con otros profesores—consultores o tutores—, del diseño y desarrollo de materiales didácticos y de las tareas de evaluación final de los estudiantes.

Este profesorado desarrolla tareas de investigación de acuerdo con su campo de especialización académica y participa en la investigación de las metodologías y técnicas aplicadas a la enseñanza no presencial.

8.1. Profesores tutores

Tienen como misión acompañar y orientar al estudiante desde el momento en que ingresa en la Universidad hasta que acaba sus estudios. El tutor sigue el expediente del estudiante y se convierte en su interlocutor principal para todo aquello que éste desee en relación a la UOC y que no se circunscriba al ámbito de una asignatura concreta.

8.2. Profesores consultores

Su misión es guiar el proceso de aprendizaje del estudiante en cada una de las materias que curse, corrigiendo los ejercicios y las pruebas, solucionando las dudas y las preguntas que puedan surgir sobre la materia que trata la asignatura.

9. Los estudiantes

La primera promoción de cada carrera de la UOC está formada por un grupo piloto de unas 100 personas. De todos los que solicitan su admisión, la UOC selecciona una muestra, a la que se hará un seguimiento de cerca con el fin de adecuar el material docente y la correcta atención a los estudiantes de las siguientes promociones.

Como características de los estudiantes de la UOC, destacan que tres de cada cuatro tienen entre 25 y 40 años, nueve de cada diez trabajan y cuatro de cada diez tienen hijos.

La Universitat Oberta de Catalunya tiene su sede social en Barcelona, en la Avda. Tibidabo, 39-43.

Xarxa d' Educadors i Comunicadors

Informe sobre educación y televisión

**Mitjans
Barcelona**

El dinámico colectivo catalán «Mitjans», que mantiene estrechas relaciones con el Grupo Comunicar ha desarrollado en los últimos tiempos múltiples actividades de dinamización de la comunidad educativa y comunicativa en favor de la integración de los medios en las aulas. Con este informe sientan algunos de sus presupuestos y propuestas para una mayor conexión de la televisión con la educación.

En la sociedad mediática en la que vivimos, el consumo de televisión crece; los niños y los jóvenes pasan cada día más tiempo frente al televisor. Según los datos de audiencia de Sofres (1996), el alumnado de Primaria –de los 6 hasta a los 12 años– pasa frente al televisor una media diaria de 159 minutos y el alumnado de Secundaria –a partir de los 12 años– unos 166 minutos, es decir, casi tres horas diarias. Estos datos de audiencia, este consumo audiovisual, se prevé que se consolide en función del aumento de la oferta de canales de televisión, vía satélite, cable o Internet.

Paralelamente, en los últimos años, el equipamiento audiovisual de los hogares catalanes también ha aumentado. Aparatos como pueden ser el vídeo, la cámara de vídeo, el segundo televisor, el ordenador, etc., cada vez están más presentes. Conviene subrayar el incremento notorio del segundo receptor de

televisión, se calcula que dos tercios de las familias catalanas tienen dos o más televisores¹, receptores que se sitúan, habitualmente, en la habitación de los más pequeños de la casa.

De este modo, para que los niños y los jóvenes aprendan a moverse por este ecosistema comunicativo, es necesaria una Educación en materia de Comunicación, la cual debería implicar, no sólo a los padres y a la escuela, sino, tal como recoge la Declaración sobre la «Educación de los Medios» de la UNESCO (1982), también a los medios de comunicación y a los responsables de la política educativa y comunicativa.

1. Educar en comunicación

En lo referente a las escuelas y los institutos, la Educación Audiovisual que se imparte en el nuevo Sistema Educativo está contem-

plada como un eje transversal y no como un área propia, a la manera de otros países. Esto comporta una gran dificultad en su desarrollo, debido a que la actual organización escolar tiende más a la verticalidad que a la transversalidad. El mismo documento *L'Educació audiovisual, Educació Secundària Obligatoria i Bachillerat* del Departament d'Ensenyament (1996) precisa que, si bien gran parte de este eje transversal se halla presente en diferentes áreas de aprendizaje (Lengua, Ciencias Sociales y Educación Visual y Plástica), admite que «la extensión de los contenidos de las correspondientes programaciones de las áreas señaladas conlleva que algunos temas queden solamente esbozados y no acaben de tener la consideración que se merecen para su implicación en la sociedad actual, cada vez más sumergida en la cultura de la imagen».

De este modo, la realidad nos demuestra que los ejes transversales se trabajan en los centros docentes «cuando se puede y se dispone de tiempo» y la actitud y la formación del profesorado lo permiten. Y cuando se intenta insertarlos en los currículos, hay grandes dificultades y además el peligro de provocar una sobrecarga de los contenidos².

Estos problemas para integrar la Educación Audiovisual como eje transversal, añadido a la poca atención que recibe en el área de Visual y Plástica, y la aplicación aleatoria de los créditos variables, hacen casi imposible la integración práctica de la Educación Audiovisual al currículum de Secundaria.

2. La función educativa de la televisión

Siempre se ha dicho que la televisión tiene tres funciones básicas: informar, entretener y educar. Pero ésta última, la educativa, no

se tiene en cuenta en el conjunto de la programación y se relega a un segundo plano, olvidando que la televisión transmite y educa en valores y actitudes en toda su programación.

También la televisión educativa se programa en horarios ocultos, siguiendo los criterios mercantilistas del *prime time* de las televisiones tanto públicas como privadas. La batalla por la audiencia es la excusa según la cual publicistas y programadores ponen en marcha o imponen una programación de bajo presupuesto y escasa calidad, que tantas veces es un insulto al telespectador, alegando la gran demanda de estos programas basura.

Para que los niños y los jóvenes aprendan a moverse por este ecosistema comunicativo, es necesaria una Educación en Comunicación, que debería implicar no sólo a los padres y a la escuela, sino también a los medios y a los responsables de la política educativa y comunicativa.

3. Convenio para la autorregulación

En abril de 1993 todas las televisiones públicas y privadas del Estado español firmaron un Convenio para la Autorregulación, conjuntamente con el Ministerio y las Consejerías de Educación. Este documento recoge una serie de acuerdos, compromisos y voluntades sobre la programación infantil y juvenil respecto a la violencia gratuita, la discriminación de todo tipo (color, raza, sexo, religión o ideología), la publicidad que incita al consumo de productos que pueden afectar la salud, el sexo sin valor educativo y el lenguaje. El texto también recoge algunos compromisos del Ministerio y de las Consejerías de Educación en el campo de la investigación sobre televisión y educación, así como la puesta en marcha de campañas de sensibilización entre los profesores, los alumnos y los padres para promover las posibilidades educativas de la televisión.

Visto el escaso eco y efectividad que se constata en la programación televisiva, parece evidente que las instituciones y empresas implicadas «archivaron» el Convenio por la Auto-

regulación el mismo día en que fue firmado. A principios de 1997, casi cuatro años después de la firma (!), el Ministerio de Educación y Cultura creó una comisión para llevar a cabo un seguimiento; a pesar de todo la ministra Esperanza Aguirre, reconoció el 8 de octubre pasado en el Senado «que no se ha podido evitar» que las cadenas de televisión incumplan el Convenio de Autorregulación.

Pero ni este convenio, cargado de buenas intenciones, ni la ley conocida como de «Televisión sin fronteras³», donde se dedica un capítulo a la protección de los menores, han servido para mejorar los contenidos de la programación televisiva y de la publicidad respecto a los niños y los jóvenes.

Conviene, pues, que todos los canales de televisión, ya sean públicos o privados, respeten los principios deontológicos firmados que se recogen en el Convenio para la Autorregulación (1993) y se ajusten a la legislación vigente en el campo radiotelevisivo (Ley 25/1994 de Televisión sin fronteras y la Ley 8/1996 del 5 de julio de «Regulación de la programación audiovisual distribuida por cable»), a la vez que deben ser conscientes de la función educativa que tiene la televisión.

4. El futuro

La importancia que tienen los medios de comunicación audiovisuales en la sociedad actual –aparición de nuevas tecnologías y de canales de información, modificación de los hábitos socioculturales, nuevas posibilidades de expresión, concentración del poder mediático, etc.– y la que se prevé en el futuro más próximo, nos plantea un desafío educativo y comunicativo: la formación crítica del alumnado, del telespectador en general, en el campo de la comunicación. Una situación que nos

empuja a buscar y a concretar fórmulas efectivas para la educación audiovisual tanto en el nuevo sistema educativo como en los medios de comunicación.

5. Algunas propuestas para una política comunicativa en la educación

Las propuestas que apuntamos en el campo educativo se podrían agrupar en tres apartados o campos:

5.1. Educación en comunicación

Incorporar a los currícula de los diferentes niveles educativos una educación en comunicación «global» que enseñe a descodificar los mensajes mediáticos y también a crearlos.

La poca atención que recibe la educación audiovisual en el nuevo Sistema Educativo obliga a replantear la necesidad de una área

propia para la Educación en materia de Comunicación, de la misma forma que se han incorporado en el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) «nuevas» materias, como son la Tecnología o la Música, que ocupan un espacio importante en la sociedad actual.

5.2. Formación y orientación del profesorado

Profundizar en la formación y reciclaje del profesorado, no solo en el aspecto técnico sino también en el campo didáctico y expresivo de la comunicación audiovisual.

Incorporar la figura del «educador», bien sea directamente en los centros

grandes, o a través de los Centros de Recursos Pedagógicos (CRPs).

5.3. Material y dotación

Aumentar la dotación de tecnología audiovisual de los centros docentes equiparán-

La importancia que tienen los medios de comunicación audiovisuales en la sociedad actual, y la que se prevé en el futuro más próximo, nos plantea un desafío educativo y comunicativo: la formación crítica del alumnado, del telespectador en general, en el campo de la comunicación.

dola a la informática. La cámara de vídeo y los otros aparatos destinados a la producción, todavía están considerados como juguetes y no como herramientas con muchas posibilidades didácticas.

Diseñar más material didáctico para la educación audiovisual, con soporte magnético, óptico e impreso. Ésta es una propuesta que afectaría tanto a las editoriales y productoras como a las instituciones educativas.

6. Algunas propuestas para una política educativa en la comunicación

En este apartado, podríamos apuntar las siguientes propuestas:

6.1. Programación infantil y juvenil

La programación considerada infantil y juvenil es un concepto televisivo que convendría revisar, ya que no se ajusta a la realidad. Los datos demuestran que hay tres puntos de máxima audiencia infantil durante el día: a las ocho y media de la mañana, a las dos y media de la tarde y a las once de la noche. Ninguno de estos puntos de audiencia corresponde a la franja horaria considerada infantil: de las cinco de la tarde a las diez de la noche. Si estos hábitos familiares fueran extensivos a la mayoría de los hogares, como así parece, convendría que los responsables de las programaciones de televisión la revisaran y la ajustaran a la realidad.

6.2. Formación y orientación de los periodistas

La función educativa tiene que llegar a los medios de comunicación, sobre todo a la televisión, por lo cual la formación y el reciclaje deberían ser considerados por las personas que

participan directamente en la elaboración de la televisión: redactores, publicistas, programadores, productores, etc.

6.3. Gabinetes de asesoramiento pedagógico

En esta línea, la propuesta de la creación de gabinetes de asesoramiento pedagógico serviría para elaborar propuestas y buscar alternativas. Si bien algunos programas infantiles de televisión –los llamados clubes– cuentan con la figura del pedagogo-asesor, estos gabinetes asesorarían no sólo la franja horaria considerada infantil y juvenil, sino toda la programación que ofrecería la cadena: reportajes, concursos, películas, etc., de la misma manera que funcionan para el buen uso del idioma los gabinetes de asesoramiento lingüístico en los medios.

6.4. Impulsar la educación audiovisual desde la televisión

La educación audiovisual no tiene que entenderse como un simple capítulo en la franja de televisión educativa que algunos canales programan, sino que se deberían buscar otros caminos para hacer llegar a los telespectadores los contenidos de la educación en comunicación.

La experiencia italiana de la campaña «Sai vedere la TV» emitida, en forma de publisreportaje, por Canale

5, Italia 1 y Retequattro es un primer intento de introducir elementos de educación audiovisual dirigida a la audiencia infantil y juvenil. Ésta es una campaña que quiere descubrir las claves según las cuales los chicos y chicas puedan diferenciar en la programación televisiva la ficción de la realidad, uno de los aspectos básicos de la educación en televisión.

En este sentido, el «Comité Director sobre Mass Media» (CDMM) del Consejo de Europa

Algunas de estas propuestas, tanto las comunicativas como las educativas, pueden parecer utópicas todavía hoy, 50 años después de la primera emisión de televisión. Pero a los niños y a los jóvenes conviene enseñarles a ser consumidores críticos hoy si queremos ciudadanos libres mañana.

está coordinando un proyecto para educar a los niños en el consumo de los medios audiovisuales. El proyecto consta de tres campos de acción: enseñar a los niños a diferenciar entre la violencia real y la ficticia, educar en la tolerancia a través del análisis crítico de los mensajes televisivos, y finalmente fomentar el respeto a la propiedad intelectual. Tres puntos que se concretarán en unas recomendaciones dirigidas a los diferentes gobiernos europeos. Éstos son algunos intentos, insuficientes, pero necesarios, para impulsar la educación audiovisual.

Una propuesta que implicaría a los dos colectivos es la de fomentar la relación entre los centros docentes y los medios de comunicación, entre educadores y comunicadores. En este sentido, la interconexión entre los centros docentes y las televisiones locales, en tanto que es el medio de comunicación audiovisual más próximo, sería un primer paso hacia una colaboración mucho más estrecha.

Algunas de estas propuestas, tanto las

comunicativas como las educativas, pueden parecer utópicas todavía hoy, 50 años después de la primera emisión de televisión. Pero a los niños y a los jóvenes conviene enseñarles a ser consumidores críticos hoy, si queremos ciudadanos libres mañana.

Barcelona, noviembre de 1997

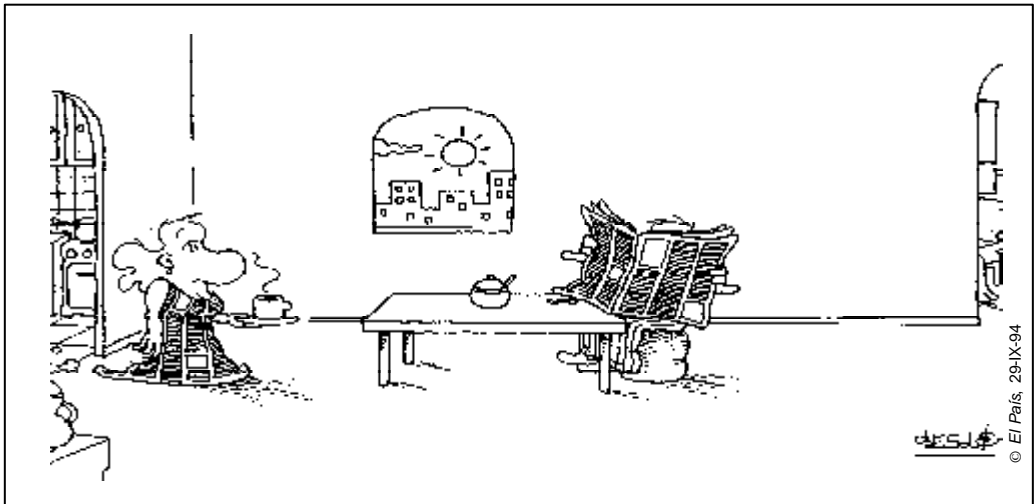
Notas

¹ El estudio realizado el año 1996 por Line Staff Consulting a petición del Departamento de Cultura de la Generalidad de Cataluña indica que el 96,7% de los hogares catalanes tienen televisión, el 80,7% tienen vídeo, el 65,3% tienen dos televisores o más, el 25,6% cámara de vídeo y que en el 38,6% hay ordenador.

² Recordamos que en Cataluña podemos relacionar una lista de ocho ejes transversales: Educación Ambiental, Educación Audiovisual, Educación para el Consumo, Educación Intercultural, Educación no Discriminatoria, Educación para la Paz, Educación para la Salud, Educación Viaria, Seguridad y Prevención.

³ La Ley 25/1994 de 12 de julio, que aplica la Directiva Europea 89/552/CEE, recoge en el capítulo IV, de la protección de los menores dos artículos—el 16 y el 17—dedicados a la publicidad y a la programación.

Mitjans es un colectivo de profesores y periodistas de Cataluña que trabajan por la interacción entre los medios de comunicación y la educación.



Análisis crítico de los mensajes transmitidos por
las camisetas y los envases

Las camisetas y los envases nos guían el ojo

José María Pérez y M. Carmen Gascón
Zaragoza

Descubrir y reflexionar sobre la seducción publicitaria presente en soportes tan atractivos como las camisetas y los envases para llegar al análisis crítico de los medios de comunicación es la propuesta didáctica que nos presentan estos docentes en su trabajo con alumnos de Educación Secundaria. Información y seducción se mezclan en la publicidad y sólo una educación para el consumo de los medios permite alcanzar cotas aceptables de alfabetización audiovisual.

La comunicación publicitaria es una comunicación interesada dado su carácter persuasivo con el objeto último de la venta. Información (objetividad) y seducción (subjetividad) se da en mayor o menor grado en todo tipo de anuncios, predominando actualmente en múltiples ocasiones esta segunda dimensión; apenas se informa del producto, sino que se presentan «valores añadidos» al mismo, que asociamos con nuestros sentimientos, deseos y necesidades.

Nuestra propuesta didáctica consiste en partir del aspecto seductor de la publicidad para llegar al análisis crítico, trabajando dos tipos de soporte publicitario muy especiales: las camisetas y el envase o empaque.

Las camisetas: estética y afectividad

Las camisetas se han convertido en uno de los soportes publicitarios mejor recibidos por

el consumidor. Grupos musicales, lugares turísticos, marcas de prestigio, organizaciones no gubernamentales... encuentran en las camisetas un medio de infiltrarse en nuevos sectores de la población.

Además de la camiseta como soporte publicitario nos interesan sus connotaciones psicológicas y sociales.

Su producción en serie homogeneiza a las personas que las portan, quienes a veces no son conscientes de los motivos que les han llevado a vestirse con ellas. Las señas de identidad personal son sustituidas por señas de identificación social.

En una investigación que hemos realizado sobre el análisis de 200 camisetas descritas por nuestros alumnos, y pertenecientes a ellos o a personas allegadas, las causas más frecuentes que les han inducido a comprar y/o vestir las camisetas son de tipo estético («me gus-

ta»...) o de tipo afectivo («me la han regalado», «es un recuerdo»...). La estética sustituye al compromiso y a la contestación. En este sentido resulta muy significativa la apenas presencia de mensajes con crítica social en las camisetas analizadas de nuestros adolescentes. El signo de compromiso se trastoca en una señal de consumo. El significando se despoja de significado hasta el punto de que algunos de los adolescentes desconocen la traducción del texto inserto en sus camisetas o usan camisetas que publicitan marcas de tabaco, aunque ellos no consuman este producto.

La carga semántica del soporte publicitario se diluye cuando al mismo tiempo el usuario desconoce el personaje al que hace referencia la imagen grabada en la tela. Es más importante «la pose» que «la argumentación».

Actividad 1

Elige una camiseta

I) Describe **la imagen** (Si no hay imagen, hazlo constar)

.....

- Indica si la imagen se encuentra delante, en la espalda o en ambos sitios
- ¿Por qué crees que la imagen está colocada en ese lugar?

II) Transcribe el **texto** (Si no hay texto hazlo constar. Si está en otro idioma, escribe el texto original y la traducción)

.....

- Cada vez se usan más camisetas únicamente con texto. A continuación tienes algunos motivos; ¿cuáles de ellos te parecen a ti que explican esta moda?
 - El diseño de las letras lo convierte en dibujo.
 - A la gente le gusta expresar lo que piensa.
 - Los nombres de marca dan prestigio.
 - Las dan gratis y por eso se llevan.
 - Si tienes una afición hay que demostrarla
- Escribe otros motivos

Actividad 2

Los motivos por los que uno lleva una camiseta y no otra pueden ser muchos, incluso a lo mejor no tienen una explicación consciente, pero detengámonos un momento ante una de nuestras camisetas.

Señala con una X los motivos por los que te llevas esa camiseta:

— **Estético:**

- Me gusta el color.
- Me gusta cómo me queda.
- La elegí por el dibujo.
- La elegí por el texto.
- El diseño es original.
- Fácil de combinar.
- Resulta elegante.
- El tejido es agradable.
- No me gusta mucho.

— **Afectivo:**

- Me la regalaron.
- Es un recuerdo.
- Le tengo cariño.
- Incita a la gente.
- Me la prestan a veces.
- Me identifico con su mensaje.
- Da aire de seducción.
- Le gusta a tu pareja, amigos...
- Es mi cantante favorito.

Social:

- Pertenezco al equipo, asociación...
- Publicita un lugar.
- Para defender lo nuestro.
- Promociona el lugar.
- Conciencia a los que la ven.
- Es obligatorio llevarla.
- Por mi ideología.

Otros motivos:

- No me gusta y la llevo para casa.
- Porque no lleva marca.

2. El hábito no hace al monje, pero... ¿le ayuda? (Análisis del envoltorio)

El envase es al producto lo que el vestido al cuerpo. Y así como la aparición del vestido fue un acontecimiento singular en la historia de la evolución humana, la industria del enva-

se constituye una importancia vital de nuestra civilización, llegando a ser la mayor industria del mercado en algunos países.

En nuestros días no existe ningún bien de consumo que no requiera de un envase. Y el envase de... algo, de un producto. La interpe- lación entre envase y producto es obvia: se dan productos envasados, envueltos y productos empaquetados embalados; en algunos casos coexisten ambas circunstancias.

Recorrer un supermercado con «mentalida- dad publicitaria» puede resultar una experien- cia apasionante. Antes de «alcanzar» los pro- ductos apuntados o no en la lista de compra, nada más entrar en la tienda se produce el juego de una doble mirada: la del consumidor y también (¿por qué no?) la de los envases que desde lo alto, la zona media y baja de los expo- sitores parecen «vocearnos» en silencio la adquisición del producto que celosamente ocul- tan. Se produce el juego de una cierta compe- tencia visual, un «me miras» y un «te miro», quizá sea el rito de la seducción previo al salto del envase con «su» correspondiente producto al carrito de la compra.

La comunicación publicitaria del envase no termina cuando abandonamos el comercio, sino que nos acompaña y sigue (¿persigue?) hasta lugares tan personales como el cuarto de baño y la cocina. Cuando un artículo se consu- me de forma repetitiva el envase continúa haciendo bien su trabajo, ya que nos recuerda el producto que debemos reponer, reusar y consumir. De este modo la publicidad en el lugar de venta (PLV) se prolonga al lugar de estancia de los productos en casa de su com- prador. El envase habla por sí mismo, no hace falta que hablen de él.

Estas reflexiones nos llevan a la constata- ción de que el envase no es un artículo humil- de, común y simple, sino que, un análisis aten- to del mismo, connota múltiples matices y perspectivas:

- *Estética (diseño).*
- *Técnica (modos de producción).*
- *Social (competencia entre comerciantes).*
- *Ecológica (impacto ambiental, tipomaterial).*

- *Psicológica (culto a la figura, a la apariencia).*
- *Económica (encarecimiento del producto).*
- *Ética (ocultamiento, disfraz del contenido).*
- *Profesional (nuevos oficios: diseñador...).*

Actividad 3

Guía para el análisis del envoltorio o empaque

1. Producto anunciado:

2. Material del envase:

Vidrio	Papel	Bauxita
Cartón	Plástico	Brick

3. La marca:

3.1. Nombre de la marca

3.2 Tipo de letra de la marca

Caracteres desiguales

Caracteres uniformes

Letra cursiva

Todo mayúsculas

3.3. Posición de la marca en el envase:

Horizontal	Vertical
Diagonal	Circular

3.4. Color de la marca:

3.5. ¿Aparece logotipo?

Sí No

4. Nivel denotativo-informativo:

4.1. Características del producto de las que se informa:

Capacidad

Ingredientes

Precio

Empresa productora

Código barras

Caducidad

4.2. Argumentos de compra:

Utilidad

Placer

Distinción

Bienestar

5. Nivel connotativo-evocativo: (Subraya lo más adecuado a tus sensaciones):

- Sugiere un ambiente: refrescante, elegante, cálido, romántico...
- Evoca sentimientos de: amistad, solidaridad, competitividad...
- Suscita una emoción: recuerdo, ilusión, alegría, tristeza...
- Apela al sentido de: la vista, el olfato, el oído, el gusto, el tacto.

Para terminar únicamente nos queda insistir en la capital importancia de la educación para el consumo entre los ciudadanos ya desde edades tempranas para que cuando tengan que asumir la decisión de compra sepan «ir más allá» del impacto, de la imagen, de la apariencia y de la primera impresión y valorar y sopesar los argumentos de venta que se les ofertan en los distintos mensajes publicitarios.

Tanto en las camisetas como en los envases, el consumidor se encuentra ante un men-

saje con dos rostros: uno informativo y otro seductor. Detectar y valorar ambos rostros constituye el objetivo a alcanzar por toda persona alfabetizada audiovisualmente. ¡Un reto sin duda apasionante!

Referencias

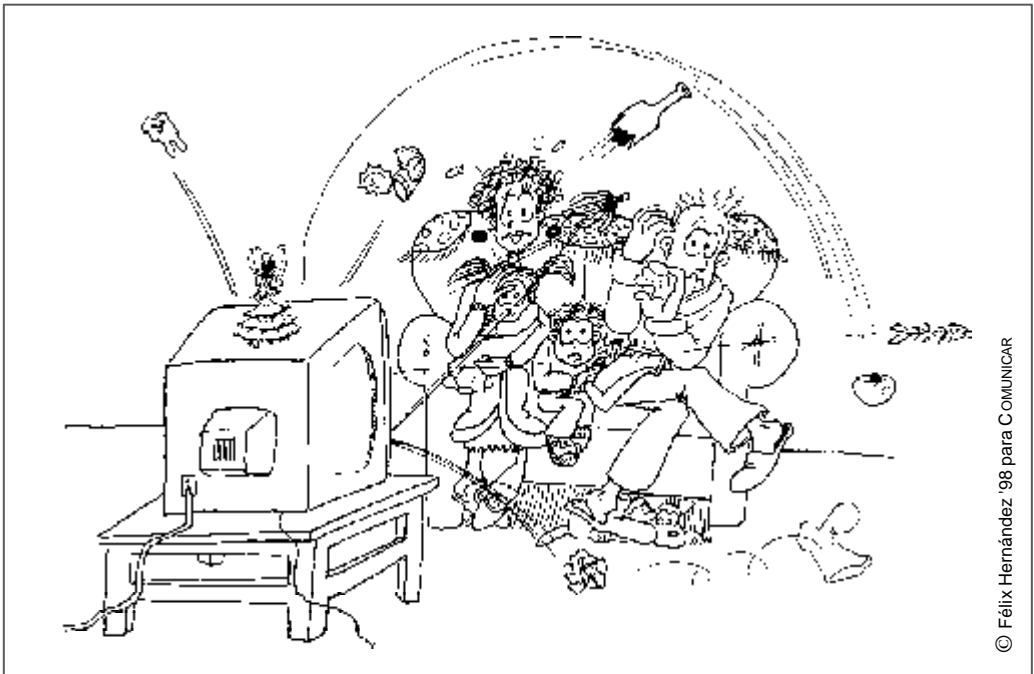
- AGUADED, J.I. (1993): *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada. Propuesta desde los medios*. Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación».
- FERRÉS I PRATS, J. (1994): *La publicidad modelo para la enseñanza*. Madrid, Akal.
- GASCÓN BAQUERO, M. y PÉREZ CALVO, J. (1997): *La publicidad: de la seducción al análisis crítico*. Madrid, De la Torre.

Notas

1 Todas las actividades que aparecen en este artículo han sido extraídas del libro GASCÓN BAQUERO, M.C. y PÉREZ CALVO, J. (1997): *La publicidad: de la seducción al análisis crítico*. Madrid, De la Torre.

2 Guía abreviada. Resumida a partir de la creada para el libro GASCÓN BAQUERO, M.C. y PÉREZ CALVO, J.M. (1997): *ob. cit.*

José María Pérez Calvo y M^a Carmen Gascón Baquero son profesores de Educación Secundaria en Zaragoza.



© Félix Hernández '98 para COMUNICAR

La Educación para el uso de los Medios de Comunicación en Quebec: ¿vamos por el buen camino?¹

Lee Rother y Winston Emery
Quebec (Canadá)

Canadá es, sin duda, un referente clave a nivel mundial en la Educación en Medios de Comunicación. Con una dilatada trayectoria en el uso didáctico crítico de la comunicación social, la actual reestructuración educativa lanza nuevos retos y desafíos en una sociedad en una sociedad que ha de demostrar también –no sin ciertas dificultades– la necesidad de educar a los ciudadanos, dentro del currículum escolar, para enfrentarse de manera inteligente y racional a los medios de comunicación social: prensa, radio, televisión...

En Octubre de 1997, el Ministerio de Educación de Quebec hizo una importante declaración política con la que pretendía fijar la dirección a tomar por la Educación Primaria y Secundaria con el fin de permitir a los niños «... hacer frente a los retos del próximo siglo» (*Quebec Schools on Course*, pág. 3). Nuestro gobierno llevará a cabo cambios en el contenido del currículum, en los objetivos del aprendizaje y en la evaluación de los alumnos. Al mismo tiempo, nuestro Sistema Educativo está cambiando desde un sistema de escuelas que estaba dividido y administrado según un esquema religioso –católicos y protestantes– a otro organizado según el idioma –inglés o francés–. En Canadá la educación pública es competencia de las provincias; cada una de las

diez jurisdicciones administrativas más importantes cuenta con su propio ministro de educación que es legalmente responsable de la educación hasta el nivel universitario –el gobierno federal contribuye financieramente, pero no en el diseño de las políticas correspondientes–.

A la hora de plantearnos escribir este artículo para *Comunicar* sobre la Educación para el uso de los Medios de Comunicación en Quebec, pensamos que sería útil emplear la citada declaración política y el referido cambio hacia una organización educativa basada en criterios lingüísticos como manera de introducir al lector en el repaso de nuestra evolución en las últimas décadas. La razón principal de centrarnos en las escuelas primarias y

secundarias de carácter público es que es en estas instituciones donde realmente se lleva a la práctica la Educación para el uso de los Medios de Comunicación –aunque también hay algunos aspectos de este campo que se abordan en cursos y en investigaciones dentro de las Universidades–. Dado que Quebec pretende poner su sistema escolar al día con el fin de preparar a sus jóvenes para el siglo XXI, ¿va este cambio a afectar de algún modo a los profesores que se ocupan de la Educación para el uso de los Medios de Comunicación? Antes de intentar contestar a esta pregunta, nos gustaría aclarar la propia situación de los autores del presente artículo.

1. Nosotros y nuestra forma de ver la Educación para el uso de los Medios de Comunicación

En primer lugar, ¿quiénes somos? Lee Rother es un estudiante de doctorado en el Departamento de Educación de la Facultad del mismo nombre en la Universidad McGill y al mismo tiempo profesor en la Escuela Secundaria de Lake of Two Mountains, a unos 30 kms. al norte de Montreal, donde enseña Educación para el uso de los Medios de Comunicación a adolescentes en situación social de riesgo. Winston Emery es profesor en la citada Facultad de Educación, y se dedica entre otras cosas a la preparación de profesores en Educación para el uso de los Medios de Comunicación y en Lengua Inglesa.

Los dos trabajamos en el sector anglófono de Quebec. Aunque nuestra situación como enseñantes es distinta, sin embargo nuestros puntos de vista acerca de la Educación para el uso de los Medios de Comunicación y la Pedagogía son similares. Hemos adoptado el marco conceptual desarrollado

por teóricos tales como Masterman (1993b; 1994), McMahon y Quin (1980), Duncan (1988), Bazalgette (1991) y Buckingham (1990). Hablando de manera general, consideramos que la Educación para el uso de los Medios de Comunicación abarca lo siguiente:

- El desarrollo de la comprensión crítica de los medios de comunicación mediante un trabajo analítico y práctico.
- La enseñanza de los formatos, las convenciones y las tecnologías de los distintos medios.
- La enseñanza acerca de las instituciones mediáticas y sus papeles social, cultural y político.
- La investigación de las experiencias de los estudiantes en torno a los medios de comunicación y la relevancia de las mismas en sus propias vidas.

Nos gustaría que nuestros estudiantes de-

sarrollaran su capacidad para tomar conciencia de la importancia del impacto que tienen los medios sobre ellos mismos y sobre la sociedad así como de la habilidad para analizar ese impacto. Deberían ser capaces de producir, analizar y discutir los mensajes de los medios de comunicación y, al mismo tiempo, despertar un sentido de disfrute, comprensión y valoración del contenido de esos mismos medios.

2. Disposiciones curriculares en las escuelas de Quebec para la enseñanza en torno a los medios de comunicación

No existe una disposición oficial en el currículo que se refiera a la Educación para el uso de los Medios de Comunicación considerada como materia en sí. Sin embargo, algunos de los contenidos de esta educación y de su marco conceptual son enseñados por ciertos profesores que tienen un

Algunos profesores y responsables del desarrollo curricular han elaborado materiales sobre la Educación para el uso de los Medios de Comunicación y los han incorporado en varios programas de enseñanza en escuelas primarias y secundarias.

interés especial y un conocimiento acerca de los medios y que han ido abriendo un espacio para el tema en algunos apartados curriculares. Hay una creciente preocupación hacia esta educación, en el sentido en el que Masterman lo explica: «Según avanzamos hacia una sociedad postindustrial de la información, en la que esta última está pasando a ser, con rapidez, el elemento central de la economía desarrollada, no se puede considerar adecuada, en modo alguno, una educación que no trate de resolver las implicaciones que tienen los avances de la tecnología de la comunicación: las publicaciones electrónicas, las transmisiones por satélite de múltiples canales, los sistemas interactivos por cable, los sistemas televisivos de datos y el uso frecuente de los videocasetes y de materiales en disco» (Masterman, 1993b: 30). De este modo, algunos profesores y responsables del desarrollo curricular han elaborado materiales sobre la Educación para el uso de los Medios de Comunicación y los han incorporado en varios programas de enseñanza en escuelas primarias y secundarias. La manera en que esta educación ha sido introducida en la escuela pública varía según las formas en que las comunidades lingüísticas y confesionales más importantes consideran la Educación para el uso de los Medios de Comunicación y su relación con otras materias del currículo. Pasaremos ahora a describir algunas de estas concepciones curriculares en torno a la Educación para el uso de los Medios de Comunicación en cada uno de los dos sectores principales, ilustrando con algunos ejemplos las propuestas de cada uno.

2.1. Sector católico²

Las dos áreas del currículo donde se abor-

dan algunos aspectos de la Educación para el uso de los Medios de Comunicación son las Bellas Artes, dentro de las que los estudios de Comunicación son una opción, y la Introducción a la Tecnología. Estas áreas incluyen asignaturas ofertadas en la Educación Secundaria. Por lo que nosotros sabemos, en la escuela primaria se enseña muy poca Educación para el uso de los Medios de Comunicación, excepción hecha de las asignaturas relacionadas con la Educación Moral y Religiosa en las que los valores que se pueden encontrar en los medios de comunicación se comparan con los valores de los alumnos y de sus familias. Este mismo tema es desarrollado más en profundidad en los cursos sobre Moral, Religión y Valores en Educación Secundaria.

La asignatura de Introducción a la Tecnología es obligatoria para todos los alumnos de primer nivel de Educación Secundaria. Está dirigida fundamentalmente a que los estudiantes comprendan la naturaleza de la tecnología como herramienta para resolver problemas; los alumnos descubren las manifestaciones de la tecnología en aplicaciones tales como el diseño arquitectónico y mecánico, la producción electromecánica y los sistemas automatizados. Algunos profesores han utilizado este curso para enseñar a sus alumnos los códigos y convenciones de las tecnologías, los sistemas de producción y distribución que utilizan a los medios de comunicación –y que, al mismo tiempo, refuerzan y validan tanto a los sistemas como a las tecnologías–, las formas en que cada tecnología influye sobre sus usuarios y las implicaciones más importantes de la adopción de una tecnología en lugar de otra. Un pequeño número de profesores han llegado a utilizar esta asignatura para poner en

Los cursos de Comunicación están mucho más directamente relacionados con la Educación para el uso de los Medios de Comunicación. Fueron introducidos en el currículo a mediados de los años 70, cuando existía un considerable interés en la influencia de la televisión.

cuestión el sistema de valores que está implícito en la propia tecnología –cfr. Jacques Ellul (1980): *The Technological System*–. Sin embargo, la mayoría de los enseñantes no se ocupan de temas de la Educación para el uso de los Medios de Comunicación en este curso –y tampoco existen indicaciones específicas en el currículo para que así lo hagan–.

Los cursos de Comunicación están mucho más directamente relacionados con la Educación para el uso de los Medios de Comunicación. Fueron introducidos en el currículo a mediados de los años 70, cuando existía un considerable interés en la influencia de la televisión y un consecuente incremento del número de alumnos siguiendo estudios de cine y televisión y matriculados en cursos de comunicación en las Universidades. Estos cursos se centraron en contenidos cinematográficos y de producción del cine y la televisión. Muchas escuelas de Quebec aprovecharon estos cursos para enseñar a estudiantes de Secundaria los lenguajes, códigos y convenciones de estos medios audiovisuales, lo que Masterman (1993b) había llamado *Retórica de los Medios*.

En algunas versiones de estos cursos, los profesores insistieron en que los alumnos produjeran productos mediáticos. Esto ocurrió por dos razones: se comprobó que la idea de que los estudiantes produjesen sus propias películas y programas de televisión resultaba muy motivadora para su aprendizaje; y, además, estos cursos prácticos podían ofrecer una capacitación a ciertos estudiantes menos brillantes académicamente para acceder a un puesto de trabajo. El curso de Comunicación al que nos referimos era optativo y no estaba considerado por muchas escuelas como una preparación educativa pre-universitaria apropiada.

Había al principio un gran entusiasmo por estos cursos –muchas escuelas los institucio-

nalizaron–. Sin embargo, con el paso del tiempo no se han mantenido. La falta de infraestructuras y recursos para mantener y renovar los equipos, la carencia de profesores preparados en el contenido y los métodos de la Educación para el uso de los Medios de Comunicación, el recorte presupuestario y una corriente curricular más esencialista y conservadora –que defendía la vuelta a los contenidos básicos– son factores que han contribuido al declive a finales de los 80 y principios de los 90 del número de profesores que aprovechaban el curso de Comunicación para enseñar Educación en Medios de Comunicación.

A pesar de todo, aún hay algunos profesores abnegados que llevan a cabo un trabajo innovador y de los que esperamos poder hablar en futuros artículos. Tal es el caso, por ejemplo, de Frank Tiseo, Leon Llwellyn y Slawek Garecki, que enseñan Educación para el uso de los Medios de Comunicación dentro del programa del curso de Comunicación que imparten en el noreste de Montreal. Como muestra, presentamos una descripción de una parte del citado programa de Comunicación que esos profesores imparten en su escuela:

Hay un pequeño, pero creciente, grupo de profesores muy entusiastas que, a pesar de todo, se ocupan de los medios de comunicación en sus clases de Lengua Inglesa.

Curso: Educación para el uso de los Medios de Comunicación . Secundaria

Descripción del curso:

Como ocurre en el resto de nuestro programa en Educación para el uso de los Medios de Comunicación, este curso pretende involucrar a los alumnos en actividades pedagógicas que protagonicen ellos mismos, que supongan el desarrollo de proyectos y que se apoyen en el uso de las tecnologías. Mediante ejercicios estructurados y trabajos, los estudiantes utilizan medios de comunicación tradicionales y digitales para crear mensajes que reflejen su comprensión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Módulo I:	Fotografía tradicional y digital y publicaciones electrónicas.
Módulo II:	Animación tradicional y por ordenador.
Módulo III:	Gráficos tradicionales y por ordenador.
Módulo IV:	Tecnología del vídeo y digital (LMHS: Guía Informativa del Curso).

2.2. Sector protestante

Como en el sector católico, existen en este caso dos áreas fundamentales del currículo donde la Educación para el uso de los Medios de Comunicación tiene cabida: el curso de Introducción a la Tecnología, del que ya hemos hablado, y los programas de Lengua Inglesa en Primaria y Secundaria. Por lo que respecta a la Introducción a la Tecnología, la situación de la Educación para el uso de los Medios de Comunicación es la misma que en el caso católico: esta educación es enseñada sólo por un pequeño número de profesores y no es un contenido obligado en el curso.

Sin embargo, en los objetivos de los programas de Lengua Inglesa sí hay una disposición específica e incluso una invitación para la enseñanza de la Educación para el uso de los Medios de Comunicación. En Secundaria existe incluso una Guía para profesores llamada *Media Files* que explica la teoría de la Educación para el uso de los Medios de Comunicación y presenta una serie de unidades didácticas, temáticas y un conjunto de recursos y materiales para enseñar la radio, la televisión, el cine, los medios impresos y los estudios culturales. Como la Lengua Inglesa es una asignatura obligatoria en todos los niveles escolares del Sistema Educativo del sector anglófono, la Educación para el uso de los Medios de Comunicación debería ser enseñada por cada profesor en todas y cada una de las escuelas de la provincia de Quebec. El lector se puede estar preguntando cómo es que la Educación para el uso de los Medios de Comunicación ha acabado siendo considerada una parte de lo que,

después de todo, es la enseñanza de un idioma, el inglés. Existen cuatro razones fundamentales para explicarlo.

