Comunicar

Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación, nº 17

La comunicación de hoy: Crisol de nuevos lenguajes

© COMUNICAR

REVISTA CIENTÍFICA IBEROAMERICANA
DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

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

Andalucía, nº 17; año IX; época II
2º semestre, octubre de 2001

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

www.grupo-comunicar.com
Correo electrónico: comunica@teleline.es
Apdo Correos 527. 21080 Huelva (España)
Tfno: (00 34) 959 24 83 80 Fax: (00 34) 959 24 83 80

• 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.

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

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

© COMUNICAR es una marca patentada en la Oficina Española de Patentes y Marcas con título de concesión 1806709.

DISTRIBUYEN:

ESPAÑA:

- Centro Andaluz del Libro (Andalucía)
- Amares.com (Aragón e Internet)
- Distribuciones A-Z (Madrid y centro)
- Andrés García Distribuciones (Castilla y León)
- Abys & Books (Cataluña)
- Carrer de Llibres (Valencia y Murcia)
- Distribuciones Lemus (Canarias)
- Grialibros (Galicia)
- Ikuska Libros (País Vasco, Navarra y Cantabria)

EUROPA Y AMÉRICA:

- Centro de Comunicación La Crujía (Argentina)
- Pablo Ameneiros (Uruguay)
- Revislibros (Venezuela)
- Sodilivros. (Portugal)

IMPRIME:
Impre-Or. Huelva

Comunicar

REVISTA CIENTÍFICA IBEROAMERICANA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

17

CONSEJO CIENTÍFICO ASESOR

UNIVERSIDADES
- Dr. J. Manuel Pérez Tornero, Universidad Autónoma, Barcelona
- Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla
- Dr. Agustín García Matilla, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. Javier Ballesta Pagán, Universidad de Murcia
- Dr. Manuel Cebrián de la Serna, Universidad de Málaga
- Dr. Donaciano Bartolomé, Universidad Complutense, Madrid
- Dra. Mª Luisa Sevillano, Universidad a Distancia, Uned, Madrid
- Dr. Francisco Pavón Rabasco, Universidad de Cádiz
- Dr. Joan Ferrés i Prats, Universidad Pompeu Fabra, Barcelona
- Dr. Jesús Salinas, Universidad de las Islas Baleares, Palma
- Dr. M. Ángel Biasutto, Universidad Politécnica, Madrid
- Dr. Sindo Froufe Quintas, Universidad de Salamanca
- Dr. Amando Vega, Universidad del País Vasco, San Sebastián
- Dra. Gloria de la Cruz Guerra, Universidad La Laguna, Tenerife
- Dr. Antonio Romero López, Universidad de Granada

EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA
- Vicent Campos, Quaderns Digitals, Valencia
- Rafael Miralles, profesor y periodista, Valencia
- Manuel Fandos, profesor y pedagogo, Zaragoza
- Mercedes Azcárraga, Cefire, Valencia
- Luis Miravalles, profesor y escritor, Valladolid
- Vicent Pardo, profesor de Secundaria, Castellón
- José Antonio Gabelas, profesor de Secundaria, Zaragoza

ASESORÍA INTERNACIONAL: EUROPA Y AMÉRICA
- Dr. Guillermo Orozco, Universidad Iberoamericana, Méjico
- Dr. Ismar de Oliveira, Universidad de São Paulo, Brasil
- Dra. Tatiana Merlo, Universidad Cat. Buenos Aires, Argentina
- Dr. José Martínez de Toda, Pontificia,Universidad, Roma, Italia
- Dr. Jacques Piette. Universidad Sherbrooke, Québec, Canadá
- Dra. Mar Fontcuberta, Pontificia Universidad Católica, Chile
- Vítor Reia, Universidad del Algarve, Faro, Portugal
- Ciro Novelli, Universidad del Cuyo, Mendoza, Argentina
- Gustavo Hernández, ININCO, Universidad de Venezuela
- Antonio Santos, Público en la Escuela, Oporto, Portugal
- Marta Orsini, Proyecto Educación y Comunicación, Bolivia
- Isabel Rosa, Asociación Educación/Medios, Lisboa, Portugal
- Evelyne Bevort, Clemi, París, Francia
- Miguel Reyes, Universidad Playa Ancha, Valparaíso, Chile
- Sonia Ferradini, Programa Prensa-Escuela, Uruguay

MEDIOS DE COMUNICACIÓN
- José Domingo Aliaga, Primeras Noticias, Barcelona
- Salvador Ottobre. Televisión Educativa «Clase», Argentina
- Dr. Manuel Chaparro, EMA/RTV, Málaga
- Dr. Ramón Reig. Revista científica «Ámbitos», Sevilla
- Juan María Casado, Canal Sur TV, Sevilla
- Eduardo Francés, Televisión Educativa, TVE, Madrid
- Javier Ronda. Canal Sur Radio. Sevilla

DIRECCIÓN

Dr. José Ignacio Aguaded Gómez

SUBDIRECCIÓN

Enrique Martínez-Salanova Sánchez
María Amor Pérez Rodríguez

COORDINACIÓN DEL NÚMERO

María Amor Pérez Rodríguez. Universidad de Huelva
Dra. Josefina Prado Aragonés. Universidad de Huelva

CONSEJO EDITORIAL

Ilda Peralta Ferreyra (Almería)
Dr. Víctor Amar Rodríguez (Cádiz)
Fernando Navarro Morcillo (Córdoba)
Pacurri Martínez Sánchez (Granada)
Dr. J. Manuel Méndez Garrido (Huelva)
Dr. Manuel Monescillo Palomo (Huelva)
Ana Reyes Cobos, Rafael Quintana Grazón (Jaén)
Dr. J. Antonio García Galindo (Málaga)
Dr. Ángel Luis Vera Aranda (Sevilla)

CONSEJO DE REDACCIÓN

Mª Teresa Fernández Martínez
Francisco Casado Mestre
Dr. Tomás Pedroso Herrera
Dr. Ramón Ignacio Correa García
Mª Dolores Guzmán Franco
Marina Chacón Sánchez

SECRETARÍA DEL CONSEJO DE REDACCIÓN

Paqui Rodríguez Vázquez

DISEÑO

- Portada y contraportada: Pablo Martínez-Salanova
- Autoedición: Anma'2001. Huelva
- Dibujos: Enrique Martínez-Salanova Sánchez y Pablo Martínez-Salanova Peralta

Política Editorial

«COMUNICAR» es una revista científica de ámbito iberoamericano que pretende fomentar el intercambio de ideas, la reflexión y la investigación entre dos ámbitos que se consideran prioritarios para el desarrollo de los pueblos: la educación y la comunicación. Profesionales del periodismo y la docencia en todos sus niveles (Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Universidad y Adultos) tienen en este medio una plataforma para fomentar la comunicación y la educación, como ejes neurálgicos de la democracia, la consolidación de la ciudadanía y el progreso intelectual y cultural. La Educación en Medios de Comunicación es, por tanto, el prisma central de «COMUNICAR».

• Serán publicados en «COMUNICAR» artículos y colaboraciones inéditos, escritos en español o portugués, enviados por los suscriptores, colaboradores y lectores de la revista que versen sobre proyectos, investigaciones, reflexiones, propuestas o experiencias en comunicación y educación, así como en la utilización didáctica, plural e innovadora de los medios de comunicación en la enseñanza, en sus diferentes vertientes y niveles.

Grupo Editor

El Grupo Comunicar está formado por profesores y periodistas de Andalucía (España), que desde 1988 se dedican a la investigación, la edición de materiales didácticos y la formación de profesores, niños y jóvenes, padres y población en general en el uso crítico y plural de los medios de comunicación para el fomento de una sociedad más democrática, justa e igualitaria y por ende una ciudadanía más activa y responsable en sus interacciones con las diferentes tecnologías de la comunicación y la información. Con un carácter estatutariamente no lucrativo, el Grupo promociona entre sus planes de actuación la publicación de textos, murales, campañas... enfocados a la Educación en los Medios de Comunicación. «COMUNICAR», Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación, es el buque insignia de este proyecto.

Normas de Publicación

• **Estructura:** En cada colaboración, figurará en la primera página el título, autor/es (un máximo de dos), así como un resumen del artículo de 6 líneas, en español y su correspondiente traducción al inglés (abstract). Se incluirá además 6/8 descriptores (palabras clave) en español y en inglés del mismo (key words). Al final del texto se incluirán varios sumarios de 3/4 líneas (textos literales entresacados del artículo para resaltarlos en la maqueta final).

• **Extensión:** Los artículos tendrán una extensión de entre 6 y 9 hojas (A-4), 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.

• **Soporte:** Los trabajos se enviarán mediante e-mail o postalmente en doble soporte: copia en papel y disco informático para PC (Word o cualquier otro procesador de textos del entorno Windows).

• **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 remitirá acuse de recibo de los trabajos recibidos. El material será evaluado mediante «referee» por el Consejo Científico Asesor que determinará su aceptación, o en su caso devolución a sus autores, en un período no superior a los tres meses. Los trabajos que no vayan a ser publicados, por no contar con informes favorables del Consejo Asesor o bien por estimarse ajenos a la línea editorial, serán devueltos a sus autores.

El Consejo de Redacción se reserva el derecho de publicar los trabajos en el número que se estime más oportuno, así como la facultad de introducir modificaciones conforme a estas normas.

• **Correspondencia:** Los autores recibirán un ejemplar de la revista donde se publique el trabajo presentado.

• **Envío:** Los trabajos se remitirán a «Comunicar», postalmente o vía Internet, especificando dirección, teléfono y correo electrónico de contacto.

COMUNICAR
E-mail: comunica@teleline.es
www.grupo-comunicar.com
Apdo. 527. 21080 Huelva (España)

Comunicar 17, 2001

La comunicación de hoy: crisol de nuevos lenguajes

PRELIMINARES

Sumario 5/6
Prolegómenos 7/8
José Ignacio Aguaded Gómez

TEMAS

• **Presentación de «Temas»** 12/14
Josefina Prado y María Amor Pérez. Huelva
• **Aprender a ver y a analizar la información audiovisual** 15/20
Mariano Cebrián Herreros. Madrid
• **La competencia comunicativa en el entorno tecnológico: desafío para la enseñanza** 21/30
Josefina Prado Aragonés. Huelva
• **La estética de los objetos y la ética de los sujetos** 31/39
Carlos Lomas. Asturias
• **Adolescentes: entre la escuela y el cibercafé** 41/47
Silvia Contin y Sergio Merino. Argentina
• **Un paso más para la lectura crítica** 49/55
Enrique Martínez-Salanova Sánchez. Almería
• **Información, ficción y pedagogía en el fútbol televisado** 57/63
Agustín García Matilla. Madrid
• **Las adaptaciones literarias al cine: un debate permanente** 65/69
José Luis Sánchez Noriega. Madrid
• **Lectura a cinco bandas: «La lengua de las mariposas»** 71/78
Celia Romea Castro
• **Atravesando el espejo** 79/85
Miguel de Aguilera y Sebastián Mañas
• **El signo infográfico en la comunicación digital: de la presencia del vacío** 87/92
Fernando Contreras. Sevilla
• **Comunicación web: el valor de los contenidos de la Red** 93/96
Alfonso Palazón Meseguer. Madrid
• **El lenguaje de la radio y sus posibilidades educativas** 97/101
Rafael Quintana Garzón. Jaén
• **Aprender a escribir con el periódico** 103/109
Tomás Pedroso Herrera. Huelva

Comunicar 17, 2001

CALEIDOSCOPIO

HISTORIAS GRÁFICAS

• Historia de la música enlatada 112/115
Pablo Martínez-Salanova Peralta. Almería

REFLEXIONES

• Infancia y televisión educativa en el contexto multimedia 116/121
Magdalena Albero Andrés. Barcelona

• La socialización medial 122/125
Antonio Rodríguez Pérez. Salamanca

• Violencia, juventud y medios de comunicación 126/132
Julio Cabero y Rosalía Romero. Sevilla

• El dilema de las teorías de enseñanza-aprendizaje en el entorno virtual . . 133/136
Luis Rodolfo Lara. Argentina

EXPERIENCIAS

• Una pedagogía activa del lenguaje televisivo para comunicadores del futuro 138/143
Nicolás Lorite. Barcelona

• Radioescuela, una apasionante aventura de comunicación y educación . . . 144/147
Dolores Rodríguez Mateos. Sevilla

PROPUESTAS

• La prensa: un medio de comunicación para la escuela 148/153
Antonia Camacho Marín y Fº Javier Santacruz. Sevilla

• Propuestas curriculares para la integración de los medios 154/157
Mª Carmen Martínez y M. Ángel Romero. Granada

• Potencial educativo de las nuevas tecnologías en la lectoescritura de personas con deficiencia visual 158-164
Antonio Rodríguez y José Luis Gallego. Granada

• Cómo enseñar arte a través de los medios 166/169
Rosario Cruz García. Sevilla

INVESTIGACIONES

• Apuntes sobre la violencia en los programas de televisión 170/175
Alexandra Posada Álvarez. Cuba

• ¿Fomenta la prensa onubense la integración de los inmigrantes en nuestra sociedad? 176/179
Alejandro Ruiz, Montserrat Medina y Luisa García. Huelva

BITÁCORA

INFORMACIONES 182/190

APUNTES 192/193

PLATAFORMAS 194/198

RESEÑAS 199/210

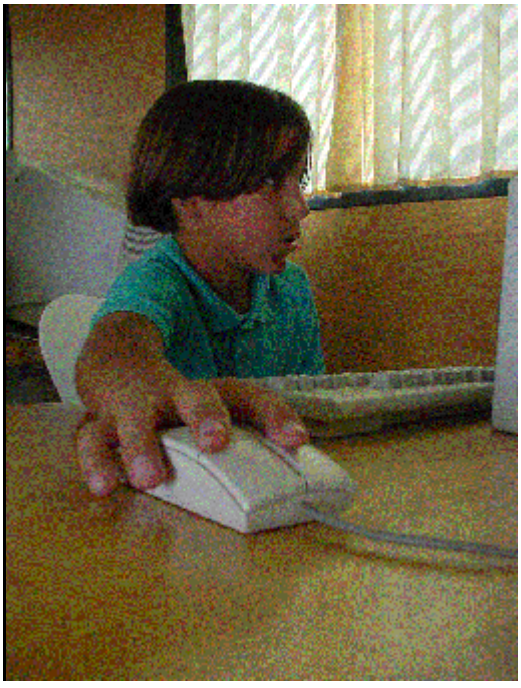
RED DE REVISTAS IBEROAMERICANAS 212/213

Prolegómenos

Una nueva imagen, una apuesta más firme...

José Ignacio Aguaded Gómez

Crear y consolidar una revista científica no es tarea fácil, sobre todo si ésta surge de una asociación no gubernamental y no lucrativa. Ni siquiera en este mal llamado «primer mundo» el apoyo institucional es firme para proyectos de reflexión sobre la convulsiva sociedad en que vivimos. Aún así en 1993 nacía la revista «COMUNICAR» como una aventura de un grupo de profesores y periodistas, que un lustro antes se habían puesto en marcha para trabajar desinteresadamente por la educación en los medios de comunicación.



La constatación de que la comunicación y las educación van a ser los dos polos definidores de la sociedad futura y que sólo en la medida en que la educación –no sólo escolar, sino también familiar y social– sea capaz de afrontar los retos que el desarrollo tecnológico demanda, podremos disfrutar de una sociedad más igualitaria, justa y en términos reales democrática, nos inclinó a apostar decidamente, en primer lugar, por el grupo editor de la revista y, despues por esta cabecera que, sin duda, es su buque insignia, aunque no su única expresión, ya que el Grupo Comunicar tiene una amplia trayectoria en la formación presencial de docentes, en la investigación, en el fomento de talleres y actividades para la comunidad escolar (niños, padres...) y en la edición de otros materiales como campañas informativas, colecciones de libros, actas de congresos, guías curriculares, murales de prensa y escuela...

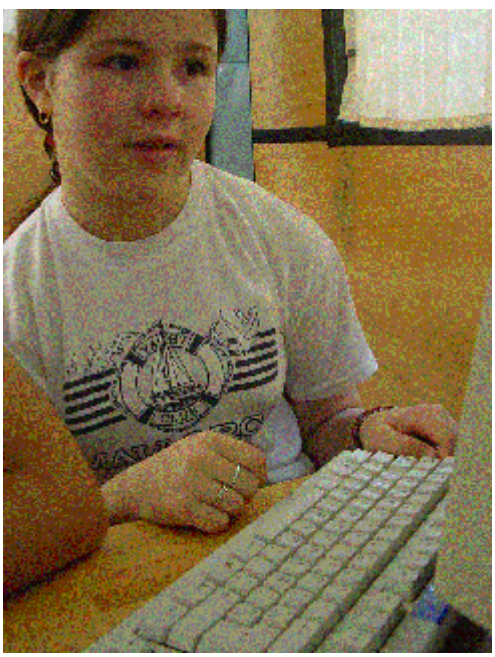
Aun así «COMUNICAR» es el máximo exponente de este Grupo en cuanto que desde hace ya casi nueve años se ha mantenido firme a su cita con sus lectores. Diecisiete números con más de 750 artículos y trabajos publicados avalan una trayectoria cada vez más afianzada y especialmente, para nosotros, útil para aquellos profesionales de los medios de comunicación y de la educación que quieren reflexionar y actuar para permitir que la

Prolegómenos

sociedad tenga mayores resortes para hacer de la comunicación un vehículo de progreso social y no un instrumento para la domesticación y la fetichización banal de unos poderes mediáticos que se superponen cada vez con más arrogancia a los poderes públicos.

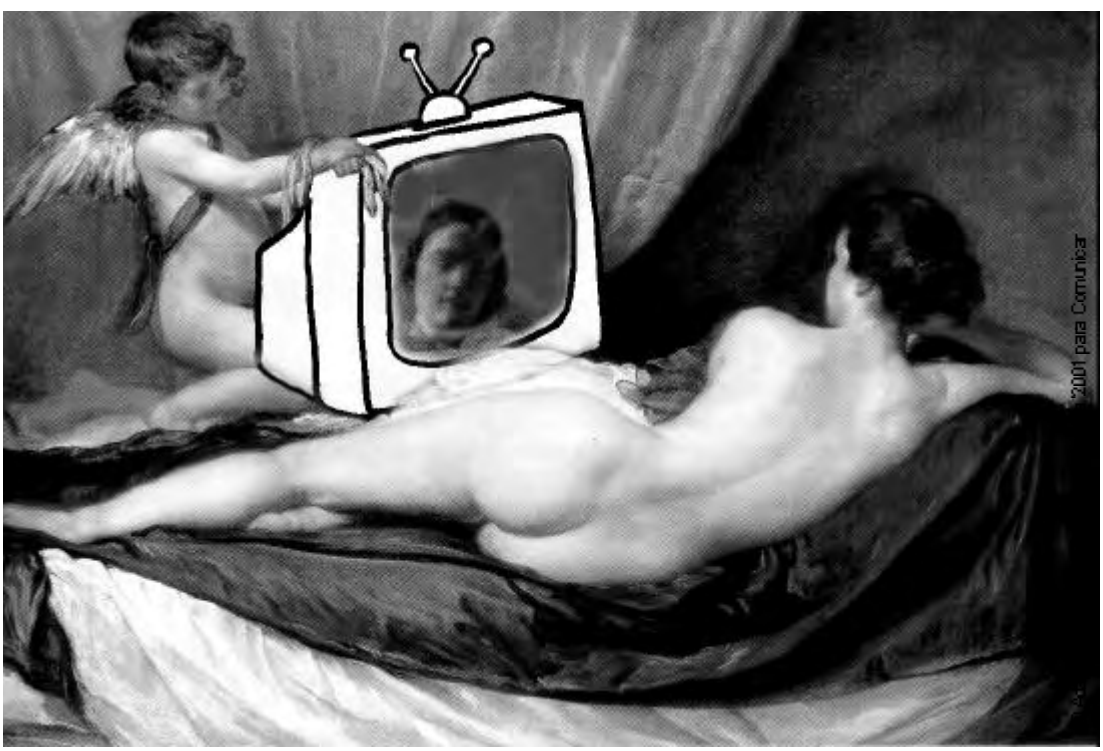
«Comunicar» quiere fomentar, por ello, la reflexión sobre este apasionante y controvertido mundo porque estamos convencidos de que en la catarata icónica en la que estamos inmersos si algo falta es precisamente la capacidad de discernir, de analizar y buscar propuestas creativas a los retos tecnológicos. Dar respuestas activas, inteligentes y racionales a la sociedad mediática requiere, sin duda, la construcción de unos conocimientos que parten de la toma de conciencia del hecho comunicativo como acontecimiento omnipresente y configurador de la sociedad globalizada y mediática en la que vivimos. Este simple acto de toma de conciencia no es un hecho automático e instantáneo. Como señala K. Tyner acerca de las percepciones de los norteamericanos respecto a la televisión, «el pez no es consciente de estar en el agua» y cualquier replanteamiento de esta cuestión se hace ardua por su apabullante presencia en todos los ámbitos y rincones de nuestra cotidianeidad. La investigación teórica y aplicada y las propuestas prácticas para su inserción didáctica –tanto en el ámbito formal de la escuela, como en los contextos familiares o en las redacciones de prensa– se hacen desde nuestra óptica esenciales para aspirar a una sociedad más justa que sepa equilibrar las nuevas máquinas con el desarrollo del pensamiento colectivo. La presencia de los medios de comunicación en nuestras vidas debe constituir un revulsivo que permita una generación de hombres y mujures más informados y no hipnotizados por un mercantilismo atroz y por la religión del consumo.

Éste es el espíritu que nos movió desde sus inicios y que quiere seguir moviéndonos ahora con más ímpetu si cabe en este «foro de reflexión en tiempos de comunicación...». abierto a todos los profesionales de la comunicación y la educación que quieran participar en este necesario e irremplazable análisis de la «educomunicación».



En este número ofrecemos una nueva imagen con un formato más amplio, una nueva maquetación y la renovación de algunas secciones. Los fieles lectores comprobarán fácilmente que se trata de leves modificaciones que mantienen intacta la estructura y el eje vertebrador de la revista y que, en todo caso, son mejoras para afianzar esta publicación que requiere para su subsistencia del apoyo de los docentes y comunicadores que desde todo el mundo, y de una forma constante, apuestan por este medio de comunicación como un aporte más para el fomento de una educación más crítica y activa con los medios y las nuevas tecnologías.

Con estas razones perdia el pobre
Caballero el juicio, y desvelabase
Por entenderlas y desentrañarles el
Sentido, que no se lo sacara ni los
Entendiera el mismo Aristoteles si
Resucitara para ello.
El Quijote Cap.º 9
© Pablo Martinez-Salanova '2001 para Comunicar


2001 para Comunicar

Comunicar 17

Temas monográficos

La comunicación de hoy: crisol de nuevos lenguajes

Presentación

La comunicación de hoy: crisol de nuevos lenguajes

Josefina Prado Aragonés
María Amor Pérez Rodríguez

Se dice que vivimos en la era de la información y que estamos siendo testigos de la mayor revolución de todos los tiempos respeto a la comunicación.

A lo largo de la historia los descubrimientos y avances tecnológicos han ido modificando paulatinamente las formas de comunicación haciéndose cada vez más diversas y sofisticadas. Así, a partir de las formas primitivas gestuales y orales, la invención y evolución de diversos códigos simbólicos, como los pictogramas e ideogramas, se originó la escritura, cuya invención supuso la creación de uno de los sistemas de comunicación más desarrollados de que ha venido gozando la Humanidad durante milenios. Su invención implicó un cambio trascendental en el proceso de comunicación al permitir dar perdurabilidad a la información y superar los límites espacio-temporales impuestos por la comunicación oral.

La aparición de la imprenta –el más importante medio de difusión de la información escrita– ocasionó una de las mayores revoluciones culturales de la historia, marcó el comienzo de la era moderna y significó la instauración del código escrito como única forma de acceso a la cultura. Como consecuencia de su enorme impacto cultural, fue surgiendo paulatinamente en la sociedad la necesidad de recibir instrucción en el código escrito para poder acceder al conocimiento. Esta necesidad se hará cada vez más imperiosa a partir de la revolución industrial, del progreso económico y científico y de la transformación del mundo laboral de agrícola en industrial. Surge así el concepto de alfabetización y la generalización de una educación basada casi exclusivamente en la instrucción para el conocimiento del código escrito.