En primer lugar, y de modo general, el uso tradicional de material audiovisual y de programas de ordenador como apoyo en la práctica educativa ha traído consigo que los profesores se hayan acostumbrado a la presencia de los productos mediáticos en las escuelas. En segundo lugar, y esto es algo que ha estado al alcance de los profesores de inglés, los productos mediáticos han sido tradicionalmente estudiados con el propósito de conseguir que los alumnos desarrollaran un sentido de discernimiento, una capacidad para escoger y un buen gusto gracias a la comprensión de las diferencias básicas entre los valores más altos y permanentes de la auténtica «cultura» –en definitiva, la «literatura seria»– y los valores insípidos, transitorios y superficiales de los medios de comunicación –comerciales– (cfr. la discusión de Masterman sobre las influencias de Levis y Thompson en la Educación para el uso de los Medios de Comunicación, en Masterman, 1993b: 61-63). Esta postura inculcadora –dar a los estudiantes una dosis de medios de comunicación, resaltar ante ellos lo malo de la misma y pensar que ellos, automáticamente, pasarán a buscar otros productos de mayor calidad– ha permanecido en muchas clases de Lengua Inglesa desde los primeros años de este siglo.

En tercer lugar, los profesores de Inglés desde siempre han utilizado y continúan utilizando productos mediáticos en sus clases porque creen que al hacerlo pueden sacar partido del interés «natural» que los niños parecen tener por los medios de comunicación. Comenzando por los periódicos, las revistas y la prensa amarilla y continuando por la radio, el cine y la televisión como motivadores del interés, los profesores intentan conducir a sus estudiantes al descubrimiento de los modelos de literatura más serios y valiosos que ellos deben conocer para llegar a ser ciudadanos «cultos», bien educados y con unos valores apropiados. Irónicamente, uno de los resulta-

dos de esta estrategia es que algunos profesores comienzan a preguntarse si estudiar los mensajes mediáticos en clase con los alumnos debería ser un fin valioso en sí mismo y no un medio para alcanzar un objetivo de dudosa pertinencia. Esta idea se consolidó con la llegada a las clases de Inglés a finales de los años 60 y 70, de profesores recién salidos con una formación académica en cine y comunicación. Como en muchas Universidades canadienses los estudios de comunicación fueron ubicados en los departamentos de Inglés, y como el único currículo escolar que consideraba la comunicación como área apropiada de estudio era el de Lengua Inglesa, la Educación para el uso de los Medios de Comunicación quedó incluida de forma natural en el área de Inglés.

En cuarto lugar, y al mismo tiempo, en el área de Inglés está apareciendo una nueva teoría que ataca las ideas tradicionales de enseñanza de esta lengua. En los años 70, en los 80 y a comienzos de los 90, hemos presenciado un cambio hacia una conceptualización posmoderna de los estudios de Lengua Inglesa (cfr. Willinsky, 1991). Los profesores de inglés se han convertido en profesores de lengua que reconocen que el lenguaje, en su desarrollo, sirve a importantes funciones del ser humano, se organiza en forma de discurso, oral, escrito y visual, es desarrollado en los contextos sociales, está al servicio de las intenciones de escritores y lectores y es generado por las audiencias.

La educación en Lengua Inglesa consiste por tanto en proveer a los alumnos de oportunidades para utilizar e investigar el lenguaje en todas sus variadas dimensiones de modo que puedan ponerse de acuerdo con las ideas que toman forma en el mundo en que viven y

sean capaces de actuar crítica y conscientemente en ese mundo. La lectura y la escritura han pasado a considerarse procesos complejos que cuentan con dimensiones cognitivas, sociales y culturales. Para los profesores de Lengua Inglesa, leer se refiere a toda clase de textos: desde las obras de Shakespeare hasta los mensajes de los grandes centros comerciales, desde Barrio Sésamo hasta el diario *The Wall Street Journal*; escribir puede entenderse como hacer un anuncio de televisión o un programa de radio convencional, o redactar un trabajo en el ordenador.

Es significativo que muchos de los que trabajan de forma teórica y/o práctica dentro del campo de la Educación para el uso de los Medios de Comunicación o pertenecen o suelen escribir desde el área de la enseñanza del Inglés: Len Masterman, David Buckingham, Andrew Hart (en

Gran Bretaña); Robyn Quin y Barrie McMahon (en Australia); Barry Duncan, Neil Anderson, Donna Carpenter, Jack Livesley, Chris Worsnop, Rick Shepherd (en Canadá).

De este modo, a pesar de que existen definiciones dominantes de la Educación para el uso de los Medios de Comunicación y de la Lengua Inglesa que ponen de manifiesto las diferencias entre las dos (cfr. el artículo de David Buckingham, «English and media studies: making the difference»), la enseñanza en torno a los medios se ha convertido en un elemento esencial en los programas de muchos profesores de Lengua Inglesa.

3. La Educación para el uso de los Medios de Comunicación en la asignatura de Lengua Inglesa

El documento curricular relativo a la Educación Secundaria, que todos los profesores

Algunos cursos de Educación para el uso de los Medios de Comunicación para maestros en prácticas y en activo son ofertados ahora por las facultades de Educación de las Universidades McGill y Bishop, con un creciente número de profesores interesados.

deben seguir, establece dos funciones fundamentales al hablar del lenguaje: se utiliza para pensar y es un medio para la comunicación. Siguiendo estas dos premisas, el documento indica cuáles son los objetivos principales del currículo en Secundaria. En concreto, se citan seis:

1. *El alumno deberá demostrar su comprensión del proceso de comunicación mediante:*

- La identificación, la respuesta y el uso de los elementos de comunicación en un contexto dado.

- La interrelación de estos elementos para producir una comunicación efectiva en un contexto específico.

2. *El alumno deberá demostrar su comprensión de la naturaleza y función del lenguaje mediante:*

- El uso y la respuesta a un código lingüístico, en un contexto determinado, que refleje las características sistemáticas y arbitrarias del lenguaje.

- El uso y la respuesta a un dialecto, un registro lingüístico y el empleo de las apropiadas convenciones exigidas por un contexto específico.

- El uso y la respuesta a un lenguaje con el grado de precisión y conocimiento semántico requeridos en un contexto dado.

- La utilización y la respuesta a una función del lenguaje apropiada en un contexto determinado.

3. *El alumno deberá demostrar su comprensión de los tipos de discurso mediante:*

- La utilización y la respuesta a un medio de comunicación (auditivo, visual, escrito y multimedia) vinculado a un contexto específico.

- La utilización y la respuesta a los atributos propios de las formas de discurso relacionadas con un contexto dado.

4. *El alumno deberá demostrar su habilidad para comprender un discurso oral, escrito o visual mediante:*

- La preparación del proceso de respuesta apropiado al contexto en cuestión.

- La respuesta a un discurso concreto sirviéndose de las claves del proceso de comunicación.

5. *El alumno deberá demostrar su habilidad para desarrollar adecuadamente el proceso de composición de un discurso oral, escrito y visual mediante:*

- La correcta aplicación de estrategias destinadas a generar, aclarar y difundir ideas dentro de un contexto concreto.

- El uso de un medio, una forma, un código y una estrategia de organización apropiada para el mensaje según la finalidad del mismo en un contexto dado.

- La eliminación de los obstáculos que se presenten para comunicarse con una cierta audiencia en un contexto específico.

6. *El alumno deberá demostrar su habilidad para desarrollar por sí mismo/a su propio punto de vista cuando participa en el proceso de comunicación mediante:*

- La toma de postura personal en todas las situaciones comunicativas.

- El ofrecimiento de una respuesta individual a las comunicaciones de otros en contextos específicos.

- La acomodación de las respuestas de los otros a la hora de confirmar o cambiar su propio punto de vista en un contexto comunicativo dado.

Podemos comprobar en estos objetivos, sobre todo en las partes del texto destacadas en negrita, cómo el concepto de Educación para el uso de los Medios de Comunicación que hemos adoptado encaja con los objetivos del programa de Lengua Inglesa y permite a profesores como nosotros enseñar acerca de los medios de comunicación en las clases de Inglés.

Perspectivas de futuro de la Educación para el uso de los Medios de Comunicación en las escuelas de Quebec

A pesar de la disposición que ordena incluir la Educación para el uso de los Medios de Comunicación en la enseñanza de la Lengua Inglesa, muchos profesores en las escuelas

del sector inglés de Quebec no enseñan la citada Educación. La razón principal de esto es la enorme influencia que tiene sobre la ejecución de los contenidos del documento curricular el examen final que los alumnos han de hacer en quinto de Educación Secundaria. Este examen hace hincapié en los procedimientos para responder y componer –leer y escribir– formas de expresión impresas bastante tradicionales –por ejemplo, literatura en prosa, ficción, poesía y lecturas clásicas y ensayos de tipo académico–. En consecuencia, existe cierta presión para que los alumnos aprendan sobre todo a trabajar con estos mensajes, pensando en la utilidad de este aprendizaje de cara al examen final, y dejando de lado así la enseñanza de los medios de comunicación.

Hay un pequeño, pero creciente, grupo de profesores muy entusiastas que, a pesar de todo, se ocupan de los medios de comunicación en sus clases de Lengua Inglesa. Desde la publicación en 1995 de *Media Files*, el interés de estos profesores ha ido en aumento. Nosotros participamos en la autoría del citado documento y hemos sido invitados a numerosos seminarios para profesores en distintos lugares de la provincia de Quebec. Asimismo, hemos dirigido, con el apoyo de las Universidades locales respectivas, algunos cursos intensivos destinados a profesores en algunas de las escuelas más importantes de la región de Montreal y de municipios de la zona oriental de Quebec. Algunos cursos de Educación para el uso de los Medios de Comunicación para maestros en prácticas y en activo son ofertados ahora por las facultades de Educación de las Universidades McGill y Bishop, con un cre-

ciente número de profesores interesados.

Notas

¹ Traducido del inglés por Mariano Sánchez Martínez (Universidad de Granada).

² Este es el sector de educación pública mayor en términos del número de estudiantes y profesores y el idioma predominante en el mismo es el francés. Sin embargo, incluye un pequeño grupo de población de habla inglesa situado, casi en su totalidad, en Montreal y sus alrededores. Este último grupo es ahora mismo por lo menos del mismo tamaño que todo el sector protestante anglófono.

Referencias

- BUCKINGHAM, D. (1990): *Watching Media Learning: Making Sense of Media Education*. London, The Falmer Press.
- BUCKINGHAM, D. (1990): «English and Media Studies: Getting Together», en *The English Magazine*, vol. 24, 8-12.
- BUCKINGHAM, D. (1993): «English and Media Studies: Making the Difference», en *English Quarterly*, vol. 25, 2&3, 8-13.
- DICK, E. (1990): *A Conceptual Framework for Media Education*. Presentation to the first AML International Conference on Media Education. University of Guelph, Ontario, May.
- MASTERMAN, L. (1983): «Media Education in the 1980's», en *Journal of Educational Television*, vol. 9, 1, 7-12.
- MASTERMAN, L. (1993a): «Media Education: What Should be Taught? From Fragmentation to Coherence», en *English Quarterly*, vol. 25, 2&3, 5-7.
- MASTERMAN, L. (1993b): *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, Ediciones de la Torre. Edición original de 1985.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION (1995): *Media Files*. Quebec, Gouvernement du Quebec, Ministère de l'Éducation.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION (1997): *Quebec Schools on Course: Educational Policy Statement*. Quebec, Gouvernement du Quebec, Ministère de l'Éducation.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION (1997): *Reaffirming the Mission of Our Schools: A New Direction for Success*. Quebec: Gouvernement du Quebec, Ministère de l'Éducation.
- WILLINSKY, J. (1991): «Postmodern Literacy: a Primer», en *Interchange*, vol. 22, 4, 56-76.

Lee Rother es profesor en la Escuela Secundaria de «Lake of Two Mountains» de Montreal (Canadá) y doctorando en el Dpto. de Educación de la Universidad Mc-Gill.

Winston Emery es profesor en la Facultad de Educación de la Universidad McGill de Quebec (Canadá).

El impacto moral y social de los medios de comunicación social

José Martínez de Toda y Terrero
Roma (Italia)

Los efectos de los medios de comunicación es uno de los tópicos más recurrentes y que más espacios ha ocupado en la investigación de la comunicación social. El autor de este trabajo, con un enfoque riguroso, ofrece una panorámica general de las diferentes teorías que se han venido defendiendo en torno a la influencia de los medios en los ciudadanos.

Uno de los temas que más preocupación crea entre educadores y padres de familia es lo violentos que están los medios, y en general cómo influyen en los valores morales y sociales de la población. La gente de espíritu religioso es también especialmente sensible a ello por su formación moral.

De vez en cuando ocurren incidentes agresivos y aun asesinatos en la vida real, que algunos atribuyen a la influencia negativa de los medios. Por ejemplo, durante 1994 los que ocurrieron en los EEUU, Noruega y Corea del Sur fueron atribuidos por muchos a películas y series específicas de TV. (En Noruega se culpó a la producción *Mighty Morphin Powers Rangers* de EEUU). Esto ha generado un vivo debate sobre «quién es el culpable», pero sin

llegar a ningún consenso. De hecho cada investigador tiene diferente teoría, de acuerdo a los resultados que obtiene de sus estudios.

Este artículo es demasiado corto para llegar a ninguna conclusión en materia tan compleja. Se pretende más bien presentar de una forma *balanceada* un resumen de algunas de las teorías relacionadas con el tema, así como de lo que dicen los estudiosos en la materia.

1. El enfoque de los medios «todopoderosos»

Antes que nada se pregunta: ¿Cuánto influyen los medios en la audiencia? Por lo general las teorías que se centran en la fuente y en el mensaje, enfatizan el poder y la influencia de los medios.

Desde el final del siglo pasado hasta el

final de los 1930 se les atribuía a los medios (especialmente a la prensa) un gran poder para moldear la conducta de la gente para el bien o para el mal. A la audiencia se la consideraba como una presa fácil para cualquier forma de manipulación (la teoría del «efecto directo»). La imprenta había convertido a los siglos XVIII y XIX en la «era de la ideología» con consecuencias sociales y políticas. La llegada de los medios audiovisuales (radio, cine y TV) atenuó e hizo declinar la ideología al cambiar un simbolismo conceptual por otro icónico. Así se pensó también con fuerza hasta los años 1970 en los EEUU, en algunos países europeos y en América Latina.

Las teorías que se mencionan a continuación se centran en la fuente, y presuponen una gran influencia por parte de los medios: los enfoques «marxistas» y las teorías «críticas» con sus tres variantes: la teoría «político-económica», la teoría hegemónica (Poulantzas, 1975; Althusser, 1971), y la Escuela de Frankfurt (Adorno, Horkheimer); esta última ha influido en el enfoque «culturalista» de la Escuela de Birmingham. Hoy día los «estudios culturales» provienen de influencias marxistas, la semiótica, el post-estructuralismo y la etnografía. De la misma forma la teoría «funcional» de los medios masivos, el «difusionismo», las teorías del «control social» y de la «formación de conciencia» y la del «efecto directo» presuponen una gran influencia por parte de los medios.

Las teorías posteriores de efectos («hipodérmica» y «persuasiva»), derivadas de la teoría anterior del «efecto directo» aseguran lo vulnerable que es el receptor, quien reacciona casi automáticamente ante la fuente; pero el modelo «estímulo-respuesta» (E-R) acepta algo

de interacción entre medios y receptor, dándole a éste algo de elección. Los estudios sobre el pánico, los desórdenes y el terrorismo también han mostrado el «efecto contagio» (Phillips, 1980).

Finalmente muchas de las teorías centradas en el contenido dan también mucha importancia a la fuente, al enfatizar el poder de los medios, por ejemplo la «lingüística estructuralista» y la «semiología» (o la ciencia general de los signos).

La televisión en realidad actúa a nivel ideológico promoviendo y dando mayor preferencia a ciertos significados del mundo que a otros..., y sirviendo unos intereses sociales en vez de otros. Esta labor ideológica puede ser más o menos efectiva, dependiendo de muchos factores sociales...

2. El enfoque de una menor influencia de los medios

Sin embargo, muchas de las investigaciones, realizadas entre el final de los años 1930 hasta las del comienzo de los 1960, llegaron a la conclusión de que «la comunicación masiva no es de ordinario una causa necesaria y suficiente de los efectos en la audiencia, sino más bien funciona a través de un conglomerado de factores mediadores» (Klapper, 1960: 8). Así crecieron las teorías centradas en la audiencia, dejando claro que

la influencia de los medios no es tan grande, dadas las características «interpretativas» de la audiencia (White, 1994).

«La televisión no causa «efectos» claramente identificables en los individuos; éstos interactúan con la televisión. (Lo que hay no es efecto, sino más bien «efectividad»). La televisión en realidad actúa a nivel ideológico promoviendo y dando mayor preferencia a ciertos significados del mundo que a otros..., y sirviendo unos intereses sociales en vez de otros. Esta labor ideológica puede ser más o menos efectiva, dependiendo de muchos factores sociales... «Efectividad» es un término socio-ideológico, «efecto» es un término individual-conductista» (Fiske, 1987: 19).

«Históricamente las preguntas-clave investigadas han sido: ¿El exponerse a ciertos contenidos de los medios masivos lleva a la audiencia a alterar su conducta de una forma mensurable (por ejemplo, siendo más agresivo o cambiando su voto)? Y ¿tal exposición altera sus actitudes u opiniones sobre tópicos específicos (la ONU, el fumar, los candidatos presidenciales)? De tales estudios ha brotado un consenso frágil entre los científicos sociales: hay muy poca evidencia de que las actitudes básicas o la conducta de la gente cambian en respuesta directa a la exposición a programas específicos, noticieros, y campañas informativas de corto plazo (Klapper 1960). Muchos estudios han encontrado que la gente tiende a buscar las clases de información y los formatos de entretenimiento que les resultan menos amenazadores, y a interpretar las noticias o los argumentos dramáticos de acuerdo a posiciones preconcebidas. Más que impactar directamente al televidente, un grupo de factores mediadores (la familia y los amigos, las organizaciones, la experiencia pasada y otros lazos sociales) actúan como un filtro de percepción, a través del cual el contenido de los medios masivos es interpretado con características especiales por cada miembro de la gran audiencia (Katz y Lazarsfeld, 1955; Janowitz y Shils, 1948).

Excepto en tiempo de protesta social generalizada y de confusión, o donde faltan tales afiliaciones mediadoras de grupo, se ha sacado una inferencia amplia –aunque exagerada– de tales resultados de que no hay gran diferencia del tipo de contenido de la televisión, pues de cualquier forma no impactará las actitudes y

conducta del televidente... La única duda con respecto a esta generalización se refiere a los

niños, que no han tenido experiencias anteriores que le sirvan para interpretar lo que ven. Las investigaciones apoyan poco la proposición de que los televidentes jóvenes llegan a ser más agresivos como resultado de exponerse a programas violentos (Rubenstein, Comstock y Murray, 1972)... La pregunta simplistamente engañosa, ¿cuál es el efecto de la televisión?, debe ser precedida por otra pregunta: ¿En qué áreas y en qué nivel de conducta y de organización social? (Hirsch, en Newcomb, 1979: 252; 268-269).

Hay recientes y extensos resúmenes de estudios sobre la violencia en los medios: Wartella & Reeves (1987) y Viemero (1986). «En la mayor parte de los estudios hay una relación positiva entre la violencia de ficción y la conducta agresiva del televidente. Sin embargo, algunos estudios

muestran que no hay una relación importante entre la violencia en los medios y la conducta agresiva... No hay una conclusión clara y sistemática sobre los posibles efectos causados por la violencia de la televisión en la conducta agresiva» (Wiio, 1994: 4).

Wiio (1994) realizó un estudio para responder a lo siguiente: ¿Hay más violencia en los países donde se ve mucha televisión, que donde se ve menos? Estas son sus conclusiones: «No hay una correlación clara entre las variables «homicidio» y «tiempo de TV»... Los datos comparativos sobre ver TV y crímenes violentos parece que no apoyan una relación de nivel macro entre ver TV y violencia. La tasa de crímenes violentos no crece cuando

En la mayor parte de los estudios hay una relación positiva entre la violencia de ficción y la conducta agresiva del televidente. Sin embargo, algunos estudios muestran que no hay una relación importante entre la violencia en los medios y la conducta agresiva... No hay una conclusión clara y sistemática sobre los posibles efectos causados por la violencia de la televisión en la conducta agresiva.

crece el número de televisores en ese país. El ver más TV no aumenta el número de crímenes violentos en un país. El contenido violento de la TV tampoco hace aumentar los crímenes violentos en un país... La TV claramente no es el chivo expiatorio por la conducta agresiva existente y a la que la opinión pública responsabiliza. Si se busca eliminar la conducta violenta, hay que considerar otros factores. Este estudio no debe considerarse como una excusa para tener más programas violentos en la TV. Tales programas forman un subsistema en la «cultura de la violencia», que perpetúa la conducta agresiva en las sociedades modernas» (Wiio, 1994: 17).

Hoy no se acepta de ninguna forma una relación definitiva de causa-efecto al considerar el impacto general de los medios. Hay varias posibilidades: los medios pueden causar cambios pretendidos o no pretendidos; pueden causar pequeños cambios; pueden facilitar los cambios; pueden reforzar lo que ya existe (sin ningún cambio); y ellos pueden impedir el cambio (McQuail, 1983: 176-179).

3. El enfoque negativo

Otra pregunta importante es si la influencia de los medios masivos es negativa o positiva. Algunos tienen un enfoque pesimista, otros más bien optimista. Y los investigadores se colocan en algún punto entre los «apocalípticos» y los «integrados» (Eco, 1964).

La izquierda se ha mostrado muy crítica de los medios masivos. Rosenblatt, Gerbner y Gross (1977) se preocupan de las consecuencias negativas. Enfocan el contenido y el símbolo más que el medio. Rosenblatt arguye que la TV no presenta modelos positivos para los adultos. Desde su punto de vista, es un medio que no le deja al adulto mucho para elegir. Él teme las consecuencias en la conducta.

Gerbner y Gross, al estudiar las acciones violentas en la TV, llegan a una conclusión diferente. Su método depende de los principios de las ciencias sociales de muestreo y medición, y en los estudios de respuestas de audiencias. Concluyen que la TV, como un sistema simbólico dominante en EEUU, fomenta un clima de miedo. Se preocupan menos de los actos individuales de violencia cometidos por imitar los programas de TV, y se preocupan más porque crean una audiencia conservadora y pasiva. Como Kosinski, sienten que la audiencia se convertirá en una víctima casi complaciente de la explotación en los campos políticos y económicos (Newcomb, 1979: 248).

4. El enfoque positivo

Hay otros autores que ofrecen una visión más amplia y optimista sobre el contenido de los medios. Pero por supuesto, aun éstos admiten algún grado de negatividad en ellos.

1. Fiske (1987: 1-13) establece: «Considero la TV como un agente cultural, particularmente como provocador y circulador de significados, que sirven a los intereses dominantes de la sociedad... La televisión consiste en programas que se transmiten, en significados y placeres que se producen a causa de ellos, y en menor grado, en la forma en que se incorporan en la rutina diaria de sus audiencias». Él defiende el paradigma de la «audiencia activa».

2. Newcomb (1981) considera la televisión como «el símbolo central en la cultura de EEUU». Muchos de sus significados y de sus valores básicos —dice Newcomb— se discuten en ella dentro del contexto del entretenimiento y de la información. La televisión, por lo tanto, es «la cultura popular», el conglomerado de símbolos más al alcance público en los EEUU. La TV es el arte más popular y un medio de

Uno de los temas que más preocupación crea entre educadores y padres de familia es lo violentos que están los medios, y en general cómo influyen en los valores morales y sociales de la población.

entretenimiento masivo (en los EEUU). «Aislarse de su contenido por un período largo es casi como retirarse del flujo mayor de la vida en EEUU (Wilenski 1964)» (Cfr. Hirsch, en Newcomb, 1979: 259).

Los que mandan en los medios de comunicación siempre le dan a su contenido sentidos preferidos. Pero no hay ninguna garantía de que esos sean los mismos significados que capta la audiencia. Cada individuo ciertamente crea significados propios dentro del contexto de su familia, comunidad, grupo social, y de acuerdo a su nivel de educación, conocimiento y habilidad crítica.

Pero el sistema público simbólico, considerado en su totalidad, es tan complejo, confuso, y contradictorio como los demás sistemas. Newcomb recomienda, con respecto a la TV, el pensar crítico, como la base de trabajar para el bien común, aun cuando ello lleve a que los estudiantes no estén de acuerdo con el profesor. Newcomb avisa a los padres que si ellos eligen una reacción negativa sobre una crítica positiva, serán culpables de inculcar a sus hijos. De aquí que ignorar las complejidades de la TV como parte de la cultura es evitar la tarea dura de enseñar habilidades críticas y condenar a los estudiantes a respuestas simplistas en un mundo complejo.

3. Thorburn (1985) considera la TV como la estética popular. «El melodrama en la TV ha sido nuestra forma estética más característica de nuestra cultura» (Thorburn, en Newcomb, 1979: 536).

4. Tarroni (en Newcomb, 1979: 440): «La TV puede considerarse como un arte nuevo, al menos potencialmente».

5. Martín-Barbero (1993) enfatiza la importancia de la TV como cultura popular. Asimismo afirma que el melodrama (telenovelas...) en América Latina es el comienzo de la subversión política.

6. Fuenzalida y Hermosilla (1989) se fijan en que las familias han colocado la TV en medio de su casa, como una fuente continua de mensajes agradables de entretenimiento, publicidad, exhibición de modelos personales y de situaciones humanas y sociales.

Los que mandan en los medios de comunicación siempre le dan a su contenido sentidos preferidos. Pero no hay ninguna garantía de que esos sean los mismos significados que capta la audiencia. Cada individuo ciertamente crea significados propios dentro del contexto de su familia, comunidad, grupo social, y de acuerdo a su nivel de educación, conocimiento y habilidad crítica.

5. Soluciones

Aunque los investigadores difieren en cuán grande sea el impacto moral y social de los medios masivos, todos están de acuerdo en que al menos tal impacto es a veces negativo. Por lo tanto cada escuela propone diferentes formas de regular los medios.

Los medios masivos gozan de un nivel excepcional de libertad y autonomía. Los medios masivos, especialmente la prensa, gozan de un estatus especial (basado en el artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y del Convenio Internacional sobre los Derechos Civiles y Políticos), que les protege contra muchas políticas sociales convencionales. Por otra parte, esta libertad es un elemento vital en una sociedad democrática, una salvaguarda teórica de los derechos humanos en una sociedad civil. Ciertamente este estatus especial constitucional de los medios y su libertad deben ser respetados y defendidos.

Pero los medios masivos acarrearán deberes y responsabilidades, que reclaman una regulación normativa, como parte de la esfera de la ecología cultural. Las teorías «normativas»

especialmente, que indican «cómo deben ser los «medios», han favorecido este planteamiento. Las siguientes tres teorías normativas son del Primer Mundo y allí nacieron. La teoría de la «prensa libre» (EEUU) establece que un individuo es libre para publicar lo que quiera. Pero la Comisión de EEUU de libertad de prensa se dio cuenta de que la prensa libre había incrementado el poder de una sola clase, y había hecho disminuir las oportunidades de acceso a la prensa de individuos y grupos, así como los servicios a la sociedad. Así nació la teoría de la «responsabilidad social», que exigía algún tipo de control público sobre la creciente industria de la radio y del cine. De la misma forma la teoría «autoritaria» buscaba legislar y tener control directo estatal y censura.

Otras teorías normativas fueron creadas por grupos de investigadores con un enfoque más global, tomando en cuenta también las necesidades de los países del Tercer Mundo. El Informe McBride (1980), encargado por la UNESCO, desarrolló la teoría de «Los medios para el desarrollo», que se oponía a la dependencia, a la dominación extranjera y al autoritarismo arbitrario; en cambio buscaba un uso positivo de los medios en función del desarrollo. De la misma forma la teoría de «los medios democrático-participativos», la más reciente de las teorías normativas, se da cuenta de que algunas necesidades sociales de la mayoría pobre de la población no están suficientemente reflejadas en los medios masivos estatales y comerciales. Y defiende que tales medios deben estar prioritariamente al servicio de sus audiencias, y no para el beneficio de sus dueños.

Se han intentado diversas formas de regular los medios, como las políticas nacionales y regionales (Unesco, 1976), el control gubernamental, el monitoreo, la autorregulación y las asociaciones de usuarios. Pero éstas de alguna forma han fracasado. Por ello en muchos países recientemente se enfatiza más y más la educación para los medios.

Otro enfoque normativo muy común tanto en el Primero como en el Tercer Mundo es el enfoque «moralista», que proviene de cierto tipo de religión, filosofía y ciencia, y que olvida otros aspectos importantes. El enfoque moralista considera a la cultura de masas y popular como «populachera», plebeya y de mal gusto. Insiste en que los medios masivos deben estar en primer lugar para servir el bien común de la sociedad, pero como él lo entiende. Da al Estado la responsabilidad de vigilar que los medios no manipulen, sino que se garantice la calidad y el pluralismo de información, y que se proteja a los más débiles, especialmente los niños y jóvenes, de las producciones dañinas, que socavan los valores humanos.

El enfoque moralista es asumido generalmente por instituciones que pretenden ejercer cierta hegemonía de pensamiento en la sociedad, y que parten del supuesto de que los medios ejercen una influencia decisiva sobre las audiencias; por ello recomienda censura y la *dietatelevisiva* reduciendo el tiempo de exposición ante los medios. Muchos padres, educadores y gente de Iglesia se sienten a gusto con los enfoques normativos y moralistas. Pero cada vez lo aceptan menos las nuevas generaciones dentro de su humor postmodernista. ¿Qué realistas son tales teorías hoy, dada la complejidad de intereses y de fuerzas presentes en la sociedad?

Se han intentado diversas formas de regular los medios, como las políticas nacionales y regionales (Unesco, 1976), el control gubernamental, el *monitoreo*, la autorregulación y las asociaciones de usuarios. Pero éstas de alguna forma han fracasado. Por ello

en muchos países recientemente se enfatiza más y más la educación para los medios, no sólo para proteger las audiencias contra la negatividad clara en los medios, sino también para ayudar a la creatividad y a la comunicación. Sin embargo los diversos enfoques de educación para los medios difieren entre sí según sean las teorías (normativas, macros, de audiencias y pedagógicas) en que se basan.

Conclusión

La variedad de teorías muestra la complejidad del problema y lo cuidadoso que se debe ser al intentar caracterizar la influencia de los medios.

Referencias

AGUIRRE, J.M. (1993): «La violencia programada en televisión y su influencia en los niños bajo la perspectiva venezolana», en *Revista de Ciencias de la Información*, 8. Madrid, Universidad Complutense.

CALDUCHCERVERA, R. (1993): «La violencia en los medios españoles de comunicación», en *Revista de Ciencias de la Información*, 8. Madrid, Universidad Complutense.

ECO, U. (1964): *Apocalittici e Integrati*. Roma (Italia).

FISKE, J. (1987) *Televisión Culture*. London, Methuen.

FUENZALIDA, V. y HERMOSILLA, M. (1989): *Visiones y ambiciones del televidente. Estudios de Recepción Televisiva*. Chile, CENECA; 15-19.

MARTÍN-BARBERO, J. (1987): *De los medios a las mediaciones*. México, Gustavo Gili.

MARTÍNEZDE TODA Y TERRERO, J. (1993): «Violencia y televisión en Europa», en *Revista de Ciencias de la Información*, 8. Madrid, Universidad Complutense.

MCQUAIL, D. (1983): *Mass Communication Theory*. Sage Publ.

NEWCOMB, H. (Ed.) (1979/1987): *Televisión: the Critical View*. New York, Oxford University Press; 647

THORBURN, D. (1985): «Televisión as an Aesthetic Medium», en NEWCOMB (Ed.) (1979/1987): *Televisión: the Critical View*. New York, Oxford University Press.

VIEMERO, V. (1986): *Relationships between Filmed Violence and Aggression*. Doctoral dissertation, Abo Akademi, Finland.

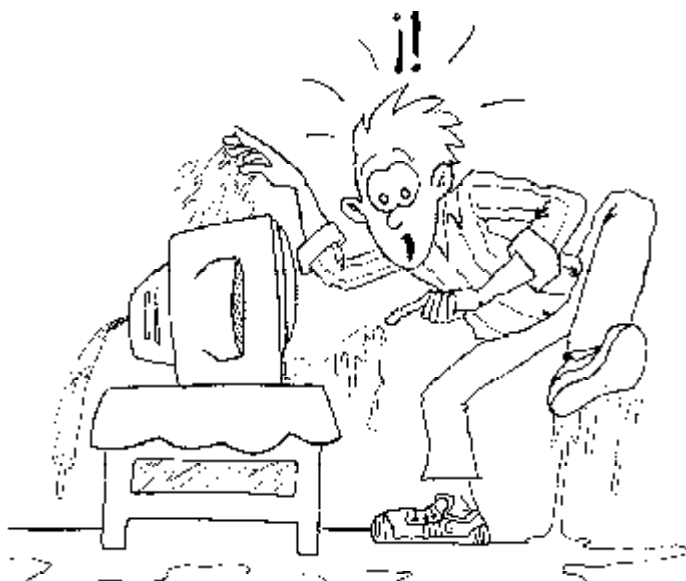
WARTELLA, E. & REEVES, B. (1987): «Communication and Children», en BERGER & CHAFFEE (Eds.): *Handbook of Communication Science*. Sage.

WHITE, R.A. y SHEEHAN, J. (1993): «La violencia en los medios de comunicación», en *Revista de Ciencias de la Información*, 8. Madrid, Universidad Complutense.

WHITE, R.A. (1994): «Audience Interpretation of Media: Emerging Perspectives», en *Communication Research Trends*, 3; vol. 14. CCCC. St. Louis (EEUU).

WIIO, O.A. (1994): *TV: Guilty or not Guilty? Television and Violence: an International Comparison*. Finland, University of Helsinki.

José Martínez de Toda y Terrero es profesor del Centro Interdisciplinar de la Comunicación Social de la Pontificia Università Gregoriana en Roma (Italia).



Videjuegos y educación

Félix Etxeberria
San Sebastián

Con el tema de los videojuegos, existe una gran preocupación entre los educadores, investigadores, psicólogos, sociólogos, padres y otros profesionales respecto de una posible influencia nociva en el desarrollo de los niños y adolescentes. Tras analizar más de 260 trabajos relacionados con el tema, se concluye que los videojuegos tienen no sólo efectos negativos, como el desarrollo de comportamientos violentos, agresivos y sexistas, sino también otros relacionados con la sociabilidad y el aprendizaje de diversas habilidades. En resumen, el mercado del videojuego plantea problemas en el terreno educativo, pero sus posibilidades educativas y reeducadoras son dignas de tener en cuenta.

1. Introducción

Los primeros videojuegos fueron introducidos en los años 70 y hacia el final de esa década se convirtieron ya en uno de los juegos preferidos por los niños. La respuesta mayoritaria de los padres fue de preocupación ante los posibles efectos perniciosos de los videojuegos sobre los niños. Pero las primeras investigaciones sobre el tema no fueron concluyentes.

Sin embargo, con el resurgimiento de los videojuegos en los años 80, a raíz de la introducción del sistema Nintendo, el interés por los efectos de los videojuegos se ha visto reforzado y con él la necesidad de realizar nuevas investigaciones. Algunas de estas investigaciones sugieren que el jugar con los videojuegos puede afectar físicamente a los

niños: provocar epilepsia, cambios de la presión sanguínea, del ritmo cardíaco, etc. Sin embargo, los trastornos serios de tipo fisiológico se limitan a un número reducido de jugadores.

Otras investigaciones han encontrado efectos beneficiosos de los videojuegos, desde el desarrollo de la creatividad y actitudes prosociales hasta la rehabilitación física y oncológica (Funk, 1993).

Hay autores, como Provenzo (1991), que defienden la tesis de que la investigación realizada sobre los videojuegos hasta la fecha es deficiente y que ponen en duda los supuestos efectos, generalmente negativos, de la práctica de dichos juegos. Afirman que muchas investigaciones están inconclusas o diseñadas inadecuadamente a largo término. Proponen

un análisis más serio del problema y sobre todo el estudio de las posibilidades de la utilización de los videojuegos en la enseñanza.

Estallo (1995), después de realizar una valoración de las afirmaciones más o menos gratuitas y las investigaciones más rigurosas, llega a la conclusión de que la mayoría de las sentencias reflejadas en periódicos y revistas no tienen ningún fundamento científico. Considera que las investigaciones no avalan ninguno de estos males catastróficos que los críticos aficionados denuncian. Así pues, según este psicólogo, no hay evidencia de problemas intelectuales, violencia, sexismo, etc. que pueda ser justificada desde el punto de vista científico.

Llegados a este punto, ante la falta de acuerdo sobre los efectos nocivos o beneficiosos de la práctica de los videojuegos, hemos creído conveniente plantearnos el realizar una revisión de las investigaciones existentes sobre el tema, con el fin de ver si es que hay evidencias en uno u otro sentido. En nuestra opinión, si bien es cierto que se ha exagerado, al afirmar de manera «intuitiva» los males de la utilización de los videojuegos, hay evidencias en diversas investigaciones que permiten descartar la neutralidad o inocuidad de los juegos electrónicos, tal y como parece defender el psicólogo Estallo, y afirmar en algunos aspectos su influencia nociva, así como sus posibilidades favorables, en el campo de la reeducación, para determinados aprendizajes y su terapia.

A pesar de las limitaciones que siempre existen en el conjunto de la investigación, hemos hecho una revisión de 262 informes de investigaciones internacionales, realizados durante 1984 a 1996¹, y relacionados con los videojuegos. Quizás esto nos permita aportar un poco más de claridad sobre el extenso

campo de los videojuegos.

Los principales temas sobre los que se han centrado las numerosas investigaciones realizadas hasta el momento, especialmente a partir de los 90, son los siguientes:

1. Adicción.
2. Autoestima.
3. Aprendizaje.
4. Cambios fisiológicos.
5. Entrenamiento.
6. Efectos negativos.
7. Espacial (habilidad).
8. Resolución de problemas.
9. Sexo.
10. Sociabilidad.
11. Terapia.
12. Violencia.

Muchos de estos informes sobre las investigaciones llevadas a cabo se han originado en Estados Unidos, y en aproximadamente un 50% de los casos no existen conclusiones sobre los resultados.

La literatura en lengua castellana es más reducida y la mayoría de los títulos no hacen referencia a investigaciones. Es por ello por lo que merece la pena destacar el trabajo de Estallo (1995), uno de los pocos en los que se realiza una labor de investigación, además de un análisis a fondo, de lo que suponen los videojuegos en el mundo actual. Quizás es bastante incomprensible el «olvido» por parte de este autor de una serie de estudios que concluyen de manera negativa sobre determinados aspectos de la personalidad de los jugadores y el balance tan optimista que hace del uso de los videojuegos.

2. Consecuencias de los videojuegos en algunos aspectos de la educación

2.1. Violencia y agresividad

Los temas violentos son muy frecuentes en los videojuegos, sean en forma fantástica con monstruos, extraterrestres, alienígenas y otros tipos de animales, o en forma humana, basados en guerra, peleas callejeras y otros

En nuestra opinión, si bien es cierto que se ha exagerado, al afirmar de manera «intuitiva» los males de la utilización de los videojuegos, hay evidencias en diversas investigaciones que permiten descartar la neutralidad o inocuidad de los juegos electrónicos.

tipos de combates. A pesar de que la literatura sobre este asunto está suficientemente comprobada, un repaso a las revistas especializadas sobre videojuegos pone en evidencia y que prácticamente no admite discusión, nos hemos permitido ilustrar con una serie de juegos y sus características la primera afirmación: la presencia de la violencia en los videojuegos del mercado. Hemos analizado el contenido de la revista *Super Consolas 2*, y el conjunto de juegos que vienen presentados los hemos clasificado en dos categorías: violentos, sea de tipo humano, extraterrestre, monstruos, etc. y no violentos, como los de Disney, los de fútbol, y otros.

Vemos en primer lugar que, de los 38 juegos presentados, los juegos considerados como violentos suponen un total de 25 (66%), mientras que los no-violentos suman 13, lo que constituye el 33%.

Por otra parte, creemos interesante, para comprender el grado de violencia que ofrecen estos juegos, reproducir parte de los textos que acompañan a la presentación de los videojuegos. Creemos que son muy elocuentes y que no necesitan mayores comentarios

Por otro lado, los juegos considerados como no-violentos fueron los siguientes: *Lemmings*, *Tom y Jerry*, *Talespin*, *Taz-Mania*, *Ecco the Dolphin*, *Pilotwing*, *Panic Restaurant*, *Simpson*, *Disney Adventures*, *World Beach Boys*, *Jetsons*, *Football 93*, *World of illusion*.