Pero a finales del siglo XIX y especialmente a lo largo del siglo XX, fruto de los imparables avances tecnológicos, irán surgiendo, primero tímidamente y poco a poco de forma cada vez más espectacular, múltiples recursos, códigos y canales de transmisión de la información que, conviviendo con el código oral y escrito, han revolucionado los cauces tradicionales para el acceso al conocimiento y la transmisión de la cultura.

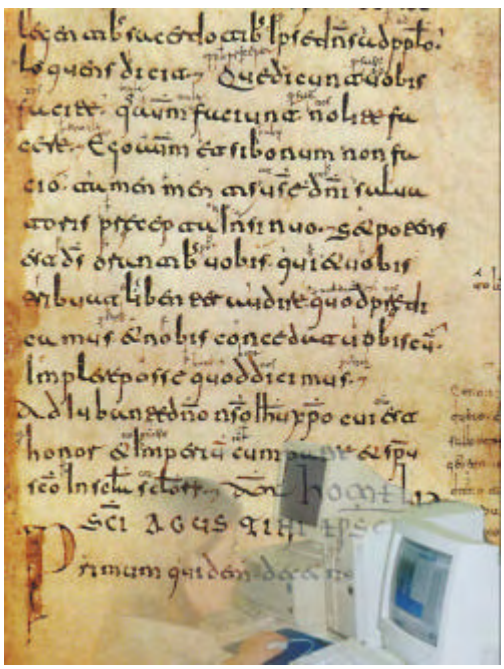
De esta forma, en la actualidad, vivimos en lo que se ha venido a llamar sociedad de la información, inmersos en una nueva cultura integrada por un complejo y heterogéneo sistema de lenguajes y códigos simbólicos, audiovisuales y multimedia. En el contexto presente la comunicación se ha convertido en un complejo proceso sémico en el que intervienen una gran diversidad de códigos, verbales y no verbales, y en el que los elementos tradicionales del contexto comunicativo, espacio y tiempo, han adquirido nuevos valores.

Respecto a la educación, esta revolución cultural está removiendo sus pilares más consistentes y está exigiendo su adaptación a los nuevos tiempos y a las nuevas necesidades y usos comunicativos.

Presentación

Este monográfico constituye un mosaico de los diversos lenguajes y cauces de comunicación que están presentes en nuestra sociedad y mediatizan cada vez más nuestra vida cotidiana: los lenguajes de los medios de comunicación y los lenguajes y recursos de las tecnologías informáticas y telemáticas. Los trabajos que lo integran suponen una mirada analítica y crítica a esas nuevas realidades mediáticas y a sus códigos específicos y presentan reflexiones, líneas de trabajo y experiencias didácticas que confluyen en plantear la necesidad de desarrollar una nueva competencia semiológica, y educar para el conocimiento y uso reflexivo y crítico de estos nuevos lenguajes.

En este sentido, las aportaciones que incluimos en el monográfico revisan las nuevas formas televisivas multitemáticas y convergentes con medios tecnológicos como Internet, planteándose la necesidad de educar a ver de modo integral los distintos modelos televisivos.



Otro de los lenguajes más acuciantes en nuestros días y que halla hueco en nuestras páginas es el publicitario. La publicidad y sus mensajes insinuantes necesitan que la escuela eduque para desenmascarar la verdad de los anuncios publicitarios, a través del conocimiento de los usos y formas de la comunicación televisiva y publicitaria, contribuyendo a formar consumidores racionales y críticos que sean capaces de sustraerse a su magia consumista y manipuladora.

Los jóvenes, usuarios aventajados de Internet, han puesto de manifiesto la conveniencia de que educadores, lingüistas y comunicólogos sean conscientes de las nuevas modalidades de interacción e intercambio y, consecuentemente, en los lenguajes empleados particularmente en los «chat», así se proponen orientaciones para aprovechar de forma didáctica esta tecnología en Secundaria.

Un fenómeno mediático de enorme influencia social como el fútbol, cuya realidad es examinada críticamente, puede convertirse en objeto didáctico y en centro de debate altamente motivador, en una propuesta que plantea el fútbol como metáfora mediática y analiza cómo se unen la información, el espectáculo y una «peculiar» didáctica.

El cine, con un lenguaje propio, constituye una forma narrativa que converge con la literaria. Las adaptaciones literarias al lenguaje cinematográfico han sido objeto de polémicas más o menos estridentes. Sin embargo no pueden medirse con los mismos criterios ambos lenguajes, sin tener en cuenta la obra en sí, los recursos que emplea o la historia de la cultura en la que se inscriben. Esta forma de expresión que es el cine con lenguaje propio y características específicas plasmadas en cada una de sus bandas, que son el resultado de la convergencia de diversos lenguajes audiovisuales, compite con formas narrativas tradicionalmente de prestigio

Presentación

como la literatura y adquiere su plena autonomía exigiendo nuevas estrategias de lectura audiovisual.

Uno de los fenómenos comunicacionales de mayor impacto social, los videojuegos, es analizado desde diferentes puntos de vista: el de sus constructores y diseñadores, el del propio texto virtual del videojuego y el de los jóvenes al hacer uso de estas obras culturales.

La semiótica de la comunicación ha experimentado importantes cambios ante la influencia y el comportamiento de las imágenes manipuladas y tratadas por ordenador, de forma que el concepto de «inmersión» es clave para un discurso tan especial como es el de las tecnologías multimedia e hipermedia. Las nuevas tecnologías, especialmente las redes de comunicación, han generado, desde esta perspectiva, nuevas formas de interacción e intercambios lingüísticos, y un nuevo concepto de realidad –la virtual– que suponen un desafío didáctico. Por ello incluimos el análisis de esta nueva realidad mediática, así como el del contenido diferenciador de un sitio web, y su incidencia en el contexto educativo.

En un mundo en el que las imágenes se imponen con nuevas y prometedoras formas, alabar las facultades de lo sonoro para la educación, la persuasión, la socialización, puede resultar un tanto arriesgado, de ahí que recuperar el valor de lo sonoro como un código sugerente y sugestivo, lleno de connotaciones y significados, es decir, la utilización de la radio, pueda ser un buen recurso para reflexionar sobre el valor comunicativo del sonido.

El lenguaje periodístico ha ocupado siempre un lugar preferente en cualquier propuesta didáctica de trabajo con los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. La propuesta que presentamos nos sitúa en la semejanza entre la narración literaria y los géneros periodísticos de la noticia y el reportaje.

En la actualidad puede decirse que la comunicación entraña un complejo proceso en el que los códigos verbales estrictamente lingüísticos han dejado de desempeñar un papel exclusivo en el discurso, pues otros códigos no verbales, especialmente icónicos y multimedia, comparten su valor en la construcción del sentido. COMUNICAR presenta un «crisol» de estos lenguajes desde la convicción de que la comunicación no tiene que tener fronteras y ha de servir para cubrir las necesidades de los hombres y mujeres que en el siglo XXI se enfrentan a nuevas construcciones del sentido y visiones del mundo, sin que por ello se pierdan las particularidades de cada comunidad de hablantes o los medios más poderosos anulen, monopolicen o globalicen las posibilidades comunicativas.

• Mariano Cebrián Herreros
Madrid

Aprender a ver y a analizar la información audiovisual

De «reto nuevo a la educación» califica el autor de este trabajo a los nuevos modelos pedagógicos que surgirán necesariamente de la difusión cada vez mayor de nuevos modelos televisivos. Pero esos modelos educativos requerirán de un análisis pormenorizado y profundo de la información audiovisual, así como de un mayor conocimiento para su manejo por parte de los ususarios. Ambas cosas pueden ser el punto de partida idóneo para la introducción de la televisión en la escuela.

The author of this paper considers the new pedagogical patterns arisen from new television communicational patterns as a new challenge for education. We will need to increase the knowledge of the users and a serious analysis of the audiovisual information to achieve these pedagogical patterns. This could be the starting point to introduce television in school.

DESCRIPTORES/KEY WORDS
• Medios de comunicación, educación, televisión, audiencia, canales multitemáticos, sociedad de la información
• Media, education, television, audience, multitematic canals, information society

Se desarrollan las tecnologías, se incrementan los modelos de comunicación televisiva, se enriquecen los lenguajes y se reclaman otros modelos pedagógicos. Asistimos a la implantación creciente y simultánea de tres modelos de televisión: el generalista tradicional, que nació con los primeros momentos de la televisión y que continúa en la actualidad. El multitemático, surgido hace tan sólo unos cinco años, que ha modificado la producción, organización, programaciones y usos de los telespectadores y mantiene un desarrollo creciente. Ahora asoma el modelo convergente de la televisión con Internet y otros medios. Se amplía la mirada de la información televisiva sobre la realidad, lo cual requiere, en contrapartida, otras formas de verla y analizarla. Es un reto nuevo a la educación[1].

▲ Mariano Cebrián Herreros
es catedrático de Información Audiovisual de la Universidad Complutense de Madrid
(marceb@eucmax.sim.ucm.es).

La expansión de los tres modelos modifica el escenario audiovisual, integra otras modalidades, fomenta otros modos de consumo y establece miradas diferentes. Son tres miradas con doble perspectiva cada una de ellas; es decir, la mirada del emisor sobre la realidad para transmitir su concepción de la misma. La mirada del telespectador o usuario sobre la oferta televisiva y, en suma, sobre la interpretación que cada canal le da de la realidad compleja. Y emerge otra mirada, la del encuentro e interacción de ambas, de la cual nace una visión nueva de la realidad[2]. En este caso es un encuentro de orientación de las miradas por parte de los agentes emisores y receptores. El emisor propone contenidos, en unos casos con clara imposición sin permitir acción alguna al usuario salvo la del zapeo. En otros casos, con proposiciones, también en parte impuestas, pero con acrecentamiento de la capacidad zapeadora del usuario por los canales. Y unas ofertas totalmente abiertas a que el usuario las ejecute como desee, que sea él quien establezca las interrelaciones, interactividad, navegación.

1. Miradas televisivas generalista, multitemática y convergente de la realidad

Son tres modelos presentes en la actualidad que modifican los lenguajes, transforman los procesos de interacción comunicativa de emisores y usuarios y repercuten en la pedagogía y en las relaciones del sistema educativo con la televisión.

El presente trabajo se centra en las modificaciones de la información audiovisual en la nueva situación de la televisión como paradigma de lo que está sucediendo también en otros medios. Con el desarrollo de los tres modelos televisivos, la información audiovisual crea otras encrucijadas para los telespectadores y reclama otras miradas desde la educación.

1.1. La información audiovisual en los canales generalistas

La televisión generalista se halla en pleno reajuste de sus funciones para sobrevivir al choque con el modelo multitemático. Es un modelo que se ha visto ampliado por la entrada de las televisiones autonómicas y locales públicas y de las privadas. Todo ello le ha llevado a un incremento enorme de la competitividad, origen de todas las transformaciones que está padeciendo. El objetivo es dar satisfacción a las audiencias incluso en los requerimientos más bajos hasta llegar a la televisión basura. Es una televisión deteriorada en sus contenidos y acelerada en sus tratamientos expresivos. Se buscan los temas populares, los de conflicto real o artificial, la persecución de estrellas, la entrada en la vida íntima de los famosos, la selección de noticias espectaculares. Es un modelo caracterizado:

• Por la exacerbada competitividad entre los canales que les lleva a emprender cualquier estrategia para conseguir el liderazgo de audiencias, lo cual se concreta en un sistema de valores mercantiles, espectaculares y de simplicidad que prevalecen por encima de los valores de servicio a la audiencia para que conozca la realidad a fondo y en toda su complejidad.

• Por ser canales masivos, lo cual les lleva a la obsesión de la conquista y mantenimiento de la audiencia, a costa de lo que sea.

• Por el enfoque comercial que trata de arrastrar publicidad para obtener mayores beneficios o para expandir más las imágenes positivas de los respectivos gobiernos que la dirigen y la imagen negativa de la oposición.

• Por el objetivo de perdurar y mantenerse firme en la competitividad televisiva. Aunque los pseudoprofetas pronostican la caída en manos de los canales temáticos, sin embargo, el proceso es lento y los propios canales generalistas tratan de revisar sus estrategias para mantenerse en competencia.

• Por la interpretación de la realidad mediante imágenes espectaculares donde no interesa tanto profundizar en la realidad de los hechos cuanto insistir en la apariencia de los conflictos, en lo llamativo, en lo morboso y en todo aquello que atraiga más público dentro de una estrategia seductora[3].

• Y, en suma, por la invasión de los intereses políticos y económicos. No deben vincularse exclusivamente los intereses políticos a los canales públicos y los económicos a los privados puesto que los papeles se intercambian con bastante asiduidad. Es lamentable apreciar cómo los canales públicos justifican la exaltación de determinados contenidos (ejemplo: Tómbola) y tratamientos por razones de audiencias y de ingresos publicitarios. A su vez los canales privados dan la versión o refuerzan la visión del gobierno o del partido de la oposición según la vinculación histórica o actual de sus intereses. Esto está repercutiendo y apuntillando a la televisión pública.

1.2. La información audiovisual en los canales multitemáticos

La televisión amplía sus canales temáticos. Lo que en la televisión generalista eran programas unidos en una programación, ahora bastantes de ellos se convierten en canales especializados exclusivamente en dicho tema. Se incrementa el número de canales dedi-

cados a la información general y a temas específicos. Se entra en un campo variado de modalidades y especializaciones informativas. Por una parte, la especialización en un tema amplio como la información, el deporte, el cine. Y, por otra parte, mayor especialización en aspectos concretos de la anterior: información económica, canales dedicados sólo al fútbol e, incluso en este caso, sólo a un club: Canal Barça, Canal Real Madrid.

Es una televisión que rompe con lo masivo de la generalista y trata de buscar la homogeneidad de intereses de diversos grupos. No está para dar satisfacciones a todos por completo, sino que cada canal responde a grupos o intereses diferenciados. No es tampoco una televisión personalizada puesto que para su mantenimiento se requiere un número determinado de abonados según los costes. La rentabilidad y servicio se consigue por la suma o agregado de diversos grupos. Además de satisfacer los intereses inmediatos de cada grupo se dan otras ofertas complementarias[4].

La multiplicación de canales puede llevar a la creencia de un rico pluralismo informativo. Sin embargo, no debe perderse de vista que el incremento de canales se produce en una estructura superior: en las plataformas de comunicaciones, unas entidades de organización y control más amplio que el de las empresas tradicionales y con un poder más fuerte de decisión. Cada plataforma puede incluir varios canales informativos pertenecientes a empresas diferentes. Pero todo está dentro de los planteamientos y objetivos de la plataforma. Se amplía el campo de acción, pero permanece el criterio de selección y valoración de canales de la plataforma. Es un pluralismo dentro de una ideología, de unos intereses y de un orden controlado.

1.3. La información en la convergencia de la televisión con otros medios

Es una televisión que se orienta cada vez más a pequeños grupos e incluso a una situación personalizada en la que cada telespectador pueda elegir el canal o programa y vincularlo a otro medio como Internet o enviar mensajes a teléfonos móviles. Es llevar la personalización de Internet a la televisión.

La información audiovisual entra en relación con las informaciones expuestas por los otros medios convergentes. Una noticia difundida en el telediario de un canal informativo de televisión puede ser puesta en interacción por los usuarios con otras informaciones de Internet procedentes de diversas fuentes: otras agencias, otros medios e incluso personas particulares que hayan seguido el acontecimiento. En este caso el pluralismo depende de los usos que cada telespectador quiera efectuar. Para ello pone en interrelación los medios convergentes y podrá obtener una aproximación más exacta, contrastada y enriquecida con múltiples opiniones sobre lo ocurrido. Pero no todo es un paraíso. También en este caso existen los riesgos de manipulación. Habrá que comprobar la autenticidad de la variedad de fuentes o si todas están controladas desde el punto originario por una sola empresa o un grupo empresarial.

Tal convergencia está llevando a una transferencia mutua de contenidos entre los medios y a una globalización mediática tanto en el sentido de integración e interrelación de diversos medios como en el sentido espacial de universalización de la situación. Todo lo cual nos lleva a una dimensión mayor en la que los planteamientos ideológicos y económicos de los modelos generalistas y multitemáticos nacionales se expanden al ámbito internacional y con ello la convergencia de ideologías y de intereses políticos y económicos. Es el germen de la sociedad de la información con el gran riesgo de ser manipulada simultáneamente por una organización determinada.

La multiplicación de canales puede llevar a la creencia de un rico pluralismo informativo. Sin embargo, no debe perderse de vista que el incremento de canales se produce en una estructura superior: en las plataformas de comunicaciones, unas entidades de organización y control más amplio que el de las empresas tradicionales y con un poder más fuerte de decisión.

2. Enseñar-aprender a ver y a analizar los tres modelos televisivos

Lo indicado anteriormente reclama ensayar estrategias educativas que afronten la modalidad de información que da cada una de estas variantes televisivas. Los tres modelos imperantes repercuten enormemente en el sistema educativo como organización y en la

enseñanza-aprendizaje como proceso de interacción de profesores y alumnos y en el uso y consumo de medios en cualquiera de sus dimensiones [5]. Ante todo se requieren nuevas herramientas de análisis y vislumbrar las repercusiones pedagógicas dentro de las aulas y para la fase postformativa.

2.1. Educar a ver y a analizar el modelo televisivo generalista

Las televisión generalista sigue siendo el modelo de referencias sociales y culturales más común por su elevada implantación. La televisión se ha constituido en el entorno inmediato de los alumnos en el que pasan gran parte de su tiempo de ocio. Esto obliga a que el sistema educativo tenga una referencia a este escenario de manera continua. Es la referencia que el alumno entiende. La pedagogía de avestruz y de demonización empleada con frecuencia respecto de la televisión lleva a que el alumno disfrute y campe a sus anchas con algo que le concierne a su personalidad: formación, ocio, ideología, y a su vida social, mientras que los centros educativos no hacen la más mínima referencia a tal entorno. La cita de ejemplos televisivos no tiene por qué ser de modelos de conducta sino de modelos en los que basar un análisis, una situación, una motivación, un pensamiento con objeto de que el alumno se familiarice con ver la televisión también educativamente como algo asociado a su educación, a su desarrollo personal y social.

> Es imprescindible crear otros modelos pedagógicos de relaciones con la televisión durante la etapa escolar con objeto de que el alumno-telespectador-usuario se familiarice y genere competencias personales. De este modo una vez que abandone las aulas mantendrá la capacidad analítica y crítica.

La superposición de los tres sistemas trae mayor consumo televisivo, aunque en una permanente redistribución. Presentan una enseñanza-aprendizaje paralela a la de la escuela, la familia, la vida social y laboral. El sistema educativo debe dar respuesta pertinente, aprovechar su capacidad con objeto de preparar para la fase posterior a la escolar, puesto que si tradicionalmente el ser humano se formaba en la escuela en muchos casos para toda la vida, ahora esa formación post-escolar se desarrolla fundamentalmente por la televisión. Es con ella con la que se conoce e interpreta el entorno inmediato y el mundo.

El sistema educativo necesita generar contramiradas que guíen, orienten y enriquezcan la observación de los usuarios. Es preciso reforzar la educación para analizar y desenmascarar el trasfondo de control de los canales. Hay que perfeccionar la mirada miope bastante generalizada, ver con nitidez lo que está en la pantalla y lo que hay más allá de la pantalla: sistema de valores y fomento de intereses económicos, políticos e ideológicos. La televisión, por más apariencia de improvisación, de relato inmediato y en directo o sensación de ingenuidad que dé, no es más que la plasmación en escenas de todo cuanto envuelve la vida en torno a los grupos de dominio y de presión en la sociedad.

2.2. Educar a ver y a analizar la televisión multitemática

El teleusuario de canales temáticos necesita una formación para el nuevo consumo televisivo. Las Guías Electrónicas de Programas agilizan la capacidad de selección, pero será la información la que le oriente en su interactividad y nuevas exigencias. Es necesario educar para seleccionar canales, contrastar la información y generar conocimiento.

El problema ahora es la elevada cantidad de canales informativos generales y especializados que puede abocar a la desinformación por exceso de información, por la imposibilidad física y mental de descodificar, interpretar y seleccionar la información de calidad expuesta en tiempos breves y narraciones aceleradas.

Es preciso una educación en la autoprogramación de contenidos. Ya se han experimentado ejercicios en los que el alumno tiene que aprender a organizarse su programación televisiva a lo largo de la semana según los objetivos que previamente haya planteado. Es el traslado de los comportamientos con el cine a la televisión. Ya no se va al cine, sino a ver una película previamente seleccionada. Ahora ya no se trata de ver televisión, sino un canal, una franja horaria o un programa específico. Ante la acumulación de ofertas es preciso imponerse unos criterios de selección para no naufragar en el intento.

La interactividad que van incorporando los canales temáticos puede servir de modelo pedagógico del diálogo, de una mentalidad abierta a la actitud demo-

crática del intercambio y discusión de informaciones, ideas y opiniones. Pero se habla y se abusa del concepto de interactividad sin reparar en el alcance comunicativo que expresa. Se aplica por razones de marketing a diversidad de situaciones. Hay que cuestionarse hasta qué punto cada acto comunicativo puede calificarse o no de interactivo.

La interactividad no elimina por sí misma la presencia de dominantes y dominados, sino que depende del modelo que se desarrolle. No es lo mismo la interactividad en la que el usuario sólo tiene capacidad para optar entre dos o más posibilidades que le ofrece el emisor, que la interactividad en la que se plantean múltiples pautas para que el usuario realice las combinaciones que desee para construir relatos, ejecutar operaciones, interrelacionar informaciones y deducir datos nuevos.

2.3. Educar a ver y a analizar la televisión convergente con otros medios

Es preciso educar en el alcance de la convergencia tecnológica y de los medios: lo que cada medio aporta, lo que reduce y lo que incrementa por el apoyo e interacción con los demás. La convergencia no quiere decir confusión sino interacción, complementariedad, apoyos mutuos. Se produce la convergencia de señales físicas, pero se mantiene la divergencia de los signos, de la expresividad, de los procesos comunicativos. La televisión mantiene su lenguaje audiovisual en plenitud y además recibe y se interrelaciona con las capacidades expresivas de Internet y se amplía su acción al público transeúnte con las comunicaciones móviles.

El sistema educativo debe dar respuesta a esta situación y formar en la convergencia y en la globalización en los dos sentidos indicados anteriormente con objeto de que el educando desarrolle competencias para vivir en el nuevo entorno comunicativo, social, cultural, político y económico.

Es necesario el fomento de estrategias educativas personalizadas, que cada educando aprenda a vincular medios, sacar el rendimiento personal y reforzar su vinculación social. El uso individualizado de medios quiebra las referencias comunes. Cada uno tiene las suyas. El sistema educativo tiene que educar para el desarrollo de la personalidad de cada uno y además potenciar las vinculaciones sociales.

La convergencia lleva a la necesidad de crear nuevos modelos de organización docente en los que la escuela converja también con la convergencia de los medios. No son componentes aislados de la vida social ni del individuo. Cada alumno los integra en su forma de ser, en su actividad. Es la convergencia, o el choque, de un sistema de cambio lento como el docente y un sistema exageradamente dinámico como el televisivo.

Las instituciones educativas han empezado a sensibilizarse en las ofertas de los canales multitemáticos e Internet con el diseño e intento de creación de canales y portales educativos. Es un paso importante, pero ahora se requiere considerar también que la televisión se transforma aceleradamente con la nueva situación de convergencia. Esto plantea la necesidad de buscar nuevas sinergias. Es frecuente que en tales instituciones se hayan efectuado los diseños de la televisión y de Internet por equipos diferentes atendiendo a la especialidad de cada uno. Pero lo que antes se presentaba como separado ahora hay que integrarlo y establecer las correspondientes vinculaciones.

La auténtica programación educativa de la convergencia requiere asociar los grupos o crear otros nuevos para diseñar los modelos educativos convergentes, crear los correspondientes contenidos y establecer las diversas maneras de acceso, interactividad, hipertextualidad-hipermedialidad, navegación y complementariedad. Se trata de combinar las tecnologías avanzadas con los contenidos de gran calidad y de valor añadido. En suma, crear una auténtica cadena de valor pedagógico mediante la combinación y secuencialización de diversos contenidos, métodos y técnicas. El alumno desde la escuela o desde su casa conecta la televisión y accede por red convergente a diversidad de contenidos, los contrasta y selecciona a su medida según sus horarios y dentro, o al margen, de sus actividades discentes. Estas posibilidades obligan también a la formación en el uso de redes y en las interrelaciones de convergencia.

Es establecer una red de conexiones entre el centro docente, el hogar de cada alumno y la sociedad. El niño o el joven se familiariza en casa con la televisión e Internet para diversas situaciones, especialmente las lúdicas. Quienes dispongan de los mismos equipos en el centro docente suelen hacerlo sólo para cuestiones formativas, no lúdicas. Es preciso crear y potenciar sinergias de una y otra y buscar mayor interrelación de los tres ámbitos de conexiones: escolar, familiar y social[6].

3. Encuentro de miradas: necesidad de nuevos paradigmas pedagógicos

El sistema educativo tiene que apoyar la mirada democrática, la capacidad escudriñadora de todo cuanto se oculta tras la apariencia de las imágenes, sonidos y escritura, de lo que se impone o se potencia con

la interactividad, de lo que se apoya o se evita con los enlaces hipertextuales e hipermediáticos y de la orientación o desorientación de la navegación propuesta.

Es preciso examinar el alcance de los nuevos modelos comunicativos que se desarrollan y si existe transformación real o es una mera estrategia de los canales para aparentar diálogo cuando lo que ocultan es una conducción hacia el consumo mercantil, sin permitir la más mínima respuesta contestataria, de acciones críticas o de rechazo activista. Puede cambiar la televisión, pero mantenerse los criterios de imposición de los mensajes.

Los canales multitemáticos y la convergencia de la televisión con otros medios pueden ser unas vías para la comunicación democrática, pero también unas nuevas formas de control más sibilino de los telespectadores y de la sociedad. El sistema educativo debe potenciar el análisis de cada modelo televisivo y del alcance de cada situación y proceso.

De ahí la importancia que adquiere la formación en el análisis de los nuevos lenguajes televisivos, lo mismo que tradicionalmente se viene educando en el análisis y comentario de textos literarios, aunque se trate de realidades más complejas. Frente a la mayor trabazón de los relatos y de las ideas subyacentes en los contenidos y servicios televisivos hay que potenciar la creación y asimilación de mallas analíticas que consigan pescar el pensamiento que se oculta en el trasfondo oceánico y espectacular de las imágenes.

Para ello es imprescindible crear otros modelos pedagógicos de relaciones con la televisión durante la etapa escolar con objeto de que el alumno-telespectador-usuario se familiarice y genere competencias personales. De este modo, una vez que abandone las aulas, mantendrá la capacidad analítica y crítica, y a medida que la televisión adquiera nuevos desarrollos y se haga más compleja se extienda también la malla analítica del usuario.

El crecimiento y complejidad televisiva genera nuevos campos de relaciones con la educación. Hasta ahora se había conseguido introducir, aunque tímidamente, el estudio de las relaciones de la televisión generalista con la educación desde diversas perspectivas, pero no se han dado apenas pasos hacia la televisión multitemática ni, por supuesto, convergente.

No se trata ahora de planificar la enseñanza-aprendizaje por cada uno de los pasos dados por la televisión, puesto que cuando se quiera llegar a la situación de convergencia actual con otros medios se habrán producido otras innovaciones. Ahora lo importante es pasar del estudio por separado de cada uno de los tres modelos al análisis integral, al examen de conjunto y de las interrelaciones de los tres respecto de la educación.

Notas

1 Un desarrollo amplio del seguimiento que vengo haciendo de esta evolución puede verse en mis aportaciones anteriores referidas a los canales generalistas: Introducción al lenguaje de la televisión. Una perspectiva semiótica. Madrid, Pirámide, 1978; a la situación de la competitividad de diversos canales generalistas en la obra Información televisiva. Mediaciones, contenidos, expresión y programación. Madrid, Síntesis, 1998; y a la expansión de la televisión multitemática en «Discurso audiovisual. Nuevos campos de investigación semiótica», en Comunicación y Estudios Universitarios. Revista de Ciències de la Informació, 9, 1999; 71-88.

2 Son modos de ver que están totalmente arraigados en procesos culturales en la línea analizada por MARTÍN-BARBERO, J. y REY, G. (2000): Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva. Barcelona, Gedisa.

3 CORTES, J.A. (1999): La estrategia seductora. La programación en la neotelevisión. Pamplona, Eunsa.

4 PÉREZ DE SILVA, J. (2000): La televisión ha muerto. La nueva producción audiovisual en la era Internet. La tercera revolución industrial. Barcelona, Gedisa.

5 AGUADED, J.I. (1997): La otra mirada a la tele. Pistas para un consumo de la televisión. Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria, Junta de Andalucía.

6 FERRES, J. (2000): Educar en una cultura del espectáculo. Barcelona, Paidós.

• Josefina Prado Aragonés
Huelva

La competencia comunicativa en el entorno tecnológico: desafío para la enseñanza

En este trabajo se hace una reflexión sobre la nueva realidad comunicativa en la que estamos inmersos, como consecuencia de los continuos avances tecnológicos de la informática y telemática, y sobre la necesidad de contemplarla en la enseñanza. Asimismo, se revisan las transformaciones que los elementos curriculares están llevando a cabo para adaptarse a los nuevos tiempos. Por último, se describen algunos de los recursos tecnológicos de las redes de comunicación que propician la interacción y el intercambio lingüístico y se destacan sus ventajas para el desarrollo de la íntegra competencia comunicativa del alumnado.

This paper shows a reflection on the new communication we are inmersed in due to continue advances in computers technology, which the author thinks is necessary to introduce in school. Also, it is a revision about how curricular factors are changing to march with times. Finally, she talks about the advantages that these new technologies have in order to develop linguistic competence.

DESCRIPTORES / KEY WORDS
• Revolución mediática, paradigmas comunicativos, enseñanza lingüística, competencia comunicativa, recursos multimedia, innovación didáctica
• Media revolution, communication patterns, language learning, communication competence, new technologies, pedagogical innovation

En el umbral de este tercer milenio estamos sumergidos en una profunda transformación tecnológica, sobre todo en lo referente a la informática, el multimedia y la telemática, que está originado espectaculares cambios sociales y culturales, especialmente en el campo de la comunicación y la información, como consecuencia de la aparición de nuevos contextos y recursos comunicativos cuyo impacto es superior al que en su momento originó la invención de la imprenta.

En la enseñanza, el surgimiento de estos recursos, basados en el uso de diferentes códigos y canales de transmisión, así como diversas y potentes formas de acceso, producción y almacenamiento de la informa-

▲ Josefina Prado Aragonés
es catedrática (EU) de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Huelva
(prado@uhu.es).

ción, está revolucionando el tradicional concepto de adquisición y transmisión de saberes (San Martín, 1995) y está planteando un importante e ineludible reto al profesorado: adaptar el currículum y los principios metodológicos que rigen el quehacer docente a los nuevos tiempos, al nuevo entorno tecnológico y mediático en el que se desenvuelve hoy día la sociedad, si se pretende ofrecer una enseñanza acorde con la realidad actual, que prepare a un alumnado capaz de desenvolverse con autonomía en la misma.

La aparición de estos nuevos entornos comunicativos y nuevas y diversas formas de interacción mediáticas y tecnológicas están alterando sensiblemente las formas de expresión y construcción del sentido, es decir, de comunicación (Prado, 1996; 1997; 2001b). En la actualidad, dicha comunicación entraña un complejo proceso en el que los códigos verbales estrictamente lingüísticos han dejado de desempeñar el papel exclusivo en el discurso y comparten su valor en la construcción del sentido con otros códigos no verbales, especialmente icónicos y multimedia, que precisan de los hablantes estrategias específicas para su adecuado uso e interpretación sémica.

Ante este nuevo paradigma comunicativo, es preciso llevar a cabo en el contexto didáctico una seria reflexión sobre las necesidades de los hablantes en la actual y futura sociedad tecnológica, así como un profundo replanteamiento de cuál debe ser la competencia comunicativa que han de desarrollar los discentes en su proceso de formación para cubrir esas necesidades. Pues, como afirma Pérez Tornero (1997), la multiplicación de usos lingüísticos, la convergencia e hibridación de códigos verbales y no verbales, los innumerables cauces de acceso y transmisión de la información y las diversas transformaciones de la enunciación lingüística y semiológica hacen necesario ampliar los límites tradicionales de dicha competencia; así, el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas que la configuran debe complementarse hoy con el dominio de nuevas estrategias comunicativas y semiológicas, muy distintas a las tradicionales, adaptadas a los actuales códigos y lenguajes en contextos tecnológicos, y a las novedosas formas de selección, tratamiento e interpretación de la información; de manera que esta nueva competencia lingüístico-tecnológica permita al hablante desenvolverse con autonomía en lo que ya se denomina «un mundo cibernético virtual» (Casals y Lorenzo, 1997: 1142).

1. La enseñanza lingüística en entornos tecnológicos

Como respuesta a lo anterior, en el ámbito de la educación se está produciendo una ruptura con la organización tradicional de la enseñanza y está surgiendo un nuevo espacio didáctico, en el que, como acertadamente reconocen Aguaded y Pérez (2001: 126), «se perfila un imprescindible proceso de reconversión docente estrechamente ligado a los cambios que se van originando en nuestra sociedad conforme se va generalizando el uso de las nuevas tecnologías».

También la enseñanza de la Lengua, aunque aún tímidamente, se va adaptando a los nuevos tiempos y está empezando a modificar sus parámetros clásicos, de manera que los diversos elementos participantes en el acto de enseñanza-aprendizaje se están transformando paulatinamente y están originando un nuevo modelo pedagógico (Telenti, 2000), basado en una enseñanza más activa, flexible y personalizada, al margen de las limitaciones espacio-temporales impuestas por el aula, más acorde con los ritmos de aprendizaje y necesidades educativas individualizadas y diversificadas y más en consonancia con la nueva realidad comunicativa en la que se desenvuelve la actual sociedad de la información.

De este modo, la enseñanza a través de las redes de comunicación, tecnología informática y telemática, se está incorporando e integrando poco a poco en el currículum, y se está convirtiendo en un valioso recurso auxiliar en la enseñanza presencial, así como una nueva opción para la enseñanza a distancia y la formación permanente, nuevos modelos de educación cada vez más en auge que permiten el aprendizaje al margen de horarios lectivos rígidos y de la obligatoriedad de asistencia al aula.

Con todo, pensamos que en la enseñanza presencial los recursos tecnológicos no deben nunca suplantar el papel de la comunicación directa y real en el aula, sino convivir con ella; ni defendemos que éstos sean el remedio más eficaz para solucionar todos los problemas lingüísticos y formativos de los escolares. Simplemente afirmamos que deben contemplarse como recursos muy útiles para ampliar la capacidad comunicativa del alumnado y para desarrollar estrategias discursivas que le permitan cubrir de forma adecuada las necesidades comunicativas que nuestra sociedad está planteando de forma cada vez más acuciante. En última instancia, su incorporación a la práctica docente debe hacerse de manera reflexiva y crítica, tras sopesar sus ventajas e inconvenientes en cada contexto y situación de aprendizaje concretos.

Ahora bien, para que esta incorporación sea auténtica y no constituya un conjunto de experiencias aisladas y esporádicas, llevadas a cabo por centros avanzados o profesores innovadores, es necesario que se cumplan algunos requisitos, como éstos:

• Adecuada dotación tecnológica de los centros, de manera que las aulas dispongan de estos recursos y su utilización sea factible en cualquier momento del proceso instructivo.

• Formación tecnológica permanente del profesorado que le capacite para la utilización y aprovechamiento de estos recursos, tanto para su propia formación como para la práctica docente, y le mantenga continuamente actualizado.

• Integración de estos medios en el currículum, junto con otras técnicas y estrategias comunicativas presenciales y directas.

• Adaptación metodológica para su utilización, con diseño de estrategias y materiales adecuados a los mismos.

• Flexibilidad en el entorno de aprendizaje, que puede superar así los límites espacio-temporales impuestos por el aula.

Reflexionemos a continuación sobre las implicaciones que para cada uno de los elementos participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje tienen los actuales entornos tecnológicos, centrándonos especialmente en la red Internet y los recursos telemáticos, y posteriormente expondremos algunas de las ventajas que, a nuestro juicio, reportan dichos entornos para el desarrollo de la competencia comunicativa y la formación lingüística.

> El alumno usuario de las tecnologías digitales se convierte en el protagonista de su aprendizaje, mediante estrategias autónomas de búsqueda y selección de la información, además de nuevas y diversas estrategias interactivas de comunicación que superan los límites espacio-temporales impuestos por el contexto escolar.

2. El profesor competente tecnológicamente

En este proceso de transformación y adaptación educativa a los nuevos contextos tecnológicos la figura del profesor juega un papel fundamental, pues él va a ser en última instancia el responsable de dicha adaptación y el diseñador de las estrategias metodológicas para el adecuado aprovechamiento de estos recursos.

El perfil de este profesor competente tecnológicamente es más versátil que el del docente del contexto educativo tradicional; pues, frente al clásico profesor, poseedor de saberes conceptuales incuestionables, mero transmisor de conocimientos, emisor de mensajes unidireccionales carentes de interactividad, el profesor del contexto educativo tecnológico es el formador que interactúa en el aula, plantea problemas, cuestiona soluciones, coordina el trabajo en colaboración y prepara a un alumnado con capacidades comunicativas versátiles.

Las estrategias metodológicas del nuevo docente deben estar adaptadas al actual contexto comunicativo de la era de la información. La diversidad de formas, códigos y cauces comunicativos, derivados de los avances informáticos y telemáticos, exigen nuevas tácticas didácticas en la enseñanza lingüística, cuyo objetivo último debe ser lograr una completa alfabetización del alumnado, que contemple el conocimiento y dominio no sólo de códigos verbales y destrezas discursivas tradicionales, sino además de otros códigos no verbales, especialmente multimedia, cada vez más presentes en nuestro entorno social, así como las habilidades necesarias para su adecuada interpretación y uso en los actuales procesos de comunicación e información (Prado, 2001a).

En cuanto a las ventajas que el uso de las redes de la comunicación, especialmente Internet y las nuevas tecnologías telemáticas, ofrecen actualmente al docente para mejorar tanto su formación como su actividad docente e investigadora, apuntamos las siguientes:

• Acceder a cualquier rincón del mundo y a cualquier biblioteca, así como a la consulta de sus fondos bibliográficos.

• Consultar bases de datos, tanto documentales como textuales, para extraer información de todo tipo.

• Intercambiar de forma rápida información con sus alumnos y colegas en cualquier momento.

• Conocer e intercambiar fácilmente experiencias docentes, recursos didácticos y propuestas procedentes de contextos educativos de cualquier lugar.

• Extraer información actualizada y materiales reales y variados para el trabajo de aula.

• Servir de foro de discusión de diversos grupos interesados en temas concretos, tanto docentes como de investigación.

• Obtener información sobre publicaciones recientes y novedades bibliográficas de temas de interés y

adquirirlas sin necesidad de desplazarse a ninguna librería.

• Difundir y acceder a las teorías y avances científicos más actuales.

• Participar de forma colaborativa en la elaboración de materiales didácticos y proyectos de equipo de contextos educativos de cualquier país.

No obstante, la utilización de estos recursos tecnológicos por parte del profesor depende, en última instancia, no sólo de su buena predisposición y adecuada formación sino de la infraestructura tecnológica de que disponga el centro y de la disponibilidad y facilidad de acceso a la misma.

3. El alumno internauta

En estos momentos, el alumnado está inmerso en un proceso de socialización y culturización en los que las nuevas formas de comunicación desempeñan un importante papel. En general, éste se está adiestrando casi de forma autónoma en el conocimiento de los nuevos códigos y formas de comunicación y está desarrollando destrezas discursivas, adaptadas a las nuevas tecnologías, paralelas a las que desarrollan en el contexto escolar, pero que nada tienen que ver con ellas (Andrea, 2000).

Sus hábitos comunicativos y formas de aprendizaje se están modificando sustancialmente: de esta manera, las charlas cibernéticas, foros de opinión, listas o grupos de noticias son los espacios comunicativos en los que cada vez con más frecuencia se desenvuelve; y los hipertextos, sus nuevas formas textuales de acceso a la información, que rebasan con mucho los límites de materiales escolares tradicionales como el libro de texto.

Indudablemente esta nueva realidad comunicativa en la que se desenvuelve el alumnado ha de ser tenida muy en cuenta en el contexto educativo a la hora de especificar los objetivos que éste debe alcanzar para lograr la formación integral que le permita ser un hablante competente en estos nuevos entornos, si pretendemos una enseñanza lingüística actualizada y funcional, en la que la realidad escolar y social marchen al unísono.

El papel del discente en el proceso educativo desarrollado en un entorno tecnológico también conlleva una sensible transformación, que precisa por parte de éste la correspondiente formación tecnológica y el dominio de determinadas destrezas de aprendizaje, muy diferentes a las habituales. Pues, frente al alumno tradicional, receptor pasivo de saberes, que veía limitado su aprendizaje a repetir de forma memorística los conocimientos que de manera cerrada e incuestionable eran impartidos por el profesor en el aula, el alumno usuario de las tecnologías digitales se convierte en el protagonista de su aprendizaje, mediante estrategias autónomas de búsqueda y selección de la información, además de nuevas y diversas estrategias interactivas de comunicación que superan los límites espacio-temporales impuestos por el contexto escolar.

Estas nuevas formas de aprendizaje se basan en la interacción y el trabajo cooperativo, fomentan la interdisciplinariedad y permiten un conocimiento más global de la realidad, es decir, conforman un aprendizaje constructivo y significativo, y además facilitan una educación con clara proyección intercultural, al haber hecho posible la relación e intercambio comunicativo con hablantes de las más diversas nacionalidades y de los lugares más recónditos del planeta. En definitiva, propician una educación sin fronteras.

> Los objetivos comunicativos que se deben plantear en el proceso de enseñanza-aprendizaje han de contemplar el desarrollo de capacidades acordes con las nuevas necesidades comunicativas y formativas que la sociedad actual demanda.

Por otra parte, el uso de las tecnologías, además de fomentar la motivación, potencian la autonomía del alumno, al ofrecerle la posibilidad de adaptar el aprendizaje a sus necesidades particulares y de organizarlo en función de sus intereses, así como de controlar el desarrollo del proceso de aprendizaje en un marco de interacción y colaboración.

Entre otras ventajas, las nuevas redes de comunicación ofrecen al alumno la posibilidad de:

• Acceder fácilmente a una ingente cantidad de información textual, visual, sonora o animada sobre temas de su interés, que puede serle de gran utilidad para la elaboración de sus trabajos y para ampliar sus conocimientos.

• Comunicarse con estudiantes de su entorno o de otros centros y de otros países en su lengua materna o en otras lenguas, y satisfacer necesidades de comunicación en situaciones de la vida cotidiana.

• Intercambiar opiniones y experiencias, así como

compartir ideas y recursos con alumnos de otros ámbitos y realizar aprendizajes lingüísticos y culturales contextualizados.

• Consultar a expertos.

• Acceder a múltiples recursos que facilitan la autocorrección.

• Participar en la elaboración de proyectos y trabajos comunes.

4. El ciberespacio como nuevo contexto educativo

La incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza también está suponiendo un profundo cambio en los contextos de aprendizaje, hasta ahora limitados al aula física.

Por una parte, gracias a estos recursos, los procesos de enseñanza-aprendizaje son susceptibles de ser desarrollados en contextos diversos: el centro, el propio domicilio o el lugar de trabajo; por otra, las nuevas tecnologías, especialmente las redes telemáticas, han generado nuevos espacios y contextos de aprendizaje que superan los límites espaciales y temporales del aula. Se empieza a hablar del aula tecnológica, el aula sin muros (San Martín, 1995). El ciberespacio que, en opinión de Benedikt (1992), constituye un universo paralelo creado por el entorno informático y los nuevos cauces de comunicación, se ha transformado en aula virtual, lugar de encuentro y comunicación, entorno educativo sin fronteras geográficas ni culturales, nuevo contexto comunicativo en el que lo físico desaparece y permite intercambios lingüísticos y culturales más plurales y abiertos entre grupos de alumnos distanciados en el espacio, que interactúan y se comunican a través de la máquina, intercambian su información y colaboran en proyectos comunes (Andrea, 2000). Estos nuevos lugares educativos reciben diversas denominaciones, en función de los autores, como campus virtual, aula virtual, campus en línea, clase electrónica, campus electrónico (Salinas, 2000).

El acceso instantáneo a lugares distantes y fuentes de información remotas en tiempo real ofrece unas extraordinarias posibilidades formativas hasta ahora impensables. De este modo, el concepto de tiempo y espacio, coordenadas estables en el proceso de comunicación tradicional, han variado sensiblemente su valor, de manera que tiempo real y diferido y espacio real y virtual se hallan en el mismo plano, configurando un nuevo contexto comunicativo (Prado, 2001b), en el que, como afirman Gisbert y otros (1998: 131), «el tiempo es relativo y el espacio intangible». El espacio deja así de tener un único valor geográfico y físico para convertirse en un contexto abstracto e irreal de encuentro e intercambio, y el tiempo varía su sentido convencional y sus límites secuenciales para adaptarse a otro concepto de duración en consonancia con la sincronización de una comunicación virtual.

5. Los objetivos comunicativos en una sociedad tecnológica

A partir del nuevo y complejo ámbito de comunicación surgido en el actual entorno tecnológico y de las destrezas necesarias para desenvolverse y navegar por las redes de la información, los objetivos comunicativos que se deben plantear en el proceso de enseñanza-aprendizaje han de contemplar el desarrollo de capacidades acordes con las nuevas necesidades comunicativas y formativas que la sociedad actual demanda.

Dichas capacidades necesariamente rebasan los límites tradicionales de la competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980) y configuran un nuevo concepto de competencia más amplio, en el que confluyen capacidades lingüísticas, semiológicas y tecnológicas. Es lo que constituye la competencia hipertextual (Andrea, 2000). El desarrollo de las mismas no gira sólo entorno al aprendizaje de conceptos y desarrollo de actitudes, sino especialmente, como apuntan Aguaded y Pérez (2001), al fomento de técnicas y procedimientos que permitan a los alumnos un uso adecuado de los nuevos recursos tecnológicos y un tratamiento crítico de la información. Éstas, a nuestro juicio, son algunas de esas capacidades:

• Conocimiento de nuevos códigos multimedia en interacción con códigos lingüísticos tradicionales.

• Estrategias para la búsqueda, selección, organización y tratamiento de la información.

• Destrezas de lectura y comprensión de la información, además de expresión y elaboración, adecuada a los nuevos formatos hipertextuales utilizados por las nuevas tecnologías.

• Espíritu crítico que permita la adecuada selección y tratamiento de la información.

• Capacidad de autonomía y autogestión en el proceso de aprendizaje.

• Habilidad para la interacción, la participación activa y la toma inmediata de decisiones.

• Espíritu abierto y multicultural que posibilite la comunicación interpersonal entre hablantes de países y culturas diferentes.

• Talante participativo y trabajo en colaboración.

6. Los contenidos multimedia como integración de saberes

Quizás el elemento más llamativo del nuevo entorno de las redes de comunicación es la información ofrecida en las mismas, que de forma organizada y

coherente puede convertirse en valiosos contenidos de aprendizaje. Esta información tiene carácter global, al ofrecer de manera integrada conocimientos interdisciplinares, y su estructura y presentación se asemeja a la forma de construcción del conocimiento por la mente humana.

La cantidad y calidad de la información ofrecida por estos nuevos cauces son los dos aspectos más destacables.

En cuanto a la cantidad y el contenido de la misma, las redes de comunicación, especialmente Internet, se han convertido en una fuente inagotable y heterogénea de información, donde se puede encontrar casi todo de los temas más diversos, pues, como afirma Pérez Pérez (2000: 170), «Internet es hoy posiblemente el mayor depositario de información disponible que hay en el mundo». El acceso a fuentes de información lejanas y dispersas, hasta hace poco impensables y en muchos casos inaccesibles, es hoy una realidad gracias a los avances tecnológicos. De esta manera, a través de la red Internet podemos acceder en cualquier momento y de forma instantánea a una ingente cantidad de información: prensa digital y revistas electrónicas de temas diversos, museos, centros de información y documentación, centros de investigación, universidades, bibliotecas reales y virtuales, bases de datos documentales y textuales de todo tipo (Telenti, 2000).

Precisamente el problema más acuciante derivado del uso de estos canales tecnológicos es el excesivo volumen de información que circula a través de éstos, la cual sin duda aumentará de forma espectacular en el futuro, así como la tremenda variabilidad de la calidad de los contenidos de la misma, pues junto a gran cantidad de información rigurosa, fiable y actualizada, también aparece demasiada información inútil, de dudosa fiabilidad y ningún valor. Es lo que se denomina información «basura». De ahí la necesidad cada vez más acuciante de desarrollar en el alumnado estrategias de utilidad para la búsqueda y selección de información en la «navegación» por ese «mare mágnum» de contenidos de las autopistas de la información.