El tema de la violencia en los videojuegos es uno de los principales tópicos –tal y como hemos podido comprobar, muy justificado– en la literatura sobre el estudio de los efectos de los videojuegos en la conducta infantil. Desde el comienzo de la difusión de los videojuegos, en los años 70, la preocupación de padres y educadores se ha orientado hacia los supuestos

NOMBRE DEL VIDEOJUEGO	CARACTERÍSTICAS VIOLENTAS
DRAGON SLAIR	«O hacías lo que el juego esperaba que hicieras o morías».
DIEHARD	«En el apartado de armamento podrás utilizar fusiles de asalto Uzi, explosivos C-4 o cohetes».
SUPER WWF WRESTLE MANIA	«Es un juego de lucha libre en el que tendremos que hacer todo tipo de llaves: presas de cuello, abrazos mortales, espaldarazos, etc.».
NINJAGAIDEN	«Luchando contra exóticos guerreros...y todo bajo el emblema de las artes marciales».
XENON 2	«Miles de enemigos y armas especiales».
SPEEDBALL 2	«Un deporte violento que se juega sobre una pista deslizante y en el que está permitido casi todo».
MANIAC MANSION	«El objetivo es conducir a un grupo de adolescentes para rescatar a Sandy (una preciosa jovencita) de las manos de un psicópata».
SHADOW OF THE BEAST II	«Debes luchar para conseguir rescatar a tu hermana, que sigue presa de quienes fueron sus verdugos».
MASTER OF DARKNESS	«Colección particular de armas que utilizará sin piedad contra las fuerzas del mal».
GODZILLA, MONSTER OF MONSTERS	«Ocho niveles de batalla para derrotar al ejército de monstruos enviados por el Planeta X».
ROBOCOP 3	«Puede utilizar diferentes tipos de armamento en su lucha contra el crimen: pistolas, láser, lanza llamas y un espectacular lanzamisiles».
PREDATOR 2	«Predator era un arma de precisión diseñada para matar».
ALIEN SINDROME	«Ya sabes, el tiempo apremia y debes rescatar a tus compañeros de las garras de los extraterrestres».
EVAN DER HOLYFIELD'S BOXING	«El objetivo es llegar a ser el campeón del mundo y para ello se debe pelear muy duro».
THUNDERFORCE IV	«En fin, prepara el gatillo».

peligros que el empleo de estos juegos puedan provocar en la infancia. Se han cruzado acusaciones desde los dos bandos: desde los que alarman de los peligros del uso de los videojuegos hasta quienes afirman que la mayoría de las investigaciones carecen de fundamento. Sin embargo, de entre la literatura al respecto, cabe destacar las voces de alarma de la APA (American Psychological Association), para quien las investigaciones demuestran que existe una correlación positiva entre la práctica de los videojuegos violentos y la conducta agresiva posterior.

También va en esta línea el estudio realizado por B. Cesarone (1994), quien afirma que el 71% de los videojuegos están clasificados en las categorías más altas, 1 a 3, en cuanto al índice de violencia. Por otra parte, de los 47 videojuegos preferidos, 40 de ellos tenían como tema la violencia. Así mismo, según dicha investigación, y contrariamente a lo que indicaban las primeras investigaciones, las más recientes apoyan la tesis de que existe relación entre los niños que juegan videojuegos violentos y sus posteriores conductas agresivas. De igual modo, afirma que 9 de 12 estudios analizados revelan un fuerte impacto de los juegos violentos, que tienen consecuencias perjudiciales. Finalmente, en este estudio se llama la atención sobre los efectos negativos respecto a la agresividad y a los roles sexistas, que sobre todo proporcionan una imagen pasiva de las mujeres.

A pesar de que muchas investigaciones no son definitivas, las recomendaciones relacionadas con los videojuegos hacen una llamada a la prudencia en su uso, ya que numerosos estudios (Klemm, 1995; Ballard 1995; Shutte, 1988; Anderson, 1986; Braun, 1986) ponen de manifiesto que existe una relación entre la

práctica de los videojuegos violentos y la conducta agresiva y otros problemas relacionados con ella.

2.2. El efecto de las críticas

Las críticas de todo tipo que se han vertido sobre los efectos de los videojuegos en la formación de los niños y adolescentes han surtido algún tipo de reacción en las compañías de juegos electrónicos. Algunas de ellas se han visto obligadas a incluir en los juegos una serie de advertencias sobre determinados peligros para quienes utilizan estos sistemas de juego. Tanto *Nintendo* como *Sega* avisan a los usuarios sobre los riesgos que existen para determinados sujetos, especialmente los propensos a los ataques de epilepsia. *Sega* advierte: «Un porcentaje muy pequeño de individuos podrá sufrir ata-

Se han cruzado acusaciones desde los dos bandos: desde los que alarman de los peligros del uso de los videojuegos hasta quienes afirman que la mayoría de las investigaciones carecen de fundamento.

ques de epilepsia al exponerse a ciertos patrones de luz o luces destellantes». También *Nintendo* hace una llamada de atención en esta línea. *Sega* además contraataca defendiendo la necesidad del juego en la formación infantil: «En *Sega* hemos desarrollado unas videoconsolas estudiadas para incentivar el aprendizaje, los reflejos, la intuición... y un espíritu de superación que responde a sus necesidades».

Sin embargo, los videojuegos calificados como peligrosos no han desaparecido, sino que han recibido mayor impulso. Revisando los textos utilizados en las revistas que promocionan y ofrecen los nuevos juegos podemos encontrar una justificación argumentada de la defensa de los métodos y la ideología violenta contenida en los videojuegos. A modo de ejemplo, veamos algunas de las expresiones utilizadas:

«Lejos de reformarse los programadores por las críticas recibidas por la violencia que exhibía *Mortal Kombat* y suavizar los comba-

tes, lo que han hecho ha sido hacerlos mucho más sangrientos, mostrándonos formas de morir realmente crueles y sorprendentes».

«Si alguien se escandaliza por la sangre que salpica por todas partes mientras dura el combate, que no mire cuando éste finaliza...

Acaban con los miembros y las partes del pobre desgraciado repartidos por toda la pantalla. Ésta fue una de las partes más escabrosas de *Mortal Kombat* que, lejos de atenuarse, se ha mantenido y desarrollado» (*Micromanía*, 2: 59).

La empresa que comercializa este juego ha introducido una solución salomónica para hacer frente a las críticas sobre la violencia en sus juegos. Esta solución consiste en permitir al usuario que pueda jugar en la «versión violenta» o en la versión regida por el «código de honor».

«Por tanto, cada jugador es libre de elegir el modo de juego que prefiera. Nadie está obligado a participar en un modo u otro, y, en último caso, tampoco está obligado a comprarse el juego» (Acclaim Entertainment 1993: 36).

Según este texto, se reconocen los posibles efectos negativos del videojuego de lucha a muerte, pero se traslada al usuario, generalmente niños y adolescentes, la decisión del formato de juego que prefiere: versión violenta o versión de honor. Pero el problema fundamental no se resuelve, porque las personas que tienen que tomar esa decisión son justamente las que más riesgo tienen de ser influenciadas por los efectos negativos de los videojuegos. Tampoco parece un argumento muy sólido el afirmar que, «en último caso,

tampoco está obligado a comprarse el juego».

Es de prever que haya una reacción ante los efectos de los videojuegos, al igual que ha ocurrido en el mundo de la televisión, en el que las asociaciones de consumidores, los responsables educativos, y hasta las propias cadenas

de televisión han asumido, por lo menos en el papel, la responsabilidad que tienen para establecer una cierta protección a los niños y adolescentes ante el constante bombardeo de escenas violentas en la pantalla.

2.3. Videojuegos y género

Ya hemos visto que los varones y las mujeres manifiestan diferentes preferencias y grados de adicción a los videojuegos. Pero también hay que tener en cuenta que los videojuegos juegan un papel importante en el tratamiento diferenciado que le dan a los roles masculinos y femeninos. Una crítica que tiene su origen en los primeros años de aparición de los videojuegos es la que afirma que las mujeres tienen un papel más pasivo, apareciendo en muchas ocasiones como víctimas, cautivas o en papeles secundarios, cuando no son ignoradas.

Provenzo (1992) halló, tras analizar las cubiertas de 47 de los juegos preferidos de *Nintendo*, que figuraban 115

varones y 9 mujeres. De estos varones, 20 tenían una actitud dominante, que no aparecía en ninguna mujer; 13 de las 47 cubiertas presentaban un escenario en el que las mujeres estaban apesadas o necesitaban ser rescatadas.

Numerosos estudios (Braun, 1986; Strassburg, 1993; Cesarone, 1994; Colwel, 1995)

Es de prever que haya una reacción ante los efectos de los videojuegos, al igual que ha ocurrido en el mundo de la televisión, en el que las asociaciones de consumidores, los responsables educativos, y hasta las propias cadenas de televisión han asumido, por lo menos en el papel, la responsabilidad que tienen para establecer una cierta protección a los niños y adolescentes ante el constante bombardeo de escenas violentas en la pantalla.

revelan que la representación femenina en los videojuegos es menor, generalmente minusvalorada, y en actitudes dominadas y pasivas. Solamente un número reducido de investigaciones manifiestan no hallar diferencias en el tratamiento a los chicos y las chicas, ni la existencia de estereotipos.

Otras diferencias entre chicos y chicas con relación a los videojuegos

Respecto al sexo de los jugadores, casi todos los estudios analizados afirman que los chicos tienen una mayor preferencia que las chicas por los videojuegos, que dedican más horas y más frecuentemente y que los chicos tienen una mayor preferencia por los juegos agresivos.

En un análisis de las cartas de los participantes enviadas a cuatro revistas especializadas en videojuegos, tanto para los concursos y los sorteos, así como para las consultas que realizan los usuarios, hemos comprobado que el número de chicos supone un total de 273 (92,5%) de las 283 referencias, mientras que las chicas constituyen únicamente 10 cartas (un 3,5%). Este dato nos indica que una mayoría casi unánime de los usuarios representados son varones, mientras que las chicas significan una reducida proporción. Se confirma la información tantas veces ofrecida en el sentido de que los chicos juegan en mayor proporción que las chicas. Lo que no habíamos constatado era una proporción tan diferenciada entre varones y mujeres. Este dato puede indicar que los videojuegos, seguramente por su carácter violento y sexista, apenas despiertan el interés de las chicas.

En cuanto al rendimiento o nivel de resultados, también son bastante contundentes los estudios (Hall, 1990; Subrahmanyam, 1994; Kuhlman y Beitel, 1991) que demuestran que

las chicas y los chicos apenas difieren en cuanto a los resultados derivados del entrenamiento o aprendizajes a través del videojuego. Tanto la autoconfianza, el desarrollo de las habilidades espaciales, así como otros tipos de aprendizajes no difieren con respecto al sexo de los jugadores.

2.4. *La inteligencia y los videojuegos*

Si bien las investigaciones no son definitivas, la mayoría de ellas indican que muchos videojuegos favorecen el desarrollo de determinadas habilidades de atención, concentración, espacial, resolución de problemas, creatividad, etc. por lo que se concluye que en su conjunto, desde el punto de vista cognitivo, los videojuegos suponen algún tipo de ayuda en el desarrollo intelectual (Mandinacht, 1987; White, 1984; Okagaki y Frensch, 1994). Se sugiere que quienes juegan a los videojuegos adquieren mejores estrategias de conocimiento, modos de resolver problemas; se benefician en sus habilidades espaciales y aumenta su precisión y capacidad de reacción. No hay evidencia de los efectos contrarios.

Se sugiere que quienes juegan a los videojuegos adquieren mejores estrategias de conocimiento, modos de resolver problemas; se benefician en sus habilidades espaciales y aumenta su precisión y capacidad de reacción. No hay evidencia de los efectos contrarios.

2.5. *Sociabilidad y videojuegos*

Éste es un tema que se ha estudiado también en muchas investigaciones, y que tiene un eco especial en las preocupaciones de padres y educadores, temerosos de que el apego de los niños y adolescentes hacia el videojuego provoque un mayor aislamiento y reducción de contactos con sujetos de la misma edad.

Pues bien, la mayoría de las investigaciones que han analizado especialmente este aspecto de la personalidad de los jugadores han encontrado que los videojuegos, lejos de supo-

ner un obstáculo para la práctica de las relaciones sociales, parecen estar relacionados con una mayor extroversión, una mayor frecuencia de trato con los amigos y una mayor socialización (Estallo, 1994; Been y Haring, 1991; Shimai, Masuda y Kishimoto, 1990; Colwel, 1995; Fileni, 1988). Aunque no se pueda concluir una causalidad, «los videojuegos fomentan la sociabilidad», sí se puede afirmar que existe una fuerte relación: aquéllos que son más jugadores tienen una mayor vida social, ven más a sus amigos, demuestran mayor extraversión y mayor iniciación social.

Es importante también destacar –tal y como ha quedado reflejado más arriba– que aproximadamente un 70% de los jugadores de videojuegos afirman jugar acompañados, por lo que los supuestos efectos nocivos del juego solitario están infundados desde el origen.

3. El uso educativo de los videojuegos

Del conjunto de investigaciones analizadas, podemos sacar la conclusión de que el uso de los videojuegos en la ayuda para determinados aprendizajes y entrenamientos es muy positivo, tal y como se demuestra en el terreno del tratamiento de los problemas de aprendizaje, la ayuda para resolver problemas, para responder a cuestiones relacionadas con la escuela, las drogas, la familia, aspectos morales. Los videojuegos permiten aumentar la motivación para el aprendizaje de diversas materias como las matemáticas y las ciencias, y el conjunto de las enseñanzas.

Además pueden ser utilizados como entrenamiento eficaz en programas de tipo visomotor, desarrollo del pensamiento reflexivo, mejora de las habilidades de los pilotos de

avión, reducir el número de errores de razonamiento, predictores de los tests de lápiz y papel, mejorar la eficacia de los trabajadores sociales, conseguir un mayor control de los tiempos de reacción, y servir de enfrentamiento ante situaciones vitales que pueden ser simuladas, como es el caso de la resolución de problemas, tema en el que se muestran muy eficaces.

4. El uso terapéutico de los videojuegos

Si bien el uso educativo de los videojuegos no está muy extendido, o por lo menos no existen muchas referencias bibliográficas sobre investigaciones al respecto, en el tema de la reeducación, las dificultades de aprendizaje, la terapia psicológica y fisiológica cuenta con abundantes trabajos que se han llevado a cabo utilizando los videojuegos.

Entre las investigaciones que se han llevado a cabo y de las que contamos con algún tipo de conclusiones (aproximadamente unas 30), podemos afirmar que, en la mayoría de los casos, los resultados han sido satisfactorios, reforzando la idea ya anteriormente sostenida de que la utilización de esta nueva tecnología produce mejora en el rendimiento, la reeducación o la recuperación de algunas destrezas o habilidades de tipo físico o psicológico.

Las principales áreas analizadas han sido las relacionadas con los siguientes aspectos de la personalidad:

- Habilidades de relación y comunicación.
- Trastornos del lenguaje.
- Desarrollo de la coordinación visomotriz.
- Mejora de sujetos con múltiples hándicaps.
- Reducción de conductas antisociales.
- Conductas impulsivas.
- Aumento del autocontrol en jóvenes delincuentes.

Es importante también destacar, tal y como ha quedado reflejado más arriba, que aproximadamente un 70% de los jugadores de videojuegos afirman jugar acompañados, por lo que los supuestos efectos nocivos del juego solitario están infundados desde el origen.

- Reducción de conductas autodestructivas.
- Desarrollo de la cooperación.
- Reducción de la ansiedad.
- Toma de decisiones respecto a las drogas.
- Regulación de la tensión arterial y presión sanguínea.

Como muestra del optimismo respecto al uso de los videojuegos en el tratamiento de determinados problemas, citaremos el trabajo de Casey (1992) relativo al uso de tecnología en la tutoría con jóvenes en riesgo. Las conclusiones de este estudio defienden que existe una serie de ventajas, tal y como se había detectado en un principio: los jóvenes tienen generalmente una buena relación con el uso de los videojuegos; el aprendizaje encubierto puede sustituir al aprendizaje formal, venciendo la normal resistencia. Además, la representación multisensorial del aprendizaje, utilizando imágenes, sonido y modalidades kinestésicas facilita más la enseñanza. Por otra parte, el aprendizaje individual puede permitir el logro de objetivos más realistas, superando las dificultades del miedo al público o al grupo.

Para Gifford (1991) existen siete características que hacen de los videojuegos un medio de aprendizaje más atractivo y efectivo:

1. Permiten el ejercicio de la fantasía, sin limitaciones espaciales, temporales o de gravedad.
2. Facilitan el acceso a «otros mundos» y el intercambio de unos a otros a través de los gráficos, contrastando de manera evidente con las aulas convencionales y estáticas.
3. Favorecen la repetición instantánea y el

intentarlo otra vez, en un ambiente sin peligro.

4. Permiten el dominio de habilidades. Aunque sea difícil, los niños pueden repetir las acciones, hasta llegar a dominarlas, adquiriendo sensación de control.

5. Facilitan la interacción con otros amigos, además, de una manera no jerárquica, al contrario de lo que ocurre en el aula.

6. Hay una claridad de objetivos. Habitualmente, el niño no sabe qué es lo que está estudiando en matemáticas, ciencias o sociales, pero cuando juega al videojuego sabe que hay una tarea clara y concreta: abrir una puerta, rescatar a alguien, hallar un tesoro, etc. lo cual proporciona un alto nivel de motivación.

7. Favorece un aumento de la atención y del auto-control, apoyando la noción de que cambiando el entorno, no el niño, se puede favorecer el éxito individual.

Como ya hemos dicho, la mayoría de las investigaciones realizadas tienen un balance positivo para el uso de los videojuegos en la práctica de las diversas terapias. Tanto los niños como los autores se muestran satisfechos y la mejora en las diferentes facetas tratadas parece ser evidente. Por todo ello podemos concluir que los videojuegos son un instrumento adecuado para conseguir mejorar o reeducar

determinados aspectos de las personas, en mayor medida que el uso de los métodos convencionales.

5. Conclusiones para la educación

Después de lo mucho que se ha escrito e investigado sobre los videojuegos, podemos concluir que es un tema que está adquiriendo

La mayoría de las investigaciones realizadas tienen un balance positivo para el uso de los videojuegos en la práctica de las diversas terapias. Tanto los niños como los autores se muestran satisfechos y la mejora en las diferentes facetas tratadas parece ser evidente. Por todo ello podemos concluir que los videojuegos son un instrumento adecuado para conseguir mejorar o reeducar determinados aspectos de las personas.

una importancia creciente como objeto de estudio por parte de educadores, psicólogos, sociólogos y médicos, principalmente.

En el marco concreto de la educación podemos distinguir diversos efectos de los videojuegos. Hay algunos rasgos que tienen carácter negativo, y hay otros en los que incluso se pueden detectar influencias positivas o usos constructivos y beneficiosos.

5.1. Los peligros de los videojuegos actuales en el mercado: violencia y sexismo

Según las investigaciones que hemos podido analizar, los dos aspectos incontestables en cuanto al balance negativo de la influencia de los videojuegos en la personalidad de los jugadores son los efectos perjudiciales en el terreno de la violencia y del sexismo. La mayoría de los videojuegos fomentan las actitudes violentas y agresivas, que como se ha comprobado tienden a repetirse en la conducta de los niños y adolescentes.

Por otra parte, es también evidente la existencia de estereotipos en cuanto a las figuras masculinas y femeninas que van en perjuicio de las mujeres, puesto que aparecen en menor proporción, y cuando lo hacen tienden a ser representadas en actitudes pasivas, dominadas o secundarias, mientras que los varones están más representados, en actitudes más activas y dominadoras.

5.2. Los aspectos positivos de los videojuegos: sociabilidad, inteligencia, educación y terapia

A pesar de las críticas recibidas también en este terreno, los videojuegos no se muestran como desencadenantes de un deterioro de las

relaciones sociales de los jugadores. Por el contrario, la afición a los videojuegos está relacionada con actitudes positivas de socialización.

Por otra parte, la inteligencia no parece sufrir ningún tipo de deterioro por la utilización de los videojuegos. Por el contrario, se concluye que el juego con videojuegos favorece el desarrollo de aspectos de la inteligencia, sobre todo los de carácter espacial.

Finalmente, se ha demostrado de manera contundente que los videojuegos permiten una ayuda especial en el tratamiento y mejora de problemas educativos y terapéuticos, tanto de tipo físico como psicológico, así como múltiples utilidades en cuanto al entrenamiento de todo tipo de habilidades.

5.3. No son causantes de patologías especiales

Parece que los videojuegos pueden desencadenar problemas en un número reducido de sujetos que presentan una predisposición anterior, como la epilepsia, y por otra parte se ha demostrado que tienen un influjo estresante y favorecedor de la ansiedad, con alteración de la presión sanguínea y el ritmo cardiovascular. Sin embargo, los supuestos trastornos psicopatológicos derivados del juego electrónico no parecen estar confirmados en las investigaciones realizadas hasta ahora.

Los dos aspectos incontestables en cuanto al balance negativo de la influencia de los videojuegos en la personalidad de los jugadores son los efectos perjudiciales en el terreno de la violencia y del sexismo. La mayoría de los videojuegos fomentan las actitudes violentas y agresivas.

Notas

¹ Hemos consultado el sistema ERIC, PsycLIT, y una selección de bases de datos, de libros, artículos de revistas, tesis doctorales, etc. facilitados por el banco de datos de la Universidad del País Vasco. El número de investigaciones que hemos revisado ha sido de 262.

² En 1992, la Asociación de Telespectadores y Radioyentes afirmaba que un niño europeo en edad escolar ve en una

semana 67 homicidios, 15 secuestros, 848 peleas, 420 tiroteos, 30 casos de torturas, 18 de drogas y otra serie de emisiones eróticas.

12. Referencias

- ANDERSON, C. & OTROS (1986): «Affect of the Game Player: Short Term Effects of Highly and Mildly Aggressive Video Games», in *Personality and Social Psychology Bulletin*. Vol 12(4); 390-402. Houston.
- BALLARD, M. & WIEST, R. (1995): «Mortal Kombat: the Effects of Violent Video Technology on Males' hostility and Cardiovascular Responding», in *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*. March 30, april 2. Indianapolis.
- BANDURA, A. (1984): *Teoría del aprendizaje social*. Madrid, Espasa-Calpe.
- BEEB, C & HARING, T. (1991): «Effects on Contextual Competence on Social Initiations», in *Journal of Applied Behavior Analysis*. Sum vol 24(2); 337-347. California.
- BRAUN, C. & OTROS (1986): «Adolescents and Microcomputers: Sex Differences, Proxemics, Task and Stimulus Variables», in *Journal of Psychology*. Nov Vol 120(6); 529-542. Montreal, Canadá.
- CASEY, J. & RAMSAMMY, R. (1992): «MacMentoring: Using Technology and Counseling with at-risk Youth», in *ERIC Document Reproduction Service*. No, ED 344 179.
- CESARONE, B. (1994): *Videogames and Children*. Washington, Office of Educational Research and Improvement.
- CLARK, C.S. (1993): «TV violence», in *CQ Researcher* 3 (12, Mar 26); 167-187.
- COLWELL, J. & OTROS (1995): «Computer Games, self Esteem and Gratification of Needs in Adolescents», in *Journal of Community and Applied Social Psychology*. 5(3); 195-206.
- ESTALLO, J.A. (1994): «Videojuegos, personalidad y conducta», in *Psicothema*, 6(2); 181-190, 16 REF.
- ESTALLO, J.A. (1995): *Los videojuegos: juicios y prejuicios*. Barcelona, Planeta.
- FILENI, F. (1988): *Play as Acquisition of Mental Structures: the Case of Videogames*. Studi di sociologia. Jan-mar; 64-74. Italia, Calabria.
- FUNK, J.B. (1993): «Reevaluating the Impact of Video Games», in *Clinical Pediatrics* 32(2, Feb); 86-90. PS 521 243).
- GIFFORD, B.R. (1991): *The Learning Society: Serious play*. Chronicle of Higher Education; 7.
- HALL, E. (1990): «The effect of Performer Gender, Performer Skill Level, and Opponent Gender on Self-confidence in a Competitive Situation», in *Journal of Research*; v23n1-2; 33.
- KLEMM, B. & OTHERS (1995): «Various Viewpoints on Violence», in *Young-children*, v50, 5; 53-63 jul.
- KUHLMAN, J. & BEITEL, P. (1991): «Videogame Experience: a Possible Explanation for Differences in Anticipation of Coincidence», in *Perceptual and motor skills*. Apr vol 72(2); 483-488. Indiana.
- MANDINACHT, E. (1987): «Clarifying the «A» in CAI for Learners of Different Abilities», in *Journal of Educational Computing Research*. vol 3(1); 113-128. Princeton, USA.
- NATIONAL COALITION ON TELEVISION VIOLENCE (1990): «Nintendo Tainted by Extreme Violence», in *NCTV News* 11 (1-2, Feb-Mar); 1, 3-4.
- OKAGAKI, L. & FRENSCH, P. (1994): «Effects of Video Game Playing on Measures of Spatial Performance: Gender Effects in Late Adolescence», in *Journal of Applied Development Psychology*. Jan-Mar vol 15(1); 33-58.
- PROVENZO, E. (1991): *Video Kids: Making sense of Nintendo*. Cambridge, Harvard University Press.
- PROVENZO, E. (1992): «The Video Generation», in *American School Board Journal* 179(3, Mar); 29-32. EJ 441 136.
- SHIMAI, MASUDA & KISHIMOTO (1990): «Influences of TV Games on Physical and Psychological Development of Japanese Kindergarten Children», in *Perceptual and motor skills*. Jun vol 70(3, pt 1) 771-776. Japan.
- SHUTTE, N. & OTROS (1988): «Effects of Playing Videogames on Children's Aggressive and other Behaviors», in *Journal of Applied Social Psychology*. Apr vol 18(5); 454-460.
- STRASBURGER, V. y OTROS (1993): «Adolescents and the Media», in *Adolescents-Medicine: State of the Art Reviews*. V4 n3 oct. Philadelphia.
- SUBRAHMANYAM, K. & OTROS (1994): «Effect of Video Game Practice on Spatial Skills in Girls and Boys», in *Journal of applied Developmental Psychology*. Jan-Mar vol 15(1); 13-32. Los Angeles.
- WHITE, B. (1984): «Designing Computer Games to Help Physics Students Understanding Newton's Laes of Motion», in *Cognition and Instruction*. vol 1(1) 69-108. USA, Cambridge.

Felix Etxeberria es catedrático de Pedagogía de la Universidad del País Vasco en San Sebastián.

Internet: la tecnología al servicio de la prevención

Jesús A. Lacoste
Tenerife

Internet, la gran revolución de finales del milenio, supone la aparición de nuevas herramientas y recursos para utilizar como estrategias de prevención de las drogodependencias. Este artículo repasa estas virtudes y posibilidades que Internet ofrece para ser utilizadas al servicio de la prevención y en la educación para la salud. A través de esta gran red informática mundial accedemos a la «prevención a la carta».

1. Internet, la gran revolución de moda

En los últimos años estamos asistiendo a una vertiginosa revolución tecnológica que afecta de lleno a todos y cada uno de los aspectos de nuestra vida. Si hace tan sólo cinco años el ordenador era una potente máquina que nos ayudaba en nuestra labor científica, hoy en día ese pequeño aparato se ha convertido en el eje sobre el que gira toda la comunicación humana. Y es que con la creación de las llamadas redes informáticas se ha logrado unir e interconectar a todas las personas del planeta. Ya no existen las islas sociales ni culturales; cualquier dato e información se presenta a nuestro alcance con tan sólo un par de movimientos sobre el teclado o el ratón del ordenador. Nunca antes ha sido tan fácil comunicar «algo» a «alguien». Tan sólo es preciso disponer de ese algo a transmitir y que exista alguna persona o colectividad presunta-

mente destinataria de esa información. Internet, la gran red informática mundial, interconecta ordenadores en todo el mundo, permitiendo así que los mensajes, los datos, las imágenes, etc. fluyan constantemente en todas las direcciones. Esta herramienta técnica, presente y al servicio de todos los ciudadanos, nos permite comunicarnos de manera fluida y sencilla. Labor nuestra será el utilizarla de forma adecuada y con fines de carácter lícito.

Dentro del amplio campo de la atención y prevención de los problemas derivados del consumo de drogas, Internet está suponiendo un gran avance pues facilita por una parte el intercambio de conocimientos y experiencias entre los profesionales y, por otra, la implantación de programas preventivos «on-line» con destino a la sociedad en general. De esta manera, Internet puede servir de medio en el que se desarrollan los propios programas pre-

ventivos o también ser una herramienta de apoyo al servicio de los profesores dentro del marco educativo y de los padres en el seno familiar. Las campañas de sensibilización y de concienciación ante la problemática de las drogas pueden permanecer disponibles en Internet todo el tiempo necesario, sin necesidad de invadir la vida cotidiana de las personas como suele suceder con las campañas en TV. Los programas de prevención con formato de páginas web aportan información, datos, pautas de actuación introduciendo las siguientes ventajas frente al formato tradicional: La cantidad de información a transmitir es ilimitada, tanto en formato texto como con imágenes. El usuario puede tomar los datos que precisa en un momento determinado, seleccionando los que sean de su interés. Siempre está disponible: no hay días festivos, ni noches, ni vacaciones. Es un servicio que se sitúa «al pie» del interesado, en el ordenador de su casa, lo cual exige un esfuerzo mínimo.

Pero también Internet puede ser una útil herramienta de soporte para los programas que se desarrollen en la escuela o colegios. El profesor puede realizar determinadas actividades correspondientes a un programa concreto dentro del aula y contar con diversas tareas que el alumno puede llevar a cabo mediante la versión del programa en Internet, con o sin la supervisión de los padres, desde la propia casa o incluso en las clases de informática dentro del colegio. Además, se pueden realizar foros de debate y encuentros familia-escuela, transmitir opiniones, dudas, envío de cuestionarios u otro tipo de material, etc.

Veamos a continuación los principales servicios que Internet ofrece y sus aplicaciones. Como comprenderá el lector, estas posi-

lidades están presentes para todos los usuarios de la red; es decir, para hacer uso y beneficiarse de los mismos es necesario estar «conectado» mediante un ordenador personal y un módem. El provecho que cada uno le saque a estos servicios es ilimitado y está en manos del usuario final. Internet nos brinda un potente recurso y nosotros, profesionales o profanos, le damos un uso concreto. El lector interesado en conocer aplicaciones directamente relacionadas con la atención y prevención de las drogodependencias puede acudir a cualquier servicio de búsqueda de recursos en Internet (www.ole.es, www.ozu.es; www.lycos.com; www.yahoo.com, etc.) o ir directamente a las páginas web del Instituto para el Estudio de las Adicciones (www.arrakis.es/iea) donde en-

contrará rápida y cómodamente un amplio abanico de posibilidades que abarcan todas las alternativas que Internet ofrece, tanto para el público profesional como para los padres interesados en la prevención o para los chicos jóvenes que necesitan información y pautas de actuación ante la presión para el consumo.

2. Internet, la gran red informática mundial

Internet no es una única red de ordenadores sino que es un conjunto de 25.000 redes interconectadas que se comunican entre ellas con un mismo protocolo o lenguaje, denominado TCP/IP. Hoy día se calcula que entre 30 y 40

millones de usuarios de todo el mundo utilizan esta red de redes para comunicarse a distancia a través del ordenador. Internet es una fuente de recursos de información compartidos a escala mundial. Es una vía de comunicación para establecer cooperación y colaboración entre comunidades y grupos de interés por temas específicos, distribuidos por el mundo.

Internet es una fuente de recursos de información compartidos a escala mundial. Es una vía de comunicación para establecer cooperación y colaboración entre comunidades y grupos de interés por temas específicos, distribuidos por todo el mundo.

3. Principales servicios de Internet

3.1. Correo electrónico: enviar mensajes a todo el mundo en pocos segundos

El correo electrónico (e-mail) es la aplicación más utilizada de Internet. Cada usuario tiene una dirección electrónica, que le permite comunicarse por escrito de manera casi instantánea con otros usuarios de la red situados en cualquier punto del planeta. Si el ordenador no está en marcha, el mensaje queda almacenado.

El correo electrónico, más conocido como e-mail (Electronic-mail), es la aplicación más clásica de Internet. Éste permite la toma de decisiones y el desarrollo de proyectos comunes aunque las personas estén alejadas físicamente. Para enviar un mensaje electrónico sólo basta estar conectado a Internet y tener un programa de correo electrónico, que se puede conseguir gratuitamente en la red. Igualmente, será necesario que la persona a quien se envía, esté conectada y que conozcamos su dirección electrónica. Como en el correo convencional, todos tenemos una dirección electrónica personal donde recibir la correspondencia y además también tienen la opción de inscribirse en periódicos y revistas electrónicas. El correo electrónico también se utiliza para transferir todo tipo de ficheros que pueden contener bases de datos, gráficos o software comprimido que es posible enviar de forma sencilla sólo conociendo la dirección del destinatario. Las ventajas más importantes respecto al correo postal y al teléfono:

- *Más velocidad (un mensaje puede llegar a cualquier punto del mundo en horas, minutos o incluso segundos).*
- *Coste más económico.*
- *Se pueden transferir ficheros y programas.*

A través de este abanico de recursos que caracterizan a Internet se alcanza una comunicación más fluida y eficaz ya que permite la transferencia de información y datos científicos en el trabajo técnico y de asistencia de los profesionales.

- *El destinatario puede responder cuando le interesa.*

Cada usuario de Internet está identificado con una dirección electrónica que consta de: el nombre del usuario seguido del signo @ (denominado popularmente arroba) que sirve para especificar dónde se encuentra el usuario. Después se le añade el nombre del ordenador, el lugar donde se encuentra la máquina (empresa o institución) y el país (que en el caso de España es «es»).

Una dirección típica de Internet podría ser ésta: pepito@arrakis.es. La parte de la derecha de la dirección determina el país o dominio superior (es=España), la empresa que nos da acceso a Internet (arrakis) llegando al nombre del ordenador o nombre del buzón personal (pepito). Es decir, que esta dirección podría ser de un usuario llamado Pepe (cuyo alias es «pepito») que tiene acceso a Internet a través de la empresa «Arrakis».

A partir del envío de la información, se transfiere de nodo a nodo de la red, buscando el camino óptimo para llegar al destino. El tiempo que tarda un mensaje en llegar varía en función del tráfico de la red y de las conexiones entre los ordenadores. En unos segundos, un mensaje puede haber viajado de Tenerife a San Francisco (California). Cuando nuestro mensaje llega a su destino, queda almacenado en el ordenador receptor hasta que su usuario se conecte de nuevo. Cuando lo hace, recibe el aviso de que tiene correo y puede leer sus mensajes en el ordenador.

Internet no es la única red accesible mediante correo electrónico, existen otras conectadas a ésta mediante pasarelas. También podemos enviar mensajes electrónicos a los usuarios de estas redes.

3.2. Listas y news: tablón de anuncios

Auténticas tertulias internacionales a través de la red. En estos foros de debate usted podrá charlar electrónicamente con usuarios de todo el mundo sobre cualquier tema. Existen unos 10.000 foros dedicados a los temas más variados.

Una lista de correo es una dirección electrónica a la que puede suscribirse cualquiera que disponga de correo electrónico. Cualquiera de los clientes de la lista puede enviar mensajes a dicha dirección, y cualquiera de los mensajes que recibe la lista es automáticamente reenviado al resto de los suscriptores de la misma.

Cualquier materia que pueda proponer, puede tener respuesta en una lista electrónica. Existen diferentes tipos de listas, unas sólo proporcionan información y otras son de libre acceso. A las listas de información sólo pueden enviar mensajes a los clientes una persona o bien un grupo reducido. A las de libre acceso, en cambio, todos los suscriptores pueden enviar *mails* a los miembros de la lista.

Otros servidores mantienen direcciones de correo de listas de distribución, es decir, cuando un usuario envía un mensaje a la lista, el servidor envía una copia a cada uno de los usuarios adscritos a ella.

Para recibir información sobre los servidores de listas basta que conozcamos la dirección electrónica de uno de ellos, ya que ése nos puede facilitar información de cómo podemos utilizarlo y la dirección de otros servidores.

Por ejemplo, si ponemos un e-mail a la dirección `LISTSERVER@listserv.rediris.es` escribiendo en el cuerpo del mensaje `help`, recibiremos a los pocos minutos un e-mail con una lista abreviada de las órdenes que puede entender el `LISTSERVER`.

Los grupos de noticias o News es el siste-

ma más sencillo para localizar colectivos y personas relacionadas con nuestros intereses. Son grupos de debate o trabajo en grupo organizados temáticamente que tratan cualquier tema que imaginemos.

Es algo similar a las listas, pero con la diferencia de que los mensajes no son depositados en tu buzón de correo, sino en un tablón público que puedes mirar cuando lo desees.

Mediante el programa correspondiente, podemos expresarnos libremente sobre cuestiones relacionadas con el grupo. También hay grupos donde el moderador filtra la información.

Existen entre 4.000 y 5.000 grupos temáticos, algunos de los cuales son mantenidos por empresas privadas a las cuales se les paga una cuota para recibir estas noticias. Hay diferentes «lectores de News» que nos permiten

visualizar los últimos artículos enviados.

WWW facilita enormemente la localización de la información, a través de la trama de las vías de acceso, independientemente de cuál sea su fuente y del lugar donde se encuentre.

3.3. Transferencia de ficheros

El File Transfer Protocol (FTP) es una herramienta que le permite captar desde su ordenador ficheros procedentes de cualquier usuario o servidor del mundo. La oferta de los servidores de FTP es muy variada. Vía Internet, puede incorporar a su PC software gratuito, documentos técnicos, bibliotecas gráficas, aplicaciones informáticas.

El término FTP (File Transfer Protocol) se refiere a la aplicación diseñada para la transferencia de ficheros entre dos ordenadores. Estos ficheros pueden ser documentos, textos, imágenes, sonidos, programas, etc.

Si bien la transferencia de ficheros entre dos ordenadores es el mismo proceso en todos los casos, podemos clasificar esta operación en dos tipos, dependiendo de que sea necesaria o no autorización para entrar en el ordenador remoto:

Usted trabaja en dos ordenadores diferentes conectados a una red. Es decir, posee una cuenta en ambos y la correspondiente contraseña (password) si fuera necesaria. En ese caso, utilizaría FTP para transferir ficheros de un ordenador a otro.

Usted dispone de un ordenador conectado a Internet y desea obtener ficheros de acceso público que están disponibles en miles de anfitriones (host) de Internet. En este caso no será necesaria la contraseña y esta operación se conoce como FTP anónimo.

3.4. WWW

El World Wide Web (WWW) es el servicio de moda en Internet. Es un sistema de información muy ágil que utiliza el formato hipertexto: con un simple «clic» del ratón usted escoge las opciones que más le interesan de entre un amplio menú de imágenes, textos y sonidos. Podrá leer periódicos a través de su ordenador, visitar museos, entrar en la Casa Blanca y consultar catálogos de empresas.

Podemos definir el WWW como un amplio sistema de hipermedia de acceso a todo un conjunto de información heterogénea distribuida por toda la red Internet.

Un documento hipertexto no se compone únicamente de texto, sino que también contiene relaciones estructurales (enlaces a otros documentos). Si ampliamos aún más el concepto y hacemos que los enlaces no sean estrictamente entre texto sino que pueda intervenir información en otros formatos (gráficos, sonidos, vídeo) el resultado es un documento hipermedia. Este concepto de información

distribuida va muy ligado al diseño y estructura de Internet.

La idea básica es que los documentos contienen referencias a otros documentos y en general a cualquier tipo de información residente localmente o a sistemas remotos. Estas referencias pueden ser palabras, frases o incluso dibujos.

En lugar de navegar por Internet utilizando una serie de menús, lo hacemos desde dentro de los mismos documentos facilitando la navegación.

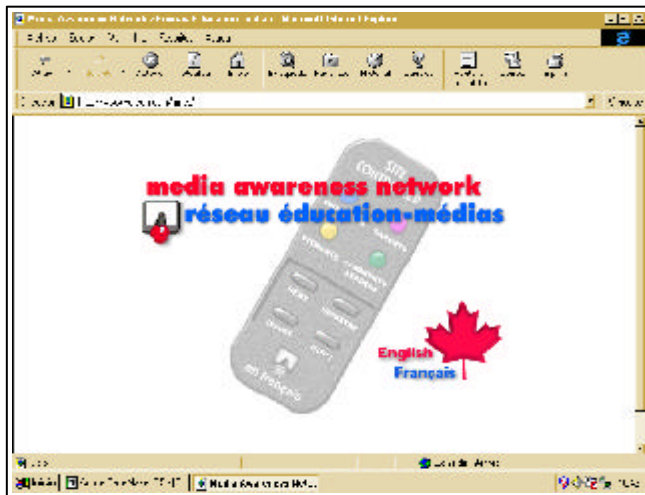
En marzo de 1989, un físico del CERN (Centro Europeo para la Investigación Nuclear) llamado Tim Berners-Lee propuso un proyecto de unificación del acceso a todos los datos que poseía este organismo. Se desarrolló una superficie tipo hipertexto y un protocolo de comunicación (HTTP: HyperText Transfer Protocol) que permitía a los científicos que trabajaban en proyectos del CERN consultar

toda la información disponible que se encontraba diseminada en los diferentes ordenadores de las instituciones que colaboraban con el CERN.

El éxito del proyecto fue tan grande que se empezó a definir un lenguaje de creación de documentos es-

tructurados llamados HTML (HyperText Markup Language). Al mismo tiempo empezaron a surgir clientes con interfaces muy simples y eficaces que facilitaban aún más la búsqueda de la información con este sistema.