También es llamativa la increíble caducidad de esta información. La permanente actualización de las redes conlleva la incesante aparición y desaparición de páginas, con las ventajas que esto supone de saber que siempre se dispone de un material actualizado; pero, con el inconveniente de que las rutas en las que encontrar la información y la validez de los accesos nunca son seguras.

Una novedad importante es el formato y la estructura que adoptan estos contenidos, adecuados a los nuevos canales de transmisión, los cuales nada tienen que ver con los diseños textuales tradicionales. Los hipertextos y los hipermedia son los nuevos formatos en los que se integran lenguajes visuales, escritos y sonoros. Éstos permiten la interactividad total y hacen más completa, versátil y atractiva la información.

En estas nuevas formas textuales la información se estructura en páginas, con numerosos enlaces que facilitan el acceso a otras páginas, y constituyen rutas alternativas para construir el conocimiento a voluntad. Es un nuevo concepto de lectura y escritura que no se realiza de forma lineal y secuenciada, como es habitual en textos que utilizan el código escrito tradicional, sino de forma conceptual y ramificada, permitiendo seleccionar la información en función de los intereses de cada usuario.

Por último, hay que destacar las diversas posibilidades de acceso y tratamiento de la información que los recursos tecnológicos ofrecen. Pues, frente a la rigidez de los mensajes y materiales de enseñanza tradicionales, cuyo prototipo es el libro de texto, estos nuevos entornos permiten variadas formas de manipulación y ajuste de la información al disponer de herramientas que ayudan a buscar, seleccionar, recuperar, copiar, imprimir y modificar posteriormente la misma.

7. La metodología en entornos tecnológicos

La adaptación curricular a las nuevas tecnologías conlleva necesariamente un cambio metodológico, acorde con estos nuevos recursos y sus características específicas, que supone la superación del modelo pedagógico tradicional, cuyas únicas fuentes de información han venido siendo el libro de texto y el profesor.

En el momento presente es imprescindible contemplar en la práctica educativa la diversidad de recursos para la obtención y el tratamiento de la información, que de alguna manera compite con la figura y la sabiduría incuestionable del profesor y permite la construcción del conocimiento de una forma más amplia y diversificada. De este modo, la función instructora del profesor, dirigida más a orientar y coordinar, se alterna con el aprendizaje derivado de la propia actividad e interacción comunicativa del alumnado a través de la máquina.

La característica más sobresaliente de este nuevo modelo metodológico debe ser la flexibilidad. Por ello, en la práctica educativa, la integración tecnológica hace necesario que se diseñen actividades adecuadas a estos entornos y se organice el espacio y el tiempo, así como la constitución de los grupos de trabajo en función de los nuevos contextos y recursos de aprendizaje.

Teniendo esto en cuenta, el desarrollo de la competencia comunicativa debe basarse en la planificación de prácticas discursivas flexibles y abiertas, llevadas a cabo tanto en el espacio del aula como en el espacio virtual, ya que los entornos tecnológicos ofrecen múltiples posibilidades para practicar la interacción y el intercambio comunicativo, bien de forma real e instantánea entre alumnos y grupos de alumnos de diversos contextos geográficos y educativos, bien de forma simulada, mediante programas informáticos interactivos que reproducen situaciones comunicativas reales, en las que el alumno, en interacción con el programa, pone en práctica sus habilidades lingüísticas para llevar a cabo auténticos intercambios comunicativos de forma motivadora.

8. Algunos recursos tecnológicos para la comunicación

Entre los múltiples recursos tecnológicos que favorecen la comunicación, destacamos algunos de los ofrecidos por las redes y la telemática. En la actualidad, Internet ofrece diversos recursos que pueden resultar de gran interés para la enseñanza y que permiten gran adaptabilidad a las necesidades educativas personalizadas, como: fuentes de información, banco de recursos y datos, escenario para la interacción comunicativa y foros de intercambio de opiniones y experiencias. De ellos, siguiendo a Bartolomé (1999), destacamos los que ofrecen mayores posibilidades para la comunicación y la interacción lingüística: el correo electrónico, las listas de distribución (lists), los grupos de noticias (newsgroups), los foros (news) y la charla (chat). También la telemática nos ofrece un importante recurso, la videoconferencia.

Estos recursos, como señala Pérez Pérez (2000: 173), ofrecen las siguientes oportunidades comunicativas de aplicación para la enseñanza: comunicación entre alumnos, clases intergrupos, tutoría electrónica y encuentros virtuales. Revisaremos sucintamente las ventajas que el aprovechamiento de estos recursos pueden reportar para el desarrollo de la competencia comunicativa.

El correo electrónico (e-mail) es el recurso de la red que mayor uso y difusión está teniendo en la actualidad. Permite transferir e intercambiar mensajes de forma casi instantánea entre usuarios de cualquier parte del planeta, los cuales disponen de una dirección electrónica y un buzón en el que se depositan dichos mensajes. Éstos son enviados desde un ordenador personal a un ordenador central que se encarga de recoger y gestionar los mensajes recibidos y enviarlos hasta el buzón del ordenador de su destinatario. Este correo permite la comunicación de uno a uno o de uno a un grupo mediante listas de distribución entre lugares muy distantes. Permite, no sólo el envío de texto sino también se pueden adjuntar todo tipo de archivos textuales, gráficos, musicales o visuales, lo que permite un amplio intercambio de información de todo tipo de forma rápida y económica. Este recurso comunicativo está sustituyendo en gran medida al clásico correo postal y a la comunicación telefónica, por su rapidez y bajo costo, y está transformando el estilo epistolar tradicional. Estos programas de gestión de correos permiten el reenvío inmediato, la creación de agendas de direcciones, listas de distribución y llevan incorporado un editor de texto, que facilitan la edición de los mensajes recibidos y la escritura de nuevos mensajes, con múltiples posibilidades de edición y modificación, además de corrección ortográfica. Pronto el correo electrónico evolucionará hacia el correo hablado (voice-mail).

Su aprovechamiento para la enseñanza lingüística reporta indudables ventajas, pues sirve para ejercitar y mejorar las destrezas discursivas escritas, al facilitar la elaboración, manipulación y corrección de mensajes de manera sencilla, y para conocer y practicar una tipología textual concreta, el mensaje epistolar digital, con características específicas que lo diferencian del mensaje epistolar tradicional, entre las que destacaríamos la flexibilidad estructural, la brevedad y, sobre todo, la concisión.

Es un medio útil para conectar e intercambiar información de manera rápida y sencilla con personas de todo el mundo, con la posibilidad de hacerlo en tiempo real y de manera simultánea con uno o múltiples destinatarios, lo cual agiliza y abre las vías de

> Este nuevo concepto de lectura y escritura no se realiza de forma lineal y secuenciada, como es habitual en textos que utilizan el código escrito tradicional, sino de forma conceptual y ramificada, permitiendo seleccionar la información en función de los intereses de cada usuario.

intercambio comunicativo escrito de una forma asombrosa; de esta forma, los alumnos pueden establecer por esta vía contacto con su profesor, con compañeros de su centro o de otros centros o con personas de procedencia diversa de cualquier punto del planeta.

Relacionadas con el correo electrónico, las listas de distribución (lists) permiten enviar mensajes a un grupo de usuarios, cuyas direcciones electrónicas están recogidas en dichas listas; de manera que, un mensaje puede llegar simultáneamente a un gran número de receptores. Este recurso hace posible un intercambio muy dinámico de información entre grupos numerosos de usuarios interesados en mantenerse actualizados sobre un tema concreto.

Otros servicios de interés para la comunicación son: los grupos de noticias (newsgroups) y los foros (news), que hacen posible la discusión y el intercambio de opiniones en tiempo no real, mediante mensajes en torno a un tema determinado que se organizan jerárquicamente, creando líneas de pensamiento colectivo. De esta forma, se puede acceder fácilmente a temas de interés, conocer las ideas de los participantes en dichos grupos, intercambiar opiniones en torno a los mismos, participar en foros de debate, y otras formas de diálogo e intercambio comunicativo que sin duda son de gran utilidad para desarrollar destrezas discursivas escritas, así como diferentes tipos de discursos basados en el diálogo y argumentación.

La charla (chat), o tertulia cibernética, constituye otro interesante recurso para fomentar la comunicación digital. Es un sistema de comunicación sincrónico que permite el intercambio interactivo en tiempo real entre varios usuarios, los cuales pueden entrar en uno de los grupos e intercambiar opiniones con cualquiera de los interlocutores presentes en ese momento en la lista de la charla sobre un tema concreto. Este tipo de conversación digital ha neutralizado las barreras diferenciadoras de la comunicación oral y escrita, pues si en un principio ésta se realizaba sólo en forma escrita, aunque en tiempo real, en la actualidad también puede ser oral, con la posibilidad de escuchar las voces de los interlocutores, si se dispone de un micrófono adecuado, y visual, mediante una cámara adaptada al ordenador.

Los servidores de chat organizan las tertulias por secciones en función de los temas tratados en las mismas, de manera que los usuarios puedan encontrar fácilmente conversaciones sobre temas de su interés en los que desean participar.

Este recurso comunicativo, que goza de enorme aceptación entre los usuarios más jóvenes de la red, potencia enormemente el diálogo y la comunicación informal entre los participantes, que encuentran en este recurso una forma fácil de contactar con personas de cualquier punto del mundo con intereses y aficiones comunes, y un escenario idóneo para expresar de forma espontánea y desinhibida sus experiencias, pensamientos y opiniones, rompiendo las barreras sociales, espaciales y culturales. Sus posibilidades para el desarrollo de la competencia comunicativa y la actitud crítica de los alumnos son evidentes.

> El desarrollo de la competencia comunicativa debe basarse en la planificación de prácticas discursivas flexibles y abiertas, llevadas a cabo tanto en el espacio del aula como en el espacio virtual, ya que los entornos tecnológicos ofrecen múltiples posibilidades para practicar la interacción y el inter cambio comunicativo.

Por último, la videoconferencia, uno de los servicios telemáticos que en la actualidad goza de más prestigio y difusión, permite mantener reuniones y comunicación oral y visual en tiempo real entre grupos ubicados en lugares muy distantes, a través de pantallas de televisión. Sus ventajas son indudables, pues hacen posible que los participantes desarrollen una situación de comunicación oral real, viéndose e interactuando sin necesidad de compartir el mismo espacio. Los servicios telemáticos permiten a profesores y alumnos, en opinión de Jiménez (2000: 71), «establecer comunicación instantánea e intercambiar todo tipo de información: hablada, escrita, documentada, grabada, cuantitativa, gráfica y, a la vez, dominando los codificadores y descodificadores, manipularla y ajustarla a nuestros deseos». Entre las posibilidades comunicativas que este recurso ofrece, de aplicación a la enseñanza flexible y a distancia, destacamos las siguientes, siguiendo a Jesús Salinas (1999b):

• Establecer comunicación visual en tiempo real entre participantes de lugares distantes, permitiendo la interacción entre los mismos mediante el diálogo y el

lenguaje corporal, lo que potencia la participación y favorece la comunicación.

• Conectar con recursos externos y acceder a instalaciones y otros medios haciendo más real, práctica y funcional la enseñanza.

• Integrar el uso de diversos medios y lenguajes, como gráficos, sonidos e imágenes, y recursos tecnológicos, como vídeo.

• Elaborar en forma cooperativa documentos y compartir material, potenciando la colaboración y el trabajo en grupo.

Frente a estas ventajas, algunas de sus limitaciones, que sin duda se superarán en un futuro próximo, son de tipo técnico: imagen borrosa o retardo en la percepción del sonido, además de su elevado costo. Aun así, es un recurso que se está imponiendo por sus enormes ventajas, especialmente en la enseñanza a distancia.

9. Posibilidades educativas de las redes de comunicación: el desarrollo de la competencia comunicativa

La utilización de las redes de la comunicación, especialmente Internet, y de los recursos telemáticos nos ofrecen, entre otras, las siguientes ventajas formativas (Pérez Pérez, 2000):

• Mayor facilidad para la comunicación interpersonal, al romper las fronteras de tiempo y espacio, lo cual permite una fácil y rápida comunicación con personas en lugares distantes. Dicha comunicación ofrece un amplio abanico de posibilidades que van desde la comunicación personalizada entre alumnos desde cualquier punto del planeta, a la comunicación entre grupos de alumnos para trabajar en común e intercambiar experiencias, pasando por la comunicación entre alumnos y profesor, en sesiones de tutoría.

• Acceso a numerosas y variadas fuentes de información, ya que a través de Internet el internauta puede acceder a cualquier lugar del mundo y a la más impresionante cantidad de información de la que nadie hubiese podido imaginar hace unos años.

• Utilización de materiales reales y variados, en distintos formatos y con lenguajes multimedia que unen texto, sonido e imagen, extraídos de fuentes variadas de forma instantánea, que fácilmente pueden ser copiados, imprimidos y adaptados para su uso en el aula.

• Aprendizaje constructivo basado en la autonomía y la interacción, a partir de los propios intereses, capacidades y motivaciones de cada uno.

• Adaptación del ritmo de aprendizaje a las necesidades individuales, permitiendo una enseñanza más personalizada, acorde con la diversidad del aula y las posibilidades de cada uno.

• Visión más global del conocimiento, frente al conocimiento parcelado tradicional, y acceso integral a saberes de distintas áreas, lo que permite realizar un aprendizaje interdisciplinar y construir el conocimiento de forma global.

• Talante multicultural y apertura hacia una educación intercultural sin fronteras, en la que el lugar de origen, el idioma, la cultura no suponen barreras infranqueables, sino fórmulas enriquecedoras de conocimiento y entendimiento.

El aprovechamiento de estos recursos reporta también indiscutibles ventajas para la formación lingüística e integral del alumnado, así como para el desarrollo de su plena competencia comunicativa. Su integración en el currículum permiten:

• Potenciar la interacción lingüística a través de las múltiples formas de comunicación que estos recursos ofrecen, así como ejercitar y mejorar las destrezas discursivas, tanto orales como escritas, desarrollando respecto a estas últimas nuevas habilidades de lectura no lineal y comprensión de textos en códigos diversos; y de escritura, mediante la elaboración, manipulación y corrección de textos.

• Adquirir mayor dominio de tipologías textuales como el diálogo, la discusión y la argumentación, participando en conversaciones, tertulias y foros de discusión.

• Fomentar la creatividad y el espíritu cooperativo, al hacer posible la elaboración de trabajos de forma conjunta.

• Desarrollar técnicas de investigación y trabajo intelectual, como la búsqueda, selección y acceso a diversas fuentes de información: bases de datos, fondos bibliográficos de bibliotecas y librerías, así como consulta de diccionarios, gramáticas y otros recursos lingüísticos.

• Mejorar el dominio de segundas lenguas, situándolas en sus contextos culturales reales, así como aproximarse al conocimiento de otras lenguas y otras culturas y desarrollar un verdadero espíritu intercultural.

• Fomentar actitudes positivas, como el sentido crítico, además del respeto y la tolerancia ante opiniones ajenas, que posibiliten el diálogo y el entendimiento entre hablantes de procedencia heterogénea.

• Estar actualizado respecto a la actividad social, cultural y literaria, mediante el acceso a revistas y periódicos digitales, catálogos de editoriales y librerías, además de páginas especializadas.

En conclusión, las redes de comunicación y los

recursos telemáticos suponen un camino de comunicación abierto, cuyas consecuencias en el futuro aún no podemos vislumbrar con total claridad, pero que sin duda supondrá cambios sociales y culturales muy significativos; por ello, los docentes no podemos cerrar nuestros ojos ante tal evidencia; antes bien, debemos con buen criterio y sentido común, adaptarnos a los nuevos tiempos y aprovechar las múltiples posibilidades que estos recursos ofrecen para formar un alumnado capaz de desenvolverse de una manera competente en los nuevos ámbitos comunicativos surgidos en la sociedad de la información.

Referencias

AGUADED, J.I. y PÉREZ, M.A. (2001): «Nuevas corrientes comunicativas, nuevos escenarios didácticos», en Comunicar, 16; 120-130.

ANDREA, S. (2000): «Internautas del idioma: ¿cómo desarrollar la competencia hipertextual de los adolescentes?», en Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 24; 59-72.

BARTOLOMÉ, A.R. (1999): Nuevas tecnologías en el aula. Barcelona, Graó/ICE Universidad de Barcelona.

BENEDIKT, M. (1992): Cyberespace firts steps, MIT Press. Cambridge, Malinowski.

CANALE, M. y SWAIN, M. (1980): «Theoretical bases of comunicative approaches to second language teaching and testing», en Applied Linguistics, 1; 1-47.

CASALS, P. y LORENZO, N. (1997): «Nuevas estrategias para la didáctica de las lenguas extranjeras asistidas por ordenador en las redes telemáticas», en CANTERO, F.; MENDOZA, A. y ROMEA, C. (Eds.): Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XX. Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona, Universidad de Barcelona; 1141-1146.

GISBERT, M. y OTROS (1998): «El docente y los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje», en CEBRIÁN DE LA SERNA, M. y OTROS (Coords.): Recursos tecnológicos para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Málaga, ICE/Universidad; 126-132.

JIMÉNEZ, B. (2000): «Formación continua y nuevas tecnologías. Una visión didáctico-comunicativa», en CABERO, J. y OTROS (Coords.): Las nuevas tecnologías para la mejora educativa. Sevilla, Kronos; 51-72.

PÉREZ PÉREZ, R. (2000): «Introducción a los recursos de Internet», en CABERO, J. y OTROS (Coords.): Las nuevas tecnologías para la mejora educativa. Sevilla, Kronos; 159-174.

PÉREZ TORNERO, J.M. (1997): «La competencia comunicativa en un contexto mediático», en CANTERO, F.; MENDOZA, A. y ROMEA, C. (Eds.): Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XX. Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona, Universidad de Barcelona; 105-112.

PRADO, J. (1996): «Incidencia de las nuevas tecnologías en la Lengua y la Literatura», en Anuario de la Asociación Andaluza de Profesores de Español (1994-1995). Sevilla, Asociación Andaluza de Profesores de Español; 139-152.

PRADO, J. (1997): «Utilización didáctica de las nuevas tecnologías en el Área de Lengua Española y Literatura. La informática», en ORIVE, E. (Ed.): Literatura: creación y enseñanza. Madrid, La Torre; 317- 328.

PRADO, J. (2001a): «Hacia un nuevo concepto de la alfabetización: el lenguaje de los medios», en Comunicar, 16; 161-170.

PRADO, J. (2001b): «La comunicación en la era tecnológica y de la información: implicaciones para la Didáctica de la Lengua y la Literatura», en VARIOS: Didáctica de la Lengua y la Literatura (Estudios en homenaje al profesor Trigo Cutiño).

SALINAS, J. (1996): «Campus electrónicos y redes de aprendizaje», en SALINAS, J. y OTROS (Coords.): Redes de comunicación, redes de aprendizaje. Palma de Mallorca, Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Islas Baleares; 91-100.

SALINAS, J. (1999a): «Las redes en la enseñanza», en CABERO, J. y OTROS (Coords.): Medios audiovisuales y nuevas tecnologías para la formación en el siglo XXI. Murcia, Diego Marín; 133-150.

SALINAS, J. (1999b): «La comunicación audiovisual en los nuevos canales», en CABERO, J. y OTROS (Coords.): Medios audiovisuales y nuevas tecnologías para la formación en el siglo XXI. Murcia, Diego Marín; 161-176.

SALINAS, J. (2000): «Las redes de comunicación (II): posibilidades educativas», en CABERO, J. y OTROS (Eds.): Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Madrid, Síntesis; 179-198.

SAN MARTÍN, A. (1995): La escuela de las tecnologías. Valencia, Universidad de Valencia.

TELENTI, L. (2000): «Algunas aplicaciones de la telemática al currículum de lenguas», en Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 24; 39-46.

• Carlos Lomas
Asturias

Publicidad, competencia comunicativa y educación

La estética de los objetos y la ética de los sujetos

El autor parte del hecho ampliamente aceptado de que la publicidad está ya en el aire que respiramos, de ahí que proponga, en lugar de rechazarla abiertamente, aprovechar sus ventajas motivadoras y sugeridoras para iniciar a nuestros jóvenes en un consumo de publicidad crítico y responsable. Para ello, el autor nos propone diez actividades que abarcan los elementos más diversos del mundo de la publicidad.

Advertising is everywhere and we cannot avoid to be inmersed in it, but we can take advantage of it. This paper proposes the introduction of advertising language in the classroom and with this aim it suggests general exercises to practise in order to trans form our students in critical advertising consumers.

DESCRIPTORES/KEY WORDS
Medios de comunicación, publicidad, educación, consumidor crítico
Media, advertising, education, critical consumer

▲ Carlos Lomas
es profesor de Educación Secundaria y asesor del Centro de Profesores y Recursos de Gijón (clomas@almez.pntic.mec.es).

«El verdadero realismo mágico contemporáneo es el de la publicidad. Vivimos inmersos en esa segunda naturaleza. Paseamos en ese paisaje inventado, en el que un niño distingue con facilidad las marcas de telefonía móvil pero desconoce qué diferencia a un abedul de un arce. Sería muy provechoso que en las escuelas se estudiase este nuevo hábitat: la ecología de las palabras y los colores; el camuflaje, el reclamo, la seducción. La ósmosis entre vida real y ficción publicística» (Manuel Rivas, «La publicidad pensativa», en El País Semanal, 4-II-01; 100).

Te guste o no, está siempre ahí: en la ventana electrónica del televisor y en los muros de las calles, en las páginas de los periódicos y en el interior de las revistas, en los programas de la radio y en el buzón de

cada hogar, en los espectáculos deportivos y en los acontecimientos culturales. No eres tú quien la elige sino que es ella quien te elige a ti. Está allí donde tú estés y con sus formas atrevidas y sus mensajes insinuantes te observa, te habla e intenta seducirte.

1. Es la publicidad

Es el paisaje incesante, inevitable e interminable de los anuncios. Como escribiera Guerin hace ya dos décadas, está en el aire que respiramos, junto al oxígeno y al nitrógeno, hasta tal punto que hoy no es posible imaginar el mundo en que vivimos sin el carnaval eufórico y alegre de los anuncios. Con sus mensajes, sugerencias y consignas, no sólo nos habla de los objetos sino que además nos dice otras cosas, atrapa nuestras miradas, conversa con todos y con cada uno de nosotros y nos invita a vivir en un oasis de ensueño y perfección absoluta. Apenas nos dice nada sobre las ventajas de consumir tal refresco o de usar tal automóvil porque lo de menos son las cualidades y las calidades del objeto. Lo que de veras importa es seducirnos con ingeniosos eslóganes y con imágenes espe(cta)culares con el fin de hacernos creer algo y a la vez de convencernos de que hagamos algunas cosas.

En esta iconosfera en la que habitamos el paisaje de la publicidad ocupa sin tregua todos los escenarios de la vida cotidiana con su parafernalia de textos (y de contextos) de ficción. De ahí que el espacio público sea cada vez más un espacio publicitario y de ahí que la sociedad sea cada vez más, como escribiera Blas de Otero, una «embarcación sin rumbo acosada por la publicidad». En nombre de la libertad de mercado y de la libre circulación de las ideas y de los objetos, el acceso de los mensajes publicitarios a los escenarios comunicativos ignora hoy cualquier límite o frontera: todo vale en el hipermercado de las comunicaciones de masas en el que se venden las audiencias a cambio de un trozo de la sabrosa tarta publicitaria.

Las audiencias pasan así a ser moneda de cambio en las transacciones comerciales que tienen lugar entre los fabricantes de sueños e industrias de la realidad como la televisión. Como señalé en otro lugar (Lomas, 1996), ya no hay como antaño un contrato comunicativo entre los gustos del público y la orientación informativa e ideológica del medio de difusión sino un contrato publicitario entre las industrias de la comunicación a gran escala y los anunciantes con arreglo al cual se venden las miradas de los espectadores a quienes desean exhibir ante ellas el mayor espectáculo del mundo: el espectáculo del deseo que ofrecen los anuncios.

Sin embargo, en la actualidad las industrias de la conciencia (como la televisión) no sólo actúan como soportes de la emisión de anuncios sino que además se someten sin pudor alguno a la tiranía de los modos de hacer de la publicidad hasta el punto de condicionar de una manera determinante los contenidos de la programación televisiva. Si viajamos de una manera aleatoria a lo largo y ancho de la programación televisiva comprobamos cómo ésta es cada vez más un incesante mosaico de concursos, series, informativos y otros programas cuyo sentido último no es otro que el de servir de telón de fondo al paisaje inevitable e interminable de los anuncios.

Por paradójico que parezca, en ese espectáculo sin tregua de los anuncios lo de menos es el objeto, su valor de uso o su razón práctica. Lo que de veras importa es crear en torno a ese objeto una identidad específica que le dote de personalidad y de carácter y le distinga de otros objetos con un valor de uso semejante. De esta manera los objetos no se agotan en su valor de uso (en su utilidad práctica) sino que adquieren un cierto valor añadido al convertirse en estandartes de un grupo social, de un sexo, de un estilo de vida y de una determinada manera de entender el mundo.

Si la publicidad no sólo vende productos sino que también contribuye a la construcción de la identidad sociocultural de las personas en nuestras sociedades, entonces no sólo estamos ante una estrategia comunicativa orientada al fomento del consumo y de los hábitos de compra sino también, y sobre todo, ante una eficacísima herramienta ideológica de alienación social. En este contexto, el efecto de la publicidad en nuestras sociedades es doble: por una parte, estimula el deseo de los objetos contribuyendo así a la venta de los productos en el libre mercado y al consiguiente beneficio económico de las empresas; por otro, las estrategias del deseo (Dietcher, 1961) de la publicidad acaban convirtiéndose en una eficacísima herramienta ideológica de conservación de la sociedad actual. La ideología del consumo, inscrita en el seno de los mensajes publicitarios, crea y difunde hasta el infinito no sólo algunos hábitos de compra sino también las formas de vida y los hábitos culturales considerados legítimos en las actuales sociedades capitalistas[1].

Con la publicidad se crean ilusiones, se exhiben u ocultan estilos de vida, se elogian o condenan ideologías, se persuade a las audiencias de la bondad y de la utilidad de determinados hábitos y conductas y se educa a las personas en la adhesión al mercado y a las formas de vida de la sociedad del consumo. De esta manera, como señalara Herbert Marcuse (1964), «la

gente se identifica con lo que posee: su alma está en su automóvil. Nuestra civilización transforma el mundo de los objetos en una extensión de la mente y del cuerpo del hombre». Es entonces cuando el consumo no es sino una forma de consenso ideológico, un modo de comunión con el presente absoluto, un acuerdo con el mundo tal y como está constituido. Quizá sea éste el rasgo que mejor refleja la ideología de la publicidad, una ideología que consiste en predicar que no hay ideologías porque el mundo es como es y no cabe imaginarlo de otra manera. En última instancia, la persuasión publicitaria[2] oculta su opción política mostrándose ostensiblemente apolítica (Giroux, 1994) y exhibiendo fragmentos de un mundo ajeno a la desigualdad social y a la división en clases en el que las personas se unen y se igualan entre sí (sin distinción de sexo, raza o clase) en torno al consumo democrático de los objetos.

2. Competencia comunicativa y competencia semiológica

Las investigaciones sobre las audiencias televisivas y los estudios sobre el mercado audiovisual coinciden en señalar que los niños y las niñas en nuestras sociedades pasan habitualmente entre veinticinco y treinta horas semanales ante el aula sin muros de la televisión, o sea, tanto tiempo como permanecen sentados en sus pupitres en las aulas con muros de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria. A nadie se le escapa, sin embargo, que las formas y los contenidos que se exhiben en la ventana electrónica del televisor son, a los ojos de esos teleniños y de esos depredadores audiovisuales que habitan en las aulas, bastante más divertidos, fascinantes y eficaces que las formas y los contenidos habituales en la comunicación pedagógica de las escuelas e institutos.

En esa sesión diaria de casi cuatro horas ante la ventana electrónica del televisor niños, adolescentes y jóvenes no sólo consumen concursos, series, espectáculos deportivos y películas: sobre todo y ante todo devoran anuncios. Miles y miles de anuncios exhibidos en las pausas de los programas televisivos o quizá ya insertados en el corazón de esos programas. De esta manera, al cumplir la edad de diez años, un niño o una niña ha visto ya desfilar ante sus ojos en torno a doscientos cincuenta mil anuncios.

En la actualidad, la construcción del conocimiento y de las identidades socioculturales de las personas es cada vez menos una tarea de la escuela y cada vez más un monopolio del mercado y de las industrias de la conciencia, especialmente de la televisión y de la publicidad. En este contexto, como señala Sartori (1998), el homo sapiens es sustituido por el homo videns. Según este autor, «es la televisión la que modifica la naturaleza misma de la comunicación pues la traslada del contexto de la palabra al contexto de la imagen. La diferencia es radical. La palabra es un «símbolo» que se resuelve en lo que significa, en lo que nos hace entender. Por el contrario, la imagen es pura y simple representación visual. La imagen se ve y eso es suficiente, y para verla basta con poseer el sentido de la vista (...). Todo el saber del homo sapiens se desarrolla en la esfera de un mundus intelligibilis (de conceptos y de concepciones mentales) que no es en modo alguno el mundus sensibilis, el mundo percibido por nuestros sentidos. Y la cuestión es ésta: la televisión invierte la evolución de lo sensible en inteligible y lo convierte en ictu oculi, en el regreso al puro y simple acto de ver. La televisión produce imágenes y anula los conceptos, y de este modo atrofia nuestra capacidad de abstracción y con ella toda nuestra capacidad de entender (...). El homo sapiens es sustituido por el homo videns. En este último, el lenguaje conceptual (abstracto) es suplantado por el lenguaje perceptivo (concreto) que es infinitamente más pobre» (Sartori, 1998: 35 y 47-48).

> En esta iconosfera en la que habitamos el paisaje de la publicidad ocupa sin tregua todos los escenarios de la vida cotidiana con su parafernalia de textos (y de contextos) de ficción. De ahí que el espacio público sea cada vez más un espacio publicitario.

Por ello, contribuir desde la educación formal al conocimiento de los usos y formas de la comunicación televisiva y publicitaria exige impulsar en las aulas algunas tareas de aprendizaje que hagan posible que afloren las astucias comunicativas (obvias y ocultas) de unos mensajes televisivos y publicitarios cuya intención no es otra que la de estimular un conjunto de connotaciones estereotipadas de goce, evasión, poder o sumisión que actúen a la postre como referente ideo-

(Adaptado de Canale y Swain, 1980; Canale, 1983 y Lomas, 1999)

lógico –como mundo posible y como ideario ético– en la educación sentimental de las tribus infantiles y adolescentes que habitan en las aulas de las escuelas y de los institutos (Lomas, 1997). Es urgente por tanto impulsar desde tempranas edades un saber escolar en torno a los textos televisivos y publicitarios, un saber cómo se hacen y un saber por qué y para qué se hacen, ya que el ámbito escolar es a menudo el único escenario en el que aún es posible fomentar una mirada crítica sobre los usos y abusos de la televisión y de la publicidad en nuestras sociedades.

En la actualidad, los objetivos de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria están expresados en términos de capacidades que el alumnado ha de adquirir como consecuencia de los aprendizajes realizados con el apoyo didáctico del profesorado. En este contexto se subraya como uno de los objetivos esenciales de la educación obligatoria el de intentar contribuir a la adquisición y al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos y de las alumnas, es decir, de su capacidad para comprender y producir mensajes adecuados a intenciones diversas de comunicación en contextos comunicativos heterogéneos (Lomas, 1999).

El concepto de competencia comunicativa aparece en el ámbito de la antropología lingüística y de la etnografía de la comunicación. Gumperz y Hymes (1972: 7) definen la competencia comunicativa como «aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes. Como el término chomskiano sobre el que se modela, la competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar». Noam Chomsky acuñó el concepto de competencia lingüística (1957; 1965) para aludir a la capacidad innata de un hablante y oyente ideal para emitir y comprender un número ilimitado de oraciones en una comunidad de habla homogénea. Sin embargo, es obvio que el hecho de estar capacitados biológicamente para la expresión y la comprensión lingüísticas no garantiza por sí solo una conducta comunicativa adecuada a los diferentes contextos y situaciones de la comunicación humana, porque al aprender a usar una lengua no sólo aprendemos a construir frases gramaticalmente correctas sino también a saber qué decir, a quién, cuándo y cómo decirlo y qué y cuándo callar.

Si la educación en nuestras escuelas e institutos debe orientarse a favorecer la adquisición y el de-

sarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos y de las alumnas, entonces conviene dilucidar cuáles son en concreto esas capacidades que hemos de fomentar, con el fin de contribuir de una manera apropiada al desarrollo de esa competencia comunicativa. En este sentido, nos es útil el análisis de Canale y Swain (1980), luego completado por Canale (1983) y Hymes (1984), sobre las distintas competencias integradas en la idea global de competencia comunicativa. Según estos autores, la competencia comunicativa se alcanza cuando se usan de forma apropiada un conjunto de conocimientos, destrezas y normas que hoy son esenciales para comportarse comunicativamente no sólo de una manera correcta sino también, y sobre todo, adecuada a las características del contexto y de la situación en que tiene lugar cada intercambio comunicativo. O sea, cuando se posee:

• Una competencia lingüística o gramatical, entendida como capacidad innata para hablar una lengua y a la vez como conocimiento de la gramática de esa lengua y de sus variedades.

• Una competencia sociolingüística, referida al conocimiento de las normas socioculturales que favorecen un comportamiento comunicativo adecuado en los diferentes ámbitos del uso lingüístico.

• Una competencia discursiva o textual, relativa a los conocimientos y habilidades que se precisan para poder comprender y producir diversos tipos de textos con cohesión y coherencia.

• Una competencia estratégica, que se refiere al conjunto de recursos que podemos utilizar para solucionar algunas de las dificultades que se pueden dar en cualquier intercambio comunicativo (desde los malentendidos hasta un deficiente conocimiento del código).

En mi opinión (Lomas, 1999), conviene añadir a estas competencias otros dos tipos específicos de competencias (véase el cuadro anterior) que, aunque cabe incluirlas en el ámbito de la competencia discursiva o textual, tienen una especial significación pedagógica: la competencia literaria (que incluye los conocimientos, las habilidades y los hábitos que hacen posible el uso y disfrute de los textos literarios) y la competencia semiológica (que incluye los conocimientos, las habilidades y las actitudes que favorecen una interpretación crítica de los usos y formas de los medios de comunicación de masas y de la publicidad).

Cada vez es más urgente contribuir desde la educación a la adquisición de una competencia semiológica[3] en torno a los mensajes icono-verbales de los medios de comunicación de masas y de la publicidad en unos contextos comunicativos como los actuales en los que, como señalara Umberto Eco (1976 [1977: 269]), «existen otros artificios capaces de abarcar posiciones del espacio semántico que la lengua no siempre consigue tocar». Dicho de otra manera: hoy no es posible contribuir a la adquisición de la competencia comunicativa de las personas si no orientamos algunas de las tareas en las clases al análisis de las estrategias verbales y no verbales de los textos de la prensa, del cómic, del cine, de la televisión o de la publicidad (Lomas, 1996). De ahí la conveniencia de entender el concepto de competencia comunicativa (o semiológica) no sólo vinculado a las interacciones lingüísticas sino también a los intercambios comunicativos de las personas en contextos cada vez más hipertextuales e icono-verbales.

3. Publicidad y educación crítica

¿Qué tipo de saberes, de habilidades y de actitudes en relación con el discurso de la publicidad deberían, en consecuencia, formar parte de la competencia semiológica de nuestros alumnos y de nuestras alumnas? Obviamente cualquier respuesta a este interrogante tiene que enunciarse a partir de una indagación previa sobre los objetivos del trabajo en el aula en torno a los textos publicitarios. En este sentido, el estudio en las aulas de los usos y formas de la publicidad debería orientarse, en mi opinión, a reflexionar sobre los fines de la publicidad en nuestras sociedades, a conocer las funciones del lenguaje publicitario, a ser conscientes de las características del contexto y de la situación en que tienen lugar la emisión y la recepción publicitarias, a identificar los usos verbales y no verbales[4] mediante los cuales se construye el sentido en la enunciación publicitaria, a distinguir entre el significado literal y el significado simbólico de los anuncios, a indagar sobre los estereotipos sociales y sexuales y sobre las formas de vida y las visiones del mundo que difunde la publicidad, a leer, a analizar y a interpretar el contenido obvio y oculto de textos publicitarios aparecidos en prensa y en televisión, y a desarrollar actitudes críticas y racionales ante la manipulación discursiva e ideológica de la iconosfera publicitaria.

En consecuencia, la adquisición y el desarrollo de una competencia comunicativa –y semiológica– en torno a los usos y formas de la persuasión publicitaria exige en primer lugar el conocimiento de los elementos y de las características de la situación de comunicación. En este sentido, sigue siendo útil desde un punto de vista pedagógico el clásico esquema de Jakobson (1974), en el que cabe identificar en la comunicación publicitaria un emisor, uno o varios canales, los códigos verbales y visuales de la textura del anun-

LA PUBLICIDAD EN EL AULA

Objetivos

- Identificar los elementos de la comunicación publicitaria.
- Conocer los usos verbales y no verbales de la publicidad.
- Analizar los fines sociales de la publicidad y las funciones del lenguaje publicitario.
- Describir, oralmente y por escrito, los elementos denotativos y los valores connotativos de mensajes publicitarios.
- Analizar y producir textos orales y escritos de carácter expositivo, descriptivo, narrativo o argumentado sobre el mundo de la publicidad. Producir textos de intención literaria.
- Desarrollar actitudes críticas ante la manipulación publicitaria.

Contenidos

Conceptos

- La comunicación publicitaria: elementos y funciones.
- Las funciones del lenguaje publicitario.
- El texto verbal: usos lingüísticos y artificios retóricos.
- La imagen publicitaria: lo verbal y lo no verbal en el anuncio: relaciones.

Procedimientos

- Análisis y producción de mensajes publicitarios orales, escritos y audiovisuales a partir de los modelos insertados en los medios de comunicación de masas.

Actitudes

- Actitud crítica ante los fines persuasivos de la publicidad y rigor en la producción de textos mediante un uso correcto de los códigos verbales y no verbales según criterios de adecuación, coherencia y cohesión.

Actividades

- Observación y análisis de los usos verbales y no verbales de los anuncios.
- Identificación de las funciones del lenguaje publicitario en los anuncios.
- Reconocimiento de los valores (reales o simbólicos) del producto.
- Comprensión y producción de textos orales y escritos.
- Elaboración de un cartel prensa, una cuña de radio y un anuncio audiovisual.
- Manipulación paródica de textos publicitarios.

Evaluación

- Cuestionario de ideas previas y de hábitos de consumo.
- Diario de clase, cuaderno del alumno, observación externa...
- Ejercicios orales y escritos sobre los conceptos.
- Revisión y corrección de las actividades de aprendizaje.
- Encuesta final a los alumnos y discusión en grupo sobre las conclusiones.
- Seguimiento de la experiencia con un grupo de profesores.

(Adaptado de Lomas, 1996)

cio, el contexto y la situación de emisión y recepción, el receptor y la audiencia... En segundo lugar, es esencial el estudio de hechos y de conceptos como los fines de la publicidad en nuestras sociedades (económicos, estéticos, estereotipadores, eufóricos, lúdicos, conservadores...), las funciones del lenguaje publicitario (de nuevo, de la mano de Jakobson, estudiaremos la función cognoscitiva, referencial o denotativa, la función expresiva o emotiva, la función conativa o apelativa, la función fática o de contacto, la función poética y estética...), y los índices de consumo de mensajes publicitarios en nuestras sociedades, la identificación de los usos lingüísticos y visuales de los anuncios, el estudio de los aspectos lingüísticos (léxicos, semánticos y pragmáticos), de la enunciación verbal y de los aspectos iconográficos (líneas, color, plano, punto de vista, secuencia...), de la enunciación visual, el análisis retórico y narrativo del relato publicitario, etc. Obviamente el conocimiento escolar de los códigos de la publicidad y de las estrategias de la seducción publici-

taria no tiene sentido en sí mismo si no se orienta al fomento entre el alumnado de actitudes críticas ante los usos y formas de la publicidad que denotan y connotan formas estereotipadas de percibir el mundo y que consagran la desigualdad entre unos y otros. En este sentido, el conocimiento formal e instrumental (saberes y destrezas) sobre el mundo de la publicidad debería orientarse a la consciencia de los alumnos y de las alumnas en torno a los usos imperativos y discriminatorios de los anuncios y al fomento de destrezas cognitivas que les permitan una identificación cabal del significado ideológico de la iconosfera publicitaria.

En otros lugares (Lomas, 1996; 1999; Lomas y Arconada, 1999) he descrito con mayor detenimiento una propuesta didáctica en torno a los textos publicitarios[5]. Con el fin de favorecer el trabajo en el aula en torno a los textos publicitarios concluiré estas líneas ofreciendo a quienes lean estas páginas una guía para el comentario de los textos publicitarios. En ella se describen en forma de instrucciones de uso hasta diez movimientos metodológicos en torno a los textos y a los contextos de los anuncios publicitarios aparecidos en televisión. Nada más lejos de mi ánimo que solicitar de quienes la utilicen una adhesión inquebrantable a este método de análisis, ya que un uso pedagógico adecuado de esta herramienta exige tener en cuenta tanto las características académicas y socioculturales del alumnado como la especificidad del texto publicitario que va a ser objeto de comentario. No tengan, por tanto, quienes utilicen estas instrucciones la obsesión de seguir de una manera fiel y sumisa cada uno de estos diez itinerarios de análisis ni dejen de añadir cuanto crean conveniente.

4. Instrucciones de uso para un análisis crítico de los anuncios

Estas diez instrucciones de uso para el análisis crítico de los anuncios[6] intentan ser útiles a la hora de enfrentarse al significado que exhiben –y en ocasiones ocultan– las formas lingüísticas y visuales de la publicidad. Constituyen una guía para el análisis y la interpretación de los mensajes publicitarios en televisión y su objetivo es ayudar a las personas a ser conscientes de las cosas que se dicen –y de las cosas que se hacen– en el territorio utópico de los anuncios.

4.1. El escenario

- Hora y día de emisión del anuncio.
- Identidad del programa de televisión en el que se inserta el anuncio (género al que pertenece, contenidos habituales, audiencia estimada...).
- Estereotipo de destinatario o de destinataria al que se dirige el anuncio según el horario de emisión y el tipo de programa en el que se inserta.
- Objeto anunciado.

4.2. El tiempo

- Cuenta en segundos la duración del anuncio y el número de planos que contiene. Si divides la duración en segundos del anuncio entre el número de planos que contiene, el resultado te permite saber cuál es el promedio de duración de cada plano y, por tanto, conocer cuál es en una primera hipótesis el ritmo narrativo del relato publicitario. No obstante, a la construcción del ritmo narrativo de cada anuncio también contribuyen otros usos expresivos como el dinamismo de la locución verbal y de la música, el uso de un tipo u otro de líneas, colores, planos, angulaciones y puntos de vista, el movimiento de la cámara, las acciones físicas de las personas y de los objetos en las escenas del anuncio...

4.3. El poder de la imagen

- Analiza cada plano del anuncio (líneas, luz, color, tipo de plano, punto de vista, angulación, movimiento de la cámara, técnica de unión entre los planos...) y describe los personajes, los objetos, las acciones y los escenarios que exhibe el relato publicitario.
- Analiza las características de las imágenes publicitarias del anuncio (iconicidad/abstracción, simplicidad/complejidad, monosemia/polisemia, originalidad/redundancia, denotación/connotación...).
- ¿Qué tipo de usos retóricos exhibe la imagen publicitaria?, ¿metáforas, metonimias, sinécdoques, hipérboles, antonomasias, prosopopeyas, cosificaciones, elipsis...?
- ¿Qué objetos aparecen en el anuncio?, ¿en qué contextos?, ¿durante cuánto tiempo y en cuántos planos aparece el objeto anunciado?
- ¿Qué personajes aparecen en el anuncio?, ¿en qué contextos?, ¿quiénes actúan como protagonistas y quiénes como secundarios?, ¿cuáles son sus acciones en el escenario de cada plano? Analiza el vestuario, los gestos, las miradas, la distancia (íntima, personal, social o pública) que mantienen entre sí. ¿Qué estereotipo de sujetos construye la ficción publicitaria en torno al objeto?, ¿cuál es su sexo, su edad, su raza, su etnia, su clase social, su oficio, su origen geográfico, su identidad cultural, su estatus económico, su estilo de vida, su ideología...?
- ¿Utiliza el anuncio efectos especiales?
- El logotipo: tipografía, anagrama...

4.4. El poder de la palabra

• ¿Qué dice o insinúa el eslogan?, ¿con qué recursos?, ¿con qué finalidad?: ¿informativa, expresiva, apelativa, fática, poética...?

• ¿Qué dice o insinúa el resto del texto lingüístico del anuncio?, ¿qué recursos utiliza?, ¿con qué finalidad?: ¿informativa, expresiva, apelativa, fática, poética...?

• ¿Quién dice el texto en el anuncio?: ¿un narrador o una narradora?, ¿un personaje masculino o femenino, principal o secundario?, ¿qué tipo de mensajes transmiten unos y otras?, ¿dialogan los personajes entre sí?, ¿con qué tono e intensidad?, ¿apelan al espectador o espectadora del anuncio?, ¿predomina la narración, la descripción, la argumentación, el diálogo...?, ¿por qué?

• ¿Qué tipo de relación se establece entre la imagen y el texto lingüístico?: ¿anclaje, relevo, redundante, paradójica, retórica, suplementaria...?

4.5. La música

• ¿A qué género musical pertenece la banda sonora del anuncio?, ¿es música clásica, rock, jazz, rap, pop, hip hop, étnica, dance, tradicional...?, ¿qué sugiere?, ¿hay alguna relación entre el estilo musical escogido, la identidad del objeto anunciado y el estereotipo de destinatario o de destinataria al que se dirige el anuncio?, ¿observas algún vínculo entre la música, los escenarios, las acciones, los personajes, las palabras y las imágenes?, ¿cuál?, ¿por qué?

4.6. El argumento

• Resume el argumento del anuncio. Analiza la analogía entre lo que sucede en el escenario del anuncio y lo que ocurre en los escenarios de la vida cotidiana de sus posibles destinatarios y destinatarias con el fin de indagar en torno a qué tipo de necesidad material o a qué clase de deseo íntimo intenta satisfacer (de una manera real o ilusoria) el objeto anunciado.

4.7. Las funciones del anuncio

• ¿Qué tipo de función (informativa, económica, estereotipadora, estética, eufórica, lúdica, utópica, conservadora...) cumple el anuncio?, ¿cómo?, ¿por qué?

4.8. Los estereotipos de la recepción

Todo anuncio intenta seducir y convencer a la audiencia de la conveniencia de orientar su conducta en un sentido determinado. Por tanto, conviene analizar cuáles son los usos estéticos, retóricos e ideológicos que despliega el anuncio en su hacer persuasivo sobre la audiencia con el fin de conseguir la adhesión inquebrantable de las personas a un objeto a través de estímulos como el éxito, el placer derivado de la consumación del deseo, la salud, el prestigio, el poder, la belleza, la seguridad... Cada texto publicitario construye un estereotipo de sujeto masculino y femenino e intenta la identificación de las personas con el mundo enunciado en el anuncio.

4.9. La poética de los objetos y la ética de los sujetos

El discurso de la publicidad no sólo es una herramienta comunicativa al servicio del estímulo de las actitudes de compra de objetos y del fomento de hábitos de consumo sino que además, y sobre todo, es una eficacísima herramienta de transmisión ideológica y de alienación social. Dicho de otra manera: en los anuncios no sólo se venden objetos sino que también se estimulan maneras de entender el mundo. De ahí que interese analizar, con claridad, qué ideología fomenta y difunde el anuncio y qué valores proclama y exhibe cada texto publicitario con el pretexto de elogiar las cualidades y las calidades de un determinado objeto.

4.10. Conclusión

De forma breve, resume el significado del anuncio analizado subrayando no sólo el mensaje obvio del texto publicitario (el elogio de un determinado objeto, idea o servicio) sino aludiendo también a su intención oculta (el elogio de una determinada forma de entender la vida cotidiana de las personas) y a las visiones (y versiones) del mundo que exhibe y ensalza. O sea, haciendo visible lo invisible: el tránsito desde la estética de los objetos hacia una determinada ética de los sujetos.