Los documentos de hipertexto se formatean utilizando el formato HTML que no sólo permite incluir hiperenlaces sino que también permite dar formato al texto (ordenar párrafos,



poner cabeceras, destacar textos).

WWW facilita enormemente la localización de la información, a través de la trama de las vías de acceso, independientemente de cuál sea su fuente y del lugar donde se encuentre. Esta universalización en el acceso requiere una identificación unívoca de los recursos de la red. Los URL (Universal Resource Locator) identifican la información, el sistema donde residen y la aplicación para acceder a ella.

La capacidad del Web para transmitir el texto, imagen y sonido hace que las empresas empiecen a considerar este servicio como un perfecto escaparate donde exponer y vender sus productos. En este momento se inicia la transición de Internet, que hasta ahora era un medio de transmisión de información científica y académica, hacia un amplio mercado de servicios.

El giro de Internet hacia la oferta de servicios comerciales empieza en Estados Unidos a finales de la pasada década. Hoy en día ya es una realidad donde las empresas de alta tecnología ofertan sus productos a través de la red.

3.5. *Conversación en Internet: Talk, IRC*

Se puede conversar con cualquier usuario que tenga acceso directo a Internet, de forma individual o colectiva.

El *talk* es una herramienta de UNIX que solicita al usuario especificado una conversación «on-line» a través de la consola del ordenador. La pantalla de cada uno de los interlocutores se divide horizontalmente en dos mitades. En la mitad superior aparece el texto que escribe uno mismo, y en la inferior el texto que escribe nuestro interlocutor. Todo esto ocurre al mismo tiempo que escribimos en el teclado, y aunque los dos escriban al mismo

tiempo el texto aparece donde le corresponde.

El IRC (Internet Relay Chat: repetidor o difusor de conversación Internet) permite mantener gran número de conversaciones, cada una de ellas con un número indefinido de usuarios, situados en cualquier lugar del mundo.

Cuando conectamos con un host que dispone del sistema IRC, podemos «sintonizar» uno de los canales que en ese momento estén activos o abrir uno nuevo. Todo lo que envía cualquiera de los participantes en la conversación es automáticamente «retransmitido» al resto de los participantes del mismo canal.

La conexión a un sistema IRC puede hacerse con clientes específicos o con telnet. Una vez se accede al sistema, aparece un mensaje de bienvenida y pregunta un nombre, que antepondrá a cualquiera de los mensajes que se escriba en cualquiera de los canales.

4. Conclusión

A través de este abanico de recursos que caracterizan a Internet se alcanza una comunicación más fluida y eficaz ya que permite la transferencia de información y datos científicos en el trabajo técnico y de asistencia de los profesionales que intervienen en drogodependencias, y situar en un escaparate permanentemente abierto y en todo el mundo, una determinada información o documentación con destino a la prevención. Esto supone introducir en cada domicilio, centro de trabajo, colegio, instituto, etc. una especie de «enciclopedia» dinámica en torno al tema específico de las drogodependencias para que cada usuario la utilice en función de las necesidades que le vayan surgiendo. De este modo, Internet, crea lo que podemos denominar «prevención a la carta».

Jesús A. Lacoste es psicólogo y director del Instituto para el Estudio de las Adicciones en Tenerife.

«Spice Girls»: la funcionalidad de la rebeldía

**Grupo de Investigación Social de Medios
Granada**

Los medios de comunicación tienen la propiedad de ser actores sociales comunes para todo el conjunto de jóvenes. De esta manera han logrado cumplir funciones esenciales como la integración social, implantar un orden, un estilo de vida a emular y un consumo dirigido. Por lo tanto, socialmente ejercen un control sobre este colectivo a lo largo del proceso de socialización del mismo, llegando a convertirse en constructores de valores. El fenómeno «Spice Girls» es un ejemplo actual de lo anteriormente expuesto.

En la actualidad los medios de comunicación juegan un papel importante en la educación de las personas. Se han consolidado como agentes socializadores, de orden secundario, y como tal entran en competición con los agentes de orden primario entre los que encontramos a la familia, la escuela y los grupos de iguales (los amigos). Es evidente que desbancar a éstos últimos resulta una empresa difícil y complicada por el peso y la importancia que éstos poseen. Los agentes secundarios no podrán sustituir a los primarios. No obstante, los medios, en función de agentes secundarios, se contentan con ganar terreno frente a los primarios, y quedar situados no ya en el escalón inmediatamente inferior sino compartiendo *pódium* con ellos. El alcance que supone la globalización de los medios que en estos días

vivimos, hace que sus contenidos sean captados y asimilados por todos los sectores de población; incluyendo a los no consumidores directos de los medios de comunicación. Las modas y doctrinas que difunden van de boca en boca y nadie escapa a la publicidad.

Parece ser que todo este contenido socializador, que como tal tiene su cabida dentro del sistema educativo –¿tendríamos que decir deseducativo?–, se centra ahora en el grupo de población más joven mediante la aparición de nuevas formaciones musicales que se consolidan como «números uno» en todas las listas de éxito de Occidente. Son, en realidad, campañas de *marketing* que seducen a los niños mediante la técnica de abordar directamente los temas tabúes: rebeldía y sexo. Es el caso de las «Spice Girls» (chicas picantes). Hace un año

que las calles están plagadas de niñas que visten como ellas, opinan como ellas e imitan sus canciones tanto en el hogar familiar, en la escuela o con el grupo de amigas. De nada sirve que los padres limiten o supriman las horas televisivas de los hijos o que no se les compre la revista de promoción. El alcance mediático del que antes hablábamos hace que el producto llegue directa o indirectamente a todos los lugares a los que se quiere llegar.

Todo lo explicado nos pareció motivo para lanzarnos a un análisis directo sobre el fenómeno «Spice Girls», que por extensión valdría para el resto de fenómenos de este tipo que se dirigen a la infancia; la dinámica de mercado lleva implícita a ella, que aparezca un nuevo producto antes de que el anterior se acabe. Para tal investigación se ha elegido una muestra de población de quinientos quince niños/as, de la ciudad de Granada, con edades comprendidas entre cuatro y diecisiete años. Y se han planteado tres hipótesis de estudio, que en el análisis sociológico dan una dirección al mismo. Como primera hipótesis sostenemos que el fenómeno «Spice Girls» se trata de una campaña de *márketing* que tarde o temprano caerá en olvido. En segundo lugar, sostenemos que una de las funciones de esta campaña de *márketing* es la de despertar al consumo a un sector de público no participe en él, pero potencialmente capaz de serlo. En último lugar, nos planteamos que no existe un conocimiento por parte de los padres de lo que los hijos, ven y leen. Para la formulación de esta hipótesis nos basamos en la ausencia de protesta social que la campaña ha tenido; en nada comparable a la que suscitó la violencia en la programación televisiva infantil.

No es posible abarcar todos los aspectos antes citados, sin antes hacer una breve mención de los caminos por los que discurre la

Las calles están plagadas de niñas que visten como ellas, opinan como ellas e imitan sus canciones tanto en el hogar familiar, en la escuela o con el grupo de amigas.

sociedad actual. En la actualidad nos encontramos en la denominada sociedad postmoderna cimentada en los medios de comunicación, el sistema de información y los hábitos de consumo que vienen a determinar las diferencias sociales, tanto como las preferencias homogéneas para grandes sectores de población. Para Giddens, en la postmodernidad, el proyecto del yo, se traduce en la posesión de los bienes deseados y en estilos de vida configurados artificialmente por medio de la estrategia publicitaria.

Teniendo en cuenta que los modos de producción y distribución moldean todas las dimensiones de una sociedad, no debemos olvidar el concepto de consumo: el consumo puede verse como proceso social que implica símbolos y signos culturales,

no como un simple proceso económico y utilitario. Éste depende cada vez más del deseo y no de la necesidad. La identidad en las condiciones postmodernas se vuelve más flexible y fluctúa en un estado potencial de cambio. El individuo intenta diferenciarse del resto del grupo por sus hábitos de consumo. Para crear esa diferencia se recurre al consumo anómalo, fuera de las pautas establecidas, marcado por un sentimiento de falsa rebeldía que sólo queda en mera apariencia externa. La estrategia del *márketing* es vender rebeldía como sistema contracultural que resulta falso pero que comercialmente funciona: la funcionalidad de la disfuncionalidad. Por otra parte, el descenso de reglas y valores tradicionales, el desorden social, la anomia de la que se acusa a la juventud, es recogida por el mercado para crear su propia estrategia de venta, lanzando mensajes que contribuyen al mantenimiento de dicha anomia, dejando campo libre al consumismo absoluto.

Todo el entramado en el que se basa la campaña, descansa en la creación de cinco

tipos ideales de mujer: cada una con una personalidad física y psíquica perfectamente definida. Así tenemos a Emma, la chica tímida, regordeta y un poco infantil que luce vestidos cortos y se peina con coleta. Mel B, con cierto aire rebelde e intelectual, en este caso se trata de una chica de color que defiende los valores étnicos. En tercer lugar tenemos a la deportista, Mel C, de entre ellas la más tradicional y que apuesta por lo sano. La chica elegante también tiene cabida en el grupo, Victoria, apasionada por la alta costura y el diseño, todo en ella es *glamour*, estilo y clase. Por último Gery, la pelirroja, mujer atrevida a la que le gusta lucir su cuerpo y no se detiene ante nada. Como ellas mismas afirman: «Ninguna de nosotras es una belleza convencional: Esto es alentador para las chicas porque demuestra que no tienes que ser despampanante para alcanzar el éxito». De esta manera todos los modelos de persona tienen su identificación dentro de la formación «Spice Girls». Y aquí se hace referencia a ambos sexos, no sólo al femenino, el masculino es captado con una alta dosis de erotismo. Este efecto de identificación se ha visto corroborado en nuestras encuestas ya que un 95.5% de los entrevistados/as conocen a las «Spice Girls» y, son muchos de éstos los que muestran un tipo de preferencia especial por alguna de ellas.

La canalización de este deseo de captar al mayor personal posible, por parte de la multinacional que las promociona, se ha visto sorprendentemente confirmada en el mercado infantil. Dentro del grupo de edad de cuatro a cinco años, sólo un 1.4% no saben quiénes son las «Spice Girls». Esta cifra es altamente representativa puesto que se trata de un sector que ni siquiera sabe leer ni escribir y al cual hay que realizarle la entrevista personalmente. Podemos destacar aquí que sea Emma, la

llamada «Baby Space», la preferida por los pequeños en un 44.2%. Este alto porcentaje se puede interpretar desde nuestro punto de vista, por una lógica de identificación según la cual los niños se sienten más atraídos por lo que les es más cercano, ¿y qué es más cercano para ellos que la representación de la niñez, la dulzura, la inocencia que se ve condensada en el papel de Emma? Dentro de este punto, podemos señalar también la especial preferencia por parte de los chicos hacia Geri con un 87%, demostrándose así, lo que anteriormente anunciábamos, es decir: a los chicos se les llega a través de un fuerte componente erótico, representado en esta «Spice». La preferencia en el sector femenino es hacia Victoria con un 64.9%. Ellas se decantan más por valores estéticos como la elegancia. Quizás estos cinco tipos han sido tan bien acogidos por el público joven, porque el ideal de belleza que ellas nos venden viene a sustituir el actual modelo vigente, a saber: ser rubia, alta y excesivamente

delgada, que trae consigo la actual problemática de algo tan serio y complicado como la anorexia. Por tanto para ser una «chica Spice Girls» no es tan determinante un físico concreto como la actitud ante la sociedad: «las fuertes resistirán y las listas vencerán», «las chicas se están haciendo con el control».

Sin duda, lo que más atrae de este grupo musical es su música. Pero en el grupo de edad comprendido entre los diez y los doce años, cobra

más fuerza su modo de vestir con un 48% y el de bailar con 43,1%.

Podríamos diferenciar dos aspectos de importancia dentro de la campaña: el factor económico y el ideológico. En lo que respecta al primero, la búsqueda de rentabilidad les lleva no sólo a vender su música, sino también todo tipo de objetos que las promocionan como son los posters, camisetas, revistas, llaveros,

En la postmodernidad, el proyecto del yo, se traduce en la posesión de los bienes deseados y en estilos de vida configurados artificialmente por medio de la publicidad.

etc. En la encuesta, los niños se decantan por objetos relacionados con el *look* promocionado por ellas, como serían tipos de zapatos, maquillajes, *shorts*, *wonderbra* y minifaldas: «Si lo que quieres es ponerte una minifalda, no te cortes y hazlo». Aunque económicamente no hay un beneficio directo para la multinacional, sí lo hay para otros sectores comerciales, tiendas de ropa, zapaterías, peluquerías y perfumerías, que indirectamente contribuyen al aumento de popularidad del grupo. El factor ideológico es el otro pilar sobre el que se asienta la campaña de *marketing* que vendría a otorgar seriedad y continuidad en el tiempo haciéndola de esta manera más efectiva y duradera. Lanzan un mensaje feminista y con tintes militantes («Brigadas Spice»), donde hay cabida tanto para la rebeldía, la agresividad o valores tan vigentes en el momento actual como la solidaridad, ésta última, entre mujeres. Todo el proceso que se va entrelazando por etapas queda condensado en un mensaje principal: «Girl Power». Para definir este concepto nos remitimos a la definición que ellas mismas nos dan: «Girl Power» supone no querer ser una niña mona, sino querer ser un símbolo sexual». Otras frases que lo definen serían: «Me siento viva cuando hago locuras», «Ésa soy yo. No voy a dejarme dominar por nadie, mucho menos por los hombres». Así se podría enlazar con el denominado «feminismo radical»: una intensa valoración positiva de las mujeres y como consecuencia de ello una profunda indignación y pesar ante la opresión hacia la mujer que invade toda la sociedad. Esta teoría postula que la mejor forma de luchar contra el mayor

Vemos importante la actuación tutelar de los padres para reducir los efectos de campañas de *marketing* de este tipo al igual que la participación y preocupación por los mismos efectos por parte de los profesores y personal docente. Es la manera de que los grupos primarios participen activamente de las relaciones mediáticas que globalizan la sociedad.

sistema de dominación histórica, el patriarcado, es la reconstrucción de la conciencia de las mujeres de manera que toda mujer reconozca su propio valor y trabaje en solidaridad con otras. Es en este último punto, la solidaridad, donde las «Spice Girls» más énfasis ponen: «Las mujeres pueden ser muy poderosas cuando se muestran solidarias». No obstante, la

estrategia de venta que las promociona se enfrenta a una gran contradicción ya que a costa de presentar una imagen característica dejan de lado uno de los valores más imperantes en el pensamiento radical feminista, la lucha contra la explotación y control a través de criterios de belleza y moda. Eso por no hablar de su interés por llegar a ser tan famosas como el «Fairy» o el «Ajax». Con afirmaciones como ésta, el «Girl Power» termina desprestigiando al feminismo en general.

Conviene señalar, para alivio de muchos, que el significado que esta ideología conlleva, no llega a calar en el grupo de jóvenes encuestados en Granada. Sólo un 16.7% de los mismos se aproximaban a la definición correcta de las cuatro posibles que se plantearon. Entre los que más aciertos tienen se encuentran

los jóvenes comprendidos entre los 14 y los 17 años, siendo las chicas, con un 65.9% las que mejor han contestado. Un 26% del total de los encuestados caen en el error de pensar que la respuesta correcta era la de chicas guapas y marchosas. Queda así constancia de que es la imagen lo que llega al público y no el movimiento social que pretenden.

Para concluir el estudio, nos preocupamos por el interés de los padres ante las pautas consumistas de sus hijos. Es significativo y

sorprendente el que una mayoría nada despreciable, 62.7%, no tuvieran ninguna opinión al respecto. Así se puede comprender que los medios de comunicación pasen a tener tanta importancia como agentes socializadores. Desde esta perspectiva, opinamos que en cierto modo, también los padres son responsables al no cuestionarse lo que sus hijos ven, escuchan y leen. No debemos olvidar que la relación medios-individuos es recíproca: los individuos se ven influidos por los medios, pero al mismo tiempo pueden, hasta cierto punto, determinar la eficacia de dicha influencia, de no ser así, ¿dónde queda la libertad del individuo? En este sentido vemos importante la actuación tutelar de los padres para reducir los efectos de campañas de *marketing* de este tipo al igual que la participación y preocupación por los mismos efectos por parte de los profesores y personal docente. Es la manera de que los grupos primarios participen activamente de las relaciones mediáticas que globalizan la sociedad.

Finalizamos exponiendo lo que con anterioridad anunciábamos: el hecho de que el fervor que los niños sienten por este grupo disminuye progresivamente. Como moda que son y por el tipo de producto, su duración en el tiempo es limitada por agotamiento de la exposición reiterativa. Esta idea se apoya en el porcentaje de niños que afirman preferir otros grupos, 39.5% de los encuestados. Aunque

sigan siendo los más pequeños los que afirman que siguen de moda con una representación de 37.5%. Nos apoyamos también en las declaraciones de los propietarios de tiendas de discos, los cuales señalan que las ventas de discos de su primer LP, han disminuido con el tiempo y aunque esperan que se vuelvan a incrementar con el lanzamiento del nuevo disco, no ven la posibilidad de poder imitar los éxitos de ventas de las navidades pasadas. Pero esta bajada comercial es prevenida por las multinacionales que desde hace ya tiempo vienen dando fama al siguiente fenómeno, que ya es número uno en las listas de todo el mundo: «Backstreet Boys», son cinco chicos los que sustituyen a las cinco chicas: el término «Girls», se cambia por «Boys». Parece ser que «la fórmula» sigue teniendo éxito.

Como conclusión al trabajo, se plantean una serie de interrogantes: ¿son realmente las «Spice Girls» un fenómeno sociocultural?, ¿son sólo un fenómeno social?, ¿o un fenómeno consumista?

Referencias

- BELL, D. (1976): *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Nueva York, Alianza.
 BOCOCK, R. (1993): *El consumo*. Madrid, Talasa.
 COSTA, R. y ANGEL, J. (1997): *El feminismo Spice y el marxismo de Sony. El viejo topo*.
 GIDDENS, A. (1989): *Sociología*. Madrid, Alianza.
 LYON, D. (1994): *Postmodernidad*. Madrid, Alianza.
 MCQUAIL, D. (1991): *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*. Barcelona, Paidós.

Asunción Castillo Martín, Lázaro Echegaray Eizaguirre, Irene López García, Eva Martínez Martínez son profesores y alumnos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada.

Las tecnologías avanzadas en la enseñanza: aspectos psicopedagógicos

.....

Ramón Tirado Morueta
Huelva

La irrupción de constantes tecnologías en el mercado provocan cuando menos el desconcierto y el temor de los ciudadanos, que se sienten incapacitados para «dominar» estas «nuevas tecnologías» o «tecnologías avanzadas». El autor de este trabajo nos introduce en una clarificación conceptual de las mismas, al tiempo que nos ofrece pautas para rentabilizar estas tecnologías en el ámbito educativo, desde su vertiente psicopedagógica.

1. Introducción

Dada la innumerable cantidad de nuevos desarrollos tecnológicos que están apareciendo en el mercado susceptibles de ser utilizados en la enseñanza bajo muy diversas denominaciones y concepciones, es preciso tratar de establecer ciertas precisiones conceptuales que a educadores y pedagogos nos ayuden a avanzar en este aparente entorno caótico de recientes productos, incesantes desarrollos de sistemas y aplicaciones didácticas. Quizás desde el punto de vista educativo tal panorama no sea tan complejo como parece. Con la pretensión de tratar de dar un poco de luz a este asunto, en un trabajo antecedente desarrollamos un marco conceptual en base al que catalogamos los diferentes tipos de tecnologías. Vamos a recor-

dar lo que podemos entender bajo la expresión *tecnologías avanzadas* con la finalidad de distinguir las características de este tipo de tecnologías frente a otras tecnologías antecedentes (figura 1).

Como podemos ver (figura 1), lo que diferencia las *tecnologías avanzadas* de otras tecnologías que en otro lugar hemos denominado como *nuevas tecnologías* (Tirado, 1997) es la posibilidad que nos permiten las primeras para completar lo que podríamos denominar como un aprendizaje totalmente flexible en cuanto que permite no sólo ya elegir el qué aprender, sino también bajo qué lenguajes hacerlo, desde dónde y en qué momento del día.

En este sentido, *tecnologías avanzadas*

serían aquellos programas de enseñanza-aprendizaje que podrían estar vehiculados por tecnologías tales como un videodisco interactivo o un cd-rom, permitiendo así la combinación de diversos códigos o lenguajes para hacer más comprensible el contenido del programa. Asimismo, estos programas gracias a las posibilidades del ordenador y un módem que lo conecta a una red mundial, podrían permitir al estudiante acceder a cualquier tipo de información complementaria, o bien telecomunicarse con una persona localizada físicamente en cualquier punto del planeta, ya sea para consultarle algunas dudas, o bien para realizar un trabajo compartido.

En consecuencia, podríamos definir las *tecnologías avanzadas* como aquellos programas de enseñanza-aprendizaje vehiculados por instrumentos tecnológicos que permiten al estudiante no sólo seleccionar la información de aprendizaje sino también el sistema de símbolos o códigos, así como la fuente de información (sea un documento, un tutor de estudios o un compañero), pudiendo acceder a la misma en cualquier instante, independientemente del momento y del lugar en el que se encuentre.

		Niveles de Interactividad (Ely, 1989)				
		Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Comunicación espacio-temporal						
A distancia y diferida					Tecnologías Avanzadas	
Presencial y diferida				N.N.T.T.		
A distancia y en directo						
Presencial y en directo	Enseñanza presencial					

Figura 1: Modelo conceptual de tecnologías avanzadas.

A continuación vamos a detenernos a revisar la significatividad que tales características tienen en nuestro campo de trabajo, es decir, las aportaciones que estos aspectos faci-

litán al proceso de enseñanza-aprendizaje. Concretamente revisaremos el valor didáctico de la facilitación de control al estudiante y de la flexibilidad espacio-temporal en el desarrollo del proceso de aprendizaje.

2. Control del aprendizaje por el estudiante

El control del estudiante ha sido una de las características fundamentales que han sido utilizadas para definir la utilidad didáctica de las tecnologías basadas en la informática. Un supuesto base de muchas de las investigaciones sobre videodisco interactivo es que, al menos, ciertos usuarios de la tecnología pueden determinar mejor lo que ellos quieren y necesitan saber y el mejor camino para conseguir la comprensión del contenido. La instrucción individualizada es, teóricamente, más capaz de adaptarse a varios estilos de aprendizaje (Kinzie y Berdel, 1990; Laurillard, 1989). Una excelente revisión de investigaciones respecto al control del alumno (Milheim y Azbell, 1988) sugiere que el control del alumno es más efectivo cuando los estudiantes tienen alguna experiencia en el área de contenido, están formados en el uso de control del alumno, poseen alta aptitud y alta curiosidad, y son resistentes a omitir material importante o abandonar la lección prematuramente.

Varios teóricos han manifestado sus reservas con base empírica o teórica respecto a los beneficios pedagógicos del control del alumno en la instrucción dado que los estudiantes pueden no ser los mejores jueces de la instrucción que ellos necesitan, de cuánta instrucción necesitan, de cuándo y a qué atender en un segmento instruccional (Canelos, Baker, Taylor, Belland, y Dwyer, 1986: 67).

Investigaciones pasadas han demostrado efectos positivos sobre el rendimiento, inmediato y a largo plazo, tanto del control del alumno (Fernald y otros, 1975; Newkirk, 1973; Milheim, 1990) como del control del programa (Belland y otros, 1985; Ross y Rakow, 1981; Tennyson y otros, 1985) sobre el ritmo de aprendizaje. Asimismo, con respecto a los efectos sobre el tiempo de la tarea, existen

indicios para pensar que éste decrece cuando se le proporciona control al alumno sobre su ritmo de aprendizaje (Gay, 1986; Milheim, 1990) especialmente cuando el alumno tiene conocimientos previos del material.

No obstante, como dice Hannafin (1985), la habilidad de los alumnos para el uso de opciones de control efectivo es una consideración más significativa que la capacidad de la tecnología para permitir el control. A pesar de estas reservas de Hannafin, las adaptaciones al estilo de aprendizaje y las facilidades proporcionadas para el control del alumno pueden perfeccionar la efectividad de la instrucción basada en estas tecnologías (Cronin, 1992). Asimismo, existen medidas que pueden superar los posibles inconvenientes de la facilitación de un total control del estudiante sobre el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, en la revisión realizada por Merrill (1987) de la teoría del «despliegue de componente» incluye un sistema experto para monitorizar y evaluar la eficacia instruccional de las decisiones del alumno; es decir, si los alumnos demuestran que son capaces de tomar decisiones desventajosas, entonces el control del alumno debe ser retirado y el sistema debe intervenir para ayudar a los estudiantes a tomar buenas decisiones.

3. Flexibilidad espacio-temporal en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Para empezar, digamos que las tecnologías avanzadas de la información y comunicación facilitan el desarrollo de una comunicación muchos a muchos, estructurando el intercambio de información y las interacciones de las personas que pueden intervenir en un grupo de trabajo o estudio. Este atributo mere-

ce una seria consideración para la construcción de teorías, investigación y diseño de actividades educacionales en red dado que, por ejemplo, la conferencia por ordenador soporta y facilita la colaboración en un proceso de enseñanza-aprendizaje muy activo.

Los programas de enseñanza basados en redes telemáticas pueden automáticamente archivar notas en discusiones referidas a un tema de estudio y actualizar a los usuarios sobre cualquier comentario relativo al mismo. Estos sistemas, frecuentemente, resultan ser uno de los más apropiados entornos para el desarrollo de colaboraciones durante el proceso de aprendizaje. La conferencia por ordenador fue concebida y diseñada para soportar la *inteligencia colectiva* y el encuentro de

mentes a través de la estructura del contenido del sistema. Esta estructura puede proporcionar un espacio esencial para la interacción del grupo. Es decir, todos los miembros de un grupo de red pueden leer el mismo mensaje sobre un tópico particular y en el mismo orden. Asimismo, los archivos son mostrados en común, por lo que cada miembro del grupo tiene acceso, y puede leer comentarios y elaborar respuestas. El archivo mostrado retiene a los miembros del grupo unidos y les capacita para que una conversación pueda tomar lugar, generando un registro dinámico o transcripción de la interacción.

El cuerpo teórico del aprendizaje colaborativo sugiere que las conferencias pueden proporcionar un fértil fórum para la interacción. El recuestionamiento de respuestas para la clarificación o respuestas de asimilación que refutan las primeras consideraciones de los participantes pueden refinar las propias ideas de uno. La interacción necesariamente impli-

El aprendizaje en red permite el aprendizaje independiente del lugar y la colaboración. Con los enlaces de telecomunicaciones, las actividades en grupo y la colaboración no necesita ser restringida a participantes que están geográficamente próximos.

ca formulación de argumentos o reorganización del material para introducir nuevas relaciones, con lo que avanza el conocimiento de los participantes. Rice (1982) puntualiza que en una conferencia por ordenador con los miembros del grupo dispersados geográficamente, el aspecto no verbal de la comunicación humana queda generalmente ausente, y así el énfasis en la interacción se centra en el intercambio de información.

El aprendizaje en red permite el aprendizaje independiente del lugar y la colaboración. Con los enlaces de telecomunicaciones, las actividades en grupo y la colaboración no necesita ser restringida a participantes que están geográficamente próximos. La teleconferencia por ordenador ofrece una especie de *panoptic power* (Zuboff, 1988) que hace posible acceder y colaborar con expertos y parejas de cualquier sitio, independientemente de la localización geográfica de los mismos. Esta característica expande el acceso al aprendizaje y a los recursos intelectuales. Los alumnos con dificultades para acceder a la enseñanza presencial (debido, por ejemplo, al aislamiento geográfico, al trabajo, a responsabilidades familiares) pueden usar la teleconferencia por ordenador para establecer compañeros de aprendizaje, desarrollar habilidades y encontrar información archivada de cualquier lugar del mundo. Uno de los aspectos más excitantes de estos atributos de la educación en red es la posibilidad de abastecer a nuevas comunidades completas que, por virtud de circunstancias personales, han quedado excluidas de las oportunidades educacionales.

Algunos sistemas de teleconferencia están basados sobre comunicaciones en tiempo real. Las comunicaciones en tiempo real pueden ser necesarias para el desarrollo de ciertos aspectos del trabajo de grupo (tareas de corta duración que requieren la atención simultánea de varios miembros del grupo) y para la coordinación de responsabilidades en el desarrollo de tareas. Puede ser una cualidad importante para procesos tales como la solución de problemas y toma de decisiones. El tiempo real es

también esencial para atender situaciones problemáticas cuando los participantes no pueden encontrarse cara a cara (Sarin y Greif, 1988).

No obstante, la mayoría de los sistemas de teleconferencia son de carácter asincrónico. Esto permite que la clase permanezca abierta las 24 horas del día facilitándose el auto-ritmo y el auto-aprendizaje. La asincronía expande el control del usuario sobre el tiempo de la interacción, e incrementa el tiempo disponible para leer o releer el mensaje y formular un comentario. Uno no necesita esperar en una lenta deliberación del comunicante ni pedirle apresuradamente que repita. Asimismo, el usuario puede escribir una respuesta inmediatamente o tomarse tiempo para reflexionar, quizás accediendo a referencias o, entre tanto, a otro recurso de información. Los reportajes de usuarios investigados indican que esta característica contribuye a la efectividad del aprendizaje (Harasim, 1986; Hiltz, 1986).

Los intercambios e interacciones de aprendizaje pueden ocurrir durante un período de tiempo limitado. Una discusión de clase no muy larga necesita ser limitada a dos o tres horas por semana para el grupo completo; un *meeting* puede extenderse tanto como requiera el material y se permita a cada miembro participar. El incremento de oportunidades para las aportaciones de los miembros puede realzar la calidad de la toma de decisión (Rice, 1984). Un *workshop* (taller) o intercambio colegial puede extenderse varios días, semanas, meses, o incluso años, si es necesario. Esto puede perfeccionar la investigación en profundidad y el desarrollo de un tema particular.

El aprendizaje en grupo asincrónico también reduce la competición de tiempo en aire entre los participantes (tal como ocurre en modos de conferencia en audio o presencial). Dado que el sistema puede aceptar las aportaciones desde los terminales de todos los participantes, no hay interés en las restricciones de tiempo o turnos de palabra que limitarán la expresión o las oportunidades de hablar. Na-

die necesita temer que no se le haya oído, y cada usuario puede participar en el grado que desee. Los participantes que requieran tiempo adicional para presentar sus ideas no son interrumpidos por individuos más asertivos. Ellos pueden acceder al sistema en el tiempo o día de su elección, y tan frecuente y extensamente como sea requerido.

La investigación también sugiere que la conferencia por ordenador puede suprimir la emergencia de un líder del grupo. Así, los miembros del grupo pueden finalmente ganar en el acceso a la discusión y toma de decisiones, mientras que de otro modo cualquier miembro puede consumir un mayor tiempo consiguiendo la atención del grupo (Rice, 1980).

El contacto interpersonal entre los miembros de un grupo es más extendido, dado que la interacción no se limita a un período finito de tiempo, como en la interacción cara a cara o en el contacto telefónico. A pesar del hecho de que la comunicación es asincrónica, en un grupo activo las respuestas pueden ser experimentadas como *cercano a lo inmediato*. Por otra parte, la asincronicidad no es atemporalidad. Mientras hay más flexibilidad temporal en una interacción en red, los espacios temporales en la discusión de un tópico común siguen siendo importantes.

La comunicación asincrónica también tiene desventajas. La ansiedad en la comunicación (el sentimiento de hablar en un vacío) puede ocurrir cuando un participante no recibe inmediatamente respuestas a sus ideas y comentarios (Feenberg, 1987). Otro inconveniente es el *rolling present* (Harasim, 1990): ¿cómo un usuario puede saber si un tópico continúa

siendo tratado o ha sido superado por otro tema? Los participantes pueden sentir que han perdido la oportunidad de contribuir a una discusión particular tratada si ellos llegan tarde a la discusión y el tema ha cambiado. Asimismo, los participantes, generalmente, expresan su molestia a aquellos colegas que continúan refiriéndose a temas que son per-

cebidos por el grupo de discusión como finalizados. Tal diferenciación de intereses en el tratamiento temático es un problema reconocido con el uso de los sistemas de conferencia por ordenador (Hiltz y Turoff, 1985).

Largas dilaciones resultan si los miembros del grupo no entran regularmente para presentar su posición o agregar una propuesta. Esto es particularmente importante cuando están implicadas líneas pasadas o superadas. Además, la calidad de la decisión puede ser reducida por las dilaciones creadas a través de la discusión asincrónica del grupo, del debate, o de la resolución del conflicto. Las dinámicas de grupo pueden fracasar dado que en muchos casos este medio no ofrece herramientas para soportar procesos tales como la formación de grupos y la identificación y

coordinación de tareas del grupo.

4. A modo de conclusión

El desarrollo de una nueva generación de tecnologías que integran la informática y las telecomunicaciones, así como la emergencia de una muy diversa variedad de periféricos han incitado el desarrollo de este trabajo que trata de conceptualizar didácticamente a esta nueva generación de tecnologías frente a las antecedentes. Estas nuevas tecnologías que

Las tecnologías avanzadas ofrecen una serie de posibilidades didácticas que pueden revolucionar el mundo de la enseñanza. Esta revolución puede suponer el desarrollo de nuevos modelos de enseñanza en los que el estudiante será el centro del proceso y el aula escolar superará las limitaciones tradicionalmente impuestas por su localización física y los horarios impuestos.

hemos denominado como tecnologías avanzadas ofrecen una serie de posibilidades didácticas que pueden revolucionar el mundo de la enseñanza. Esta revolución puede suponer el desarrollo de nuevos modelos de enseñanza en los que el estudiante será el centro del proceso y el aula escolar superará las limitaciones tradicionalmente impuestas por su localización física y los horarios impuestos.

Referencias

- BELLAND, J.C. & OTROS (1985): «Is the self-paced instructional program, via microcomputer based instruction, the most effective method of addressing individual learning differences?», in *Educational Communication and Technology Journal*, 33, 3; 185-198.
- CANELOS, J. & OTROS (1986): «External pacing as an instructional strategy for the desing of microcomputer based instructional programs to improve performance on higher level instructional objectives», in SIMONSON, M. & COBLE, E. & HAYWARD, J. (Eds.): *Proceedings of Selected Research Paper Presentations at the 1986 Convention of the Association for Educational Communications and Technology*. Ames, Iowa State University; 66-84.
- CRONIN, M.W. & CRONIN, K.A. (1992): «A critical analysis of the theoretic foundations of Interactive Video Instruction», in *Journal of Computer-Based Instruction*, 19, 2; 37-41.
- FEENBERG, A. (1987): «Computer conferencing and the humanities», in *Instructional Science*, 16, 2; 169-86.
- FERNALD, P.; CHISERI, M.J. & LAWSON, D.W. (1975): «Systematic manipulation of student pacing, the perfection requeriment and contact with a teaching assistant in an introductory psychology course», in *Teaching of Psychology*, 2, 4; 147-51.
- HANNAFIN, M. (1984): «Guidelines for using locus of instructional control in the design of computer assisted instruction», in *Journal of Instructional Development*, 7, 3; 6-10.
- HARASIM, L. (1986): «Computer learning networks: Educational applications of computer conferencing», in *Journal of Distance Education*, 1, 1; 59-70.
- HILTZ, S.R. (1986): «The virtual classroom: Using computer mediated communication for university teaching», in *Journal of Communication*, 36, 2; 95-104.
- HILTZ, S. & TUROFF, M. (1985): «Structuring computer-mediated communication systems to avoid information overload», in *Communications of the ACM*, 28, 7; 680-89.
- KINZIE, M. & BERDEL, R. (1990): «Design and use of hypermedia systems», in *Educational Technology Research and Development*, 38; 61-68.
- LAURILLARD, D. (1989): «Interactive video and the control of learning» in *Interactive video, 1*. Englewood Cliffs, NJ, Educational Technology Publications; 121-29
- MERRILL, M. (1987): «The new component Design Theory: Instructional design form courseware authoring», in *Instructional Science*, 16; 19-34.
- MILHEIM, W. & AZBELL, J. (1988): «How past research in learner control can aid in the design of interactive video materials», in SIMONSON, M. & FREDERICK, J. (Eds.): *Procedings of Selected Research Paper Presentations at the 1988 Convention of the Association for Educational Communications and Technology*. Ames, IA, Iowa State University; 460-72.
- MILHEIM, W. (1997): «The effects of Pacing and Sequence Control in an Interactive Video lesson», in *ETTI*, 27, 1; 7-19.
- NEWKIRK, R.L. (1973): «A comparison of learner control and machine control strategies for computer assisted instruction», in *Programmed Learning and Educational Technology*, 10, 2; 82-91.
- RICE, R. (1980): «Impacts of organizational and inter-personal computer-mediated communications», in WILLIAMS, M. (Ed.): *Annual review of information science and technology*, 15. White Plains, NY, Knowledge Industry Publications.
- RICE, R. (1984): «Mediated group communication», in RICE, R. & ASOCIADOS (Eds.): *The new media: Communication, research, and technology*. Beverly Hills, Sage Publications; 129-54.
- ROSS, S. & RAKOW, E.A. (1981): «Learner control versus program control as adaptative strategies for selection of instructional support on math rules», in *Journal of Educational Psychology*, 73, 5; 745-753.
- SARIN, S. & GREIF, I. (1988): «Computer-based real-time conferencing system», in GREIF, I. (Ed.): *Computer-supported cooperative work: A book of readings*. San Mateo, Morgan Kaufmann.
- TENNYSON, R.; PARK, O. & CHRISTENSEN, D. (1985): «Adaptative control of learning time and content sequence in concept learning using computer-based instruction», in *Journal of Educational Psychology*, 77, 4; 481-91.
- ZUBOFF, S. (1988): *In the age of the smart machine: the future of work and power*. New York.

Ramón Tirado Morueta es profesor del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva.

En el marco de la Unión Europea

Protección jurídica de la infancia ante los medios de comunicación

M^a Esther del Moral Pérez
Oviedo

La protección de la infancia y de la juventud en nuestro ordenamiento jurídico se ha constitucionalizado como derecho en el art. 20.4, en donde se articula como límite, «especialmente», las libertades recogidas en los diversos apartados del mencionado artículo. Esta función fundamental se explicita a lo largo del amplio conjunto normativo que regula vitales aspectos del funcionamiento y objetivos de los medios de comunicación, principal, aunque no exclusivamente, audiovisuales. Nuestro análisis parte del estudio de la normativa comunitaria en materia de protección de la infancia y la juventud ante los medios de comunicación.

1. La regulación comunitaria

La Unión Europea ha regulado con detalle aspectos muy interesantes en relación con el tema que analizamos en los últimos años. Los objetivos del «Libro Verde sobre el establecimiento del mercado común de radiodifusión, especialmente por satélite y por cable», redactado en 1984 por la Comisión se centran en la consecución de un perfecto estado en el que se haga realidad la libre circulación de información, ideas, opiniones, de la cultura en el seno de la Unión Europea; y regula, para ello, las consecuencias de la apertura de las fronteras intercomunitarias a los programas «nacionales» de televisión (Libro Verde, 1984: 101-103).

El apartado B de la sexta parte del Libro Verde, que analiza la armonización de las

legislaciones, está dedicado a la protección de los derechos de la persona. El Libro Verde explica cómo, junto a la legislación sobre la publicidad, por un lado, y sobre los derechos de autor, por otro, los ordenamientos nacionales muestran una batería normativa, especialmente en el ámbito penal y administrativo, enfocada a la protección de los derechos de la persona. Entre estas normas encontramos las dedicadas a la juventud (Libro Verde, 1984: 236).

Los criterios establecidos para la protección de la juventud no es una realidad variable en todos los miembros de la Comunidad, aunque el Libro Verde clasifica esta protección en tres grandes grupos: la dedicada a la difusión de libros y publicaciones peligrosas para los menores, la dedicada a la proyección de pelí-

culas y la que regula el acceso de los menores a establecimientos de bebidas y a los establecimientos que ofrecen espectáculos (Libro Verde, 1984: 237).

2. Ordenamiento jurídico comunitario en «media»

Los países comunitarios presentan una doble vía reguladora en el ámbito específico de la protección de los menores ante el mensaje radiotelevisivo. En primer término nos hallamos ante la de quienes utilizan normas genéricas de protección a la juventud para, por extensión, aplicarlas al ámbito de la radiotelevisión. Es el caso de Italia, cuya ley sobre la censura cinematográfica y teatral de 21 de abril de 1961, regula la prohibición del acceso a determinadas representaciones cinematográficas y teatrales a menores de 18 años, prohibición que se extiende a la difusión, por radio y televisión, de las mencionadas obras.

La regulación alemana procede a la inversa: su ley sobre la protección de la juventud en los lugares públicos, en su texto revisado de 27 de julio de 1957, que liberaliza la emisión de películas destinadas a la infancia y a la juventud, no se aplica a las emisiones por televisión. En el ordenamiento alemán la protección de los menores se concreta en la legislación penal: su Código Penal prohíbe poner a disposición de los jóvenes menores de 18 años soportes de sonido, imagen y publicaciones, de carácter pornográfico; así como la transmisión de representaciones pornográficas por radiodifusión. Junto a ello, el Código Penal alemán prohíbe poner a disposición de menores de 18 años publicaciones, o cualquier otro tipo de soporte, que contengan escenas crueles

e inhumanas de *violencia* contra la persona o que inciten al *racismo*.

Se establece una segunda vía por aquellos ordenamientos que crean normas específicas de protección a la juventud en el ámbito de la radiodifusión. En Reino Unido, cuya ley de radiodifusión creada en 1981 (Broadcasting Act.) regulaba, en su art. 5.1.b, las competencias de la Independent Broadcasting Authority (I.B.A.), entre las que se encuentran las de elaborar un código sobre *escenas de violencia*, sobre todo para los momentos en los que la población infantil ante las pantallas es mayoritaria. La I.B.A. elaboró un *Code on violence* en 1971.

Después de constatar los diferentes ordenamientos en materia de protección de la juventud, el Libro Verde anota dos cuestiones que muestran una gran incidencia en las regulaciones de los países comunitarios.

El Libro Verde explica cómo, junto a la legislación sobre la publicidad, por un lado, y sobre los derechos de autor, por otro, los ordenamientos nacionales muestran una batería normativa, especialmente en el ámbito penal y administrativo, enfocada a la protección de los derechos de la persona.

En primer término, la obligación legal de difusión en determinada banda horaria de ciertos programas y espectáculos. Como ejemplo, la regulación holandesa, cuya ley sobre difusión establece la prohibición de emitir programas antes de las 20 y 21 horas, cuando dichos programas estén prohibidos para menores de 17 y 16 años respectivamente. En Alemania, la ley sobre organismos de radiodifusión de derecho federal de 29 de noviembre de 1960, establece una obligación general de trasladar la emisión de programas lesivos para la formación de los jóvenes a una hora que supere las 21 horas.

En segundo término, el Libro Verde comenta la diferente sistematización de edades que acometen los diversos ordenamientos nacionales a la hora de acotar los conceptos de infancia y juventud. En un punto parece haber

acuerdo: consiste éste en el establecimiento de los 18 años de edad como edad-frontera, por encima de la cual ya no podemos extender las medidas de protección a la juventud.

Por debajo del límite de los 18 años se establecen nuevos intervalos por edades. El ordenamiento alemán considera «niños» a los menores de 14 años, mientras que habla de «adolescentes» cuando se trata de jóvenes mayores de 14 y menores de 18; Francia distingue jurídicamente entre los menores de 18 años y los menores de 13; Italia mantiene la cota de los 18 años, pero establece su segunda quiebra a los 14; la legislación holandesa plantea la distinción entre jóvenes menores de 12 años, por un lado, y jóvenes menores de 16 años por otro; mientras que Bélgica, en materia de acceso a las salas cinematográficas, unifica su sistema e impone una sola barrera de edad situada a los 16 años.

El Libro Verde concluye su análisis de la protección legislativa a los jóvenes frente al mensaje radiotelevisado destacando los objetivos fundamentales que emanan como esencia última de estas legislaciones; la protección de la infancia y la juventud en el terreno de las costumbres sexuales y, en segundo lugar, la protección frente a las escenas y representaciones de violencia.

Realizado el análisis, el Libro Verde aborda la cuestión prioritaria sobre si es realmente factible y útil una aproximación de las legislaciones en el territorio que estamos analizando. En sentido positivo se decantan el Parlamento Europeo, que «estima necesario elaborar en materia de radiodifusión y de televisión un reglamento-marco europeo que tenga, entre otros objetivos, la protección de la juventud» (Parlamento Europeo, 1982); y la opinión de la Comisión Jurídica dirigida a la Comisión de Juventud, Cultura, Educación, Información y

Deportes: «Una ordenación comunitaria en materia de medios de comunicación (...) debería contener así mismo, como mínimo, unas disposiciones destinadas a proteger a la juventud» (C.E.P.E., 1982; 239).

En el terreno estrictamente jurídico, el

Libro Verde confirma que puede darse el caso de discrepancias entre las medidas de protección a la juventud del país emisor y las del país que recibe esas emisiones. En estas circunstancias, la jurisprudencia legitima al país receptor para ejercitar la facultad de prohibir la retransmisión de los programas, o cuando menos, de realizar algún tipo de control.

Esta situación entraña una multitud de problemas que no son difíciles de prever. El análisis del documento comunitario

los clasifica en tres grandes tipos. En primer lugar nos hallaríamos ante un cúmulo de problemas técnicos, financieros y prácticos derivados del hecho de poner en práctica un mecanismo de control permanente de la programación que se recibe en un país desde el espacio exterior a sus fronteras. No hay tan sólo que instrumentar un complejo dispositivo técnico, sino que hay que completar este filtro tecnológico con la revisión, por parte de un personal cualificado, de los materiales recibidos que sea capaz de paralizar y ensombrecer inmediatamente aquellos programas que se consideren ilícitos.

En segundo término, el informe contenido en el Libro Verde establece que el control anteriormente descrito atentaría contra la libre circulación de emisiones en el espacio comunitario. Por último, las condiciones jurídicas de transmisión y recepción de los programas no serían las mismas en todos los países, por lo que no se puede hablar de un mercado único con unas mismas condiciones de competencia en el seno de la Comunidad.

El Parlamento Europeo estima necesario elaborar en materia de radiodifusión y de televisión un reglamento-marco europeo que tenga, entre otros objetivos, la protección de la juventud.

Por todo ello, el Libro Verde considera que se dan las circunstancias para proceder, en el plano del derecho comunitario, a la aproximación de las legislaciones de los diferentes países miembros a través de una Directiva. Esta Directiva tendría como objetivo establecer unas exigencias mínimas en el ámbito de la protección de los menores para las emisiones televisivas; estos requisitos serían de obligado cumplimiento. Quedarían los diferentes Estados miembros con la facultad de constreñir y elevar el listón de las exigencias, hecho que implicaría los necesarios controles estatales, pero ya superada la cota mínima de protección general que establece la Directiva.

A la hora de orientar los principios básicos que han de disciplinar los requisitos mínimos de protección a la juventud, requisitos que habrían de cumplir todos los países comunitarios, el informe destaca la necesidad de tener en cuenta las diferentes «tradiciones y modos de vida» de los países de la Comunidad. Junto a ello se insta a una utilización del valiosísimo material consistente en las diferentes soluciones legislativas adoptadas por los ordenamientos nacionales.

El objetivo último de la aproximación legislativa que ha de abordar la Directiva debería «prohibir la difusión de emisiones susceptibles de atentar gravemente contra la formación física, intelectual o moral de los niños o de los adolescentes», entre las que el Libro Verde pone como ejemplo «la pornografía dura», la representación de escenas de violencia, de crueldad o de barbarie y la incitación al racismo». Las emisiones de carácter menos lesivo pueden amortiguar sus efectos sobre los jóvenes a través de su difusión en un horario nocturno. El Libro Verde recomienda, como mecanismo de cumplimiento de la Directiva,

el recurso a las organizaciones de radiodifusión.

3. Regulación jurídica sobre publicidad

El Libro Verde aborda otra cuestión que se considera de vital importancia a la hora de hablar de la infancia y la juventud; se trata del análisis de la regulación jurídica que rige y organiza la publicidad, y más concretamente, la publicidad de ciertos productos cuyo consumo es nocivo para la salud. El documento comunitario analiza los diferentes ordenamientos de los países comunitarios con objeto de sacar las pertinentes conclusiones tendentes a una aproximación legislativa en este punto.

La publicidad radiotelevisada del *tabaco* está prohibida en todos los países de la Unión Europea, salvadas dos excepciones. En Grecia la prohibición tan sólo se extiende a los medios estatales y en Luxemburgo no existe ninguna prohibición en este sentido.

Respecto a la publicidad radiotelevisada de las *bebidas alcohólicas*, la uniformidad no es tan patente. Únicamente Francia posee un ordenamiento más restrictivo en este punto y el Código de los establecimientos de despacho de bebidas y de medidas contra el alcoholismo, en sus artículos L1, L14 y L21, agrupa los brebajes alcohólicos en cinco grupos de acuerdo con su gradación y características. La publicidad de las bebidas de los grupos 1, 2 y 4 (vino, cerveza, sidra; licores, ron, coñac...) se autoriza; se limita parcialmente la del grupo 3 (aperitivos a base de licor y licores de fruta), y se prohíbe para las bebidas del

grupo 5 (whisky, vodka y ginebra). El Tribunal de Justicia de las Comunidades Europeas consideró en su sentencia de 10 de julio de 1980 que estas disposiciones eran discriminatorias.

El objetivo último de la aproximación legislativa que ha de abordar la Directiva debería «prohibir la difusión de emisiones susceptibles de atentar gravemente contra la formación física, intelectual o moral de los niños o de los adolescentes.

El resto de los ordenamientos europeos no prohíben genéricamente la publicidad de bebidas alcohólicas y se deja los aspectos concretos de esta regulación al autocontrol de los propios medios, vertebrado a través de los diversos códigos deontológicos en los que se observa un variado régimen de obligatoriedad. Desde aquellos plenamente voluntarios, a los que poseen un cierto carácter coactivo. En el ámbito de este entramado regulador destacan algunas disposiciones que velan por la protección de la infancia y la juventud.

Así, en Dinamarca existe un código ético elaborado por los fabricantes que prohíbe la referencia y la incitación al consumo del alcohol entre los jóvenes y los deportistas. En Alemania las federaciones profesionales involucradas en el proceso publicitario han elaborado unas normas deontológicas voluntarias que prohíben el estímulo de los jóvenes al consumo de bebidas alcohólicas, así como la representación de campeones de certámenes deportivos bebiendo. En caso de infracción entra en juego el Consejo alemán de publicidad, órgano de autocontrol publicitario.

La regulación irlandesa tiene carácter normativo y específica que la publicidad no deberá incitar a la bebida a los jóvenes. Además, si la publicidad presenta a personas en sociedad, éstas deberán tener 25 años como mínimo. La publicidad no debe asociar bebida a deporte, y no debe dar la sensación de que es posible beber y conducir un automóvil al mismo tiempo. Italia, Luxemburgo y los Países Bajos poseen códigos deontológicos y de autodisciplina publicitaria que prohíben incitar a los jóvenes al consumo del alcohol, la asociación entre el consumo de alcohol y la conducción de un vehículo, la asimilación de los efectos del alcohol al aumento de la vitalidad física o a la práctica deportiva.

En el Reino Unido, el Código IBA de normas y prácticas publicitarias prohíbe la asociación del alcohol al éxito social o sexual y la prohibición de dirigir la publicidad a los jóvenes, ni representar a personas que tengan la confianza de los jóvenes. Se mantiene la prohibición de relacionar el alcohol con la conducción automovilística.

El Libro Verde concluye con una valoración de la necesidad de aproximación entre los ordenamientos publicitarios comunitarios en materia de tabaco y alcohol. Su respuesta tiene un doble sentido. Respecto del tabaco recomienda imponer una prohibición general de publicidad en radio y televisión en atención a la protección de los consumidores y de la salud. Y no sólo del tabaco, sino de todos los productos elaborados a base de tabaco.

Sobre el alcohol, el Libro Verde no propugna una prohibición de la publicidad y por lo tanto admite el principio de la publicidad de estas bebidas para las emisiones transnacionales. Se deja, por tanto, en manos de las legislaciones nacionales la facultad de prohibir, en su ámbito, la publicidad de alcoholes. El Libro Verde recomienda regular tan sólo, en el plano europeo, determinadas restricciones que afectan a la publicidad de bebidas alcohólicas.

Avanzando por las guías trazadas en el Libro Verde se elabora una «Propuesta de Directiva del Consejo sobre la coordinación de determinadas disposiciones legales, reglamentarias o administrativas de los Estados miembros, relativas al ejercicio de actividades de radiodifusión». Posteriormente nace una «Resolución del Parlamento Europeo sobre la propuesta de la Comisión de las Comunidades Europeas al Consejo relativa a la coordinación de las disposiciones legales, reglamentarias y administrativas para el ejercicio de las actividades de radiodifusión» (Boletín de Derecho

Respecto del tabaco el Libro Verde recomienda imponer una prohibición general de publicidad en radio y televisión en atención a la protección de los consumidores y de la salud.

de la C.E.E. nº 2º, 279-284), y que, preceptivamente dictaminada por el Comité Económico y Social, constituirán los inmediatos precedentes de la «Directiva del Consejo de 3 de octubre de 1989, sobre la coordinación de determinadas disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados miembros relativas al ejercicio de actividades de radiodifusión televisiva».

4. La protección de menores en el Libro Verde

El capítulo V, bajo el título de «Protección de los menores», y su único artículo, el art. 22, ejerce como eje de toda la regulación de la protección de la juventud: «Los Estados miembros adoptarán las medidas oportunas para garantizar que sus emisiones de televisión no incluyan programas que puedan perjudicar seriamente el desarrollo físico, mental o moral de los menores y, en particular, programas que incluyan escenas de pornografía o violencia gratuita. Esta disposición se extenderá asimismo a los programas que puedan perjudicar el desarrollo físico, mental o moral de los menores, salvo que se garantice, por la selección de la hora de emisión o mediante toda clase de medidas técnicas, que dichos menores en el campo de difusión no ven ni escuchan normalmente dichas emisiones.

Los Estados miembros velarán asimismo para que las emisiones no contengan ninguna incitación al odio «por motivos de raza, sexo, religión o nacionalidad».

Su contenido es mucho más rico y complejo que el que provenía de la Comisión y el Parlamento. En primer término se da una regulación más pormenorizada a la posibilidad de una distribución horaria adecuada, enfocada a evitar que los jóvenes vean y escuchen esas emisiones; y se abre la posibilidad de la utilización, con este mismo objetivo, de «toda clase de medidas técnicas». Esta inno-

vación se introdujo tímidamente en la resolución del Parlamento.

En segundo lugar, se impone la obligación a los Estados de evitar, en los contenidos emitidos, cualquier incitación al odio por motivos de raza, sexo, religión o nacionalidad. Tanto la Propuesta de la Comisión, como la Resolución del Parlamento establecían únicamente la incitación al odio racial. Con ello se articula una gama de motivos mucho más completa y en mayor consonancia con el complejo entramado social de muchos países comunitarios. Destacamos el hecho de que se incluya en el capítulo y en el artículo dedicado a la protec-

Los Estados miembros velarán asimismo para que las emisiones no contengan ninguna incitación al odio por motivos de raza, sexo, religión o nacionalidad.

ción de menores, una garantía general de no utilización de motivos afrentosos radicados en el manejo de argumentos basados en la raza, el sexo, la religión o la nacionalidad. Qué duda cabe que los jóvenes y los menores son los destinatarios de mensajes altamente incisivos en este terreno. Junto a ello se elimina la llamada a los Estados miembros para que garanticen que la difusión de emisiones sólo se realice si se respetan las exigencias planteadas anteriormente. Además se obligaba a los Estados miembros a que garantizarán la imposición a los emisores de medidas adecuadas para asegurar el respeto a las normas; elementos todos que hallamos en el art. 15 de la Propuesta de la Comisión y en el mismo de la Resolución del Parlamento Europeo.

La Directiva de la Unión Europea regula un segundo campo de vital importancia, ya lo hemos reseñado, respecto a la protección de la juventud: entramos en los terrenos de la publicidad. Respecto a la publicidad del tabaco y de las bebidas alcohólicas la norma comunitaria sigue las directivas marcadas por el Libro Verde y confirmadas tanto en la Propuesta de Directiva del Consejo como en la Resolución del Parlamento.

La publicidad sobre tabaco aparece regulada en el art. 13 que establece: «Queda prohibida cualquier forma de publicidad por televisión de cigarrillos y demás productos del tabaco». En torno a la publicidad de las bebidas alcohólicas, la Directiva responde con una regulación que, sin prohibir de forma enérgica y taxativa, sí plantea una serie de restricciones en la conducta publicitaria. El artículo 15 aborda esta interesante cuestión y afirma que la publicidad televisada de bebidas alcohólicas deberá respetar los criterios siguientes:

a) No podrá estar dirigida específicamente a los menores ni, en particular, presentar a menores consumiendo dichas bebidas.

b) No deberá asociar el consumo de alcohol a una mejora del rendimiento físico o a la conducción de vehículos.

c) No deberá dar la impresión de que el consumo de alcohol contribuye al éxito social o sexual.

d) No deberá sugerir que las bebidas alcohólicas tienen propiedades terapéuticas o un efecto estimulante o sedante o que constituyen un medio para resolver conflictos.

e) No deberá estimular el consumo inmoderado de bebidas alcohólicas u ofrecer una imagen negativa de la abstinencia o de la sobriedad.

f) No deberá subrayar como cualidad positiva de las bebidas su alto contenido alcohólico.

La transcripción del artículo revela una coincidencia con su precedente: el artículo 10 de la Propuesta de la Comisión del Parlamento Europeo. Hay, sin embargo, algunas curiosas modificaciones. El apartado b) de la Directiva establece la prohibición de asociar el alcohol a una «mejora del rendimiento físico», mientras que sus precedentes utilizan el concepto de «cualidades físicas»; el apartado d) de los dos borradores legislativos utiliza el concepto de «conflictos personales», mientras que la Directiva reseña tan sólo el término «conflicto» despojado de todo adjetivo. En el apartado f), los borradores de la Directiva mencionaban el hecho de «subrayar de forma indebida el con-

tenido alcohólico de las bebidas», mientras que la Directiva establece la prohibición de «subrayar como cualidad positiva» no sólo el «contenido alcohólico», sino «su alto contenido alcohólico».

La Directiva de 3 de octubre de 1989 llega más allá de la protección de la juventud frente al mensaje publicitario. El importantísimo art. 16 se encabeza con la afirmación siguiente: «La publicidad televisada no deberá perjudicar moral o físicamente a los menores», en consecuencia, la Directiva establece cuatro criterios básicos que articulan los principios fundamentales en materia de defensa y protección de los menores. Estos criterios son:

a) No deberá incitar directamente a los menores a la compra de un producto o de un servicio, explotando su inexperiencia o su credulidad.

b) No deberá incitar directamente a los menores a persuadir a sus padres o terceros a que compren los productos o servicios de que se trate.

c) No deberá explotar la especial confianza de los menores con sus padres, profesores u otras personas.

d) No deberá, sin motivo, presentar a menores en situaciones peligrosas.

El artículo en cuestión ofrece una innovadora perspectiva en el ámbito de la defensa de los menores frente al mensaje publicitario indiscriminado. Destacamos los apartados b) y c) en los que se prohíbe al mensaje publicitario estimular el ámbito afectivo que engloba las relaciones con los menores y, no sólo sus padres, sino también profesores e incluso terceros.

Por otro lado, el cuarto principio deja en el aire el concepto de «situaciones peligrosas», situaciones que, sin motivo, no deben presentarse a través de la publicidad. Su redacción parece inclinarse hacia una idea de peligro «físico», pero su interpretación no puede excluir, por el carácter abierto de la redacción del artículo, otros tipos de peligros no materializables y de sentido psíquico o moral.

Si importante y compleja es la regulación

de la protección de la juventud en la Directiva de 3 de octubre de 1989, no menos importante es la llamada que su articulado realiza a los diversos Estados integrantes de la Unión Europea para que acometan las reformas jurídicas pertinentes con objeto de incorporar y hacer realidad los principios de la misma.

La regulación de la protección de la infancia y la juventud en la Directiva comunitaria fue objeto, antes de que estuviera efectivamente aprobada, de una pregunta de Asunción Cruañes Molina, del Grupo Parlamentario Socialista, a la entonces Directora General de RTVE, Pilar Miró, sobre la aplicación en RTVE de las medidas de protección de los jóvenes y menores que contenía la Directiva de inminente aprobación. Tras deslindar los dos campos específicamente afectados, programación y publicidad, la Directora General insistió en que «respecto a la Directiva europea, lógicamente Televisión tomará buena nota de qué es lo que tiene que hacer para cumplir con ella» (Congreso de los Diputados, 1987).

Antes de abandonar la normativa comunitaria queremos hacer referencia a un importante texto jurídico de carácter supranacional: la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y que España ha ratificado el 30 de noviembre de 1990. En su articulado se reconocen y protegen a los niños determinadas facultades en el ámbito del Derecho de la Información.

Los arts. 12 y 13 garantizan y afirman el derecho a la libertad de expresión en un doble sentido; por una parte el derecho a expresar la

opinión libremente –en todos los asuntos que afectan al niño y en función de su edad y madurez– y el derecho a la libertad de expresión en cuanto contienen la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio.

Con objeto de garantizar este derecho la Convención afirma el deber de dar a todo niño la oportunidad de ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que le afecte (directamente o por medio de representante). Al mismo tiempo lo limita e impone dos fronteras al ejercicio del derecho a la libertad de expresión por los niños: «el respeto de los derechos o la reputación de los demás» (art. 13.2.a, véase el dudoso empleo de la unión disyuntiva), y la protección de la seguridad nacional, el orden público, la salud y la moral públicas (art. 13.2.b).

El art. 16, por su lado, impone una protección genérica al derecho al honor y a la intimidad: «Ningún niño será objeto de injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni ataques ilegales a su honra y a su reputación». Observamos sin duda una desatención al tratamiento individualizado del

derecho a la propia imagen que no se refleja en el texto del artículo de manera autónoma y que únicamente podría entrar por la vía de la apropiación y el falseamiento de la imagen cuando esta acción tenga matiz difamatorio.

Por último, el art. 17 de la Convención establece una importante declaración de principios con objeto de estimular el papel educa-

«Los Estados partes reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán por que el niño tenga acceso a información y material procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tenga por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental...» (art. 17 de la Convención).

tivo y formador de los medios de comunicación: «Los Estados partes reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán porque el niño tenga acceso a información y material procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tenga por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental». La Convención plantea en este sentido cinco tipos de acciones a desarrollar por los Estados partes:

a) Alentarán a los medios de comunicación a difundir informaciones y materiales de interés social y cultural para el niño, de conformidad con el espíritu del art. 29 de la Convención, que plantea los objetivos hacia los que debe estar encaminada la educación de los niños y que son los siguientes:

- Desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física.
- Inculcar el respeto de los derechos humanos, las libertades fundamentales y los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas.
- Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y de sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya.
- Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena.
- Inculcar al niño el respeto al medio ambiente natural.

b) Promoverán la cooperación internacional en la producción, el intercambio y la difusión de esa información y esos materiales

procedentes de diversas fuentes culturales, nacionales e internacionales.

c) Alentarán la producción y difusión de libros para niños.

d) Alentarán a los medios de comunicación a que tengan particularmente en cuenta las necesidades lingüísticas del niño perteneciente a un grupo minoritario o que sea indígena.

e) Promoverán la elaboración de directrices apropiadas para proteger al niño contra toda información y material perjudicial para su bienestar.

Referencias

- AROSO ASENJO, P. (1986): «Juventud, ética e información», en *Revista de Ciencias de la Información*, 3. Madrid, Universidad Complutense de Madrid; 55-61.
- CEPE (1982): Documento de sesión 1981-92, documento 1-1.013/81 de 23 de febrero de 1982; citado por «Libro Verde...», *op. cit.*; 239.
- COMUNIDADES EUROPEAS (1989): «Propuesta de Directiva del consejo sobre la coordinación de determinadas disposiciones legales, reglamentarias o administrativas de los estados miembros, relativas al ejercicio de actividades de radiodifusión», en *Boletín de Derecho de las Comunidades Europeas* 2, número extra; 279-284.
- COMUNIDADES EUROPEAS (1989): «Resolución del Parlamento Europeo sobre la propuesta de la comisión de las Comunidades Europeas al Consejo referente a la Directiva relativa a la coordinación de las disposiciones legales, reglamentarias y administrativas para el ejercicio de actividades de radiodifusión», en *Boletín de Derecho de las Comunidades Europeas*, 2, número extra; 287-297.
- LIBRO VERDE (1984): «Televisión sin fronteras». «Libro Verde sobre el establecimiento del Mercado común de radiodifusión, especialmente por satélite y por cable». *Boletín de Derecho de las Comunidades Europeas*, 2. Madrid, Secretaría General del Congreso de los Diputados, número extra.
- PARLAMENTO EUROPEO (1982): Punto 7 de la «Resolución sobre radiodifusión y televisión en la Comunidad Europea» de 12 de marzo de 1982; citado por «Libro Verde...», *op. cit.*; 239.
- SORIA, C. (1975): «Límites jurídicos a la información sobre delincuencia juvenil», *Revista Española de Opinión Pública*, 40-41, abril-septiembre 1975; 112-113.

M^a Esther del Moral Pérez es profesora de Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación en la Universidad de Oviedo.

Entrevista

Lo que me contó la «tele»

José M^a Aguilera Carrasco
La Coruña

Que sepamos ésta es la primera entrevista que concede la tele, el más popular de los medios de comunicación. Todo el mundo tiene opiniones controvertidas sobre ella, pero en realidad ¿cuáles son sus pensamientos? En esta colaboración se nos ofrece a continuación algunas de sus imaginarias respuestas.

• *Usted siempre se coloca en el mejor sitio del salón. Desde ahí nada se le escapa. ¿Qué tal se lleva con sus anfitriones?*

Sí, así es. Tengo que agradecer la buena acogida que me suelen dispensar. En cuanto al trato que recibo varía mucho. Depende de la familia, de cuántos sean, y también depende del día y de la hora. Los niños, pongamos por caso, me ven con distintos ojos que sus padres como es lógico. Y esta diferencia aumenta si cuando me miran es en el colegio. Allí me ven con otros ojos. Aunque para ser sincera tengo que decir que aún son pocos los centros escolares que me utilizan.

• *Comencemos entonces por los niños. ¿Cuál es su relación con ellos?*

Muy buena. Me suelen dedicar un tercio de su tiempo. Es decir, soy, después del sueño y el cole, la tercera actividad a la que dedican más horas durante el día. Cuando los padres me desconectan, quejándose de la sobredosis

televisiva de sus queridos pequeños, bien harían en fijarse mejor en su propio consumo, ya que por término medio los adultos me miran mucho más que sus hijos. Cuando los niños ya están acostados los padres suelen pasarse toda la velada mirándome. Aunque para mi desgracia la atención que me prestan es más bien escasa. Con ellos me siento verdaderamente sola contemplando cómo se quedan plácidamente dormidos hundidos en el sofá.

• *¿Usted se considera un factor de unión o de discordia en el seno de la familia?*

Ambos. Pero, más que nada, soy un elemento indispensable, casi un miembro más de la familia. Con frecuencia soy motivo de discusión para los padres. Cuando tienen necesidad de que los niños les dejen en paz, hago de guardería; cuando están muy cansados para leer o hacer otras cosas, les gusta relajarse mirándome ¡y bien que me lo agradecen! Esto sin contar los días de descanso en los que

apiñados unos contra otros ven en familia un vídeo o un programa que les interesa a todos. Algo que cada día es más difícil, pero que todavía sucede. En todos estos momentos que he señalado sirvo, sin duda, de lazo familiar. Sin embargo cuando hay tareas que hacer o es preciso acostarse para ma-
 drugar e ir al *cole* o al trabajo y sobre todo a la hora de elegir un programa para ver, entonces soy claramente un elemento de discordia.

• *¿Y qué hace para remediarlo?*

Yo no puedo hacer mucho, pero la familia en seguida me procura compañeras para ayudarme. A menudo me dicen que esto es barrer para casa, que continuamente estoy intentando invadir y regentar todo, hay quien incluso piensa que pronto seré yo quien mande en la familia, pero ¿qué quiere que le diga? Una segunda *tele* en casa tiene para mí más ventajas que inconvenientes. ¿Cómo quiere usted que unos dibujos animados para niños de 6 años interesen a los adultos o que una película en versión original atraiga a los niños? ¿Se imagina usted tener un solo libro para toda la familia en la casa? ¡Con dos *teles* la paz familiar está asegurada! Debo señalar que ya hay un 41% de los hogares en países desarrollados que disponen al menos de dos *teles*. El único problema está en el tiempo que dedican a mirarme. Insisto, ya le he dicho que me miran a menudo, por término medio lo hacen unas 3 horas diarias. No es demasiado ¿no? En España esto supone algo así como una hora al mediodía, los que comen en casa, y dos horas por las tardes/noches. Un consumo bastante normal ¿no le parece? El problema de los teleadictos quizás esté en aquéllos que me miran más de 4 horas diarias, pero no en el resto. No lo olvide, tanto niños como adultos

están enganchados por igual. Hay casi una relación directa entre el consumo diario de unos y otros.

• *Hablemos un poco más de ello. Sus críticos se centran más en el tiempo que se dedica a mirarla que en la discutible calidad de los programas. ¿Qué opinión le merece esto?*

Pues sí, así es. Ello se debe a que la oferta de programas es tan diversa que siempre hay algo de interés para ver. Y no digamos si se está abonado a una *tele* de pago o se dispone de un vídeo. A estas alturas ya no quedan más que un puñado de virulentos irreductibles anti-*tele* que se dedican a infamarme con el pretexto de la nulidad de los programas. Lo cierto es que hoy ya nadie se culpabiliza, ni se lleva las manos a la cabeza cuando se ve algún programa ligero y de mera evasión. La gente ya ha asimilado y admitido que yo

pueda ser un valioso instrumento de diversión. El personal tiene necesidad de luchar contra la fatiga de la vida corriente y yo soy una formidable válvula de escape para ellos, ¿no le parece? Por otra parte admito que hay críticos que me reprochan todos los males de este mundo, ¡es el colmo! Me imputan el fracaso escolar, la demagogia política y electoral, la vulgaridad reinante, la globalización y homogeneización cultural, el aumento de divorcios, la multiplicación de pederastas, las migrañas crónicas, las depresiones de la época, el fracaso electoral del señor Aznar al conseguir esa mayoría insuficiente, la tan cacareada omnipresencia «yankee», la derrota de las lenguas clásicas y hasta los caprichos del anticiclón de las Azores. Dicen que soy muy orgullosa, que me hago la interesante, que soy demasiado cautivadora, que amedrantó a las familias impidiendo toda relación social con el exterior

Debo señalar que ya hay un 41% de los hogares en países desarrollados que disponen al menos de dos *teles*. El único problema está en el tiempo que dedican a mirarme. Insisto, ya le he dicho que me miran a menudo, por término medio lo hacen unas 3 horas diarias. No es demasiado ¿no?

y, para colmo, afirman que tengo los efectos de una droga con poderes hipnóticos. Pero hay más. También se rumorea que aprisiono a la gente, que la monopolizo, que soy una enorme devoradora de su tiempo, que por mi culpa los niños no hacen sus deberes, que no estudian ni aprenden como debieran, que no juegan con sus juguetes, que desde que estoy yo sus juguetes permanecen amontonados cual objetos de coleccionista, y que por mi culpa ya nadie lee. Con todo este bagaje no se puede decir que tenga buena prensa, ¿verdad?

• *El tiempo que emplea la gente en mirarla no sólo afecta a los menores: ¿en qué medida afecta también a la vida en pareja?*

Pregunte a la gente si no me cree. Yo ya sé lo que muchos le van a responder. Hay madres que piensan que no soy una amenaza para su papel de madre, sino una fiel compañera a la que recurrir y otras, en cambio, os dirán que se sienten desplazadas en su papel materno pues los niños me hacen más caso que a ellas. Son casos extremos y de un consumo televisivo desmesurado. Como dicen algunos expertos, puede que yo aparte de los libros al lector medio, pero nunca impediré leer a aquéllos que nunca leen. Tampoco rompo, ni uno parejas, tan sólo revelo lo que hay. Mira, los que suelen conversar lo siguen haciendo conmigo y los que mascan el silencio, pues calladitos siguen. Lo que verdaderamente hace falta es aprender a mirarme de otra forma. ¿Dejaría usted que su hija le vaciase el frigorífico cuando y como le viniese en gana? Imagino que antes le habrá enseñado a alimentarse, y a equilibrar sus comidas, por ejemplo la niña sabrá que no puede tomar helados a cada instante. Que igual pasa conmigo, si su hija permanece todo el día delante de

tal o cual cadena, no soy yo la culpable, es usted que no le enseñó a mirarme responsable y adecuadamente.

• *¿Y qué me dice de la violencia? ¿También piensa que no es culpable?*

De la misma forma que un programa idiota no te vuelve idiota y viceversa, un programa violento no fábrica automáticamente delincuentes, como se piensa y se afirma frecuentemente. Lo que sucede en Estados Unidos no es directamente aplicable a la realidad que vivimos aquí. La violencia puede chocar o traumatizar. Muchos niños reconocen estar mucho más marcados por las imágenes de guerra o de hambre de un telediario que por las ráfagas de metrallera de un telefilme. Es cuestión de que los padres acompañen a sus hijos cuando me ven y les «telealfabeticen». Que les comenten y discutan con ellos lo que deben y

no deben ver, que les aclaren las situaciones que puedan herir su sensibilidad o que puedan mal interpretar por la manipulación televisiva o lo que fuere. Ellos saben que yo no soy tan monstruo como me pintan. Puedo ser un buen cimiento de la familia si me saben utilizar.

• *Es cierto, cuando no se os condena, se os ponen todo tipo de calificativos*

Veo que va comprendiendo. Pues hay que terminar con ese discurso. La verdad es mucho más compleja. Es algo así como el chocolate y el vino: un infierno o un paraíso, según la dosis. Los mismos que ayer declaraban que la mejor tele es una tele apagada tienen ahora tendencia a serme fieles servidores. Véase por

ejemplo como se me ha integrado en distintas aplicaciones escolares. ¡Pronto reemplazaré a la enseñanza tradicional! La división no estriba entre cofrades «educativos y lúdicos», sino

Es cuestión de que los padres acompañen a sus hijos cuando me ven y les «telealfabeticen». Que les comenten y discutan con ellos lo que deben y no deben ver, que les aclaren las situaciones que puedan herir su sensibilidad o que puedan mal interpretar por la manipulación televisiva.

entre programas interesantes y los que no lo son. De hecho yo soy sólo un utensilio, un medio. Yo no enseño nada, ayudo a aprender, pongo la luz, puede que deslumbe a alguno, pero en general tan sólo soy un estímulo que despierta los sentidos. No se confunda. La mayor parte de los conflictos entre padres e hijos estriban en que los padres siempre quieren orientar a sus hijos hacia programas educativos, enriquecedores, que sean la prolongación del aprendizaje escolar. Son ellos los que insisten en que vean ese documental sobre los dinosaurios, o sobre los volcanes en lugar de tanta *telebasura*. Aunque luego son ellos los que se atiborran y no salen de la programación bazofia. En este juego uno de los géneros

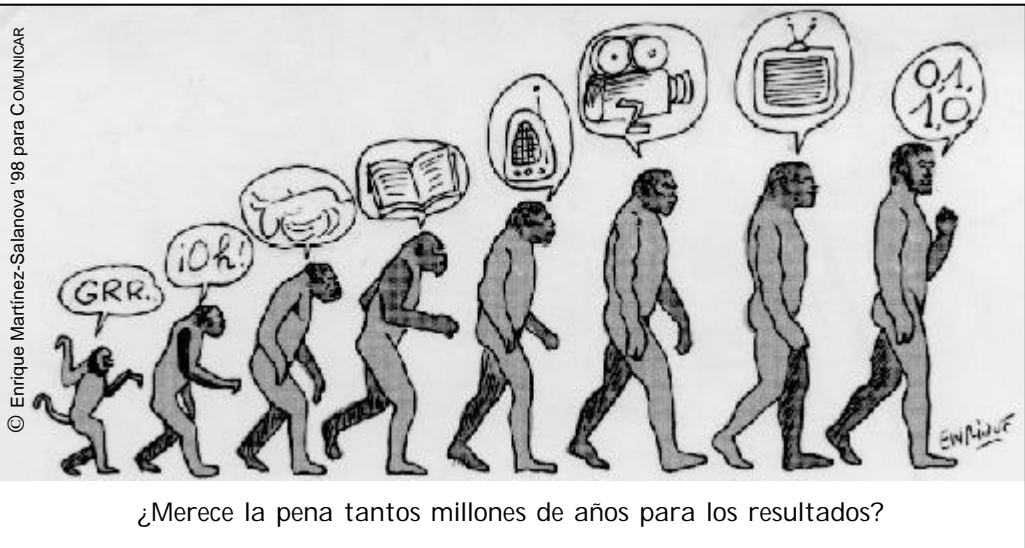
señalados como enemigo más notable de los padres son las telecomedias porque embrutecen, dicen. No se dan cuenta de que los chavales necesitan elementos de juicio para situarse, afirmarse, comprobar que son como los otros, aprender a ligar, a desarrollarse en pandilla, etc. Y que todo esto se lo ofrezco yo con mucha más riqueza de matices que lo que ellos son capaces de contarles.

- *¿Y no es muy difícil vivir sola?*

Cada día somos menos las que lo estamos. Pronto será una rareza la *tele* única en la familia.

- *Pero si cada uno ve la tele en su rincón, adiós a la vida en familia ¿no?*
¡Madre mía, no ha comprendido nada...!

José M^a Aguilera Carrasco es asesor de Técnicas Audiovisuales del CEFOCOP de la Coruña.



Efectos en la inteligencia mediante la integración curricular de la prensa

María Luisa Sevillano García
Madrid

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se han introducido de forma masiva en distintos campos de la sociedad, produciendo cambios en las estructuras mentales y en las formas de organización, e incidiendo en los lenguajes, en las formas de comunicación, en la expresión y en el pensamiento. Se recogen en este trabajo los resultados de una investigación sobre los efectos en la inteligencia que el uso periódico de la prensa diaria en el aula conlleva, concluyéndose sus consecuencias favorables como elemento estimulador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. El marco teórico y conceptual

1.1. La nueva enseñanza de y con los medios de comunicación

Nace una nueva cultura medial, propiciada en gran parte por los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la comunicación. Los periódicos y revistas antes de llegar a los kioscos se pueden ver en las pantallas del ordenador vía Internet, escuchar sus resúmenes en la radio a primera hora de la mañana o conservar sus mensajes en CD ROM, discos flexibles o en microficha. No pocas veces estas formas de iniciarse en el mensaje finalizan en el manejo del medio periódico impreso en su totalidad. Los mensajes concebidos para el consumo masivo, se individualizan y personalizan con las nuevas tecnologías.

La oferta de los medios electrónicos ha

experimentado un gran crecimiento cuantitativo y un cambio cualitativo. Estos cambios, sin embargo, a quienes crean más problemas es a los adultos. Los mundos vitales de niños y jóvenes son mundos mediales. Competencia, competencia medial, competencia comunicativa... se entiende algo así como un concepto que forma y potencia las cualidades del hombre para convertirlo en un ser con habilidades integrales. También la capacidad de penetrar y comprender los medios, sus estructuras, sus formas de presentación, sus posibilidades de influencia, de utilizarlos con sentido, medida y sabiduría. Esta realidad puede ser objeto de la Didáctica Medial.

Por otra parte, hay que considerar el hecho de que las tecnologías y las informaciones que las posibilitan, influyen, tanto en el nivel

consciente como en el inconsciente del receptor, provocando cambios en su inteligencia y en las actitudes culturales, dado que inciden directa e indirectamente en los valores comunes de la sociedad. Además los medios tecnológicos están produciendo cambios en las propias estructuras mentales, por lo que una enseñanza conectada con la realidad, debe de reconceptualizar los conocimientos mediados por ellos. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se han introducido de forma masiva en distintos campos de la sociedad. Quizás el aspecto más significativo de ello sea su incidencia en diversos componentes básicos de la cultura, como son los lenguajes, las formas de comunicación, la expresión y el pensamiento.

1.2. El desarrollo de la inteligencia mediante la integración de la prensa

El término «inteligencia» ha estado en uso durante mucho tiempo, pero su interpretación no es unívoca. A lo largo de los años ha ido adquiriendo nuevos significados. El problema se plantea cuando se quiere medir la inteligencia y luego interpretar los resultados. La conducta inteligente es esencialmente adaptativa, en cuanto representa modos eficaces de satisfacer las demandas de los cambios ambientales. La influencia del aprendizaje sobre la conducta inteligente se ha visto potenciada. La dificultad de este estudio estriba en que, según nuestro conocimiento, es la primera vez que se toma la prensa como elemento estimulador de la inteligencia. En este riesgo de la investigación reside también su originalidad, grandeza y aportación.

Los mundos vitales de niños y jóvenes son mundos mediales. Competencia, competencia medial, competencia comunicativa... se entiende algo así como un concepto que forma y potencia las cualidades del hombre para convertirlo en un ser con habilidades integrales. También la capacidad de penetrar y comprender los medios, sus estructuras, sus formas de presentación, sus posibilidades de influencia...

La inteligencia, en una de las acepciones más corrientes, se entiende como la capacidad de afrontar con éxito situaciones y problemas nuevos. También se entiende por inteligencia una cierta habilidad mental resultante de una serie de factores tales como la capacidad de razonamiento lógico y abstracto, la comprensión y fluidez verbales, la habilidad numérica, la habilidad espacial, la memoria, la atención y la capacidad de solucionar problemas.