Notas

1 Estas líneas resumen las ideas expresadas en algunos trabajos anteriores (Lomas, 1996; 1997).

2 Como subrayan Adam y Bonhomme (2000: 28), «la retórica publicitaria ha de ser pensada más en términos de persuasión y de acción (compra-consumo) que en términos de convicción e inteligencia». Por su parte, Jesús González Requena (1988) y Joan Ferrés (1996), entre otros autores, insisten en los efectos ocultos e inadvertidos de los mensajes televisivos y en las estrategias espe(cta)culares y seductoras de la televisión, tan ajenas a los ámbitos de la racionalidad y de la conciencia y tan cercanas al mundo de las emociones, del inconsciente y de los instintos.

3 Otros autores prefieren hablar de competencia espectatorial o de competencia visual del espectador (Vilches, 1986: 96), mientras José Manuel Pérez Tornero (1997) entiende la competencia semiológica como una extensión del concepto de competencia comunicativa, demasiado vinculado en su opinión a la tradición lingüística y a los fenómenos de la comunicación verbal.

4 En la publicidad, como señalan Adam y Bonhomme (2000: 273-

274), asistimos a «una hibridación de los dos grandes sistemas semiológicos» ya que «la publicidad se basa en las dos esferas de lo verbal y de lo icónico. Ahora bien, estos dos sistemas, adoptados por la argumentación publicitaria, tienden a contaminarse, principalmente en beneficio de lo icónico».

5 Una síntesis de esta propuesta aparece en estas mismas páginas en el cuadro segundo.

6 Estas instrucciones de uso constituyen una adaptación pedagógica de un método de análisis de los textos publicitarios (Lomas, 1996: 139-156).

Referencias

ADAM, J.M. y BONHOMME, M. (2000): La argumentacion publicitaria. Retórica del elogio y de la persuasión. Madrid, Cátedra.

CANALE, M. y SWAIN, M. (1996): «Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y evaluación de una segunda lengua, I y II», en Signos, 17 y 18.

CANALE, M. (1983): «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje», en LLOBERA y OTROS: Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid, Edelsa.

CHOMSKY, N. (1974): Estructuras sintácticas. Madrid, Siglo XXI.

CHOMSKY, N. (1971): Aspectos de la teoría de la sintaxis. Madrid, Aguilar.

DIETCHER, E. (1963): La estrategia del deseo. Buenos Aires, Huelmul.

ECO, U. (1977): Tratado de semiótica general. Barcelona, Lumen.

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

GONZÁLEZ REQUENA, J. (1988): El discurso televisivo, espectáculo de la posmodernidad. Madrid, Cátedra.

GUMPERZ, J.J. y HYMES, D. (Comps): Directions of Sociolinguistics. New York, Holt, Rinehart & Winston.

HYMES, D. (1984): Vers le competénce de communication. París, Hatier.

JAKOBSON, R. (1984): Ensayos de lingüística general. Barcelona, Seix Barral.

LOMAS, C. (1996): El espectáculo del deseo. Usos y formas de la persuasión publicitaria. Barcelona, Octaedro.

LOMAS, C. (1997): «El masaje de los mensajes publicitarios. La seducción de los objetos y la identidad de los sujetos», en Signos, 21.

LOMAS, C. (1999): Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. 2 tomos. Barcelona, Paidós.

LOMAS, C. y ARCONADA, M. A. (1999): «Mujer y publicidad: de la diferencia a la desigualdad», en LOMAS, C. (Comp.): ¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación. Barcelona, Paidós.

MARCUSE, H. (1972): El hombre unidimensional. Barcelona, Seix Barral.

PÉREZ TORNERO, J.M. (1997): «De la escritura al hipermedia», en Signos, 21.

SARTORI, G. (1998): Homo videns. La sociedad teledirigida. Madrid, Taurus.

VILCHES, L. (1986): La lectura de la imagen. Prensa, cine, televisión. Barcelona, Paidós.

¡Esto es precioso!... Lástima que no haya unos minutos para la publicidad.

• Silvia A. Contín y Sergio U. Merino
Argentina

¿Cómo abordar las nuevas modalidades de interacción socio-cultural e intercambio oral en los centros?

Adolescentes: entre la escuela y el cibercafé

El presente artículo plantea algunos desafíos didácticos de las nuevas modalidades de interacción e intercambio oral experimentadas por los adolescentes, particularmente el «chateo» en Internet. Los autores proponen en este sentido orientaciones para el aprovechamiento didáctico de esta tecnología y esbozan seis alternativas de trabajo para experimentar en la Educación Secundaria, desde distintas áreas curriculares.

This paper shows some of the pedagogical challenges of the new forms of oral com munication experienced by teenagers, especially chat in internet. The authors give some hints to take didactic advantage of this tecnology and sketch six proposals to work in Secondary Education from different curricular areas.

DESCRIPTORES / KEY WORDS
• Medios de comunicación, internet, chat, educación, interactividad
• Media, internet, chat, education, interaction

1. Escenas postmodernas y nuevos contextos de intercambio

En las pequeñas y grandes ciudades del mundo se observa cada vez con mayor evidencia una modificación de los espacios del ocio y del consumo. Lo que en épocas anteriores eran actividades de recreación: ir al cine, ir al teatro, visitar salas de arte, tomar un café en un bar, practicar deportes, actualmente se integran de una manera vertiginosa a las lógicas del consumo, a través de los shopping, hipermercados, multicines y otros espacios que concentran una gran cantidad de servicios en espacios físicamente limitados pero de alta funcionalidad para los ciudadanos en su vida cotidiana. Dentro de este fenómeno, pero de manera más particular, podemos situar la presencia de los cibercafés, sitios donde a menudo una gran cantidad

▲ Silvia Andrea Contín y Sergio Ubaldo Merino son profesores del Instituto Superior de Formación Docente 803 de Puerto Madryn en Chubut (Argentina) y de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (scontin@infovia.com.ar y sergiomerino@infovia.com.ar).

de jóvenes se reúnen al finalizar la jornada escolar para mantener extensas conversaciones ciberespaciales con amigos virtuales a través del ingreso a salas de chat, integrando la salida del café con el consumo de Internet.

Algunas explicaciones a estos cambios tienen que ver con las modificaciones que se están produciendo en lo más profundo de la sociedad, ya que nos encontramos en un período de transición entre una sociedad industrial y una sociedad de la información o post-industrial.

La evolución de la sociedad industrial dio paso a que en los años sesenta se pronosticara el devenir de la civilización del ocio, fundamentada en la opulencia y disfrute del ocio en relación con la nueva pobreza, la escasez de trabajo y el papel de éste como elemento discriminatorio, la aparición del paro estructural, la reducción de la jornada de trabajo y de la semana laboral, como algunos de los elementos que caracterizan a la sociedad post-industrial.

Se constata una doble condición en el momento actual, con situaciones de globalidad y fragmentación.

En la sociedad post-industrial, de consumo y del ocio surgen estímulos, nuevas necesidades e insatisfacciones. La producción se orienta a los servicios de bienes que no son tangibles o bien son poco materiales.

En esta sociedad las claves son: la conquista del tiempo, la conquista del espacio, la reducción de las distancias y la superación de las fronteras, la disponibilidad de rentas y la capacidad de consumo y la conversión de la vacación y del viaje turístico en necesidad básica. Los viajes y el turismo global, las ciudades y los parques temáticos, la moda y la cocina, la televisión e incluso las causas sociales están convirtiéndose rápidamente en el centro de una economía cuyo objetivo comercial básico son los recursos culturales.

Estamos ante un mundo de símbolos, de redes, de conexiones e interacción. La vida cultural plantea cuestiones de acceso e inclusión y exclusión y asistimos a la «transformación del capitalismo industrial en capitalismo cultural, de mercantilización del tiempo y la experiencia humana» (Rifkin, 2000). Con la irrupción de la era del acceso, ha llegado un momento en que pagamos más por la experiencia de usar cosas que por las cosas en sí mismas.

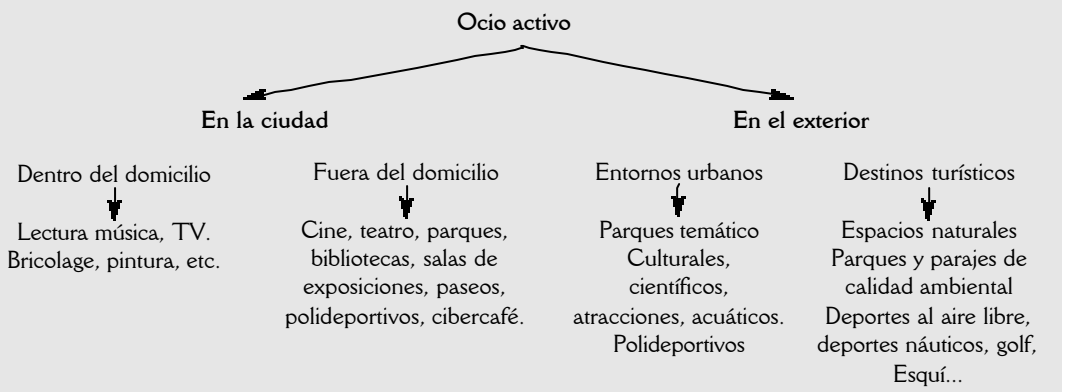
Ahora, toda nuestra existencia está siendo mercantilizada: la comida, los bienes que producimos, los servicios que intercambiamos y la experiencia cultural que compartimos.

Así se redefinen los equipamientos recreativos y de ocio en los espacios urbanizados. Los cibercafés forman parte de esta redefinición.

El profesorado no puede permanecer ajeno a este mundo simbólico. Se trata de reconocer las transformaciones y repensar el aula, reconfigurarnos como docentes ya que, con el acceso a las nuevas tecnologías, la enseñanza habrá de parecerse más a la exploración de paisajes con temas entrecruzados en muchas direcciones y no desarrollados en una sola dirección (Landow, 1995).

A continuación analizaremos la práctica de nuevas modalidades de oralidad en el marco de los nuevos intercambios propios de la cultura adolescente y las tensiones que se plantean entre éstos y las propuestas de los centros.

EQUIPAMIENTO RECREATIVO



(Extraído de BOILS TUZÓN, E. (Coord.) (1995): El ocio en espacios urbanizados. Valencia, Nau Llibres.)

2. Nuevas modalidades de intercambio oral en el ciberespacio

En la sociedad de la información las nuevas redes de comunicación, entre otras peculiaridades, reducen, o quizás sería más correcto decir eliminan, en cuanto a dimensión física, la distancia entre emisor y receptor, permitiendo una interacción comunicativa prácticamente presencial. Nacen así nuevas formas de interacción mediadas por la tecnología.

El espacio comunicativo se transforma así en un «no lugar» donde quedan abolidas las magnitudes físicas que lo determinaban anteriormente, llevando la denominación de ciberespacio.

El ciberespacio se nos presenta como un espacio de comunicación caracterizado por una red de canales de información, que se encuentran organizados de tal forma que toda la información acumulada en cada uno de los puntos, se encuentra a disposición de todos los puntos de la red, llegándolo a precisar como:«un espacio abstracto de adquisición de información, del cual surge información y se recibe información» (Mcfadden, 1994).

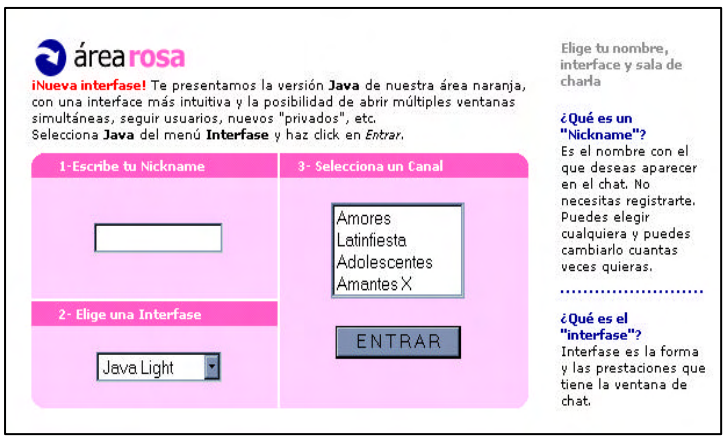
Dentro de este contexto, y particularmente en las salas de chat visitadas por nuestros alumnos, se producen interacciones culturales y lingüísticas que resulta interesante analizar desde una perspectiva didáctica. A continuación nos detendremos a reflexionar sobre algunos de ellos, recuperando ejemplos extraídos de la web. En las salas de chat:

• Se determinan unos agrupamientos humanos diferentes a los escolares. Estos nuevos agrupamientos significan también que los elementos culturales, en tanto identificadores de un grupo humano concreto, se redefinen bajo la óptica de estos nuevos medios, generándose situaciones de convivencia e inmersión en pautas culturales y lingüísticas diversas. Si analizamos las áreas de conversación, veremos que las opciones tienen que ver con agrupaciones generacionales, de género y sexo, geográficas, vinculares, entre una gama cada vez más amplia de posibilidades.

• Los interlocutores no precisan, para entrar en el ciberespacio comunicativo abandonar físicamente su realidad cultural histórica ni ajustarse a tiempos y temas impuestos desde afuera y por otros. En el gráfico ofrecemos un ejemplo extraído de la web que presenta las distintas áreas de conversación.

Por el contrario, el discurso oral en la escuela se encuentra en general asociado fuertemente al ámbito del aula y regulado por las intervenciones del docente en cuanto a temas, turnos de intercambio y accesos discursivos. Varias investigaciones al respecto han evidenciado la predominancia del patrón IRE (iniciación del docente, respuesta del alumno y evaluación del docente) como la modalidad más común de oralidad en clases de distintas asignaturas. Esto impide en gran medida potenciar la interacción ente alumnos y en tal sentido reduce las posibilidades de aprendizaje, participación y comprensión.

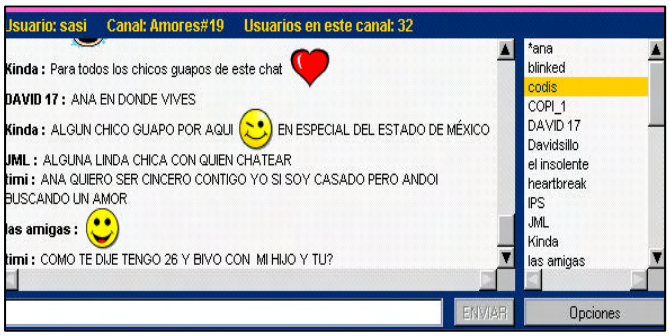
• Los interlocutores al ingresar a la sala de chat pueden seleccionar un Nichename, es decir, una denominación que diluye la significación profunda que posee el propio nombre y que permite conversar desde los parámetros de una identidad flexible y variable. Este juego se vuelve particularmente seductor en la adolescencia donde una de las cuestiones centrales tiene que ver con construir una identidad pro-



pia a partir de un proceso de múltiples y variadas identificaciones rotativas.

En el gráfico anterior de www.latinmail.com se evidencia la opción antes mencionada:

El discurso escolar expone al adolescente a comprometerse con la identidad de alumno y escinde a menudo el juego de múltiples identidades rotativas propio de esta etapa. Los condicionantes de una cultura escolar moldean modalidades de interacción social y oralidad propicias en la escuela: participar en clase con coherencia argumental y adecuación a los rituales establecidos por la cultura oficial, plantear temas en el marco de lo curricular. Los actos de habla del contexto escolar se encuentran escindidos de aquellos que practican los adolescentes en su vida cotidiana de relación.



• Los visitantes de la sala de chat no se exponen a gestionar paralingüísticamente el contacto y el conflicto. Se evidencia la incorporación de una iconografía que estandariza la complejidad que ofrecen los aspectos paralingüísticos en la comunicación oral: proxémicos, quinésicos, ápticos.

• Los visitantes de la sala de chat no están forzados a asumir la cooperación comunicativa, en el sentido que se plantea en las conversaciones cara a cara, donde es necesario iniciar, negociar el inicio, el desarrollo y el cierre en función de fines que se pretenden con esa conversación y de máximas de cantidad, calidad, relevancia y modo (Grice, 1975) o violar estas máximas en vías a «implicar sentidos no dichos».

En algunos intercambios de chat se observa que los interlocutores se permiten entre otras cosas: aportar información no siempre veraz, responder quebrando la pretendida relevancia entre una intervención y otra, iniciar y abandonar el intercambio sin ritual alguno de inicio o cierre.

Vistas estas modalidades desde un enfoque pragmático pondrían en evidencia aparentes rupturas en la cooperación comunicativa o implicaturas conversacionales. Sin embargo resulta complejo e impreciso aplicar estas categorías de análisis al desconocer las diversas intencionalidades que traen los interlocutores a la sala de chat. En algunos ejemplos como el gráfico, se observa la voluntad compartida de mantener el intercambio aunque esto se logre solamente a través de estrategias de inicio o gestión de la comunicación: «hola, hola a todos, ¿algún chico...disponible?» y no se evidencien intencionalidades de negociar nuevos temas para lograr avances en el desarrollo de la conversación.

3. Contrastes con el discurso escolar

Las características antes expuestas son tan sólo algunas de las que pueden observarse. Si se analiza este tipo de intercambios desde la lógica de la interacción en el ámbito escolar es posible encontrar una serie de calificativos desvalorizantes: poco comprometida, light, carente de temas de diálogo, entre otros. Sin embargo los profesores como comunicadores no deberíamos permanecer al margen de estos nuevos espacios de intercambio, a veces más frecuentados que nuestras propuestas de oralidad. Nuestros prejuicios hacia estos espacios constituyen elementos obstaculizadores de la tarea educativa. Consideramos que despojarse de prejuicios y observar los hábitos comunicativos de nuestros alumnos resulta importante, como así también replantearse dos cuestiones centrales: ¿qué discursos orales impone la cultura escolar? y ¿de qué modo los centros pueden asumir y rentabilizar a sus propósitos las nuevas modalidades de intercambio, particularmente los chat?

La Enseñanza Secundaria se ha ocupado residualmente de desarrollar en los alumnos capacidades de intercambio oral que permitan el desarrollo de la competencia comunicativa en ámbitos variados de interacción.

La supremacía de la lengua escrita ha llevado a que la práctica de la oralidad a menudo resulte esporádica, no sistemática, descontextualizada, excesivamente referenciada a la escritura, en síntesis poco funcional y productiva a los fines del mejoramiento de los usos sociales de la lengua.

Esta desatención se profundiza aún más si consideramos que las prácticas orales hasta ahora asumidas, en la mayoría de los centros se llevan a cabo dentro de los espacios físicos convencionales y al margen de las grandes provocaciones que esta sociedad tiene para con los jóvenes: «el gusto por chatear» con el que se identifican muchos de nuestros alumnos.

4. Incorporación didáctica de los nuevos intercambios en distintas áreas

La incorporación de las nuevas modalidades de oralidad nos lleva a pensar prácticas mediadoras que se orienten al aprovechamiento educativo de las rutinas comunicativas que eligen algunos adolescentes: chatear. Algunos criterios para la incorporación del trabajo con chat pueden ser los siguientes:

• Partir en la totalidad de los casos de los hábitos comunicativos de los alumnos ya que la negación de los mismos y la imposición de la cultura comunicativa del profesor puede ser el primer obstáculo de la tarea.

• Diseñar experiencias donde el intercambio oral posea sentido en sí mismo y no se vea sometido necesariamente a los rituales de la escritura.

• Complementar este tipo de intercambios con interacciones orales cara a cara.

• Proponer el chateo atendiendo a los intereses reales de los adolescentes y canalizar a través del mismo proyectos que resulten significativos para ellos.

• Utilizar el chateo como estrategia de ampliación de la comunidad académica de referencia de los alumnos, generando intercambios con compañeros de distintos lugares del mundo y estimulando el trabajo cooperativo.

• Identificar en el espacio globalizado del chat, los rasgos personales de identidad desde los cuales cada uno se dispone a interactuar con los otros, como así también los rasgos comunes.

• Desarrollar un acceso crítico al chat, analizando el mismo desde diversos puntos de vista: vinculares, comunicativos, socioculturales.

• Proponer el uso educativo del chat como estrategia incorporada a lo curricular y planificada sistemáticamente en el centro.

• Equilibrar actividades de chateo y análisis de intervenciones en salas de chat, como así también actividades de acceso libre a las salas de chat y acceso con fines didácticos.

A continuación proponemos cinco alternativas de trabajo que permiten incorporar el chat con su potencial educativo en los centros de educación secundaria en distintas áreas de estudio:

Práctica 1: Proyectos en el chat

• Objetivo: Chatear para intercambiar conocimientos o proyectos sobre temas que se estén desarrollando en el marco del desarrollo curricular del centro.

• Descripción: Esta alternativa puede aplicarse desde cualquier área y resulta interesante para que los adolescentes se encuentren con compañeros de distintos lugares del mundo y compartan saberes y posibles proyectos escolares, ampliando su comunidad académica de referencia: el aula y el centro.

• Actividades: seleccionar un tema de investigación, navegar por Internet y vincularse con personas que investiguen el tema en cuestión, acordar encuentros en salas de chat, conversar sobre el tema en co mún en la sala de chat seleccionada, poner en común en el aula el resultado de los intercambios sostenidos por los distintos miembros del grupo, armar en el aula una red de personas que trabajan los temas en cuestión en distintos lugares del mundo.

Práctica 2: ¿Cómo nos comunicamos en el chat**?**

• Objetivo: Reflexionar y estudiar los procesos comunicativos que se operativizan en las salas de chat

• Descripción: Esta alternativa se orienta al análisis de los usos lingüísticos que tienen lugar en las salas de chat, desde una perspectiva comunicativa y funcional. Puede trabajarse en relación con el área de lengua, considerando diversas variables del proceso.

• Actividades: Ingresar cada alumno a una sala distinta de chat, pertenecientes a páginas y áreas diversas, capturar usando «Alt + impr pant» un fragmento de conversación del chat visitado, analizar en grupos de cuatro integrantes los siguientes aspectos:

– ¿Qué aspectos comparten los participantes?

– ¿Qué tipo de autonomía comunicativa tienen?

– ¿Qué intencionalidades comunicativas tienen los participantes?

– ¿Hay adaptación a la situación comunicativa que determina la sala y el ámbito elegido?

– ¿Qué variedades de lengua y registros se observan?, ¿dificultan o facilitan el intercambio?, ¿por qué?

> Estamos ante un mundo de símbolos, de redes, de conexiones e interacción. La vida cultural plantea cuestiones de acceso e inclusión y exclusión y asistimos a transformación del capitalismo industrial en capitalismo cultural, de mercantilización del tiempo y la experiencia humana.

– ¿Hay coherencia en la organización y desarrollo de la conversación (preparación, apertura, orientación, objeto de la conversación, conclusión, terminación).

– ¿Cómo funciona la negociación de turnos de intercambio?

– ¿Por qué hay incorporación de iconografía en la conversación?

– ¿Qué significados explícitos y no explícitos pueden observarse en la conversación?

– Elaborar un informe escrito para poner en común los aportes del grupo.

– Debatir las conclusiones de los distintos grupos.

Práctica 3: Conocernos en la red

• Objetivo: Reflexionar y analizar críticamente los vínculos que se crean y sostienen en las salas de chat.

• Descripción: Esta alternativa resulta valiosa para ser abordada desde el campo de la Psicología y pretende analizar los vínculos amistosos y amorosos que se mantienen a través de las salas de chat, sus limitaciones y posibilidades, como así también fomentar un sentido crítico para asumir este tipo de relaciones.

• Actividades: Ingresar cada alumno a una sala distinta de chat, pertenecientes a páginas y áreas diversas, capturar usando «Alt + impr pant» un fragmento de conversación del chat visitado, analizar en grupos de cuatro integrantes los siguientes aspectos:

– ¿Cómo se relacionan las personas?

– ¿Cómo sostienen sus relaciones?

– ¿Qué diferencias se plantean con las relaciones cara a cara?

– ¿Qué limitaciones y beneficios pueden observarse en estas relaciones?

– ¿Qué parámetros es importante considerar para asumir este tipo de vínculos?

– Elaborar a partir de las conclusiones un artículo periodístico sobre el tema.

– Compartir las producciones escritas de los distintos grupos.

Práctica 4: ¿Quiénes somos en el chat?

• Objetivo: Reflexionar acerca de las identidades rotativas que caracterizan a los participantes en la sala de chat.

• Descripción: Esta alternativa resulta valiosa para ser abordada desde el campo de la Psicología, la formación ética, la filosofía e intenta someter a análisis las denominaciones y los roles asumidos por los adolescentes que chatean, fingiendo diversas identidades rotativas.

• Actividades: Ingresar cada alumno a una sala distinta de chat, perteneciente a páginas y áreas diversas, capturar usando «Alt impr pant» un fragmento de conversación del chat visitado.

– Analizar en grupos de cuatro integrantes los siguientes aspectos:

– ¿Quiénes somos en el chat?