1.3. La inteligencia en el marco de este estudio

Cuando hablamos de inteligencia entendemos en el marco de este estudio lo siguiente:

1. Capacidad de enjuiciamiento, de valoración, que es cuando llega el acto intelectual a su culmen.
2. Capacidad de estructuración de datos, medible mediante procedimientos empíricos o bajo perspectivas análogas.
3. Capacidad de adaptación a situaciones nuevas, con autonomía y dominio del medio, siguiendo las teorías biológicas (Stern, Spencer, etc.).
4. Capacidad de aprendizaje, acentuando los procesos cognitivos, resaltando la reorganización perceptiva de las situaciones, comprensión, invención, dirección y crítica, abstracción y relación. En este punto nos inclinamos por las teorías psicológicas de la inteligencia (Hull, Skinner, Piaget, Spearman...).
5. En nuestra cultura la inteligencia está dominada por un factor general caracterizado por la actividad abstractiva, relacionante, integradora y flexible y se puede apreciar y medir

mediante tests especiales y escalas de inteligencia general. Los dos grandes campos de la actividad inteligente son: el verbal y el no verbal (espacial, mecánico, manipulativo) cuya medida es posible y proporciona una gran información sobre los avances.

6. También hemos considerado que la inteligencia se manifiesta en otros niveles más especiales que a veces se denominan aptitudes primarias como son la inteligencia verbal, la numérica, el razonamiento lógico, memorístico, espacial (todas ellas presentes en los tests aplicados).

7. Consideramos en este estudio también el análisis factorial que Guilford hace de la inteligencia. Para él se manifiesta en cinco operaciones, que serían: producción convergente, producción divergente, memoria, conocimiento y evaluación. Estas operaciones actuarían sobre cuatro clases de contenidos, imágenes, símbolos, significados y conductas y en seis niveles diferentes: unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e inferencias o implicaciones. Tanto las operaciones, como los contenidos y los niveles están presentes y vertebran los tests aplicados. Todo es de enorme importancia para la toma de decisiones en la vida real. La combinación de las operaciones, contenidos y niveles proporciona un total de 120 factores teóricos que conforman la inteligencia, algunos de los cuales se tienen en cuenta en las pruebas aplicadas.

8. La capacidad de comprensión verbal es entendida como la habilidad para captar sin dificultad las explicaciones de los profesores o los textos de los libros de estudio o de consulta, lo que implica también un grado suficientemente elevado de lectura comprensiva.

9. La abundancia de vocabulario para

expresarse con corrección; que implica un buen dominio del razonamiento lógico que permita llegar a conclusiones y deducciones y que deberá evolucionar con agilidad hacia el razonamiento abstracto.

10. Una notable soltura en el cálculo mental que garantice el automatismo.

11. Una buena capacidad de comprensión espacial que permita interpretar cómodamente mapas, croquis, dibujos, etc.

12. Una buena retentiva para memorizar datos, nombres, imágenes, etc.

13. Una suficiente capacidad para concentrarse en lo que está haciendo sin distracciones.

14. Una actitud curiosa y creativa para afrontar los problemas y encontrarles solución.

El objetivo de la experiencia que nos ocupa se sitúa dentro de la perspectiva de favorecer todo tipo de estimulación que ayude a los

alumnos a alcanzar niveles de inteligencia satisfactorios. Es decir, que les permitan obtener el éxito en su formación personal para poder afrontar también con garantías las imprevisibles circunstancias que les depare la vida y les abra camino para seguir cultivando el desarrollo de la inteligencia. Pues la inteligencia crece y se desarrolla si se la estimula y ejercita. Por consiguiente, toda actividad que, sobre todo durante la época de desarrollo intelectual, directa o indirectamente fomente actuaciones tendentes a potenciar esta capacidad, debe producir un incremento del desarrollo de la misma.

2. Hipótesis

Qué es lo que los alumnos mejoran cuando integran en su aprendizaje normalizado según la reforma la prensa periódica escrita según la

La dificultad de este estudio estriba en que, según nuestro conocimiento, es la primera vez que se toma la prensa como elemento estimulador de la inteligencia. En este riesgo de la investigación reside también su originalidad, grandeza y aportación.

reforma. Para ello se planeó fomentar la familiarización con la lectura de la prensa diaria, al menos en un recorrido mínimo por los titulares de los periódicos, entre los alumnos de 7° y 8° de EGB, durante dos años consecutivos. Con ello se perseguía despertar intereses variados, pues no todos los alumnos reaccionan igual, y potenciar de esta forma la curiosidad por diferentes áreas que propiciaría el ejercicio de habilidades mentales y, en consecuencia, el mejor desarrollo de la inteligencia.

3. Metodología seguida con los grupos experimentales

3.1. La prensa como fuente de información

– **Lectura diaria de la prensa escrita.** Profesores y alumnos introducen las variables metodológicas de:

- Selecciona y lee el profesor.
- Seleccionan y leen los alumnos de forma individual.
- Seleccionan y leen los alumnos de forma grupal.
- Seleccionan y leen sólo una noticia.
- Seleccionan y leen titulares.
- Seleccionan y leen *ad libitum*.
- Compra el periódico el profesor.
- Compran el periódico el alumno-los alumnos que lo leen.

– **Explotación didáctica de la información:**

- Preparación de periódicos murales temáticos.
- Preparación de periódicos murales informativos.
- Archivo de las informaciones y su catalogación temática curricular.

– **Verificación de lo aprendido:** Aplicación cada 15 días de una encuesta con las siguientes preguntas:

- Escribe hasta diez informaciones que recuerdes.
- Ordénalas según te gusten de más a menos.
- Resume en cinco líneas lo que has aprendido con este ejercicio.

(Cada alumno tiene un cuaderno para esta

actividad, evitándose que pierdan los ejercicios).

3.2. La prensa como recurso curricular

Los profesores introducen a lo largo del tiempo las siguientes estrategias:

1. Los alumnos libremente miran, estudian, integran informaciones de la prensa como complemento a las explicaciones del profesor sobre el libro de texto u otros recursos didácticos. Se aplica en todas las asignaturas.

2. En sesiones determinadas por el profesor los alumnos miran, estudian, seleccionan artículos de interés para la asignatura y los trabajan de acuerdo con los modelos de ficha diseñado para ello.

3. El profesor organiza debates para profundizar en lo buscado, encontrado y elaborado en y con la prensa. Precede siempre un trabajo en equipos y sigue la información por parte de un miembro del equipo.

4. Los alumnos disponen de un cuaderno especial, donde conservan todos los recortes de prensa que les sirven como complemento curricular.

5. Verificación de lo aprendido.

Cada mes el profesor les formula las siguientes preguntas:

1. Nombra hasta diez las informaciones que te han parecido más interesantes.
2. Escribe dos motivos por los que te gusta este método de trabajo. (La prueba se puede hacer en el mismo cuaderno).

3.3. La integración del periódico «Intercentros ZA 49».

– Fase de creación. El grupo de profesores y alumnos siguen participando de forma habitual en la elaboración del periódico «Intercentros ZA 49»

– Fase de aplicación informativa-curricular. Se le integra igualmente como instrumento didáctico en fases de lectura informativa y conocimientos curriculares.

4. Resultados

Véanse las siguientes tablas:

INTELIGENCIA VERBAL

GRUPOS	MEDIA AL PRINCIPIO	MEDIA FINAL	DIFERENCIA TOTAL	SIGMA AL PRINCIPIO	SIGMA AL FINAL
--------	-----------------------	----------------	---------------------	-----------------------	-------------------

GRUPOS EXPERIMENTALES

Candelaria B	55.20	63.12	7.84	07.22	7.56
Villarina	22.41	24.54	2.13	06.14	6.63
La Concha	26.68	30.90	6.22	04.55	4.71
J. Benavente A	29.80	34.73	4.93	05.78	6.48
Viriato	52.63	60.18	7.55	13.42	7.55

GRUPOS DE CONTROL

Juan XXIII A	27.2	30.60	3.40	6.12	7.17
Candelaria A	28.37	30-16	1.79	4.29	5.05
J. Benavente B	25.47	28.41	2.94	5.74	5.48
Alcañices B	24.15	28.15	4.00	5.62	5.78
Candelaria C	25.76	29.50	3.74	5.75	5.32

INTELIGENCIA NOVERBAL

GRUPOS	MEDIA AL PRINCIPIO	MEDIA FINAL	DIFERENCIA TOTAL	SIGMA AL PRINCIPIO	SIGMA AL FINAL
--------	-----------------------	----------------	---------------------	-----------------------	-------------------

GRUPOS EXPERIMENTALES

Candelaria B	27.88	33.04	5.16	4.43	3.64
Villarina	22.41	24.54	2.13	6.14	6.63
La Concha	26.68	30.90	6.22	4.55	4.71
J. Benavente A	29.80	34.73	4.93	5.78	6.48
Viriato	25.22	28.68	3.46	8.58	6.56

GRUPOS DE CONTROL

Juan XXIII A	32.70	32.15	0.60	5.97	7.41
Candelaria A	28.42	32.03	3.61	6.37	5.81
J. Benavente B	26.35	30.58	4.23	6,84	6.73
Alcañices B	26.26	28.21	1.95	4.67	6.56
Candelaria C	29.66	31.62	1.96	6.92	6.10

COMPRESIÓN VERBAL					
GRUPOS	MEDIA AL PRINCIPIO	MEDIA FINAL	DIFERENCIA TOTAL	SIGMA AL PRINCIPIO	SIGMA AL FINAL
GRUPOS EXPERIMENTALES					
Candelaria B	14.40	14.84	0.44	3.57	3.91
Villarina	11.08	12.33	1.25	4.04	4.57
La Concha	14.31	16.27	1.96	2.97	3.34
J. Benavente A	18.33	23.06	4.73	6.21	5.01
Viriato	13.00	14.77	1.72	5.85	4.77
GRUPOS DE CONTROL					
Juan XXIII A	13.70	15.45	1.75	3.60	3.96
Candelaria A	12.65	14.80	2.15	3.49	2.71
J. Benavente B	13.17	14.70	1.53	4.11	3.95
Alcañices B	12.15	13.78	1.63	3.31	3.63
Candelaria C	14.25	15.54	1.29	2.78	3.27

RAZONAMIENTO LÓGICO					
GRUPOS	MEDIA AL PRINCIPIO	MEDIA FINAL	DIFERENCIA TOTAL	SIGMA AL PRINCIPIO	SIGMA AL FINAL
GRUPOS EXPERIMENTALES					
Candelaria B	12.80	14.20	1.40	2.03	2.22
Villarina	11.08	11.83	0.75	3.18	2,40
La Concha	11.95	13.72	1.77	2.54	2.57
J. Benavente A	13.00	15.00	2.00	3.57	3.16
Viriato	10.04	14.04	4.00	3.97	3.40
GRUPOS DE CONTROL					
Juan XXIII A	15.60	13.80	-1.8	2.41	4.46
Candelaria A	12.03	14.23	2.20	3.19	3.30
J. Benavente B	10.05	13.00	2.95	3.18	2.74
Alcañices B	11.94	12.94	1.00	2.85	3.08
Candelaria C	12.91	13.33	0.42	2.69	2.99

5. Conclusiones

1. La prensa representa globalmente, según datos bien confirmados en nuestro estudio –modesto y con limitaciones, pero riguroso en el método, valoración e interpretación– un elemento importante en la conformación de la inteligencia general, la inteligencia verbal, la inteligencia no verbal, la comprensión verbal, el razonamiento lógico, la madurez integral, la armonización y cohesión de los grupos y otros valores propios de la escuela y enseñanza moderna, en la que primen los valores del razonamiento crítico, la participación colaborativa y la integración de los recursos como fuentes de conocimiento y procedimientos de trabajo provenientes de los medios de comunicación y nuevas tecnologías de forma curricular, transversal y opcional.

2. Globalmente, los resultados son favorables aunque no en el alto grado esperado para los grupos experimentales. La variable prensa como elemento estimulador del proceso produjo su efecto positivo. Las siguientes tablas corroboran científicamente la hipótesis. Las comparaciones de las sigmas que en los experimentales son más bajas al final que al principio, indican la tendencia a cohesionar y armonizar los grupos.

3. El largo tiempo de la experimentación, dos cursos –diciembre 1993 a mayo de 1995– y la dependencia de recursos estimuladores externos –prensa– originó un cansancio en alumnos y profesores, así como abandonos temporales de las secuencias estructuradoras del proceso. Esta realidad no invalida la experimentación y nos alerta simplemente para diseñar con intervalos de interrupción programada. Una mayor intensidad en el seguimiento de todos los pasos posiblemente hubiera repercutido en unos resultados aún más significativos para los grupos experimentales.

4. La amplitud de la muestra, 106 alumnos del grupo de control repartidos en cinco grupos de clase, cuatro profesores distintos y cuatro centros, uno rural y tres urbanos; 108 alumnos del grupo experimental repartidos en cinco grupos de clase, cinco profesores distin-

tos, cinco centros, uno rural y cuatro urbanos, si bien enriquece la pluralidad, dificulta la atención al propio profesorado y su interrelación durante la fase de experimentación. Ésta última se subsanó con reuniones de grupo

5. El hecho de no crear artificialmente grupos para experimentar, sino que se tomaron aquellos grupos tal y como fueron organizados académicamente con criterios de orden alfabético, genera dificultades sobre todo de cohesión intragrupos: ofrecen sin embargo el realismo de operar con grupos tal y como cada profesor habitualmente debe de llevar a cabo su práctica docente. La investigación se hace así más cercana a la realidad escolar y docente.

6. Globalmente los resultados son favorablemente positivos para los grupos y alumnos que participan de la experimentalidad. La variable «prensa» como recurso estimulador de la inteligencia generó efectos positivos. Las sigmas que en los grupos experimentales son más bajas al final que al principio, indican el buen resultado obtenido y representan un factor de mucha importancia puesto que a pesar de no haber sido contemplada esta hipótesis, los resultados ponen claramente de manifiesto que la prensa ha operado como un elemento aglutinador, cohesionador y armonizador intragrupo e intergrupo dentro de los experimentales.

7. En el factor «inteligencia general» se produce claramente un progreso a favor de los grupos experimentales. El grupo de «La Villarina» es con notable diferencia el que menos acusa el avance, pero globalmente progresa. El grupo de «Jacinto Benavente» obtiene unos resultados muy superiores a los demás y los otros tres muestran un avance considerable. El progreso es notorio tanto en ellos mismos como en comparación con los grupos de control. Tanto pues intragrupos como intergrupos. Además las sigmas han bajado en todos los grupos experimentales lo que indica el gran avance cohesionador, armonizador que para el desarrollo de la «inteligencia general» protagonizó la prensa. Por tanto, en inteligencia general, de los cinco grupos experimentales,

cuatro registran un alza clara y mantenida en cuanto a progreso y cohesión se refiere. La prensa ha sido en ello un factor determinante.

8. En el factor «comprensión verbal» los grupos de control suben menos que los experimentales y la falta de cohesión en los de control se mantiene o acrecienta a lo largo de los dos años que dura la experiencia. Por el contrario, en los grupos experimentales, se aprecia un progreso notable y una cohesión eficiente. Los alumnos de menores puntuaciones en la primera valoración avanzan mucho en el tiempo intermedio, mostrando su progreso real en la segunda prueba.

9. En el factor «razonamiento lógico», el grupo experimental EA que corresponde al Colegio «La Candelaria» experimenta una subida en el 76% de sus integrantes. Todos ellos se encuentran por encima de la media en la segunda evaluación con una diferencia positiva en centiles de 10.80 puntos. Ante preguntas y cuestiones difíciles el grupo responde positivamente. Hay un progreso manifiesto. El grupo EE, de Jacinto Benavente, registra un desarrollo en el «razonamiento lógico» en número y medias. El 60.1% suben. La media de subida considerando a todos los alumnos es buena con 2 puntos en valores absolutos y 15.2 en valores relativos. El grupo EF del Colegio «Viriato» experimenta una gran subida en el factor «razonamiento lógico» pasando en su globalidad de 235 puntos a 326 y en centiles doblando los resultados, puesto que registra un ascenso de 679 a 1308 puntos siendo 18 los que suben y 4 los que bajan con un promedio de subida intragrupo de 3.96 en puntuación directa y 26.56 en indirecta y sobrepasando la media de

La prensa representa globalmente, según los datos de nuestro estudio, un elemento importante en la conformación de la inteligencia general, la inteligencia verbal, la inteligencia no verbal, la comprensión verbal, el razonamiento lógico, la madurez integral, la armonización y cohesión de los grupos y otros valores propios de la escuela y enseñanza moderna.

10.21 en la primera toma de datos a 14.17 en la segunda. Concluimos también en este grupo que en «razonamiento lógico» la prensa juega un papel estimulador significativo.

10. En el factor de «inteligencia no verbal» el grupo EA correspondiente al Centro «La Candelaria» sube bastante, pasando de 697 a 826 puntos directos y de 931 a 1479 indirectos, lo que significa una diferencia de medias de la primera a la segunda exploración de 5.16 puntos absolutos y 21.92 puntos centiles. Los alumnos que suben representan el 92.0% del total y sólo el 8.0 repiten o bajan. El efecto altamente positivo y significativo de la prensa queda bien patente. El grupo EB, de «La Villarina», no sube tanto como el anterior, pero excepcionalmente en este factor también progresa pasando en las medias directas de 25.29 puntos en la primera exploración a 27.58 en la segunda con una

subida media por alumno de 2.29 puntos integrando incluso los cinco que bajan.

11. El grupo EE de 15 alumnos pertenecientes al Colegio «Jacinto Benavente» experimenta un gran avance en «inteligencia no verbal» ya que pasa de 447 puntos a 521 dando una media de subida de 4.93 puntos. En centiles la subida es de 711 a 1013 lo que significa una media de 20.13 puntos. El grupo muy cohesionado sube en un 93.3% de alumnos. El grupo EF del Colegio «Viriato» en «inteligencia no verbal» experimenta una subida de 74 puntos directos y 222 centiles lo que representa una media de 3.21 y 9.6 puntos respectivamente. Considerando que son un total de 16 alumnos los que suben, lo que representa un 69.56% y 7, el 30.43, los que bajan el grupo en

su mayoría tiene un progreso significativo merced a los efectos de la integración de la prensa.

12. En el factor «inteligencia verbal» el grupo EA de «La Candelaria», registra un progreso que va de 685 puntos a 732 y de 1.034 a 1.311 centiles. Estando el grupo bien situado en el momento de iniciarse la experimentación con una media de respuestas de 27.4 sobre 48 posibles, al final pasa a una media de 30.08 puntos, es decir con una subida de 2.68 puntos directos y de 9.48 puntos centiles y esto a pesar de que el 40% de los integrantes del grupo bajan o repiten puntuaciones. Se verifica una vez más la hipótesis de que la prensa genera un progreso positivo especialmente significativo en los alumnos más aventajados en el factor estudiado. El grupo ED «La Concha» registra una subida significativa en el tiempo que transcurre desde la primera a la segunda exploración con 94 puntos directos y 419 centiles. Esto representa una media por alumno de 4.28 puntos directos y 19.04 puntos centiles. También el grupo experimenta una mayor cohesión puesto que el 81.8 del total suben y el resto, la mitad, repiten o bajan. Igualmente en este grupo, que al principio ya respondió positivamente a más de la mitad de cuestiones llegando a una media de 26.72 puntos sobre 48 posibles, en la segunda valoración la media sube a 31. Una vez más en «inteligencia verbal» se confirma positivamente la hipótesis de forma significativa. El grupo EE del Colegio Jacinto Benavente y en el factor analizado «inteligencia verbal» experimenta un progreso significativo atribuible al estimulador prensa. Los 15 alumnos que componen el grupo suben en total 71 puntos directos y 242 centiles. Esto representa una media por alumno de 4.73 puntos directos y 16.13 centiles. La subida es por tanto muy sustantiva y significa-

Globalmente, los resultados son favorables aunque no en el alto grado esperado para los grupos experimentales. La variable prensa como elemento estimulador del proceso produjo su efecto positivo

tiva, atribuible a la prensa. La dimensión cohesionadora aparece con plena nitidez puesto que suben el 100% de los alumnos. Si ya al principio de la experimentación el grupo se situaba por encima de la media con 28.33 de respuestas positivas sobre 48 posibles pasa a 33.06 de media en la segunda exploración. Se repite la verificación de la hipótesis de forma más significativa aún, ya que la incidencia en grupos y alumnos aventajados es más considerable y constatable.

13. El grupo EL del Colegio «Viriato» en «inteligencia verbal» experimenta también una subida global significativa. El conjunto de 23 alumnos experimenta una subida media de la primera a la segunda exploración de 6.34 puntos directos y 12.34 centiles. Este dato aporta un nuevo elemento a las hipótesis iniciales y es el de que el número de alumnos que conforma el grupo influye poco, cuando se integra la prensa de forma curricular, puesto que la subida se da tanto en grupos menos numerosos como es el caso del EE, como en los más numerosos. Si en la primera exploración la media de respuestas era justo la media de las posibles con 24.08 puntos, en la segunda sube a 29.16 puntos. También es validada la hipótesis de la cohesión intragrupo debida a los efectos de la prensa ya que el 78.26% de los alumnos suben.

14. En «inteligencia verbal» globalmente concluyendo las diferencias son favorables a los grupos experimentales y esto a pesar del efecto producido por el grupo de «La Villarina», que aunque sube algo, en el conjunto de todos los experimentales, sin embargo es tan poco, que al unir y sumar resultados, el grupo total acusa su efecto. A pesar de todo, las diferencias en relación con el grupo de control son significativas.

15. En «inteligencia no verbal», el crecimiento a favor de la totalidad de los grupos experimentales es más claro con una diferencia de +1.01 puntos. También pese al efecto negativo del grupo de «La Villarina», que incluso en este factor retrocede de la primera a la segunda exploración.

16. En «inteligencia general» se constata un crecimiento en ambos grupos, siendo la diferencia en positivo a favor de los experimentales. La subida total de puntos fue de 38.57 lo que significa una media por grupo de 7.71 puntos para los experimentales, frente a los 22.89 de los de control, lo que equivale a una media de 4.45 Puntos. Por tanto, la diferencia para los experimentales llega a +3.42 puntos.

17. En el factor «razonamiento lógico o abstracto», los grupos de control obtienen una subida global de seis puntos lo que significa una media de 1.2 puntos positivos sobre 24 posibles. Los experimentales suben un total de 10.87 puntos lo que equivale a una media de 2.77 puntos sobre 24, esto es un 9%, siendo pues la diferencia de +0.97 puntos a favor de los grupos experimentales.

18. Si analizamos globalmente las categorías de alumnos que suben, repiten, bajan en los grupos experimentales y de control llegamos a los siguientes resultados significativos:

En «razonamiento lógico», el número de

los alumnos que suben en puntuaciones, es favorable en +6.4% a los grupos experimentales, frente a los de control.

En «inteligencia no verbal» las diferencias en favor de los grupos experimentales en relación con los de control es de +15.20%.

En «inteligencia verbal» la diferencia igualmente a favor de los grupos experimentales es de +5.6%. Se registra una subida al 100% en el grupo correspondiente al Colegio «Viriato».

En «inteligencia general» la diferencia a favor de los grupos experimentales es de +10.20% registrándose una subida del 100 en el grupo del Colegio «Jacinto Benavente». La subida es por tanto perceptible y significativa en todos los factores analizados a favor de los grupos experimentales.

Notas

El estudio completo aparece en forma de libro en la Editorial CCS de Madrid.

Referencias

- BARTOLOMÉ CRESPO, D. (Coord.) (1996): *Prensa en las aulas II. Actas del II Congreso Internacional prensa en las aulas en Zamora*. Madrid, CCS.
- STERNBERG, J. y OTROS (1992): *What is intelligence? ¿Qué es la inteligencia?* Madrid, Pirámide. (Traductores: Rafael Burgaleta y María Manuela Pérez).
- RIVA AMELLA, J.L. (1990): *Aprender. El desarrollo de la inteligencia*. Barcelona, Marín.

María Luisa Sevillano García es profesora del Departamento de Didáctica de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Madrid.

Estudio de la imagen social del profesorado a través
de un mensaje publicitario

¡Qué gran tarea es enseñar!

Trinidad Núñez Domínguez
Sevilla

Este estudio responde al análisis sobre el anuncio publicitario que con el lema «¡Enseñar, qué gran tarea!» se empezó a emitir desde el 16 de septiembre de 1991. Se trata de un spot patrocinado por la Junta de Andalucía –Consejería de Educación– y que fue emitido por el canal autonómico andaluz, Canal Sur TV, así como durante la programación regional andaluza de TVE 1 (RTVE). Este anuncio constituye la primera campaña institucional en televisión para destacar la labor del profesorado. De ahí el interés de su estudio.

La publicidad es un fenómeno a través del cual alguien intenta comunicar algo a un conjunto de personas («la población-objetivo»), con objeto de persuadirles a actuar en un sentido determinado. Se trata, por tanto, de una comunicación interesada, que habitualmente va dirigida a un conjunto de personas concreto (Durán, 1982). Siguiendo a este autor, la publicidad se puede clasificar en:

1. **Descriptiva o funcional.** Se ajusta a las normas de informar y persuadir, pero sólo describiendo las características intrínsecas del producto o servicio. Como consecuencia, se espera una respuesta racional y lógica del receptor.

2. **Afectiva o emotiva.** Las apelaciones van más allá de las características intrínsecas del producto, dejando a un lado la mera des-

cripción. Es, indudablemente, subjetiva. Asimismo, es posible hacer otras clasificaciones, por ejemplo, según los contenidos. Cárdenas y otros (1985) hacen un recuento de contenidos transmitidos por la publicidad; teniendo todos la base común de la transmisión de valores (autoestima, prestigio social, etc.).

¿Y cómo cohabitan la publicidad y la televisión? Podríamos definir la TV como «la coexistencia de imagen y sonido potenciados por sus propias relaciones» (Kientz, 1971). La televisión ha estado –y está– envuelta en una gran polémica. Desde su nacimiento, ha tenido grandes detractores (Moles, 1967; Moreau, 1980...) y ha recibido un buen repertorio de acusaciones. Mander (1977) recoge algunas:

- Por crear la ilusión de ser una tecnología neutra.

- Por vehicular propaganda.
- Por ser una máquina que rehúsa contestar.

De todos los medios de comunicación, la TV, precisamente por el uso de la técnica y del relato en directo, es la que provoca con mayor fuerza en el espectador la ilusión de que está siendo testigo directo de la realidad. Y nada más lejos de ello, pero éste es el motivo de que la televisión sea considerada como un medio esencialmente publicitario. De un modo u otro, la promoción de productos o ideas es altamente frecuente en este medio.

En televisión, la forma más común de pieza publicitaria es el spot. Se caracteriza por oscilar entre diez y sesenta segundos. Pocas veces tiene una duración distinta. Igualmente, otra de sus características es su ritmo: rápido habitualmente y con planos cortos.

Un spot televisivo, sea de bodegón (realizado en un estudio) o realizado en paisajes naturales, siempre resulta complejo y caro. Teniendo que seguir un complicado proceso que va desde el guión técnico al *story board* pasando por el rodaje, montaje, la sonorización... hasta llegar a las copias definitivas. En el caso de España, los spots suelen aparecer cada media hora, aproximadamente, cortando los programas que duran más de este tiempo. Pero dentro de los países de la Unión Europea, existen otras modalidades de emisión publicitaria. Por ejemplo, en el modelo alemán, la publicidad aparece en un programa especial, permitiendo al telespectador elegir si lo quiere ver o no (ya que no «corta» nada).

Estas cuestiones (publicidad, persuasión, publicidad relacionada con la televisión...) que sólo dejamos entrever, forman la base teórica que justifica la realización de un anun-

cio. Sin embargo, en el caso que estamos tratando y teniendo en cuenta que nuestro punto de partida es la perspectiva psicosocial, es interesante señalar también algunos aspectos de los roles educativos y la dimensión social que representan.

En este sentido, es importante considerar que las escuelas y las instituciones educativas, al estar constituidas por un conjunto de profesionales –miembros de la misma– que tienen unos fines comunes, se dividen el trabajo y se han profesionalizado en responder a expectativas sociales claramente formuladas; pueden ser caracterizadas como verdaderas organizaciones.

El rol profesional podría tener que ver con una serie de prescripciones y proscipciones que son adscritas al ocupante de un puesto que de esa forma queda definido. Sin embargo, esas prescripciones

pueden estar mediatizadas por una deficiente información sobre objetivos a alcanzar, métodos utilizables para el desarrollo de la tarea, o por cierta ambigüedad en la relación con superiores o compañeros, etc. Remitiéndonos a datos de Peiró (1991) así como los que nos aportan otros muchos autores, (Abraham, 1993; Esteve, 1995), los profesores, y muy en especial los de Educación Primaria, se destacan por unos niveles muy altos de ambigüedad de rol. Es decir, son profesionales que no tienen claro su papel en la organización educativa y, como consecuencia, se sienten mal ejerciendo su trabajo.

En general, el profesorado está viviendo una situación de desencanto, frustración, de poca consideración social ¿qué habría que modificar? Además, como recoge Guil (1990), es un hecho continuamente puesto de manifiesto tanto en reuniones científicas como di-

Los profesores, y muy en especial los de Educación Primaria, se destacan por unos niveles muy altos de ambigüedad de rol. Es decir, son profesionales que no tienen claro su papel en la organización educativa y, como consecuencia, se sienten mal ejerciendo su trabajo.

vulgado por los principales medios de comunicación: prensa, radio, TV (*Le Monde*, 9 de enero de 1981; *ABC*, 26 de abril de 1989; *El País*, 8 de septiembre de 1989, etc.).

Así, de la misma manera que «los políticos, no sólo de los sistemas autocráticos, sino de las democracias parlamentarias, saben de la importancia de la adhesión pública y de su estrecha relación con los mensajes que la gente recibe a través de la TV, de la radio y de la prensa» (Roda, 1989); estos mismos políticos, como responsables de la organización educativa, pueden plantearse la necesidad de promover una valoración social positiva hacia el profesor y potenciar una autoestima positiva en el propio profesorado.

1. Metodología de trabajo y resultados

Dado el tiempo que hace que se emitió, hemos querido apoyar la evaluación en dos niveles de análisis:

A. Un estudio científico del mensaje con carácter «atemporal».

B. Un estudio de los efectos sobre el público en tiempo actual.

El estudio científico se ha realizado desde una triple perspectiva: Una introducción a los conceptos teóricos del mensaje publicitario, el análisis técnico del proceso de comunicación puesto en marcha y un estudio psicosocial de los contenidos y de las intencionalidades comunicativas a través del modelo de Laswell (1948).

Para el estudio de los efectos sobre el público, se ha utilizado una metodología cualitativa, según Goetz y Le Compte (1989) y Krueger (1990), seleccionándose a tal efecto a cuatro colectivos: profesionales de la docencia en niveles no universitarios, padres y madres de familia que formen parte de una APA o, al menos tengan

hijos en estudios no universitarios, el alumnado y los profesionales de la docencia universitaria en formación del profesorado.

Según todas estas bases, para acceder al estudio de nuestro anuncio, vamos a proceder del siguiente modo:

Una primera fase, que vamos a denominar lectura de imagen: aspectos descriptivos. En este punto se recogerán los datos desde un primer plano; es decir, sobre el decorado, el ambiente, los protagonistas, las acciones y desde un segundo plano; es decir, los diálogos, monólogos, las frases, la música... Sería una descripción literal. Para desarrollar este punto, la metodología adecuada será la observación y tabulación de lo observado.

Una segunda fase, que llamamos lectura de imagen: aspectos técnicos. Estando más ligado a la información simbólica; lo que quiere evocar o transmitir a través de líneas, colores, planos...

Una tercera fase, en la que se encuadra la lectura de imagen: aspectos interpretativos.

Sería una reflexión final que se encargue de unir las 1ª y 2ª lecturas, analizando efectos posibles en la comunidad.

Con respecto a los resultados, queremos destacar:

1. Sobre el anuncio:

- La mayoría de los planos usados han sido cortos: 40% plano medio y 40% plano de contenido.

- Se ha utilizado un 20% para primer plano, siempre destacando al profesorado.

- La angulación ha sido estándar en un 50% y en un ligero contrapicado para el otro 50%.

- Las dos formas de enunciado (de voz): un lector neutro y distintas voces de «carácter visceral».

- Todas las secuencias son con movimiento.

- Con respecto al profesorado: en todas las

Los políticos, como responsables de la organización educativa, pueden plantearse la necesidad de promover una valoración social positiva hacia el profesor y potenciar una autoestima positiva en el propio profesorado.

tomas sonrín; la edad oscila entre 30-40 años; uso de bata blanca, pelo oscuro, ropa no muy clásica aunque con toques de artefactos como gafas, corbata o joyas.

2. *Sobre el grupo de discusión:*

El colectivo más sensible y crítico fue el de los profesores. Es una cosa lógica puesto que se sienten aludidos. Puede afirmarse en líneas generales que les ha parecido bien que se hiciese esta campaña y que desean que siga y se intensifique. Porque, como decía uno de ellos, «Somos los docentes más profesionales que han existido nunca y la sociedad debe saberlo, conocernos y valorarnos. Si estas campañas se hacen que sirvan para eso».

Por lo que respecta a las valoraciones positivas, los profesores apreciaban mucho:

1. El esfuerzo por resaltar su «gran tarea».
2. También se sentían complacidos por la forma tan grata en que se veían representados por los profesores que aparecen en el anuncio.
3. Otra dimensión que les conmovía era la de los ambientes tan gratos (físicamente considerados).

4. Igualmente, el trato de amabilidad y cortesía que se percibía entre el alumnado y el profesorado (interacción social).

5. Por último, se mostraron complacidos por el reconocimiento social que implicaban ciertas frases de las que se pronuncian en el texto del Anuncio (ya comentadas más arriba). Destacaron especialmente las dos siguientes: «Sobre todo si son como mi hijo...», «ella me enseñó que nunca es tarde para aprender...».

En relación con los aspectos negativos, los profesores se quejaron sobre todo de:

1. La brevedad de la duración del spot.
2. La irrealidad de la enseñanza que aparece representada.

3. La inexactitud de los ambientes: no se ve el aula tal como es, no aparecen nunca todos los alumnos juntos tal como están allí dentro.

4. La inadecuación entre las necesidades que tiene el sistema educativo y lo que aparece en el anuncio.

5. En cierto modo no se lee una apología de los profesores sino de la enseñanza pública, del Sistema Educativo oficial, de la Consejería de Educación, en una palabra.

2. Valoración final

Para finalizar este trabajo sobre el spot de la Junta de Andalucía «Enseñar, ¡qué gran tarea!» estimamos que puede hacerse una conclusión sobre la forma en se percibe su mensaje por el público. Es una conclusión deducida de las distintas líneas que ha seguido este trabajo y se expone de forma global.

Dado que el tiempo de emisión de este spot estuvo dentro del período de cambio educativo que la LOGSE está propiciando, y teniendo en cuenta que la «casa patrocinadora»

es una institución no sólo oficial, sino del Gobierno autonómico andaluz, que sigue además las mismas propuestas en cuanto al Sistema Educativo que el Gobierno central legisladas en la LOGSE, podría entenderse que se va a «vender» precisamente este cambio educativo. De hecho, algunos de los colectivos con los que hemos trabajado se situaban en esta actitud inicialmente.

Sin embargo, el estudio detallado y objetivo nos ha llevado a concluir que la propuesta no es tanto la de publicitar el cambio sino la de presentar la buena salud de las intenciones y los procedimientos educativos con la figura docente

en primera línea y creemos que se ha hecho de forma bastante neutra en tanto que se plantea

El estudio detallado y objetivo nos ha llevado a concluir que la propuesta no es tanto la de publicitar el cambio sino la de presentar la buena salud de las intenciones y los procedimientos educativos con la figura docente en primera línea.

con un suave matiz roussoniano y se obvía la caracterización política que fijaría un aquí y ahora.

Por el contrario se ofrecen propuestas generales que son casi una declaración «ideal» de valores universales y que como tal propuestas ideológicas se expresan a través del lenguaje verbal (con palabras que son conceptos abstractos: función, insustituible, esfuerzo, progresar): «...la función del profesor es insustituible», «...su esfuerzo hace progresar la sociedad».

Pero es que a través del análisis de las imágenes (Núñez, Loscertales y Vayón, 1993; Loscertales, 1995; Núñez, Loscertales y Sánchez del Villar, 1994) podemos comprobar cómo también éstas refuerzan los planteamientos verbales. Aparecen profesores y alumnos felices—que sonríen, luego todo marcha bien—y su número es escaso para poderlos ver y conocer porque, aunque aparecen situaciones del acto didáctico, nunca se ve un aula llena, lo que daría idea de grupo y hasta de masa.

Las imágenes de los profesores presentan claramente un modelo o canon de la profesión docente la cual, a nuestro juicio, es la verdadera protagonista de este spot. Aparece en pantalla una serie de diversas figuras de profesores con características diferentes que entre todas componen este canon ideal al que nos referimos.

La calidad que, en general, ofrecen es la de un profesional preparado e innovador—se ven instrumentos y entornos especializados en contextos ambientales muy bien resueltos—, correcto pero amable, cercano a sus discípulos y con carisma, que es capaz tanto de tratar a ese alumno difícil del que dice su padre *en off*: «sobre todo si son como mi hijo», como de devolver la ilusión al alumno adulto que afirma «ella me demostró que nunca es tarde para aprender» (importa recordar aquí que el Go-

bierno andaluz ha obtenido un premio de la Unesco por su programa de Educación de Adultos).

Por todo ello y al ser siempre menos de diez las personas que aparecen en pantalla la posible identificación o proyección personal del espectador es más factible. Y una vez que se ponen en marcha estos procesos psicosociales (identificación con el modelo o proyección de la propia dinámica personal y profesional) la credibilidad y el impacto del mensaje persuasivo están asegurados.

Por lo que se refiere al mensaje latente de este spot, hemos querido deducir una cierta «información» de tipo didáctico que parece querer orientar a la sociedad sobre

lo que se debe esperar de la educación y de los docentes o sobre cómo deben ser evaluados... dadas las circunstancias.

En esa misma línea puede «leerse» una clara intención de definir el rol profesional docente—más concretamente en los niveles no universitarios, aunque esto no se especifica nunca de forma verbal— con unos rasgos muy positivos. Este hecho nos lleva a deducir que, además de dirigirlo al público en general, se espera que esta «lectura» sobre el rol docente la hagan los propios profesionales de la enseñanza. ¿Quizás para que se eleve su dañada autoestima? Dicho esto, puede finalmente añadirse, y pasamos a explicarlo, que la valoración de este equipo investigador sería predominantemente positiva aunque se puede hacer una cierta matización negativa.

Es una valoración positiva en el sentido de que ha sido bien recibido por el público y por los profesionales y, en consecuencia, ha logrado los objetivos que se proponía.

Por una parte poner de relieve la significación social del rol docente, la importancia de la tarea educativa y el esfuerzo de las personas

Las imágenes de los profesores presentan claramente un modelo o canon de la profesión docente la cual, a nuestro juicio, es la verdadera protagonista de este spot.

concretas que se ha profesionalizado en esa tarea: los profesores. Y por otra, destacar la atención que las instancias políticas de Andalucía, concretamente la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, prestan a todos los aspectos y problemas que se relacionan con el mundo educativo y académico. Pero también hay que hacer una matización negativa, porque es una línea de actuación política y socioeducativa que se ha interrumpido antes de tiempo y debería continuar –la reiteración es una de las claves de la comunicación persuasiva– para que esos efectos que ya se han empezado a producir se consoliden y permanezcan.

No se llega a entender por qué estuvo tan poco tiempo en antena y por qué no fue el comienzo de una campaña más completa, más redonda, que a través de toda una línea intencional –y hasta argumental– hubiera reforzado y asegurado unos efectos que comenzaron positivamente y que merecerían una continuación para ser completados y cerrados en todas sus posibilidades comunicativas e interactivas con la sociedad. En este sentido no descartamos el utilizar la amplia posibilidad de difusión de estos mensajes para la apertura de un foro de debate. De esa forma y en unión con otras actuaciones de instituciones oficiales con responsabilidades, se pueden llegar a generar en la población cambios de actitud duraderos de cara a los problemas. Especialmente en aquellos que son de difícil solución si no se tiene el concurso de los colectivos sociales más implicados (APAs, familias, instituciones) como pueden ser el absentismo escolar o la falta de participación ciudadana.

5. Referencias

- ABRAHAM, A. (1993): «La personalidad de los profesores», en JUIDÍAS, J. y LOSCERTALES, F.: *El rol docente. un enfoque psicosocial*. Sevilla, Muñoz Moyay Monraveta.
- DURÁN, A. (1982): *Psicología de la publicidad*. Barcelona, CEAC.
- ESTEVE, J.M. y OTROS (1995): *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona, Antrophos.
- GOETZ, J. y LECOMPTE, M. (1989): *Metodología y diseño cualitativo en educación*. Madrid, Morata.
- GUIL, A.; NUÑEZ, T. y LOSCERTALES, F. (1990): «El malestar docente», en *El Siglo que viene*, 9; 10. Sevilla, Ayuntamiento.
- KRUEGER, R.A. (1990): *El grupo de discusión*. Madrid, Pirámide.
- LOSCERTALES, F. (1995): «La imagen social de la educación. La psicología social de la educación ante los protagonistas de la educación y de la enseñanza», en VEGA, M.T. y TABERNERO (Eds.): *Psicología Social de la educación y de la cultura, ocio, deporte y turismo*. Salamanca, Eudema; 15-41.
- MOLES, A. (1967): *Sociodynamique de la culture*. París, Mouton
- NUÑEZ, T.; LOSCERTALES, F. y VAYÓN, G. (1993): «Publicidad y educación. Un anuncio televisivo sobre el rol del profesor en la sociedad actual», en LOSCERTALES, F. y MARÍN, M. (1993): *Dimensiones psicosociales de la educación y la comunicación*; Sevilla, Eudema.
- NUÑEZ, T.; LOSCERTALES, F. y SÁNCHEZ DEL VILLAR, G. (1994): «La imagen del profesor. ¿roles o estereotipos? Un estudio a través de la prensa», en BLÁZQUEZ, F., CABERO, J. y LOSCERTALES, F., (1994): *En memoria de José Manuel López Arenas, Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación*. Sevilla, Alfar.
- NUÑEZ, T. y LOSCERTALES, F. (1994): «Teachers' professional identity», in COMUNIAN, A.L. & GIELEN, U.P. (1994): *Advancing Psychology and its Applications. International Perspectives*. Milano, Franco Angeli.
- PEIRO, J.M.; LUQUE, O; MELIÁ, J.L. y LOSCERTALES, F. (1991): *El estrés de enseñar*. Sevilla, Alfar.
- RODA, R. (1989): *Medios de comunicación de masas: su influencia en la sociedad y en la cultura contemporánea*. Madrid, Siglo XXI.
- SABORIT, T.J. (1988): *La imagen publicitaria en televisión*. Madrid, Cátedra.

Trinidad Núñez Domínguez es profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla.

COMUNICAR

Miscelánea

Informaciones

Fichas didácticas

Plataformas

Apuntes

Reseñas



Actualidad

I n f o r m a c i o n e s

En mayo en São Paulo (Brasil)

Congreso Internacional de Comunicación y Educación

Del 18 al 24 de mayo de 1998 se celebrarán en São Paulo, Brasil, el «Congreso Internacional de Comunicación y Educación» y el «II Encuentro de Educación con los Medios». Ambos eventos se enmarcan dentro de la celebración del 50º aniversario de los Derechos Humanos y están organizados por el Centro de Comunicación y Educación de Brasil, por el Instituto Cultural «Itaú» y por el Servicio Social de Comercio de São Paulo. Con ambos actos se pretende revisar las experiencias educativas con los *media*, compartir experiencias internacionales en el uso de nuevas tecnologías en educación, desarrollar nuevas perspectivas éticas y educacionales sobre el uso de estos medios; todo ello con el fin de promover la

participación ciudadana y mejorar el ejercicio de la libertad en la celebración de los Derechos Humanos. Tan-



to el Congreso como el Encuentro están dirigidos a especialistas e interesados en comunicación y educación, autoridades gubernamentales de educación, directores y productores

de medios de comunicación, tecnólogos, periodistas y, por supuesto, profesores y maestros.

El «II Encuentro de Educación con los Medios» está convocado por el comité ejecutivo de «World Council for Media Education» y se celebrará los días 18, 19 y 20 de mayo con el tema de «Educación con los medios en un mundo global». Conferencias, proyectos y discusiones compondrán el programa de cada día. Para más información, hay que dirigirse a: «Núcleo de Educación y Comunicación» de la Escuela de Comunicaciones y Artes de la Universidad de São Paulo, sita en Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443, 055 08900, São Paulo, SP Brasil; tfo. 55-11-8184342 / 8184081; fax. 55-11-8184326.

Celebrada en Lima (Perú)

Reunión de la Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación

Del 27 al 31 de octubre de 1997 se celebró en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Lima el «IX Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social», dentro del cual se produjo la IV Reunión de la «Red Iberoamericana de Comunicación y Cultura». En esta reunión se analizaron y discutieron asuntos de suma importancia para la continuidad y finalidad de esta asociación de revistas que abarca a los dos continentes: intercambio de publica-

ciones afiliadas, intercambio de la lista de suscriptores, criterios temáticos y exigencias para la presentación de los trabajos, reproducción en CD ROM de todas las ediciones de



revistas de la Red, la posibilidad de inserción de la Red en Internet, etc. En la actualidad la sede del Colectivo se mantiene hasta el año 2000 en la revista *Dia-Logos* y dentro de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS).

En páginas siguientes incluimos la relación completa de revistas que en estos momentos se encuentran en la Red –COMUNICAR, entre ellas–, con sus direcciones de contacto, a fin de que se pueda contactar.

Actualidad

Informaciones

Celebradas en cuatro provincias andaluzas por el Grupo Comunicar Jornadas provinciales de medios de comunicación en las aulas

A lo largo del último trimestre del año 1997, el Grupo Comunicar –Colectivo Andaluz para la Educación en Medios de Comunicación– ha organizado jornadas didácticas provinciales de medios de comunicación con carácter de iniciación. Almería, Granada, Huelva y Jaén han tenido la oportunidad de congregarse a todos aquellos docentes interesados por hacer un uso crítico de los medios de comunicación en las aulas.

Todas las Jornadas han desarrollado dinámicas de trabajo similares, debido a la planificación diseñada por el Grupo Comunicar

para todas sus Comisiones Provinciales; así se han diversificado las actividades contando con ponencias, mesas redondas, comunicaciones y talleres, incidiendo todas ellas en el carácter práctico y de posible aplicación en las aulas. En esta ocasión, la temática fue muy diversa: en Almería giró en torno a los medios de comunicación y educación en valores; en Granada, sobre el potencial educativo de la radio; en Huelva se trabajó la magia del cine en las aulas; y en Jaén se desarrolló bajo el lema «Las claves de la publicidad». El balance de las Jornadas ha sido muy positivo, destacándose, de un lado, el alto ni-

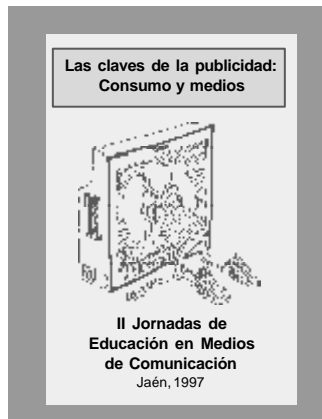
vel de solicitudes, que desbordó ampliamente el número máximo asignado, por lo que muchos interesados no pudieron ser admitidos; de otro, la activa participación de los inscritos, la operatividad de la estructura diseñada y el buen hacer de expertos como Miguel A. Biasutto, José Tuvilla, Enrique Martínez, Manuel Monescillo, Juan Manuel Méndez, Rafael Quintana, Luis Arboledas, Tito Ortiz, Rafael Mesa, José A. Ortega, Antonio Navarro, F.A. García, José J. Díaz, Luis Miravalles, Isidoro Aguilar, Francisco López-Villarejo...

Celebradas en Jaén por el Grupo Comunicar

II Jornadas de Educación en Medios de Comunicación. Las claves de la publicidad

Las nuevas tecnologías de la comunicación, en su expansión vertiginosa, afectan a las formas con que los medios transmiten información, entretenimiento y valores; la publicidad aprovecha esta carrera tecnológica para conseguir resultados más eficaces a la hora de crear sus mensajes. Éste ha sido el principal objetivo de este Encuentro, «II Jornadas de Educación en Medios de Comunicación. Las claves de la publicidad: consumo y medios», que fueron organizadas por la Comisión de Jaén del Grupo Comunicar, con la colaboración de diferentes entidades provinciales y andaluzas, y que se lle-

varon a cabo con ponencias, debates, mesas redonda y talleres. Las



dinámicas versaron sobre interesantes temas vinculados con la publicidad como, «las claves del mensaje publicitario, el contexto político, social y económico de la publicidad», «educación y publicidad televisiva: una reflexión urgente y necesaria», y «las tendencias publicitarias en los nuevos sistemas de comunicación»; debate sobre «consideraciones éticas de la publicidad en torno a la infancia y juventud»; mesa redonda sobre «la publicidad en los medios locales»; y por último, talleres sobre «la publicidad televisiva», «la publicidad en el aula», y «la publicidad radiofónica».

Actualidad

I n f o r m a c i o n e s

**En la Universidad Autónoma de Barcelona
V Master de Comunicación y Educación (1999)**

La convergencia entre el mundo de la comunicación y el de la educación está generando un interés recíproco entre los profesionales. El Máster en Comunicación y Educación del Gabinete de Comunicación y Educación del Departamento de Periodismo y Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona se sitúa en este cruce de las disciplinas de la comunicación y de la educación. La maestría está dirigida a formar especialistas en el campo de la pedagogía crítica de los medios y la dirección de

proyectos educativos a través de los medios de comunicación y las tecnologías de la información.



Sus destinatarios son licenciados en periodismo, en pedagogía, periodistas; así como educadores y expertos en educación poseedores de un diploma universitario. El programa de estudios atiende a: Educación en Medios, Televisión Educativa y Cultural y Multimedia. La enseñanza teórica se desarrollará entre los meses de enero y diciembre de 1999. La preinscripción es de marzo a agosto de 1998 y el inicio del curso el 25 de enero de 1999. Para información: fax. 34-93-5812005; correo electrónico: ippma@blues.uab.es.

XII Congreso Nacional sobre Prensa y Educación

La Asociación de Prensa Juvenil (APJ), en colaboración con el Instituto de la Juventud del Ministerio de Asuntos Sociales, celebró el pasado mes de julio en Barcelona el XII Congreso Nacional sobre Prensa y Educación. Un evento que incluyó las Jornadas sobre información, comunicación y participación juvenil y el Encuentro Nacional del Voluntariado de la APJ y reunió a profesores y periodistas interesados por la relación prensa,

nuevas tecnologías y educación, a coordinadores de publicaciones juveniles y escolares, a responsables del área socio-cultural de Ayuntamientos y centros de información juvenil. En el programa se incluyeron conferencias, mesas redondas e informaciones, experiencias y proyectos en relación con la utilización de la prensa como recurso pedagógico en el desarrollo de las diferentes materias y la edición de periódicos escolares y juveniles.



**En la UNED
Máster en Informática**

La UNED acoge el «II Máster en Informática Educativa 1997-2000» y la IV convocatoria de «Especialista Superior Universitario en Informática Educativa, 1997-99», que intentan facilitar el aprendizaje y uso de la informática a profesionales de la educación que deseen utilizarla para la docencia, investigación y gestión en su aula y centro educativo de una forma práctica.



Actualidad

I n f o r m a c i o n e s

En la Universidad de Barcelona Forum «Educar en televisión»

El próximo mes de septiembre –del 7 al 10– tendrá lugar en el ICE de la Universidad de Barcelona el Forum «Educar en televisión. Educar para el futuro» con la colaboración de la Generalitat, el Consejo Superior del Audiovisual de Cataluña, TVE, TV3, entre otras entidades.

Con una serie de conferencias y talleres, este Forum, dentro del prestigioso Programa de Comunicación Audiovisual de esta Universidad, pretende reflexionar sobre la necesidad de una edu-



cación específica en televisión. El programa cuenta con expertos como Francesc Josep Deó, Joan Ferrés, Salvador Cardús, Lluís de Carreras, Xavier Obach y Francesc Escribano, entre otros.

Los talleres trabajarán el análisis crítico de la televisión, la publicidad televisiva, la aplicación didáctica del cine y las posibilidades educativas del multimedia. Para más información, conectar con el ICE de la Universidad. Passeig de Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona.

En la UNED Cursos de Medios

Durante este curso 1997/1998 la Universidad Nacional de Educación a Distancia ha organizado, dentro del Programa de Formación del Profesorado, el curso: *Nuevas tecnologías y educación. Internet, multimedia...*, dirigido por R. Aparici y su equipo docente, con la finalidad de brindar unos mínimos conocimientos tecnológicos que permitan realizar proyectos de integración curricular y propuestas concretas de aplicación en el aula, favoreciendo la creatividad y propiciando el intercambio de ideas y valores que permitan una reflexión crítica sobre las nuevas herramientas tecnológicas. Este curso va enfocado a todo el profesorado de enseñanzas no universitarias y alumnos de Escuelas de Magisterio y Pedagogía principalmente, con una duración de siete meses. Con esta misma duración temporal la UNED también ha organizado, dentro del Programa de Enseñanza Abierta el curso: *Medios de comunicación y manipulación. Propuestas para una comunicación educativa y democrática*, dirigido por R. Aparici y A. García Matilla, con la finalidad de facilitar instrumentos para detectar los mecanismos de persuasión y manipulación en los medios de comunicación. Este curso va enfocado a profesionales de la educación y de la comunicación, ONGs, estudiantes, y a todos los ciudadanos interesados en la comunicación y educación.

Jornadas regionales de Educación del Consumidor de Comunicación

Durante el pasado mes de octubre se celebraron en Granada las Jornadas Regionales de Educación del Consumidor, enfocadas a «Enseñar y aprender a consumir TV», organizadas por la Consejería de Trabajo e Industria en colaboración con la Consejería de Educación. Las ponencias trataron temas tan interesantes como la investigación sobre el consumo de la televisión y la educación del telespectador. Los encargados de presentar estas fascinantes propues-

tas fueron expertos de las Universidades de Huelva y Sevilla: José Ignacio Aguaded y Julio Cabero, entre otros. En cuanto a las actividades prácticas, los participantes pudieron disfrutar tanto de un taller dedicado al «espejo electrónico», es decir a la televisión, dirigido por J. Ramón Hernández, como de la exposición de la experiencia «Producir TV para consumir TV» llevada a cabo en el CP «Las Montañas» y presentada por profesionales de este centro.

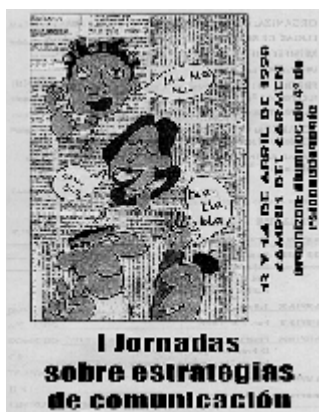
I n f o r m a c i o n e s

Organizadas por los alumnos de la Universidad de Huelva Jornadas sobre estrategias de comunicación

Susana Delgado y
Yolanda Delgado

Organizadas por los alumnos de Psicopedagogía de la Universidad de Huelva, se han celebrado el pasado mes de abril en la Facultad de Educación las I Jornadas sobre estrategias de comunicación, centradas en las distintas técnicas de comunicación que los docentes han de poner en juego en los diferentes contextos sociales en los que ejercen su profesión, especialmente la nueva figura del psicopedagogo que como eje clave en la dinamización de los centros educativos ha en el uso de los medios de comunicación como estrategia de in-

novación escolar, ya que los medios ofrecen múltiples posibilidades



didácticas en el currículum.

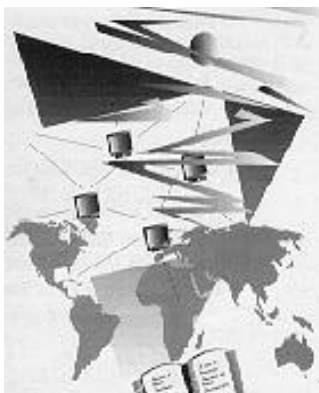
Entre las ponencias y dinámicas de trabajo destacan la conferencia inaugural «¿Somos analfabetos audiovisuales?», por J. Ignacio Aguaded, profesor de esta Universidad; «El arte de comunicar, hoy», por Pedro Rodríguez, licenciado en C. Información y alcalde de la ciudad; «Radio y comunicación», por Fernando Arnaiz, de la Cadena Ser; y la mesa redonda «Experiencias de comunicación», moderada por Manuel Monescillo, profesor también de esta Universidad y con la colaboración de distintos expertos en la temática comunicativa.

Clausurada con éxito la edición de EDUTEC '97 en Málaga

Durante el pasado mes de octubre se celebró en Málaga, con la organización del Instituto de Ciencias de la Educación, el III Congreso Internacional EDUTEC '97, en el que se trató de la aplicación de las nuevas tecnologías a la educación. Las finalidades de este Encuentro eran, además de acercar las nuevas tecnologías a la educación, preparar a los profesionales de la educación para aplicar las nuevas tecnologías de información y comunicación y, por otra parte, desarrollar propuestas educativas en las que estas tecnologías estuvieran presentes, sin olvidar la dimensión humana de estas aplicaciones.

El Congreso estuvo dirigido a profesores, profesionales y estudiantes

de todos los ámbitos de la educación y la docencia, así como también a profesores de Educación Especial y Logopedia. Las Jornadas transcurrieron



con apretados programas en los que se alternaban conferencias (por ejemplo, «The ergonomics of learning environments», a cargo de P. Goodyear, del Department Educational Research del Reino Unido), mesas redonda («Enseñanza con material multimedia» y «Enseñanza con redes»), comunicaciones y talleres (por ejemplo, «Introducción a Internet», «Creación de páginas WEB» o «Desarrollo multimedia en Educación Infantil (Proyecto GRIMM)»). En la clausura de los cursos, Manuel Cebrían, director del ICE, expuso su satisfacción por el alto nivel de participantes y Julio Cabero, directivo de EDUTEC, recordó que la próxima cita tendrá lugar en el año 1999 en la Universidad de Sevilla.

Actualidad

I n f o r m a c i o n e s

En la Universidad de Granada Aula Permanente de Formación Abierta La Comunicación Humana

La Universidad de Granada, desde el 12 de enero hasta el 18 de marzo de 1998, ha desarrollado el curso sobre «Comunicación Humana», con una duración de 10 semanas y dentro del marco de su Aula Permanente de Formación Abierta, centrándose en la faceta más trascendente y desconocida de la persona: la comunicación en sus múltiples sentidos, analizando las formas de mejorar su práctica en los ámbitos cotidianos de nuestra vida: familia, trabajo, amigos, el uso de la televisión...

El curso ha contado con importantes ponentes andaluces, profesores, periodistas, escritores y musicólogos, que impartieron las sesiones dentro de dos grandes bloques, «La comunicación humana, objeto de estudio» y «Contextos de la comunicación humana». En cada uno de estos bloques se analizaron temas vinculados a las más diferentes facetas de la comunicación entre las personas como: «La comunicación interpersonal: procesos cognitivos y estructuras de conocimiento»; «La comunicación de masas: ¿otro tipo de comunicación humana?»; «La comunicación de masas: manipulación, persuasión y emoción»; «La comunicación pedagógica: ¿los alumnos toman la palabra?»; «La comunicación en la práctica del periodismo»; «La comunicación en la familia»; «El uso de los medios de comunicación: ¿Cómo llegar a ser competentes?», «La comunicación visual: el cine y la televisión»; «La comunicación en la práctica publicitaria: ¿consumimos o nos consumen?»...

Proyecto de Canal Sur TV y Grupo Comunicar Concurso Andaluz de «Spots publicitarios educativos»

Ismael Roldán

El Grupo Comunicar, en colaboración con Canal Sur TV trabajan en la actualidad con un anteproyecto que se estudia en estos momentos para la divulgación de un concurso, a través de "El club de las ideas" o la "La banda del sur", que no trata de repetir los esquemas propios de la publicidad convencional, sino precisamente de buscar el contrapunto crítico desde un enfoque educativo. El desarrollo del concurso conllevará procesos deseables de alfabetización audio-visual tan necesarios en las sociedades del *homo videns*. Ingredientes propios de estos spots serán: el sentido del humor, la originalidad, la imaginación, etc.

Así pues, de lo que se trata es de invitar a los profesores y alum-

nos andaluces a participar creando mensajes publicitarios persuasivos orientados hacia valores y actitudes considerados como modelos de excelencia en una sociedad que quiere ser plural, culta, libre y democrática. En esta ocasión intentaremos vender *productos* genuinamente educativos utilizando para ello el potencial creativo, lúdico e imaginativo de los andaluces. Obviamente se dará prioridad a la originalidad de la idea frente a la calidad técnica del producto para evitar que quienes dispongan de cámaras domésticas puedan creer que sus posibilidades disminuyen ante cámaras de calidad. Precisamente uno de los premios previstos consiste en grabar el spot premiado en soporte Betacam para su emisión por TV.

Premios «Comunicar» en Granada

Entre los inmediatos proyectos del «Grupo Comunicar» está, por iniciativa de la Comisión provincial de Granada, la celebración de una Asamblea Extraordinaria, de «puertas abiertas», para dar a conocer mejor el Grupo, como Colectivo Andaluz para la Educación en Medios de Comunicación. Se celebrará el 29 de mayo, viernes, a las siete de la tarde, en el Palacio de la Madraza, en la calle Oficios de Granada. En ella se nombrarán Socios de Honor a Juan Ruiz Lucena, presidente del Consejo Escolar de Andalucía y a Antonio Romero López, decano de la Facultad de Ciencias de la Educación

de la Universidad de Granada, en reconocimiento a su labor en favor del «Grupo Comunicar». Asimismo, se entregarán, por primera vez, los «Premios Comunicar» a personas y entidades, todavía por decidir, que se hayan distinguido, a lo largo de 1997, por su entrega a la Educación en Medios de Comunicación. Asistirán las primeras autoridades civiles y educativas de la provincia. Al día siguiente, en la localidad granadina de Huétor Santillán tendrá lugar la reunión ordinaria de la Directiva Regional del Grupo Comunicar para analizar los proyectos más inmediatos de cara a Andalucía.

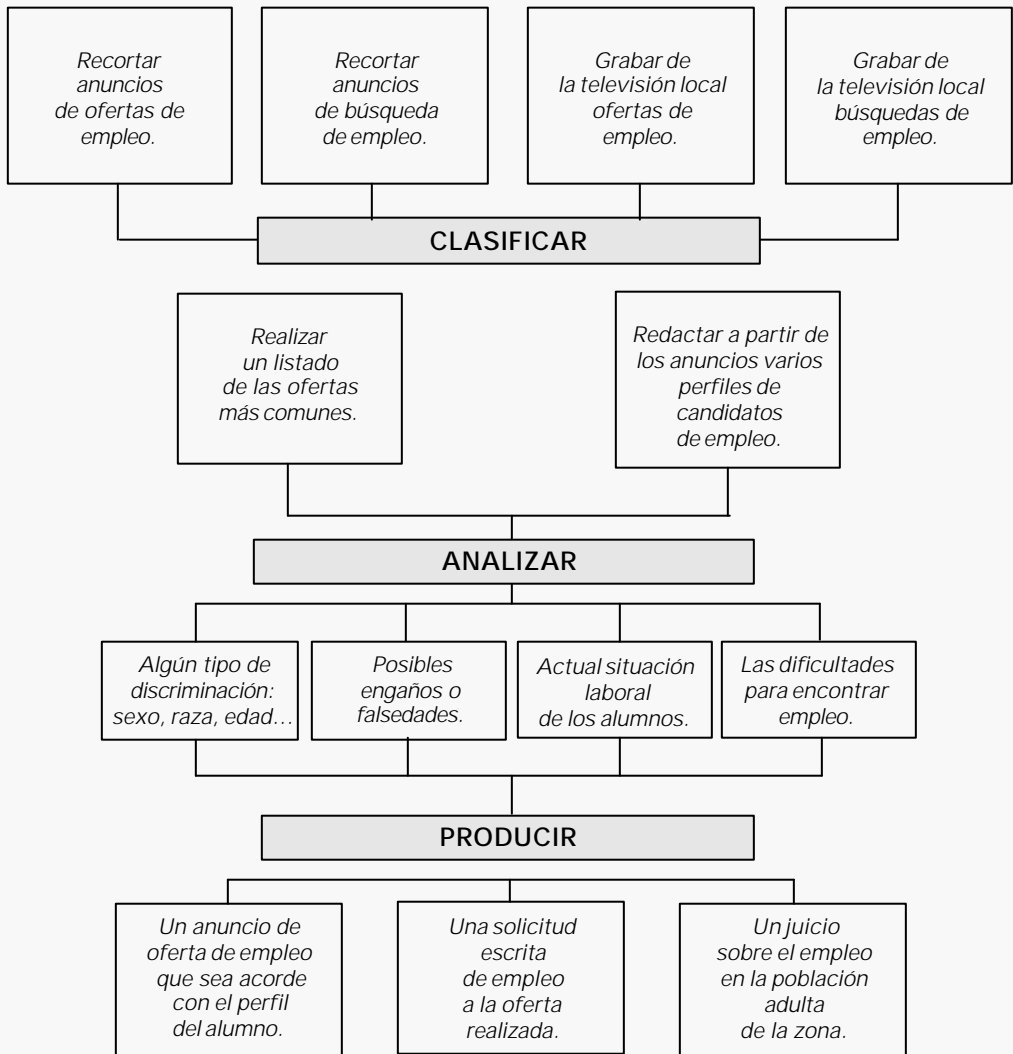
Prácticas

Ficha didáctica

IdaPeraltaFerreya

Utilización de anuncios de oferta de empleo en Educación de Adultos

Objetivo: Clasificar anuncios de ofertas de empleo, tanto en prensa como en televisión con el fin de analizar la realidad de la búsqueda de puestos de trabajo.



Plataformas

Mamen Millán/Marina Chacón

ATEI se creó en 1992 con el objeto de encargarse en exclusiva de la gestión del programa de Televisión Educativa Iberoamericana que tenía como misión contribuir al desarrollo de la educación en los países de Iberoamérica a través de la interacción entre sus socios mediante la utilización de la televisión y otros medios derivados de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información. ATEI tiene su sede en Madrid y cuenta con la participación del

Instituto de Cooperación Iberoamericana (ICI) con el apoyo de los Ministerios de Asuntos Exteriores de los países del área y con la colaboración de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). La Asociación cuenta, hoy, con 280 asociados de 23 países (Ministerio de Educación, Universidades, Fundaciones, Centros de Formación y Redes Regionales de

Televisión, etc.) que se benefician y contribuyen de formas muy variadas y se aprovechan de servicios extras tales como publicaciones, Internet, videoteca, organización de congresos y talleres de formación y capacitación. Respecto a la programación, la Televisión Educativa Iberoamericana ha apostado siempre por la innovación y la profesionalidad. El criterio que sigue ATEI para seleccionar los programas es el de calidad técnica, pedagógica y didáctica. Los socios envían sus

programas y propuestas a la Asociación, son visionadas y analizadas por expertos y, al final, se hace una selección y aprobación de las mismas. Por último, destacar la interactividad, como objetivo prioritario de la ATEI (acceso a materiales multimedia, asistencia a clase desde lugares distintos...). La dirección es: c/ Fuencarral 8, 2ª. 28004 Madrid. www.atei.es/atei.



Se trata de un proyecto de *formación de la criticidad* que surge como consecuencia del gran avance e influencia que ejercen los medios de comunicación, sobre todo la televisión, en niños y jóvenes. Porello, con esta experiencia, que se lleva a cabo en diversos centros de la ciudad y provincias de Cochabamba, ha permitido que la asignatura de Comunicación se haya introducido en el currículum escolar. Se pretende un buen uso de los medios de comunicación social: se incentiva el uso crítico y creativo de los M.C.S. en el aula; se valoran estos medios como fuente importante de conocimientos, información y entretenimiento y se utilizan técnicas de análisis de

los diferentes «medios», haciendo de la clase un verdadero taller de creación de mensajes comunica-



cionales y de pensamiento crítico ante su uso.

Respecto a la metodología, como hemos citado antes, las clases se desarrollan en forma de talleres en los que los alumnos, en base a sus experiencias, vivencias y contacto con los diferentes medios de comunicación generan un pensamiento crítico propio y crean nuevas formas de comunicación, con la guía del profesor. Se utilizan técnicas participativas y actividades diversas que hacen posible el fácil desarrollo de este proyecto piloto.

Por el momento, se está obteniendo buenos resultados ya que la experiencia está en proceso de crecimiento y socialización. Para más

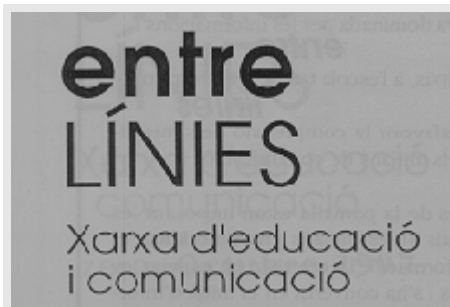
información, dirigirse a Marta Orsini: Casilla 2419. Cochabamba (Colombia).

Plataformas

Manuel Monescillo Palomo

EntreLínies, es un colectivo preocupado por la educación y la comunicación que nace en la Comunidad Valenciana y acoge a profesionales de la Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad; a profesionales e investigadores de la información y comunicación; a estudiantes universitarios y

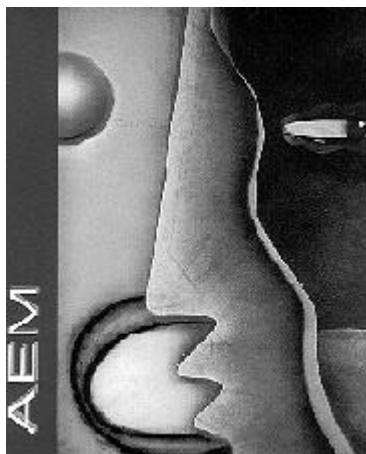
todas las personas interesadas por el tema. El día 27 de noviembre del pasado año se presentó, en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de Valencia, la «Plataforma Comunicativa a València» dándose a conocer la propuesta de crear un colectivo de educadores y comunicadores, definiendo los objetivos a conseguir, determinando las acciones a realizar, estudiando los aspectos financieros y formado comisiones de



trabajo para agilizar los trámites de constitución del grupo. El 26 de marzo, en el mismo local, celebraron la asamblea constituyente de EntreLínies en la cual se aprobaron los estatutos del colectivo, se eligió la junta gestora, se hizo una propuesta de presupuestos y gastos. Posteriormente en

una asamblea extraordinaria concretaron las propuestas de actuación del Colectivo. También el Colectivo edita un boletín en el que se incluyen informaciones actualizadas de interés, convocatorias, reseñas y artículos de opinión. Los interesados en ponerse en contacto con EntreLínies pueden dirigirse a c/ Dolors Marqués, 40, p. 8, 46020 Valencia (España), o pedir información en el tfno. 34-96-3301087.

La asociación portuguesa «Educação e Media» sigue en su línea productiva para favorecer el acercamiento práctico entre las tecnologías de la comunicación y la educación. En este sentido, podemos destacar algunas de sus actividades. En octubre de 1997, en colaboración con «Público na Escola», celebraron en el Instituto Franco-Portugués de Lisboa el I Encuentro Nacional de Profesores de Comunicación con la finalidad de promover la utilización de las tecnologías de la comunicación en las escuelas; contaron con especialistas como Jaques Gonnet del CLEMI de Francia, Francisco Rui Cádima de la Universidade Nova de Lisboa, entre otros. Recientemente, durante los días 19, 20 y 21 de febrero celebraron en Porto el II Encuentro Nacional «As imagens da imagen» en el que siguieron un apretado



**Associação Educação e Media
Lisboa (Portugal)**

programa de trabajo que incluía conferencias y mesas redondas, presentación de experiencias, proyectos e investigaciones en relación a la imagen. Aprovecharon esta convocatoria para celebrar su asamblea general y analizar en ella la marcha de la Asociación, así como estudiar propuestas de nuevas actuaciones. Continúan editando su boletín informativo *ComMedia* para dar a conocer realizaciones, proyectos e informaciones en relación con los medios y la educación. Si quieren más información o desean contactar con la Asociación Educação Media (AEM), pueden dirigirse a: Escola Superior de Educação de

Setúbal, Estefanilha, 2910 Setúbal (Portugal); tfno. 065-751725; fax: 065-751705; correo electrónico: esesetbl@mail.telepac.pt.

Plataformas

Tomás Pedroso/J. Ignacio Aguaded

Del 20 al 27 de junio se celebrará la decimotercera edición del Cinema Jove '98 en la ciudad de Valencia. Este encuentro de escolares está organizado por el Institut Valencià de la Joventut, con la colaboración del PNTIC (Programa de Nuevas Tecnologías de la Imagen y Comunicación) del Ministerio de Educación y Cultura, y el programa «TV Educativa: La aventura del saber» de La 2 de TVE. Los alumnos que pueden participar pertenecen a centros educativos, asociaciones juveniles, talleres de imagen, etc. y sus obras, presentadas en sistema de vídeo VHS, son agrupadas en dos categorías, dividiéndolas en hasta los 14 años (categoría A) y desde los 15 hasta los 20 años (categoría B). El jurado propondrá dos premios y dos accésits (uno para cada categoría)



en los que se incluía un lote de material audiovisual, trofeo y diploma acreditativo. También habrá menciones especiales para el mejor guión, para la película más innovadora y para las mejores interpretaciones tanto masculina como femenina. Además de los anteriores, existen dos premios más: el premio especial de «La aventura del saber» que la 2 de TVE otorgará al mejor documental y el Premio especial APUMA, para los profesores. Mediante este último premio se pretende estimular a los profesores que utilizan estrategias didácticas para el aprendizaje de los medios audiovisuales.

Para la presente o futuras ediciones de este interesante certamen, he aquí la dirección: Institut Valencià de la Joventut, c/ Jeroni de Monsoriu, 19, 46022. Valencia. Tfno. 34-96-3985926. Fax: 34-96-3985965.

La Asociación Europea para la Educación en Medios Audiovisuales fue creada en 1989 en

Asociación Europea para la Educación en Medios Audiovisuales

París a instancias de la Comisión Europea y del Consejo de Europa. Cuenta con el apoyo de sus miembros, del Consejo de Europa y de la iniciativa «Eureka Audiovisual» para el conjunto de su proyecto. Con más de 250 miembros AEEMA –entre los que se encuentra COMUNICAR– es un proyecto que promueve la coordinación a nivel europeo de los profesionales de la educación con los medios a fin de desarrollar la identidad y la cultura audiovisual de la sociedad. La Asociación está abierta a particulares, organizaciones e instituciones interesados por la educación en los medios. Entre los objetivos que se propone se encuentran el promover la enseñanza de la imagen y del sonido; persuadir a los jóvenes y a las autoridades, así como a los profesionales de la necesidad de esta educación; preparar a los jóvenes para la utilización de los nuevos modos de comunicación; favorecer el uso crítico de los medios; establecer un

inventario permanente de educación audiovisual en Europa; intercambiar informaciones sobre

los métodos de formación y de creación audiovisual; crear bases de datos de los Estados comunitarios y los demás países; organizar congresos de formación; desarrollar acciones para implicar a los responsables de educación y de la industria audiovisual; y observar el desarrollo de la educación en los medios. A partir de 1994, edita cada año una recopilación de los productos audiovisuales realizados por jóvenes. El último contiene una serie de producciones de diferentes países que ofrece un panorama representativo de plataformas de intercambios. Desarrolla igualmente el «Proyecto Currículum» que analiza los diferentes materias de los países de la Unión Europea en la educación en medios. Otra acción importante que se lleva a cabo es el «Proyecto europeo de intercambio y difusión de productos audiovisuales de jóvenes». Para más información: Avénue Marechal Foch 54 B. 1030 Bruxelles (Belgique).

Plataformas

Francisco Casado Mestre

El colectivo Mitjans. Xarxa d'Educadors i Comunicadors, que nació en Barcelona, en marzo del pasado año como una idea entre un pequeño grupo de profesionales de la educación y la comunicación, celebra su primer año. Durante este tiempo la Asociación ha conseguido una consolidación, dándose a conocer a un mayor número de entidades, instituciones y personas interesados en los medios de comunicación y la educación. El Colectivo se ha constituido legalmente, teniendo su sede en local propio. Ha organizado las «I Jornadas sobre Comunicación y Educación», celebradas el pasado 14 y 15 de noviembre en Barcelona con el título «¿Los medios además de entretener educan?» («Els mitjans, a més d'entretenir, eduquen?»), en las que el índice de participantes fue bastante alto sobrepasando los 230 profesionales de la educación y la comunicación. Además ha celebrado en enero su primera asamblea general de socios, donde se discu-



tieron los objetivos, propuestas y programas de actividades para el año 1998 del Colectivo.

Con referencia a las I Jornadas, Mitjans está elaborando un catálogo de experiencias relacionadas con los ámbitos de la educación y la comunicación dando entrada a los medios de comunicación en las aulas y a las propuestas educativas en los propios medios.

Para cualquier información sobre Mitjans. Xarxa d'Educadors i Comunicadors, dirigirse a c/ Besalú 44, entrada 2ª. 08026 Barcelona, tel./fax 93-4355301 o a través de Internet, e-mail: cmayugo@camerdata.es. Desde octubre el Colectivo tiene una página web, a través de la Agencia Municipal de Servicios para las Asociaciones. En ella el visitante puede recibir información general de las entidades y actualidad sobre comunicación y educación. Para acceder a la página web, es necesario teclear: <http://www.bcn.es/tjussana/mitjans>.

Frente a la cada vez mayor implantación de los medios de comunicación, y la creciente informatización de las sociedades occidentales, nace una necesidad cada vez más básica para toda la población, que es la de crear espacios para la Educación para la Comunicación.

Esta necesidad cada vez más creciente, ha sido desestimada, e incluso ignorada en algunos casos, por la Administración y las Entidades educativas en todos sus niveles de enseñanza.

Para cubrir en parte esta necesidad nace *Teleduca*, su intención es la de extender y divulgar unos conocimientos básicos sobre la Educación en Comunicación. Teleduca está formada por un colectivo de profesionales de la comunicación y de la educación, interesados en acercar el mundo de los medios a la escuela y viceversa, confeccionando directri-



ces, productos y servicios comunicativos y educativos que permitan moverse con independencia favoreciendo la lectura y el uso crítico e inteligente de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías. Para conseguir los objetivos anteriores el Proyecto ofrece una serie de servicios y actividades

como son, cursos y seminarios de formación en comunicación y televisión, diseñar estrategias con recursos y servicios didácticos para todos los niveles de ense-

ñanza, ofrecer sesiones formativas y divulgativas sobre el uso de las nuevas tecnologías, etc. Para poder contactar con este Colectivo, hay que dirigirse a la siguiente persona de contacto: Sara Reñé y en la siguiente dirección: c/ Llibertat nº 20, 1ª. Barcelona; o a través del tfno. 34-93-4576569 y fax 34-93-4355301.

Plataformas

Juan Manuel Méndez Garrido

Esta institución fue creada en Londres en 1977 bajo los auspicios de la Compañía de Jesús ante la creciente presencia e importancia de las comunicaciones sociales en el mundo. Edita la revista *Communication Research Trends* de periodicidad trimestral y sobre un tema monográfico, colaborando en ella un amplio plantel de especialistas de todo el mundo. El Centro tiene un Departamento para América Latina, España y Portugal (DALEP) que se ocupa de establecer relaciones entre ellos y con países de habla inglesa, francesa y alemana, con el objetivo de interactuar los pensamientos en materia de comunicación de las distintas culturas. Gracias a esta iniciativa y en colaboración con la *Revista de Ciencias de la Información* de la Universidad Complutense de Madrid, cada año se publican cuatro temas de la revista del Centro en un número extraordinario, añadiéndose, además, artículos y bibliografías de autores latinoamericanos y españoles. Éstos, posteriormente, se publicarán en inglés en su revista. El Centro ha coeditado dos colecciones: una con la

El Centro para el Estudio de la Comunicación. Saint Louis (EEUU)

editorial Sage titulada *Communication and Human Values* y la otra, Comunicación de América Latina. Como muestra de esta última, citamos algunos títulos como: *Autonomía cultural en las comunicaciones mundiales*, *Comunicación y actitud crítica*, *Precisiones sobre la radio*, *Comunicación popular alternativa*, *Comunicación grupal liberadora*... Actualmente, está en proceso una nueva serie de libros en castellano sobre la comunicación. Cuenta el Centro con una biblioteca con más de 10.000 libros sobre comunicación y 500 revistas especializadas en la temática. Además, posee una amplia base de datos sobre investigaciones tanto en el ámbito iberoamericano como en el resto del mundo. Desde 1993, se localiza en: Centre for the Study of Communication and Culture (CSCC). St. Louis University, 321 N. Springs Avenue, P.O. Box 56907, Saint Louis, MO 63156-0907, USA. Tel: +1-314-658.8160/1; Fax: +1-314-535.5241; E-mail: CSCC@SLUVCA.SLU.EDU.

editorial Sage titulada *Communication and Human Values* y la otra, Comunicación de América Latina. Como muestra de esta última, citamos algunos títulos como: *Autonomía cultural en las comunicaciones mundiales*, *Comunicación y actitud crítica*, *Precisiones sobre la radio*, *Comunicación popular alternativa*, *Comunicación grupal liberadora*... Actualmente, está en proceso una nueva serie de libros en castellano sobre la comunicación. Cuenta el Centro con una biblioteca con más de 10.000 libros sobre comunicación y 500 revistas especializadas en la temática. Además, posee una amplia base de datos sobre investigaciones tanto en el ámbito iberoamericano como en el resto del mundo. Desde 1993, se localiza en: Centre for the Study of Communication and Culture (CSCC). St. Louis University, 321 N. Springs Avenue, P.O. Box 56907, Saint Louis, MO 63156-0907, USA. Tel: +1-314-658.8160/1; Fax: +1-314-535.5241; E-mail: CSCC@SLUVCA.SLU.EDU.



Universidad de Sevilla
Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías

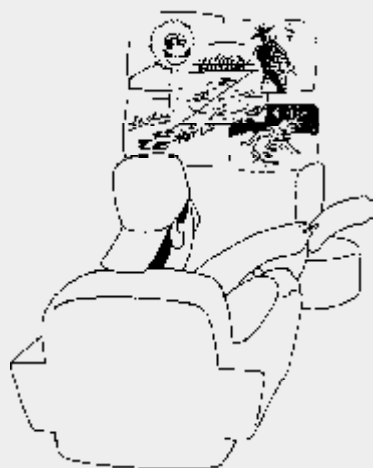
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, 3ª
Avda. Ramón y Cajal 1. 41005 Sevilla

Apuntes

Veo...