– ¿Somos siempre los mismos?

– ¿Nos produce placer cambiar?, ¿por qué?

– ¿Qué cambios experimentamos, ¿por qué?

– ¿Cómo nos presentamos a los otros?, ¿por qué?

– ¿Qué mostramos a los otros y qué escondemos a los otros?

– Organizar a partir de las conclusiones una mesa redonda sobre el tema en el centro.

– Realizar la mesa redonda con la participación de los aportes de los distintos grupos.

Práctica 5: ¿Cómo y para qué participamos?

• Objetivo: Reflexionar sobre el chat como modalidad de participación e intercambio social aspectos positivos y limitaciones que presenta.

• Descripción: Esta alternativa resulta valiosa para ser abordada desde el campo de la Psicología, la Formación Ética, la Filosofía e intenta analizar el chat como espacio de participación en el marco y en confrontación con otros espacios de comunicación y participación que existen en la sociedad: medios masivos de comunicación, instituciones.

• Actividades: Responder las siguientes preguntas en forma personal:

– ¿Por qué participar en el chat?

– ¿Para qué participar en el chat?

– ¿Con quién participar en el chat?

– ¿Con qué temas participar en el chat?

– ¿En qué otros ámbitos sociales es valioso participar?, ¿por qué?

– ¿Qué limitaciones y posibilidades tiene el chat como ámbito de participación social?

– Confrontar los puntos de vista de los distintos alumnos en un debate.

– Elaborar en grupos de cuatro o cinco integrantes un folleto en el cual se expliciten los aspectos positivos y se sugieran a la población medidas preventivas respecto al uso de los chat.

– Compartir las producciones de los distintos grupos en el interior del centro.

Práctica 6: Actitudes y valores en un mundo complejo e intercultural

• Objetivo: Identificar y apreciar la pluralidad de comunidades sociales a las que pertenecen los usuarios del chat, para la formación en el respeto y la tolerancia, valorando la diversidad lingüística y cultural.

• Descripción: Esta propuesta resulta valiosa para ser aborda desde el campo de las Ciencias Sociales y la Lengua e intenta analizar el chat como espacio que refleja la diversidad de sujetos y contextos de un mundo complejo.

• Actividades: ingresar cada alumno a una sala distinta de chat, pertenecientes a lugares geográficos diferentes, capturar usando «Alt + impr pant» fragmentos de conversación del chat visitado que permita apreciar distintas actitudes y valores, analizar en grupos de cuatro integrantes los siguientes aspectos:

– Origen.

– Hábitos culturales.

– Actitudes o preconceptos de: rechazo/discriminación por: nacimiento, sexo, religión, opinión, condición o circunstancia personal o social, solidaridad, construcción, crítica, tolerancia, discrepancia, diálogo.

– Valorar hasta qué punto el chat comunica e integra sociedades en un mundo intercultural y complejo o genera nuevas exclusiones y desigualdades.

– Realizar un comentario crítico sobre los aspectos anteriores, para debatir sus puntos básicos.

– Compartir las producciones escritas de los distintos grupos.

5. A manera de cierre: investigar y repensar el papel del profesorado

Las reflexiones aquí expuestas resultan incipientes y se requiere profundizar en gran medida la investigación sobre el tema para construir perspectivas didácticas que resulten renovadoras. Los aportes realizados son hipótesis abiertas a la experimentación de aquellos colegas que estén interesados en dar continuidad a las ideas esbozadas. Entre la escuela y el cibercafé se instalan múltiples desafíos: integrar didácticamente los nuevos espacios del ocio y del consumo, las dinámicas comunicativas actuales y vencer las resistencias que tenemos los profesores educados en un modelo de sociedad donde los espacios del ocio y del consumo comunicativo se encontraban más diferenciados.

Bartolomé (1999) plantea en síntesis que el cambio de siglo nos obliga a cambiar nuestros planteamientos docentes, incorporando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el aula.

Referencias

BARTOLOMÉ, A.R. (1999): Nuevas tecnologías en el aula. Guía de supervivencia. Barcelona, Graó.

BOILS TUZÓN, E. (Coord.) (1995): El ocio en espacios urbanizados. Orientación teórica y praxis didáctica. Valencia, Nau Llibres.

CABERO, J. y MARTÍNEZ, F. (1995): Nuevos canales de comunicación en la enseñanza. Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces.

CABERO, J. (1994): «Nuevas tecnologías, comunicación y educación», en Comunicar, 3; 14-25.

CALSIMIGLIA, E. y TUSÓN, A. (1999): Las cosas del decir. Barcelona, Ariel.

CAZDEN, C. (1991): El discurso en el aula. Barcelona, Paidós.

ECHEVARRÍA, J. (1994): Telépolis. Barcelona, Destino.

MARTÍNEZ, F. (1994): «Investigación y nuevas tecnologías de la comunicación en la enseñanza: el futuro inmediato», en Pixel-Bit, 2; 3-17.

POSTMAN, N. (1994): Tecnópolis. Barcelona, Círculo de Lectores.

SALINAS, J. (1995): «Organización escolar y redes: los nuevos escenarios de aprendizaje», en CABERO, J. y MARTÍNEZ, F. (1995): Nuevos canales de comunicación en la enseñanza. Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces; 89-117.

LANDOW, G. (1995): Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología. Buenos Aires.

LIBEDINSKY, M. (2001): La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula. Buenos Aires, Paidós.

RIFKIN, J. (2000): La era del acceso. La revolución de la nueva economía. Buenos Aires, Paidós.

© Adaptado por Enrique Martínez-Salanova '2001 para Comunicar

• Enrique Martínez-Salanova Sánchez
Almería

El lenguaje vivo de los medios de comunicación

Un paso más para la lectura crítica

Un lenguaje que no estuviera en constante adaptación y crecimiento, moriría. Los medios de comunicación deben enriquecer el lenguaje oral y además, ellos mismos, adaptarse a las circunstancias sociales y culturales de los pueblos en los que se insertan acrecentando y mejorando así su propio lenguaje. El lenguaje de los medios es interactivo, enriquecido por el avance imparable y vertiginoso de la nueva tecnología, se hace imprescindible en el debate social y se convierte en inexcusable vehículo de cultura.

A non growing up language is a dead language. Media make oral language rich and adapt themselves to people changing circumstances in order to improve their own language. Media language, enriched by very rapid progress, is essential for social discussion being a perfect culture vehicle.

DESCRIPTORES/KEY WORDS
• Medios de comunicación, educación, lenguaje audiovisual, análisis mediático, cine, audiencia
• Media, education, audiovisual language, mediatic analysis, cinema, audience

▲ Enrique Martínez-Salanova Sánchez es pedagogo, tecnólogo de la educación y vicepresidente del Grupo Comunicar (emsalanova@terra.es).

«El concierto que acabáis de oír era de Wolfgang Amadeus Mozart. Y el silencio que le ha seguido también era de Mozart» (Sacha Guitry).

Cuentan, lo cuenta Carrière (1997), guionista durante muchos años de Buñuel y de otros grandes del cine, de aquella mujer argelina que interpretaba el papel de anciana madre en una película para el cineasta Ahmed Rachedi. El personaje de la madre lo representaba una sencilla mujer del lugar que no era actriz. El actor que interpretaba al hijo debía ser muerto, siguiendo el guión, de varios disparos. Se le hicieron explotar en su cuerpo bolsas de sangre falsas, mediante un mando a distancia. El joven «murió» y otros actores recogieron su supuesto «cadáver». La mujer,

que solamente hablaba, cabiló y lloró desconsoladamente. Ahmed Rachedi decidió al día siguiente volver a rodar la secuencia. Cuando al día siguiente le dijeron a la mujer que había que repetir, no creía lo que le intentaban explicar, pues no había visto al actor desde entonces y pensó que estaba realmente muerto. Cuando entendió la situación en su idioma se negó a repetir la escena alegando que a su edad era tarde para aprender a mentir. Sus lágrimas, la primera vez, habían sido de verdad.

Cada tiempo tiene sus propios lenguajes. Cuando hace años, a hijos y alumnos tuve que hacer referencias a la idea del paso del tiempo en el lenguaje, les puse ante una colección de Literatura Española, de las que tenemos en nuestras bibliotecas. De los cien tomos, les hice elegir uno del final, otro del principio y otros tres del centro. En el del final, al leerlo, entendían los textos. En el que sacaron al azar del principio, El Cantar del Mío Cid, por ejemplo, casi no entendían nada. Comparando entre ellos, y otros intermedios, vieron con claridad que el lenguaje había ido cambiando con el tiempo. Teniendo en cuenta que el lenguaje no es solamente las palabras, sino también la forma de narrar, los estilos, los argumentos, los contenidos, la métrica, etc. se puede entender que el lenguaje castellano ha ido cambiando. Todos los lenguajes tienen su propio sistema de retroalimentación que les convierte en procesos vivos. Si hiciéramos de igual modo con el cine, nosotros y nuestros descendientes, hijos y alumnos, entenderíamos mejor cómo ha evolucionado el lenguaje de los medios, cómo han influenciado los avatares mundiales, las ideologías, las diversas técnicas, los descubrimientos, las modas y seguramente intuiríamos que todo tiene mucho que cambiar.

1. El lenguaje vivo del cine

El lenguaje de la imagen también cambia. En el arte lo podemos ver con claridad. No tienen por qué ser más perfectas las últimas obras del siglo XXI que las primeras; simplemente son diferentes, porque las ideas, las ideologías, los estilos y las modas cuentan en el arte. El arte griego, renacido varias veces en nuestra civilización, era la perfección muchos siglos antes de un arte románico que parece realizado por niños. No es lo mismo la ornamentación que la idealización de la divinidad para el culto, la simple ostentación de belleza que la iconografía catequética medieval o que la búsqueda de nuevos caminos en los siglos XIX y XX. El arte es elemento comunicativo y la comunicación es el fundamento de la cultura de la especie humana. Hay que contar siempre con la evolución de las sociedades y sus formas de expresión, que corresponden a cambios ideológicos y filosóficos, a movimientos políticos, a modas, a desastres naturales, a guerras o al paso del tiempo.

La fotografía dio paso al cine, al mismo tiempo que ayudó a la pintura y al dibujo. Los caballos de Velázquez hubieran sido otros de haberse conocido la fotografía. Los lenguajes de las artes, de la imagen, de la literatura, de los países, de los idiomas, de las nuevas tecnologías, se entremezclaron, se enriquecieron mutuamente, se complementaron y se inspiraron entre sí para dar lugar a productos artísticos más ricos, más integrados en la vida cotidiana, más accesibles a la mayoría.

Algunos puristas del cine –me encuentro con frecuencia con ellos– afirman que el mejor cine es el antiguo, que a partir del año tal –lo ponen ellos– ya no se ha hecho buen cine, que tal director –lo nombran ellos– inventó todo lo que se puede inventar sobre tal o cual faceta de la cinematografía. Son afirmaciones tan tajantes como divertidas, pero que hechas en foros públicos ante aprendices o aficionados en formación, dan la sensación de que el cine ya hubiera dado las últimas boqueadas, de que los jóvenes realizadores ya no pueden aportar más al cine o de que las nuevas tecnologías han «matado» las posibilidades creativas.

El cine, ciertamente, ha dado grandes realizadores e inventores, ha cambiado sus formas de expresión gracias a directores como Griffith, que aportó al cine infinidad de elementos, o como Orson Welles, o como tantos otros que han puesto su granito de arena en la expresión cinematográfica. El cine actual debe mucho a los «jóvenes», tan denostados en su tiempo, que dieron lugar al «neorrealismo» italiano o la «nouvelle vague» francesa, y a muchos más. Estamos viendo en la actualidad a realizadores jóvenes lograr productos de muy buena calidad, algunos ya son obras de arte. Debemos esperar aún a los que están por venir.

Si no aceptáramos la novedad, el riesgo, la tecnología, las ideologías de hoy, incluso la competencia de otras tecnologías y de otros espectáculos, estaríamos condenando al cine a ser lengua muerta y por lo tanto a enterrarlo en vida, a considerarlo «no arte», «no lenguaje». Las guerras mundiales hicieron cambiar profundamente el lenguaje cinematográfico; dada la carencia de medios económicos se inventaron otras formas de expresión, mucho más baratas pero no por ello menos creativas. Nacieron así, después de la segunda guerra mundial el neorrealismo y el realismo americano. Cuando el cine de Hollywood estaba en un lamentable declive, surgieron otras corrientes, el cine de autor, el cine con «firma», que es el resultado de las carencias económicas y del riesgo corrido por

los directores para realizar películas en las que ellos mismos aportaban ideología y formas de expresión. El cine se hizo así más libre.

La televisión obligó al cine norteamericano a superar sus productos, iniciando en primer lugar una carrera alucinante por las grandes superproducciones y finalizando por cambiar todos sus esquemas.

El vídeo cambió radicalmente el comercio de películas, la Disney, negada durante mucho tiempo a producir para vídeo, hoy día crea, filma y produce para el vídeo, cambiando igualmente sus esquemas expresivos al mismo tiempo que los comerciales.

2. Cambios vertiginosos en el vehículo de la cultura

El lenguaje se transforma –y transforma– constantemente en nuestras sociedades, ofreciendo a la especie humana abundantes recursos para sus investigaciones y para el intercambio cultural, haciendo evolucionar tanto los sistemas sociales, de interrelación, como los educativos y políticos. La visión actual del mundo y de la especie humana pugna con los propios valores, poniendo en solfa los conocimientos que se van acrecentando acerca de la propia realidad humana y de su incierto futuro. Los diferentes lenguajes son a la vez vehículo de cultura y producto cultural, por lo que se genera una dialéctica intrínseca a la sociedad, a la que la sociedad no puede ser ajena.

Los valores simbólicos del lenguaje llevan a la comprensión de los elementos menos tangibles de los cuerpos de costumbres. Los nuevos valores provocan inéditos planteamientos que la ética va considerando. Los ideales que guían la conducta y regulan los símbolos, las leyes, las convenciones y los sistemas comunicativos, se nutren de recientes descubrimientos mientras revelan la solidez y al mismo tiempo, dialécticamente, el cambio de algunas de las raíces más profundas de la cultura misma. Si el lenguaje es el «índice de la cultura» para los antiguos antropólogos, bien es verdad que son los simbolismos los que nos autorizan a considerar el lenguaje como «vehículo de costumbres», en su sentido más amplio.

Durante los últimos años se ha producido un cambio vertiginoso en el lenguaje, producido sin duda por la inmediatez de los medios tecnológicos. Se hablan idiomas, se entremezclan signos, símbolos y sonidos, nos entendemos mediante códigos comunes a todos los idiomas, mientras que en el mundo de la tecnología digital se perfila un idioma común en el que predominan los iconos, el inglés adaptado a cada lugar y los movimientos y sonidos de una era globalizada. Esta realidad nos proporciona percepciones diversas a las de las generaciones anteriores y nos obliga a pensar que las generaciones que vienen poseerán expresiones y modos de actuar ante el lenguaje muy distintos a las nuestros. Debemos aceptar esta realidad con el fin de que el sistema lingüístico siga siendo un cúmulo de procesos abiertos a los cambios culturales y tecnológicos que harán posible la supervivencia de la especie humana.

Si retrocedemos nada más que un tiempo relativamente corto en nuestra historia, nos encontramos que, si bien nuestra cultura ha conocido la escritura durante muchos siglos, los cambios no siempre fueron tan rápidos como los que vemos en los últimos diez años.

Tradicionalmente procedemos como si, en su velocidad, la evolución cultural fuera a la par de la biológica. Las decisiones sobre aspectos éticos las tomamos mirando hacia atrás, nunca hacia delante, cuando ya se habla de ética del «mínimo común», seguimos dando por sentado que la moral está tan anquilosada como pretendemos que lo esté el lenguaje.

3. El ojo humano

No podemos deslindar el lenguaje del ojo humano, enaltecido desde la antigüedad entre el resto de los sentidos, discriminando al tacto, al gusto y al olfato. Los primeros homínidos dependían de todos los sentidos para su supervivencia y el lenguaje de los gestos hizo que el ojo fuera considerado primordial, trasmisible como cultura ya que pronto se pudo escribir o pintar en las paredes, y marcar después en piedra o en tablillas para la posteridad. Quedó así el símbolo escrito como principal vehículo de comunicación y también de poder. Es el ojo humano, en toda la iconografía, el que prevalece, incluso como símbolo religioso en Egipto, el ojo del faraón, o el de las naves griegas,

> En el cine todo es ficción, por muy realista que sea. Todo en el cine hay que construirlo: se inventa, planifica y prepara. Para rodarlo se fingen multitud de situaciones, se utilizan infinidad de recursos económicos, artísticos, humanos y técnicos.

o el del dios bíblico que todo lo ve, al que nada se escapa, o el de la dignidad de la mirada humana, «se te puede mirar a los ojos». Lo que no se ve no existe, «ojos que no ven, corazón que no siente». Contra ello está gran parte del meollo del pensamiento filosófico, que cuestiona desde lo más profundo la primacía del ojo humano e intenta ver más allá, aplicando, analizando y creando mediante otras vías de percepción.

En el lenguaje cinematográfico también ha prevalecido el ojo humano, y la vista como sentido imprescindible, aportando al mundo la sensación de la sola imagen, aunque en movimiento, cuando en el cine hay música y sonidos, ambiente, sentimientos, historia... Un elemento gramatical imprescindible en el lenguaje cinematográfico es el plano detalle (invento comunicativo por excelencia), un primerísimo plano que en el rostro se centra en los ojos, más bien en la mirada, de la que capta sus matices, presentando al ojo humano en pantalla grande, tan grande como los velámenes de las naves griegas.

Un ojo que se me quedó clavado de por vida es el ojo sin vida de Janet Leigh en la película Psicosis (Hitchcock, 1960). Un plano detalle que se mantiene durante bastantes segundos para, en un alarde de perfección lingüística fundirse con el agua que sale por el desagüe de la bañera fundida a la sangre de ella. La vida se retira de los ojos de la protagonista al mismo tiempo que la sangre corre hacia la oscuridad del agujero.

Siempre me llamó la atención, en Marruecos, la mirada viva, profunda, vital y chispeante de las mujeres marroquíes. Al dejar al descubierto solamente sus ojos, los convierte en su única fuente comunicativa percibida desde el exterior. Los talibanes, en Afganistán, entendiendo esto, dan un giro de tuerca a la incomunicación de la mujer, y cierran sus ojos permitiéndoles solamente que se asomen al mundo exterior a través de una despiadada rejilla, lo que les impide cualquier comunicación hacia fuera y por lo tanto limita en gran medida sus capacidades perceptivas. Los de afuera, no pueden acceder a su mirada, y ellas ven con un injusto filtro la mirada de los demás. Es la comunicación humana destruida por una idea religioso-política integrista.

En la literatura del siglo XX queda una muestra, la de Orwell, que identifica al ojo que todo lo ve como el símbolo de la dictadura mundial, el «gran hermano» que domina porque conoce, al igual que el «Gran Hermano» de la tele, que contrata, intriga y esclaviza a sus súbditos, ya sean concursantes o teleadictos.

Sin embargo, el ojo humano, la percepción que la especie humana tiene de los hechos, no siempre es el mismo; los pueblos cambian, cambian formas de comportamiento, intereses, ideologías, posibilidades tecnológicas. Cada ojo humano de cada cultura diferente, exige productos culturales distintos.

4. La imagen virtual, el huevo y la gallina

A pesar de que se ha hecho común la expresión en los últimos años, ya utilizábamos desde antiguo la imagen virtual, «la que se forma aparentemente detrás de un espejo», según el Diccionario de la Real Academia Española. Ya existía la proyección fotográfica, el cine, el holograma, etc.

La imagen real tiende a desaparecer e inevitablemente, muchas realidades de hoy solamente tendrán su documento visual «virtual», en la fotografía, el holograma, el cine o la digitalización.

En una serie de TVE, de Chico Ibáñez Serrador, muy antigua, quiero recordar a alguien que tenía un huevo, o una gallina en un museo para que lo vieran los que habían destruido el planeta. Cuando los niños de ciudad, la mayoría son ahora «urbanitas», deben ver flores, los llevamos a los jardines de las ciudades, o a las reproducciones de plástico, o a las enciclopedias. De las flores enseñamos su figura, su imagen, como en los documentales de animales o de plantas, pero no su olor, ni su tamaño, ni su textura, ni su vida. En el cine prevalece la ficción, las reconstrucciones históricas, el pueblo falso, los decorados cinematográficos, de la misma forma que los museos recurren a hologramas, vídeos o realidad virtual cibernética. La realidad desaparece sin remisión y la enlatamos tanto para que sirva de espectáculo convertida en ficción, como para la posteridad, para que

> El lenguaje del cine lo componen infinidad de elementos y de signos. Las imágenes, las palabras, la música, el color, los sonidos, los silencios y también la forma de mezclar las imágenes, la posición de los actores, y miles de ingredientes y de piezas que es imposible enumerar totalmente.

nuestros descendientes posean retazos «virtuales» de nuestra vida.

5. El lenguaje del cine

El cine, que es compendio y paradigma de comunicación, se expresa de múltiples y variadas maneras, constituyendo así el lenguaje cinematográfico. El lenguaje del cine, fundamentalmente, parte de cuatro elementos básicos: la selección de partes de realidad, los movimientos, el montaje y el sonido.

La selección que el cineasta realiza de partes de la realidad ya supone intencionalidad por su parte, producto de una previa codificación cognitiva de estímulos y situaciones. La utilización de movimientos entraña técnicas y expresiones visuales diferentes para cada situación del relato. El montaje es una nueva codificación que hace, como en el proceso cognitivo, en el que la realidad-ficción, quede estructurada, «montada», de una o de otra forma. Los sonidos aportan al lenguaje cinematográfico el ingrediente necesario para hacer más real, más inteligibles, más estéticos, más completos, al fin, los mensajes cinematográficos.

6. Ver sin mirar, oír sin escuchar. El lenguaje vertiginoso del vídeo-clip

La evolución del montaje cinematográfico ha sido radical. En pocos años ha ido elevando su ritmo hasta hacerse frenético, debido a los montajes publicitarios y sobre todo al vídeo clip. Los planos se suceden vertiginosamente, con inesperadas sacudidas y aceleraciones, golpes de zoom, apoyados en sonidos muy potentes, gritos, chillidos, más acordes con la velocidad que con el reposo de otros tiempos cinematográficos, destruyendo al parecer el relato equilibrado, y provocando tal vez el desconcierto y la búsqueda. Películas como La Roca, Matrix... superan en planos rápidos y montaje fulminante a todo lo visto hasta el momento. La idea es buscar lo subliminal, no dar tiempo al cerebro a participar conscientemente, procurar que los reflejos nerviosos actúen sin sentido. El cine participa, en cierto modo, del ritmo que impone la televisión, del ruido de las discotecas y de contenidos que siguen en muchos casos la estructura del manga japonés.

7. «Zapping»: escribimos nuestros propios guiones

«No perdamos el tiempo con tonterías», «basta de diálogos, pasemos a la acción», parece decirnos el mando a distancia cuando estamos ante el televisor. «Pasa a otra cosa, por si acaso en otra cadena...». La mano se nos convierte en instrumento endiablado de velocidad. Los guionistas de televisión escriben ya pensando en el zapping, «peligro de zapping», con letra marginal para utilidad de directores, técnicos o montadores. Se comparte la responsabilidad de que el espectador, que tiene sus derechos, haga zapping porque pierde el interés o por buscar algo más duro, veloz o interesante. El espectador también posee su parcela de dominio en el lenguaje, exigiendo determinadas iconografías, códigos o contenidos. Escribimos mediante el zapping nuestros propios guiones, haciendo que el cerebro, en unos momentos, pase por todas las cadenas, consiga todos los argumentos y se divierta con todos los chistes. Pareciera que nuestro poderío exige ver en todo momento todo lo que hay en televisión, como si fuéramos a un banquete y tuviéramos que probar todos los platos. Cuando se pregunta por algún programa de televisión que nadie ve, todo el mundo lo ha visto. Mediante el zapping ha visto lo imprescindible. El zapping nos convierte en independientes de los medios y dependientes de nuestra propia estructura cognitiva. Al mismo tiempo que agiliza las neuronas y nos mantiene en forma, nos impide salir a otros lugares, a otros campos del pensamiento. Nos concentra en una sola pantalla con tal independencia de las cadenas que nos hace dependientes de la televisión en sí.