Del cole vuelvo. Al momento,
ante la tele me siento.



Me trago lo que me den
y, así, lo paso muy bien.



Al ver la tele sin tasa,
ni estudio ni ayudo en casa.



Decidí aprender mejor
a usar el televisor.

Apuntes

... lo que yo deseo

Textos y dibujos: Julián García de la Rosa para COMUNICAR '98



Analizar lo que veo
y mirar lo que deseo.



Libertad e inteligencia
para dominar la audiencia.



Antes todo lo veía
y nunca tiempo tenía.



Ahora hay tiempo de estudiar,
ver la tele y disfrutar.

Publicaciones

R e s e ñ a s

Francisco Casado Mestre



- **La otra mirada a la tele**
- **J. Ignacio Aguaded Gómez (Dir.)**
- **Sevilla, Consejería de Trabajo, 1997**
- **293 páginas**

La Consejería de Trabajo e Industria de la Junta de Andalucía presenta en este texto un conjunto de trabajos en torno a la «reina de la casa», desde las propuestas, experiencias y reflexiones de dos decenas de expertos—docentes y periodistas de diferentes comunidades autónomas españolas, y muy especialmente de las provincias andaluzas— en torno a la necesidad de buscar otras «miradas a la tele» y trabajar en la necesidad de educar al ciudadano consumidor de la televisión, en los distintos foros: hogar, aulas de Educación Primaria, Secundaria, Bachillerato, Adultos y Universidad... El contenido de este texto se inicia con estudios sobre el impacto y la influencia del medio televisivo en los consumidores y la presentación de talleres y experiencias televisivas; se incluyen también comics sobre un «Viaje por el país de la tele», así como un amplio conjunto de trabajos en los que se puede encontrar materiales para iniciar a los chicos y chicas en la necesaria reflexión para ser buenos consumidores de televisión.



- **La televisión, ¡no te quedes mirando!**
- **Antonio Chazarra y Luis García**
- **Madrid, CEAPA, 1995**
- **34 páginas**

Resulta imposible a los niños y adolescentes imaginarse la realidad prescindiendo de la «caja mágica», influyendo decisivamente no sólo en la vida de éstos, sino en las nuestras como padres o educadores. Los programas televisivos son a diario motivo de debate y polémica en los centros escolares, en las oficinas, etc. En definitiva la televisión se ha convertido en un elemento imprescindible que rige nuestras vidas. Por todo esto la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA), en sus «Temas de Escuela de Padres y Madres», se centra en un auténtico reto para todos los padres y madres, que es aprender a mirar críticamente la televisión, pasando de la contemplación pasiva de la televisión a la apuesta por un modelo crítico y participativo, que se oculta detrás de la pequeña pantalla, a través de una serie de actividades como la reflexión sobre nuestro tiempo de ocio y el de nuestros hijos, el ejercicio del derecho a la libertad de expresión y de crítica, y la elaboración de propuestas para la realización de una Escuela de Padres.

Publicaciones

R e s e ñ a s

Manuel Monescillo Palomo



- Familia y televisión
- Leoncio Barrios
- Caracas (Venezuela), Monte Avila, 1993
- 162 páginas

En esta obra el autor presenta un estudio sobre las interacciones que se establecen entre la conducta del televidente y la dinámica familiar en la determinación de los patrones de comportamiento. Para ello, y utilizando una metodología cualitativa, se plantea investigar familias venezolanas para descubrir que se contradicen, en parte, las afirmaciones comúnmente aceptadas en torno al papel negativo o positivo de la televisión. Barrios considera que el rol de la televisión como medio educativo no reside en el instrumento en sí mismo, sino que éste actúa y produce efectos dependiendo de las características particulares tanto de la estructura predominante en la familia como de otras variables, que incluyen desde la organización espacial de la vivienda hasta los papeles que cada miembro desempeña en el grupo, sus nexos con el medio social externo, e incluso el lugar que ocupe en términos de posición y edad cronológica. En resumen, esta investigación contribuye al conocimiento del papel educativo de la familia en su relación con la televisión.



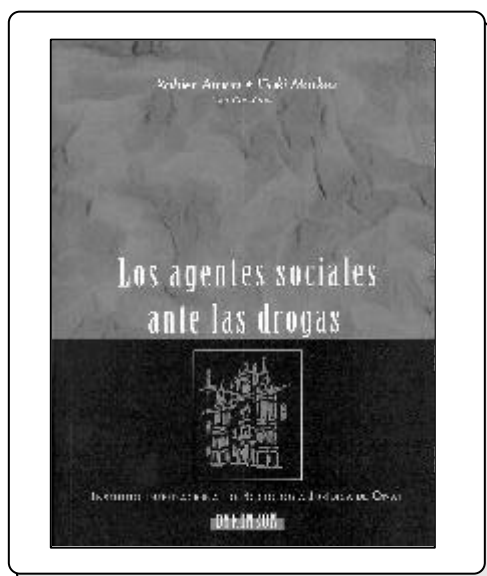
- Familia y televisión, amigas y aliadas
- P. Augusto C. Pereira
- São Paulo (Brasil), Recado Editora, 1994
- 126 páginas

Este libro, editado en portugués y dirigido a padres y educadores cristianos, presenta ideas sobre los medios de comunicación que invitan a la reflexión, así como algunas propuestas prácticas para aprovechar la televisión en la tarea de educar en valores a los niños y jóvenes. La lectura de esta obra es muy amena, por el buen humor con que los diversos temas son tratados, por la forma de pregunta-respuesta, por sus realces en el texto para destacar lo importante y por las ilustraciones que incluye; editado con motivo de la año internacional de la familia, el autor pretende dar en él unas orientaciones prácticas y funcionales para poder dinamizar los grupos y lograr encontrar soluciones prácticas, equilibradas y enriquecedoras; el trabajo que incluye es idóneo para colaborar con las familias preocupadas por educar a sus hijos en la comunicación de masas y, especialmente, por convertir a la televisión en una aliada de la educación de sus hijos aprovechando los variados mensajes audiovisuales que ésta continuamente ofrece.

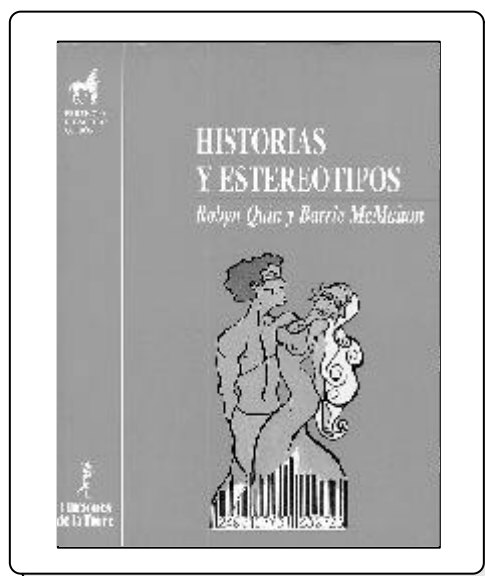
Publicaciones

R e s e ñ a s

Teresa Fernández Martínez



- **Los agentes sociales ante las drogas**
- **Xabier Arana e Iñaki Márkez (Coords.)**
- **Madrid, Dykinson, 1997**
- **293 páginas**



- **Historias y estereotipos**
- **Robyn Quin y Barrie McMahon**
- **Madrid, Ediciones de la Torre, 1997**
- **254 páginas**

El Instituto Internacional de Sociología Jurídica de Oñati celebró en 1996, coincidiendo con la fecha de entrada del Nuevo Código Penal en España, un encuentro que, con el título «Los agentes sociales ante el fenómeno social de las drogas», pretendía recoger las aportaciones del importante debate social generado en torno a este tema en nuestros días, con la idea de mantener abierto un marco de tipo interdisciplinar que permitiese conocer la situación presente y reflexionar sobre las posibles propuestas de reflexión e intervención ante el fenómeno de las drogas. Este libro recoge un resumen de los contenidos allí expuestos estando por tanto compuesto de catorce artículos sobre diferentes aspectos, con temas tan variados como los entresijos del narcotráfico, la problemática del intercambio de jeringuillas, el debate sobre las drogas legales, la disputa en torno a su penalización o legalización, etc. Todos ellos tienen en común el interés por reflexionar sobre el problema de las drogas.

Robyn Quin y Barrie McMahon, que cuentan con una larga experiencia como profesores de medios de comunicación, nos proponen el análisis de una realidad que por conocida no es menos valiosa como objeto de estudio. Se trata del fascinante tema de los estereotipos dominantes en los medios de comunicación haciendo especial énfasis en los programas de televisión, películas, comics y novelas, de los que este texto ofrece abundantes ejemplos gráficos. El libro tiene como principal objetivo el análisis del funcionamiento, la construcción y las reglas generales de mensaje audiovisual, deteniéndose en una segunda parte ya más detalladamente en los estereotipos sexuales, sociales, económicos, etc. que triunfan en la actual sociedad mediática y que son calificados como «positivos» y «negativos». No obstante, el enfoque del tema es predominantemente educativo, de forma que el texto es en la práctica un curso sobre medios de comunicación destinado a alumnos y profesores.

Publicaciones

R e s e ñ a s

Juan Manuel Méndez Garrido



- **Periodismo y reforma educativa**
- **Guillermo Raigón**
- **Sevilla, Alfar, 1997**
- **100 páginas**



- **Los medios, ¿útiles para la enseñanza?**
- **Varios autores**
- **Jerez, Centro de Profesores, 1997**
- **110 páginas**

Con este libro, su autor pretende acercar a periodistas y profesores a al «enlace profesional» que es necesario que se produzca entre educación y comunicación. En este sentido, se le proporciona a los docentes una visión amplia del potencial comunicativo de los medios y a los informadores un mejor conocimiento del actual Sistema Educativo español. Para ello, se desarrollan cuatro capítulos: «¿Qué es la Reforma Educativa?», «Las fuentes del periodismo educativo», «Los medios en la escuela» y «Educación y política». El contenido de los mismos es muy variado, con temas como las claves para entender la LOGSE y la LOPEGCE, el Proyecto de Centro, la programación, el malestar docente, los medios audiovisuales, la prensa, la radio, la televisión, la publicidad, los valores del Estado y de los ciudadanos, educación y democracia, la acción política de profesores y alumnos... La obra se completa con referencias sobre la temática y una amplia recopilación de textos legislativos de Andalucía.

Esta publicación pretende ayudar a quienes se plantean el uso de los medios en los centros educativos, haciéndoles reflexionar y mostrándoles pistas para su explotación didáctica. Se desarrollan cuatro núcleos temáticos: 1) la comunicación como pilar de aprendizaje, con un recorrido por los conceptos «comunicar», «transmitir» e «informar» y los procesos de la comunicación; 2) los medios en la educación del futuro, donde se analiza el papel de la escuela en la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación; 3) los medios y sus organización, planteándose la necesidad de su integración en el currículum escolar, el uso que hagamos de ellos como recurso, como contenido o como forma de expresión, la selección adecuada y su reflejo en la documentación del centro; 4) propuestas para educar sobre los medios, abordándose las orientaciones y posibles enfoques metodológicos a seguir en el aula. Se concluye la obra con una referencia bibliográfica general.

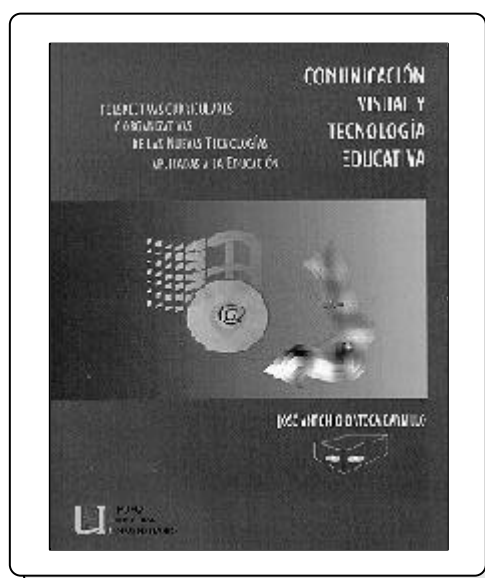
Publicaciones

R e s e ñ a s

J. Ignacio Aguaded / Pacurri Martínez



- Pixel-Bit, 10; enero 1998
- Revista de Medios y Educación
- Secretariado de Recursos Audiovisuales
- Sevilla, 1998



- Comunicación visual y tecnología educativa
- José Antonio Ortega Carrillo
- Granada, Grupo Editorial Universitario
- 1997, 425 páginas

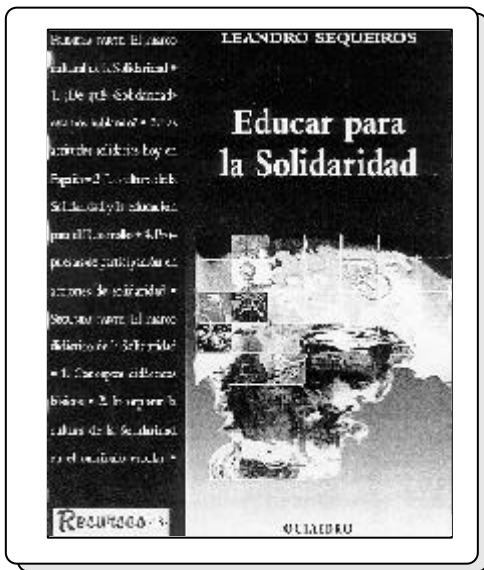
La aparición del número 10 de *Pixel-Bit* consolida definitivamente la presencia en el ámbito de la educación y los medios a esta revista—colega en la trayectoria y en la temática de *COMUNICAR*—desempeñando ya un hueco insustituible para aquellos docentes que buscan una plataforma seria y rigurosa con propuestas para el uso de las nuevas tecnologías en el campo educativo. Con temáticas tan interesantes como el uso de las nuevas tecnologías en la formación ocupacional, la formación del profesorado en la cultura digital, el uso de las tecnologías en la respuesta a la diversidad, los usos multimedia en las aulas, la utilización de bases de datos en la enseñanza y las incidencias del uso del correo electrónico en la formación inicial de los profesores, esta nueva edición pretende afianzar el proyecto y potenciar su dimensión internacional en el marco universitario, incorporando nuevos miembros a su Consejo de Redacción y ampliando el número de colaboraciones de la misma.

Tras una incursión histórica a través de la evolución de las formas de comunicación visual, el autor nos presenta, desde una lectura tecnológica y didáctica, un estupendo estudio sobre la naturaleza y semiología del lenguaje visual y sonoro. En sucesivos capítulos nos adentra en el concierto analógico/digital de la comunicación pedagógica con implicaciones organizativas y estrategias de lectura crítico-analítica, de manera que cada lector pueda asociarlo a su contexto educativo. La misma bibliografía avala el carácter profundo de la obra, que, si bien puede resultar de difícil lectura para no iniciados, la profusión de ejemplificaciones subsana con creces cualquier juicio negativo en este sentido. Las numerosas propuestas didácticas son un referente, para cuantos nos dedicamos a la comunicación. El apéndice de imágenes autoadhesivas es un buen regalo para los estudiosos de la estética iconográfica. Al rigor científico, pues, se une lo novedoso y lo pragmático. ¡Un magnífico trabajo!

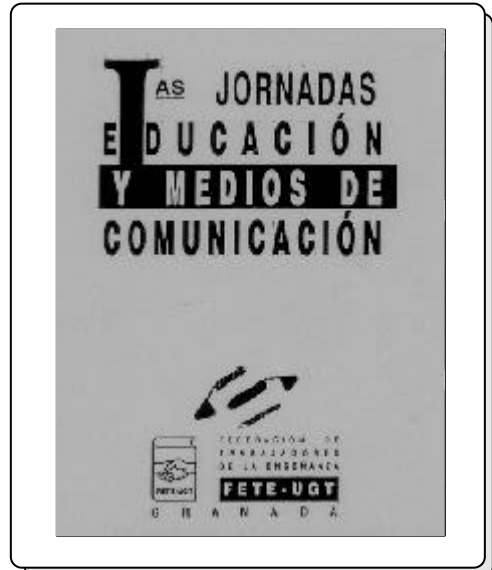
Publicaciones

R e s e ñ a s

Enrique Martínez/Pacurri Martínez



- Educar para la solidaridad
- Leandro Sequeiros
- Barcelona, Octaedro, 1997
- 174 páginas



- Jornadas Educación y Medios de Comunicación
- Rafael Gómez-Caminero García (Dir.)
- Granada, FETE-UGT, 1997

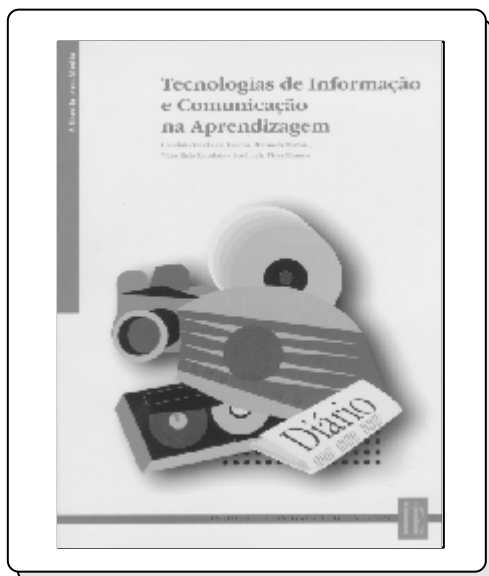
En la prensa diaria y en los medios de comunicación, la palabra «solidaridad» está de moda. A veces se denominan así comportamientos que pertenecen a otros ámbitos diferentes de la auténtica sensibilidad solidaria internacional. Este libro, destinado a educadores, pretende situar conceptualmente la solidaridad, distinguirla de la beneficencia y proponer un proyecto didáctico para educar en valores solidarios a las nuevas generaciones. A pesar de que las modernas tecnologías de la comunicación, a través de las redes de Internet, son capaces de transportar millones de bloques de información de un extremo a otro del planeta en unos segundos, el aumento de la información no ha llevado desgraciadamente a un aumento en las redes de solidaridad. En España, la Reforma Educativa insiste en la importancia de la educación en valores como uno de los elementos importantes del proceso educativo. Se trata de dejar crecer una nueva cultura en el mundo.

Temas como publicidad, cómic, televisión, vídeo, radio, cine, prensa, nuevas tecnologías, más otros trabajos sobre un acercamiento a la lengua inglesa a través de los medios audiovisuales, el software educativo en la enseñanza obligatoria el mundo contemporáneo a través del cine y el vídeo y la imagen del inmigrante y del gitano en la prensa española, conforman este buen mosaico que son las Actas de las Jornadas celebradas en Granada en marzo del pasado año. Junto a la profundidad de los trabajos, sean las ponencias sean las comunicaciones, de la presente publicación quisiéramos resaltar la bibliografía, que sin ser exhaustiva, es claramente referencial y actual, en todos los casos. Si a esto se le añade el aval de las experiencias que subyacen a la mayor parte de los trabajos—a manera de ejemplo, el proyecto escolar de «Fornes TV» que dirige Antonio Arenas—, diremos que el presente libro merece todo respeto a la hora de contextualizar educación y medios de comunicación.

Publicaciones

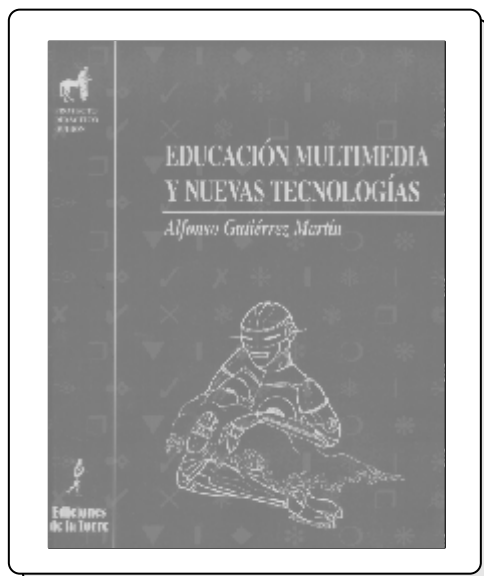
R e s e ñ a s

María Amor Pérez Rodríguez



- **Tecnologias de informação na aprendizagem**
- **C. Varela, M. Novais, Vítor Reia y J. Pires**
- **Lisboa, Instituto de Inovação Educacional**
- **1997; 63 páginas**

Este texto nace de un conjunto de seminarios organizados por el Instituto de Inovação Educacional y realizados durante 1995 en diversas ciudades de Portugal. Está compuesto por cuatro comunicaciones con el denominador común del interés por el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación en la enseñanza. Cândido Varela responde en su artículo a preguntas tan interesantes como si es excesivo el volumen de información que tenemos hoy o si estos medios constituyen una amenaza para el profesorado. Manuela Novais plantea la importancia que tienen para la educación las nuevas tecnologías considerando que podrían constituirse en los agentes esenciales del cambio. Vítor Reia Baptista dedica su contribución a aclarar algunos términos, intentándolos definir con más rigor del habitual y centrándose especialmente en los relativos a las necesidades formativas de los docentes. Finalmente, José Luís Pires Ramos se centra en la enseñanza de la historia, haciendo hincapié en la importancia de que los profesores creen su propios materiales.



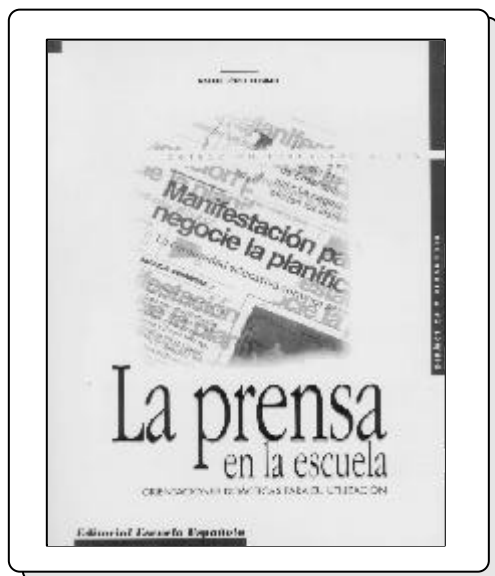
- **Educación multimedia y nuevas tecnologías**
- **Alfonso Gutiérrez Martín**
- **Madrid, Ediciones de la Torre, 1997**
- **286 páginas**

El autor de este libro parte de la concepción de la educación multimedia como «aquella que, haciendo uso de las tecnologías en nuestra sociedad actual, permita al alumno conseguir los conocimientos, destrezas, actitudes necesarios para: comunicarse (interpretar y producir mensajes) utilizando distintos lenguajes y medios; desarrollar su autonomía personal y espíritu crítico, lo que les capacitaría para formar una sociedad justa y multicultural». A partir de tan ambiciosa como esperanzada propuesta, pretende Gutiérrez invitar a los docentes que imparten esta asignatura a reflexionar de una forma crítica para que lejos de una educación con los medios, puramente instrumental, prevalezca una educación para los medios. En la primera parte, se analiza la importancia de los nuevos medios en la sociedad y su valor como agentes educativos. En la segunda parte, se estudian sus posibilidades de integración curricular. Finalmente, en la tercera se analiza la presencia de estas nuevas tecnologías en los programas curriculares y la formación de los docentes.

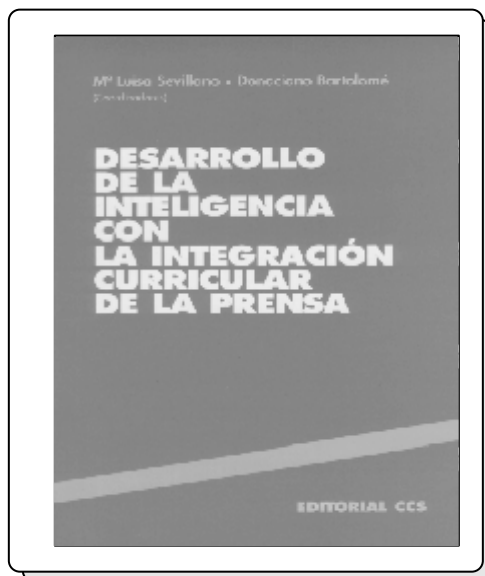
Publicaciones

R e s e ñ a s

Tomás Pedroso Herrera



- **La prensa en la escuela. Orientaciones didácticas para su utilización**
- **Rafael López Cubino y otros**
- **Madrid, Escuela Española, 1997; 222 págs.**

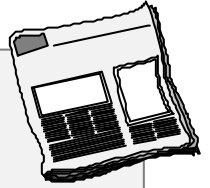


- **Desarrollo de la inteligencia con la integración curricular de la prensa**
- **Mª Luisa Sevillano y Donaciano Bartolomé**
- **Madrid, Editorial CCS, 1997; 364 páginas**

Desde la misma presentación, los autores de este libro dejan bien claro cuáles son sus intereses y finalidades: en tiempos de mudanza, la escuela debe saber adaptarse a los tiempos circundantes en los que el papel de los medios de comunicación es cada vez más relevante. Para aproximar a los profesores un modo de uso de los medios de comunicación surge este texto que se halla dividido en dos partes: en la primera de ellas se recoge la síntesis de varios trabajos realizados en Educación Primaria por varios maestros del medio rural y urbano. Aquí se incluyen actividades que afectan a las distintas áreas, la metodología y los objetivos. Resultan especialmente interesantes los anexos en los que se muestran los trabajos realizados por los alumnos, porque dan clara idea de los resultados obtenidos con la utilización de la prensa en el aula. En la segunda parte del libro, se presenta el diseño y desarrollo de una unidad didáctica en la que se utiliza la prensa como recurso y como elemento globalizador, con el título «Los espacios naturales de Castilla y León».

Este texto es el resultado de una larga investigación de cuatro años de duración en la que han participado numerosos profesores y alumnos de diversos centros de la provincia de Zamora. El libro se halla dividido en tres grandes capítulos: en el primero de ellos se especifican el método utilizado en la investigación, la pruebas de seguimiento, el contexto de la investigación, el cuerpo de profesores y alumnos investigados y, por último y más importante, se explicita la hipótesis de la cual se parte. Esta hipótesis es: «el grupo se plantea la necesidad de verificar qué es lo que los alumnos mejoran cuando integran en su aprendizaje normalizado según la Reforma, la prensa periódica escrita». En los dos capítulos restantes se analizan los resultados de los datos que han sido el fruto de la investigación: en el capítulo 2º aparecen los comentarios e interpretaciones de las pruebas de inteligencia y, en el capítulo 3º, se hallan los resultados, análisis e interpretación de las pruebas. La investigación concluye con la exposición de las conclusiones.

Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura



Estamos en Red...

Creada en Brasil en septiembre de 1982, la Red de Revistas de Comunicación y Cultura –entre las que se encuentra COMUNICAR– se propone apoyar a las diferentes instituciones dedicadas a la reflexión teórica, a la investigación y a la enseñanza de la comunicación. El principal objetivo de esta Red es constituirse en agente movilizador de la producción, distribución e intercambio de revistas vinculadas con la comunicación en el ámbito iberoamericano. La Red se encuentra actualmente formada por las siguientes revistas:

• **MEDIOS EDUCACIÓN COMUNICACIÓN**

Casilla de Correos 3277
1000 Buenos Aires (Argentina)

• **OFICIOS TERRESTRES**

Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata
Av. 44, n° 676. La Plata, CP 1900 (Argentina)
Telefax: (021) 829920/837288
Email: webmaster@info.perio.unlp.edu.ar

• **REVISTA BOLIVIANA DE COMUNICACIÓN**

Casilla 5946. La Paz (Bolivia)

• **INTERCOM. Revista Brasileira de Comunicação Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares de Comunicação**

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443,
Bloco A, sala 1, Cidade Universitaria
05508-900 São Paulo, SP (Brasil); Fax: 8130596

• **REVISTA DE COMUNICAÇÕES E ARTES**

Escola de Comunicações e Artes
Universidade de São Paulo
Caixa Postal 8191-05508-900
São Paulo, SP (Brasil); Fax: 8130596

• **REVISTA COMUNICARTE**

Instituto de Artes e Comunicações e Turismo
Pontificia Universidade Católica de Campinas
Caixa Postal 317 13100 Campinas, SP (Brasil)

• **COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE**

Instituto Metodista de Ensino Superior
Rua do Sacramento 230 Rudge Ramos
09735-460 Sao Bernardo do Campo, SP (Brasil)
Fax: 4553349; Email: metodpgp@eu.ansp.br

• **UCBC INFORMA**

União Cristã Brasileira de Comunicação Social
Av. Jabaquara 2400, Loja 03,
CEP 04046 Sao Paulo, SP (Brasil)

• **REVISTA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL**

Departamento de Comunicação Social
Universidades Federal de Ceará
Av. da Universidade 2762, Campus de Benfica,
60.020-180 Fortaleza, CE (Brasil)

• **COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO**

Universidade de São Paulo
Departamento de Comunicações e Artes -ECA/USP
Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 prédio
central, 2º andar sala B-17 Cidade Universitaria
055508-900 São Paulo, SP (Brasil)
Fax: (5511) 8184326; Email: comueduc@usp.br

• **BIBLIOTECONOMIA E COMUNICAÇÃO**

Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Rua Ramiro Barcelos, 2705.90035-007
Porto Alegre, RS (Brasil)
Fax.3306635; Email: bibfbc@vortex.ufrgs.br

• **SIGNO Y PENSAMIENTO**

Facultad de Comunicación y Lenguaje
Pontificia Universidad Javeriana
Carrera 7ª N° 43-82, Edificio Angel Valtierra,
piso 7 Santafé de Bogotá (Colombia)
Fax: 2871775; Email: alalinde@javercol.javeriana.edu.co

• **COMUNICACIÓN UPB**

Facultad de Comunicación Social
Universidad Pontificia Bolivariana; Apartado Aéreo
56006 Medellín (Colombia); Fax: 4118656

Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura



• COMUNICACIÓN Y MEDIOS

Escuela de Periodismo
Universidad de Chile
Belgrado 10, Santiago (Chile); Fax: 2229616

• ARANDU

Revista Cuatrimestral de las
Organizaciones Católicas de Comunicación
(OCIC-AL, UCLAP y Unda-AL)
Alpallana 581 y Whimper,
Apartado Aéreo 17-21-178
Quito (Ecuador); Fax: (593-2) 5011658
Email: scc@seccom.ec

• CHASQUI

CIESPAL. Centro Internacional de Estudios
Superiores de Comunicación para América Latina
Av. Diego de Almagro 2155 y Andrade Marín
Casilla 17-01-584, Quito (Ecuador)
Fax: 502487; Email: chasqui@ciespal.org.ec

• TELOS

FUNDESCO Fundación para el Desarrollo de la
Función Social de las Comunicaciones
Plaza de la Independencia, 6
28001 Madrid (España)
Fax: 34-1-3300675; Email: revitelos@fundesco.es

• COMUNICAR

Grupo Comunicar
Colectivo Andaluz de Educación en Medios de Co-
municación
Apartado 527. 21080 Huelva (España)
Fax: + 34-959-248380
E-mail: COMUNICA@teletel.es / gcomunicar@onubanet.com

• ESTUDIOS SOBRE LAS CULTURAS CONTEMPORÁNEAS

Programa Cultura. Universidad de Colima
Apartado Postal 294. 28000 Colima, Col. (México)
Fax: 27581; Email: pcultura@volcan.ucol.mx

• TECNOLOGÍA Y COMUNICACIÓN EDUCATIVAS

Instituto Latinoamericano de Comunicación Educa-
tiva. Calle del Puente, nº 45
Col. Ejidos de Huipulco, Delg. Tlalpan
CP 14380, México DF (México); Fax: 7286554

• VERSIÓN ESTUDIOS DE COMUNICACIÓN Y POLÍTICA

Departamento de Educación y Comunicación
División de Ciencias Sociales y Humanidades
Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco
Col. Villa Quietud, Deleg. Coyoacán,
México DF (México); Fax: 7245149

• COMUNICACIÓN Y SOCIEDAD

Centro de Estudios de la Información
y la Comunicación
Universidad de Guadalajara
Paseo Poniente 2093, Apartado Postal 6-216
44210 Guadalajara, Jalisco (México)
Fax: 8237505/8237631

• REVISTA MEXICANA DE COMUNICACIÓN

Fundación Manuel Buendía, AC
Guaymas 8-408, Col. Roma. 06700
México DF (México)
Fax: 2084261
Email: fbuedia@cmapus.cem.itesm.mx

• CONTRATEXTO

Facultad de Ciencias de la Comunicación
Universidad de Lima (Perú)
Apartado 852, Lima 100 (Perú); Fax: 4379066

• DIA-LOGOS DE LA COMUNICACIÓN

FELAFACS-Federación Latinoamericana
de Facultades de Comunicación Social
Apartado Postal 180097, Lima 18 (Perú)
Telefax: 4754487
Email: wneira@felafacs.org.pe

• CANDELA

Santiago de Chile 1180, esc.301
11200 Montevideo (Uruguay)
Fax: 962219

• ANUARIO ININCO

Instituto de Investigaciones de la Comunicación
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad Central de Venezuela
Av. Neverí, Centro Comercial Los Chaguaramos,
piso 13, Los Chaguaramos Apartado Correos 47.339
Caracas 1041 (Venezuela)
Fax: 6622761; Email: ininco@conicit.ve

• COMUNICACIÓN. ESTUDIOS VENEZOLANOS DE COMUNICACIÓN

Centro Gumilla. Edificio Central de Valores, local 2,
Esquina Luneta, Altigracia
Apartado 4838, Caracas 1010-A (Venezuela)
Fax: 5647557

COMUNICAR

Revista de Educación en Medios de Comunicación

Próximos títulos

Temas monográficos

El cine en el aula

(Número 11)



Los estereotipos en los medios:
La educación crítica de la comunicación



La educación en democracia y
los medios de comunicación



La comunicación humana:
retos en los umbrales del milenio



El tutor y los medios de comunicación



Los medios de los medios:
Mediatecas en las aulas

«COMUNICAR» es una plataforma de expresión abierta a la participación y colaboración de todos los profesionales de la educación y la comunicación.
Si está interesado/a en colaborar en los próximos números, puede remitirnos sus trabajos y comunicaciones (ver normas de colaboración, pág. 255).

En tiempos de
comunicación...



"COMUNICAR"

Un foro abierto para la
Educación en Medios de Comunicación

Para conocer y comprender los nuevos lenguajes...

Para crear y recrear con los nuevos medios...

**Suscríbase y
colabore con sus trabajos**

	PUBLICACIÓN	PRECIO	CANT.	IMPORTE
P u b l i c a c i o n e s	Revista «Comunicar»			
	• Suscripción anual 98/99 (números 11 y 12)	2950 pts.	—	—
	• Comunica 1: Aprender con los medios	1500 pts.	—	—
	• Comunica 2: Comunicar en el aula	1500 pts.	—	—
	• Comunicar 3: Imágenes y sonidos en el aula	1500 pts.	—	—
	• Comunicar 4: Leer los medios en el aula	1500 pts.	—	—
	• Comunicar 5: Publicidad, ¿cómo la vemos?	1500 pts.	—	—
	• Comunicar 6: La televisión en las aulas	1500 pts.	—	—
	• Comunicar 7: ¿Qué vemos?, ¿qué consumimos?	1650 pts.	—	—
	• Comunicar 8: La Educación en medios de comunicación	1650 pts.	—	—
	• Comunicar 9: Educación en valores y comunicación	1650 pts.	—	—
	• Comunicar 10: Familia, escuela y comunicación	1850 pts.	—	—
	Colección «Prensa y Educación»			
	• II Congreso andaluz «Prensa y Educación»	1950 pts.	—	—
	• Profesores dinamizadores de prensa	1850 pts.	—	—
	• Medios audiovisuales para profesores	2250 pts.	—	—
	• Enseñar y aprender con prensa, radio y TV	2600 pts.	—	—
	• Cómo enseñar y aprender la actualidad	2000 pts.	—	—
	• Enseñar y aprender la actualidad con los medios	1850 pts.	—	—
	Monografías «Aula de Comunicación»			
	• Comunicación audiovisual	1600 pts.	—	—
	• Unidades didácticas de prensa en Educación Primaria	1450 pts.	—	—
	• El periódico en la Educación de Adultos	1600 pts.	—	—
	• Juega con la imagen. Imagina juegos	1450 pts.	—	—
	• El universo de papel. Trabajamos con el periódico	1600 pts.	—	—
	• Televisión y educación	1500 pts.	—	—
	• Publicidad y educación	1500 pts.	—	—
	Murales «Prensa Escuela»			
	«Imágenes de la prensa» (6), «Tu ciudad y los medios» (7), «Publicidad» (8), «E. Ambiental y Medios» (9), «La tele y nosotros» (10), «Investigamos el cine» (11), «El cómic» (12), «La radio» (13)	Gratis	—	—
Importe total:				_____

Ficha de pedidos
Forma de pago:

- Talón nominativo adjunto a favor de «Grupo COMUNICAR» (sin gastos de envío) (Sólo España)
 Contrarreembolso (se añadirán 495 pts. de gastos envío (España) y 995 pts. (otros países))
 Giro postal o transferencia bancaria: c/c Caja Postal 1302 2390 72 0019089614 (Adjuntar fotocopia)

Para facturación, adjuntar número CIF

En renovaciones a «COMUNICAR», indiquen, por favor, el nº suscriptor

Nombre o Centro

Domicilio

Población Código

Provincia Teléfono

Persona de contacto (para centros)

Importe total (incluidos -si procede- los gastos de envío del reembolso):

Fecha Firma o sello (centros):

Enviar a: Grupo COMUNICAR. Apdo. Correos 527. 21080 Huelva

El Grupo COMUNICAR es una asociación de profesores y periodistas de Andalucía que, sin ánimo lucrativo, pretende incentivar a la comunidad educativa (profesores, padres y alumnos) para el uso didáctico crítico, creativo y plural de los medios de comunicación en las aulas.

Colaboraciones

Normas de publicación

«COMUNICAR» es una revista educativa de carácter internivelar (desde Educación Infantil, Primaria y Secundaria, hasta Universidad y Adultos) que pretende fomentar el intercambio de ideas, la reflexión compartida entre periodistas y docentes y el auto-perfeccionamiento de los profesionales en el ámbito de los medios de comunicación en la educación.

• **Temática:** Serán publicados en «COMUNICAR» los trabajos y artículos inéditos enviados por los suscriptores, colaboradores y lectores de la revista que versen sobre proyectos, investigaciones, reflexiones, propuestas o experiencias en la utilización didáctica, plural e innovadora, de los medios de comunicación en la enseñanza, en sus diferentes vertientes y niveles.

• **Soporte:** Los trabajos se presentarán obligatoriamente en doble soporte: copia en papel y disco informático para PC (WordPerfect, Word o cualquier otro procesador de textos del entorno Windows).

• **Extensión:** Los artículos tendrán una extensión de entre seis y ocho folios, incluyendo referencias bibliográficas (con un máximo de veinte), tablas, gráficos y fotografías. Estos últimos tendrán que ser necesariamente originales, con calidad gráfica para su reproducción.

• **Estructura:** En cada colaboración, figurará en la primera página el título, autor/es (con un máximo de dos), así como un resumen –entrada– del artículo de seis/ocho líneas. Al final del texto se incluirá nuevamente el nombre del autor/es, centro/s de trabajo, así como varios sumarios (textos literales entresacados del artículo para resaltarlos).

• **Referencias:** Al final del artículo se recogerá –en caso de que se estime oportuno– la lista de referencias bibliográficas empleadas por orden alfabético, siguiendo los siguientes criterios:

• **Libros:** Apellidos e iniciales del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis: título de la obra en cursiva. Lugar de edición, editorial.

• **Revistas:** Apellidos e iniciales del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis: título del trabajo entrecomillado, nombre y número de la revista en cursiva; página primera y última del artículo dentro de la revista.

• **Publicación:** El Consejo de Redacción se reserva el derecho a publicar los trabajos en el número que estime más oportuno, así como la facultad de introducir modificaciones conforme a estas normas. Los trabajos que no vayan a ser publicados, por estimarse ajenos a la línea editorial, serán devueltos a sus autores. Los autores de los artículos publicados recibirán un ejemplar.

• **Correspondencia:** Se acusará recibo de los trabajos recibidos, pero no se mantendrá otro tipo de correspondencia ni se devolverán los originales de los artículos publicados.

• **Envío:** Los trabajos se remitirán postalmente o vía Internet, especificando la dirección y el teléfono –y en su caso, correo electrónico– de contacto, a la sede de «COMUNICAR».

Revista «COMUNICAR». Apdo. 527. 21080 Huelva. España
Direcciones electrónicas: COMUNICA @teleline.es / gcomunicar@onubanet.com

«COMUNICAR» no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos publicados.

COMUNICAR

Revista de Educación en Medios de Comunicación

Temas

Experiencias

Propuestas

Reflexiones

Investigaciones

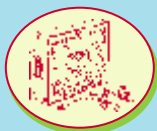
Informaciones

Fichas didácticas

Plataformas

Apuntes

Reseñas



Grupo Comunicar

Colectivo Andaluz para la Educación
en Medios de Comunicación

Apdo 527. 21080 Huelva. España (Spain)

DL: H-189-93

ISSN: 1134-3478