8. Cine y teatro

El teatro, uno de los espectáculos más antiguos, trasmisor de cultura, símbolo de comunicación y de sentimientos desde los albores de la civilización, cedió gran parte de su puesto al cine. Hoy el teatro vuelve a estar presente, pero ha sido necesario un cambio en multitud de conceptos para poder competir con el llamado «séptimo arte». Son lenguajes diferentes, pero el cine ha logrado más que el teatro en su evolución. En el teatro no se logrará la realidad total, pues siempre vemos la actuación y el decorado. En el cine se ve todo como si fuese real, perdiéndose las diferencias entre lo real y falso. A pesar de que en el teatro hay trucos, como en el cine, son menos evidentes, ya que los actores se ven reales, carraspean, dudan, pueden tener una mala o buena tarde y al final de la función saludan al público. Es una ficción hecha ante el espectador, y por lo tanto se convierte en real. ¿Dónde hay más cercanía, riesgo o realidad que en el circo, siendo un espectáculo de falso oropel? El cine puede lograr la total realidad a pesar de que todo se fabrica con mentiras. Es la magia del cine. Los trucos, los engaños del cine, son necesarios para mostrar la realidad.

9. El cine y la tele

En la evolución del lenguaje, la televisión aporta ingredientes nuevos. Algunos de ellos parten de la

diferencia de entorno en la que se disfruta de ella. El cine necesita de salas oscuras, iluminadas solamente por la luz que proviene de la pantalla. En el cine nos encontramos entre desconocidos. La televisión la introducimos en el salón de nuestra casa, o en un bar, y pasa a ser un mueble más, del que estamos relativamente pendientes. Montamos a su alrededor un espectáculo para el que creamos nuestro propio entorno. Viendo la televisión se habla, se hacen comentarios, salimos y entramos, se hace zapping... La relación entre el medio y el espectador es diferente. Los elementos del lenguaje utilizados para captar al espectador son, por lo tanto, distintos.

La percepción de lo visto en el cine es más duradera, ya que se ve en circunstancias expresas, concretas, mientras que la televisión diluye las percepciones, confunde los códigos de acceso a la memoria y por lo tanto dificulta el recuerdo. En televisión vemos miles de programas, de películas, de argumentos y de anuncios. Se genera tan gran cantidad de información que todo llega a parecernos igual. Los recuerdos provocados por lo que se ve en televisión son difusos, es más difícil rescatarlos de la memoria, se confunden con la infinidad de impactos y estímulos visuales que se perciben durante la vida.

En televisión dominamos el medio. Apagar, encender, cambiar de canal, subir o bajar el sonido... El aparato lo hemos comprado nosotros y nos sentimos con más derechos ante él. Se convierte en un pequeño esclavo del que al mismo tiempo somos dependientes.

La televisión nos ha iniciado en el lenguaje digital. Vemos realidad virtual en los telediarios y en la información sobre el tiempo, en la transmisión vía satélite y en la vertiginosidad de las imágenes. En televisión, el lenguaje se hace más rápido, se acentúa la primacía de imágenes sobre textos y aporta una gran abundancia de primeros planos en detrimento de los planos generales. Son cambios que se pueden considerar cuantitativos en el lenguaje de la imagen.

En televisión, el tiempo cobra una dimensión diferente a la del cine. La tenemos a nuestro alcance, en nuestro entorno familiar, disponemos de ella durante toda la jornada, podemos salir a la casa de unos amigos y ver los mismos programas. Nuestra percepción de los espacios de referencia en relación con los contenidos televisivos no cambia. Nuestra realidad y nuestra ficción se producen en el mismo lugar, sin cortes aparentes, Llegan momentos en que no sabemos dónde estamos, al igual que en Abre los ojos, de Amenábar, o en Matrix, en el que la ficción y la realidad se convierten, virtualmente, en la misma realidad. No estamos lejos de las dudas de los habitantes encadenados de la caverna de Platón.

10. El espectador es parte del lenguaje de los medios

Las limitaciones del lenguaje cinematográfico son evidentes. Para trasmitir mensajes se deben tener en cuenta los elementos reales, la vida de los espectadores... En la película sobre la Semana Santa de Sevilla (1992), Manuel Gutiérrez Aragón filma espectacularmente varias procesiones, el ambiente visual, el sufrimiento y el arte. Al añadirle el sonido, el director descartó el sonido directo y apostó por una banda sonora magistral, interpretada por The London Fhilharmonic, con saetas cantadas por José de la Tomasa, y la banda de cornetas y tambores «Armaos de la Macarena». ¡Bien, magistral! Pero no real. Si el director, que hizo una obra de arte, y posiblemente ello pretendía, hubiera querido dejar un documento «más real», debiera haber «hablado» con otras claves, otros encuadres, otras tomas, y sobre todo dejar, aunque hubiera sido parcialmente, el sonido directo, con su silencio lleno de murmullos, sus arrastres de pies, sus contenidas tosecillas y sus carraspeos. Hubiera sido mucho más complicado y posiblemente más caro, pero más real. Les pasó así a los que hicieron un documental sobre el tracoma ocular, explicando en unos grandes primeros planos cuál era la mosca transmisora. Los nativos argelinos a los que iba dirigida, no hicieron el menor caso, pues vieron tan grande la mosca a pantalla completa que pensaron que no era la suya. No reconocieron la realidad.

En el cine no existen los olores, los aromas. Aquello a lo que los cineastas denominan «atmósfera», se enriquecería si pudieran añadirse, a la imagen y al sonido, otros ingredientes que afectaran a los sentidos. Cierto es que se han hecho experiencias cinematográficas en las que había olores, movimientos de butacas, salpicaduras de agua, etc., para hacer sentir otras sensaciones; esas experiencias están limitadas a unas pocas salas en todo el mundo. La atmósfera, los cineastas deben crearla con medios ligados a la imagen y al sonido. No obstante, también hay mejores o peores logros. En la película Missing, de Costa Gavras, no solamente no huele a muerto, a pesar de tanto cadáver, sino que además los cadáveres son asépticos, ajenos, de plástico. Sin embargo en La batalla de Argel (Gino Pontecorvo, 1966), aunque tampoco huele a muerto, es difícil no implicarse en las violentas escenas de tortura, de represión en los que la atmósfera se recrea con mucha mayor dureza. No pretendo juzgar una película como mejor o peor que

otra. Simplemente afirmo que hay una intencionalidad diferente en cada caso, y por lo tanto una aplicación de lenguajes diversos. Probablemente en el caso de Costa Gavras, uno de los directores de cine que mejor han encarado el cine político, su intención era llamar la atención del público norteamericano hacia una realidad concreta, sin pasarse excesivamente en la dosis de crueldad. (El mismo Costa Gavras ha dirigido películas mucho más «fuertes», La confesión o Z). En la otra, el director, Gino Pontecorvo, desea dejar un duro documento para la posteridad, en la que los actores son en su mayoría los mismos protagonistas que sufrieron los hechos.

11. El cine es arte, espacio, tiempo y movimiento

En el cine todo es ficción, por muy realista que sea. Todo en el cine hay que construirlo: se inventa, planifica y prepara. Para rodarlo se fingen multitud de situaciones, se utilizan infinidad de recursos económicos, artísticos, humanos y técnicos. Finalmente se monta, se le aplica la música y los sonidos y se distribuye. Aunque lo escrito sea una simple y resumida narración de cómo se fabrica una película, es para señalar que como toda obra de arte necesita de signos de trasmisión especiales, es decir, de lenguaje. De la misma forma que cuando se escribe una novela o se pinta un cuadro o se monta una obra de teatro o una ópera... Se parte de una idea, de un libreto, de partituras... y se lleva a la práctica mediante técnicas muy complejas, diferentes pero similares en cada expresión artística. No es el arte de la improvisación, sino el de la planificación el que predomina en el cine. Por muy fluido, espontáneo, vertiginoso o lento, el cine está preparado, pensado. Es la mentira de la verdad. La ficción de la realidad. Siempre dirigido al espectador, último receptor de la obra de arte. De ahí el lenguaje, que debe ser construido como si de una sinfonía se tratara, en la que deben encajar todos los elementos, sin faltar uno solo, con el fin de transmitir a los espectadores las ideas.

Así como cuando hablamos con otras personas usamos nuestro propio lenguaje, que se compone de palabras en nuestro idioma, de gestos, y a veces de escritos, el cine tiene su propio lenguaje. El lenguaje del cine lo componen infinidad de elementos y de signos. Las imágenes, las palabras, la música, el color, los sonidos, los silencios y también la forma de mezclar las imágenes, la posición de los actores, y miles de ingredientes y de piezas que es imposible enumerar totalmente. Las imágenes componen así una nueva forma de contar las cosas, de hacer narraciones y de expresar mensajes. El cine es un instrumento de comunicación de masas porque llega a todo el mundo, y de comunicación social porque nos ayuda a conocer mejor nuestro entorno, y a vivir como si fueran propios los sentimientos y valores de otras personas.

ME HAN DICHO EN UN CURSO QUE DEBO APRENDER EL LENGUAJE DE LA TELE...
C....
GR...
F...
PLAS
© Enrique Martínez-Salanova '2001 para Comunicar

• Agustín García Matilla
Madrid

Una propuesta para el aprovechamiento didáctico del fútbol como metáfora mediática de la realidad

Información, ficción y pedagogía en el fútbol televisado

El autor de este artículo nos sugiere que aprovechemos el enorme potencial motivador que tiene el fútbol entre los más jóvenes para convertirlo en un recurso más en el ámbito educativo. En su trabajo nos ejemplifica las posibilidades formadoras de este espectáculo, al tiempo que reflexiona sobre su aplicación en el aula.

This paper tries to persuade us that, since football is so stimulating among children and youngsters, it should be a perfect didactic tool. He considers football as a splendid re - source in school illustrating his idea with a lot of examples.

DESCRIPTORES/KEY WORDS
• Espectáculo, televisión, fútbol, educación mediática, recursos de aula
• Show, television, football, media education, didactic resources

¿Pueden ser aprovechadas las imágenes de televisión sobre fútbol como recursos de enganche que contribuyan a formar individuos más conscientes y críticos con la realidad?

Las retransmisiones de partidos de fútbol son sólo la punta del iceberg de un fenómeno de comunicación mucho más «globalizado». La información, el espectáculo y una peculiar forma de didáctica, se unen en todo lo que al entorno del fútbol atañe dentro de la actual televisión española.

Los informativos diarios llegan a dedicar en la actualidad un mínimo de un tercio de su tiempo a la información deportiva -y de toda ella un 90% se relaciona con el mundo del fútbol-. Las televisiones públicas y privadas dedican espacios de larga duración a co-

▲ Agustín García Matilla
es profesor de Teoría y Técnica de la Información Audiovisual de la Universidad Complutense de Madrid y presidente de «Aire comunicación» (agmatilla@ctv.es).

mentar las incidencias de la jornada futbolística en los días de competición o en los inmediatamente posteriores a ésta. Las competiciones europeas se siguen no sólo con la retransmisión de los partidos (en directo o en diferido) en los que participan equipos españoles, sino también con amplios resúmenes de los partidos en los que compiten equipos extranjeros y así sucesivamente.

De sobra es conocido que España es uno de los escasos países «desarrollados» –término más que discutible que se identifica con otro no menos cuestionable como «primer mundo»– que tiene una televisión totalmente de espaldas al mundo de la educación. Los canales españoles, tanto los de las cadenas generalistas como los temáticos, habían huido hasta ahora de esa especificidad educativa. Aún hoy, la única propuesta con unos objetivos próximos a los intereses educativos, en pleno año 2001, es la que ofrece el canal Beca dentro de la oferta de la plataforma digital terrestre Quiero TV. Una propuesta que representa un porcentaje de programación muy por debajo del 1% si tomamos en cuenta los más de 120 canales que en estos momentos constituyen la oferta de las cadenas generalistas de ámbito nacional y autonómico y las propuestas de las diversas plataformas digitales (y, por supuesto, todo esto sin tener en cuenta las programaciones de las televisiones locales).

Paradójicamente, los diferentes canales compiten para hacer programas que analizan la jornada futbolística desarrollando una inmensa gama de recursos técnicos que se emplean con el fin de aclarar dudas, redundar en la información más significativa o resolver aquellos aspectos menos inteligibles con una vocación didáctica para explicar, por ejemplo: aspectos de táctica y estrategia, análisis de errores arbitrales, seguimiento de las «evoluciones» de un jugador determinado sobre el terreno de juego, etc.

No cabe duda de que si la televisión utilizara la mitad de sus recursos técnicos y expresivos al servicio de contenidos educativos, el medio respondería de una forma mucho más proporcionada a las tres funciones con las que nació: informar, entretener y formar. Diferentes expertos, grupos, asociaciones y colectivos defendemos la urgente necesidad de una televisión para la educación y para la formación que sea atractiva e innovadora. Paralelamente, hemos abierto el debate sobre cómo utilizar los actuales recursos de ocio y espectáculo que motivan a grandes masas para recuperar un espíritu más crítico entre todos los sectores sociales.

A lo largo de décadas se nos ha dicho que el fútbol es una realidad social que trasciende al mero juego. Se nos vende como un fenómeno social que supera las barreras generacionales, las ideologías y los usos y costumbres culturales. El fútbol se erigió en la representación de la globalización, mucho antes de que se hablara de este fenómeno. El fútbol nos llevó al «pensamiento único» mucho antes de que Ignacio Ramonet acuñara este concepto.

Cuando en Argentina la dictadura militar hacía desaparecer a miles de ciudadanos y ciudadanas, el fútbol se erigía en la coartada capaz de encubrir una realidad repugnante y macabra. En esa época, el pibe Maradona era un genio habilidoso, con las piernas (lo reglamentario) y también con las manos (juego teóricamente ilegal). No olvidemos que el hecho de burlar al árbitro ayudándose de la mano para la consecución de un gol brindó a la selección de Argentina la posibilidad de convertirse en campeona de un mundial. La mano de Maradona fue, en esa ocasión, «la mano de Dios».

En la fase clasificatoria de la liga europea de campeones de 2001 –más conocida como Champions League– el jugador del Real Madrid Raúl metió un gol con la mano y el Comité de la UEFA adoptó, inicialmente, la decisión de sancionarle con un partido y multarle. La decisión se revisó y, posteriormente, se modificó, pues planteaba un antecedente y en opinión de la mayoría de los profesionales consultados esto significaba que se pudiera «re-arbitrar» un partido «desde los despachos de los burócratas», cuando el árbitro en el campo no había reseñado en su acta ninguna irregularidad. Con esta decisión se institucionalizaba de alguna manera que la pillería también formaba parte del juego. Este argumento parecía contradictorio con el miedo que Jorge Valdano, director general del Real Madrid, manifestaba en esos días a que una trayectoria tan limpia como la de Raúl se manchara con esta decisión del organismo europeo. De esta forma, la pillería, la listeza de quien sabe engañar sin que le vean, es tomada como una cualidad más del buen jugador. La pregunta es: ¿hasta dónde vale todo en este juego?

El fútbol ha sido considerado un deporte monopolizado tradicionalmente por dos regiones geográficas muy definidas: Europa y América del Sur. Por este motivo, el que algunos países africanos como Camerún o Nigeria hayan destacado en algunas competiciones, sean éstas mundiales u olimpiadas, no ha acabado de resultar políticamente correcto. Por ejemplo, en los Juegos Olímpicos de Sydney, España fue derrotada por Nigeria y se tuvo que conformar con una medalla de plata. Como suele suceder habitualmente, los jugadores del país africano fueron acusa-

dos de superar la edad límite. Muy pocos comentarios se centraron en las abismales diferencias de oportunidades en cuanto a recursos, preparación, etc., que tenían los jugadores de una y otra selección. Los nigerianos ganaron con todo el mérito que se le presupone a un campeón, pero los comentarios de los patrióticos periodistas españoles no dejaron de sembrar dudas como en otras ocasiones sobre la licitud de alinear a determinados jugadores que supuestamente superaban la edad límite para formar parte del equipo nacional de Nigeria.

Los ejemplos anteriores constituyen unas breves pinceladas que permiten hacer otras preguntas. Estas preguntas no se suelen incluir en la lista de temas que aborda esa gran maquinaria de marketing que también es el fútbol. Sin embargo, continuando con nuestro análisis, también podemos intentar desmontar otros tópicos que manejan en frecuentes ocasiones los directivos del fútbol español: «los jóvenes que asisten a los estadios ocupan su tiempo en una actividad relacionada con el deporte en lugar de drogarse o andar con malas compañías». Se olvida, sin embargo, que desgraciadamente muchos equipos financian a sus hinchas más «animosos» por no hablar de los más violentos, denominados con términos como «ultras», «frentes», etc. Muchos de esos jóvenes forman parte de tribus urbanas verdaderamente agresivas y violentas.

«El fútbol es un espectáculo seguro y sin riesgos». Sin embargo, en las dos últimas décadas se han producido diversos accidentes en los estadios de todo el mundo. Más de 600 muertos y un número superior a los 3.000 heridos es el balance de víctimas de estos accidentes desde comienzos de los 80 hasta nuestros días. Estos datos dan pie para recordar el lamentable suceso que ocurrió en el antiguo campo de Sarriá del Español en Barcelona. La bengala lanzada en el estadio por un aficionado atravesó el campo y se clavó en el pecho de un niño que asistía en compañía de su padre al partido. El niño murió casi en el acto ante la mirada impotente de su padre.

El acontecimiento más reciente y más cercano a la realidad española se produjo el domingo 22 de abril de 2001 durante la celebración del derby sevillano –¡que no andaluz, como muchas veces se propaga en los medios con una nueva visión centralista!– Sevilla-Betis: una avalancha de aficionados del Sevilla provocó la caída de una gran valla de protección. Decenas de aficionados resultaron heridos de muy diversa consideración.

Por lo que respecta a los jugadores está demostrado que el fútbol es un deporte de choque en el que existe un número mucho mayor de lesiones que en otro tipo de competiciones deportivas. Ni siquiera el rugby o el fútbol americano generan tantas lesiones graves.

«El fútbol es un deporte en el que todos los equipos tienen las mismas oportunidades». A pesar de que existen ejemplos épicos en los que los equipos con menor presupuesto logran imponerse a los más fuertes en partidos aislados, las estadísticas de los títulos obtenidos por los diferentes equipos a nivel nacional o internacional, informan cada vez más frecuentemente y de manera más apabullante de que el presupuesto y los medios influyen decisivamente en los resultados deportivos. La excepción más reciente que confirma la regla es la brillantísima campaña del club español Deportivo Alavés, que en el momento de redactar estas líneas tiene ocasión de vencer en la Copa de la UEFA en su primera participación europea.

Si estos datos forman parte de una realidad bastante desmitificadora, la televisión nos descubre otros aspectos para la fundamentación de una crítica que revela algunas incongruencias técnicas del juego.

1. La televisión objetiva: de lo que creemos ver a lo que en realidad vemos

El placer de ver fútbol se limita al 50% de lo que creemos ver. El tiempo real de juego en los partidos de fútbol apenas supera la mitad del oficialmente marcado como el de la duración de un partido. Es decir, de los 90 minutos que en teoría dura un encuentro, la pelota corre sin interrupciones, o lo que es lo mismo, los jugadores juegan en el campo, durante una media de 46 a 50 minutos (más los 4 ó 5 minutos que el árbitro añade, como media, para compensar en alguna medida los tiempos muertos o pérdidas de tiempo). La televisión se encarga de llenar los espacios muertos

No es descabellado concluir la necesidad de iniciar experiencias que tomen al fútbol como centro de debate. Su objetivo principal será fomentar el análisis crítico de la realidad que el fútbol representa como fenómeno mediado.

con la repetición de la jugada, la inclusión de comentarios, aclaraciones o más a menudo redundancias, etc.

¡Otra cosa es la calidad del espectáculo! En ocasiones las estadísticas presentadas a través de recursos gráficos nos informan de que, por ejemplo, en todo un partido los dos equipos han tirado a portería un par de veces o a lo sumo en 3 ocasiones. Cuando esto sucede los comentaristas edulcoran esta realidad con acotaciones que suelen hablar de un partido táctico, jugado en una estrecha franja del campo, etc.

Otro factor digno de tener en cuenta es el número de veces que el árbitro se confunde en la señalización de faltas, los fuera de banda, penalties, pitados u omitidos, o en lo que representa el mayor ejemplo de «arbitrariedad»: los fuera de juego. Está demostrado el que al menos en un 40% de las ocasiones el árbitro se confunde por error u omisión en su señalización. El culpable directo de estos errores es el juez de línea. Pero en realidad, la culpa está en la presunción de que un ser humano pueda tener una mínima garantía de acertar cuando lo que se pide es humanamente imposible. Sabemos que esto es así porque desde un punto de vista perceptivo es imposible que una persona atienda a la vez a la salida de la pelota de las piernas de un jugador atacante, a los movimientos de los jugadores que defienden y atacan respectivamente en uno y otro equipo, y a trazar una línea imaginaria que le permita asegurar si el jugador que ataca está más o menos adelantado que el último jugador en defensa del equipo contrario. ¡Y todo esto sabiendo que el juez de línea a veces debe hacer sus apreciaciones mientras se desplaza para poder seguir la jugada! De esta forma podemos decir que el «linier» tiene tantas posibilidades de acertar como de equivocarse al levantar su banderín para señalizar un fuera de juego.

Es curioso, porque el reglamento marca que en caso de duda el juez de línea debe dejar seguir la jugada; sin embargo, lo habitual es que el auxiliar del árbitro decida señalar fuera de juego para «curarse en salud». Es menos habitual que la equivocación se produzca por haber dejado de señalar la posición más adelantada del delantero con respecto a la defensa contraria. No obstante, como vamos a ver inmediatamente esto también ocurre.

Es absolutamente humano lo que muchas veces sucede. Algunos jugadores perjudicados por una jugada que ha acabado en gol en su portería han visto al linier levantar el banderín. Esto ha sucedido instantes antes de que el equipo contrario marcara gol. Inmediatamente corren apresurados a convencer al linier de que le diga al árbitro lo que ha visto. Lo más probable es que si el encuentro se celebra en la casa del equipo que ha marcado el gol, el linier se lo piense dos veces y se pegue el banderín a muslo y cadera, al tiempo que niega haber visto nada irregular. En caso de duda, el árbitro principal habrá tomado la decisión última y esto no comprometerá al auxiliar. Sólo un linier que lo haya visto muy claro y que tenga una fuerte personalidad le indicará al árbitro lo que crea haber visto. ¡Absolutamente humano! Sin embargo, este hecho nos vuelve a señalar las grandes posibilidades de incurrir en una decisión injusta y arbitraria que se podría subsanar recurriendo a las tecnologías que se ponen a disposición del deporte y del juego y que por ejemplo se aplican ya desde hace muchos años en un país como Estados Unidos. La posibilidad de ver en un monitor la repetición de la jugada.

> La figura del árbitro es excepcionalmente importante para poder conocer los estilos de comunicación personal que puede manejar un ser humano La televisión nos ha mostrado cómo se puede mantener la autoridad en el terreno de juego sin que haya necesidad de mostrar el más mínimo autoritarismo.

Si esto no se hace puede ser, al menos en parte, por el miedo a que la imagen nos sirva para cosas útiles, no sólo para un simple entretenimien to sino también como un instrumento de conocimiento. Quizá esta costumbre por la arbitrariedad no se vuelva en contra de un espectáculo de masas como el fútbol pero sí, desde luego, en contra de una mínima lógica y de un valor tan importante como el sentido de la equidad y la justicia.

2. ¿Qué hay de bueno en todo esto?

En conjunto, todas estas observaciones hacen que el denominado deporte rey constituya objetivamente una metáfora del marketing engañoso que se nos ofrece machaconamente para hacernos creer determinadas falsas verdades. Y esta reflexión, sin duda, podría servirnos para trabajar desde un punto educativo,

sobre todo con las personas más jóvenes que ven en el fútbol un referente importante de sus tiempos de ocio.

La pregunta que debemos hacernos es por qué este deporte ha apasionado desde su creación y a lo largo de todo el pasado siglo a gentes de toda condición, edad, nivel social, cultura, ideología o religión. Por qué se ha impuesto en todos los continentes y ha sido asumido como una forma de droga sustitutoria e inocua para las masas.

Podríamos ir más allá y plantearnos el siguiente razonamiento. Si esto es así, por qué no valernos del fútbol como metáfora de la vida y explotar desde un punto de vista educativo sus valores positivos, sus contradicciones, sus puntos débiles, utilizando la televisión como espejo mediático en el que mirarnos y fomentando un debate que vaya más allá de los lugares comunes que utilizan los comentaristas deportivos habituales: sean estos periodistas, ex-entrenadores, árbitros, etc. En pocas palabras, el fútbol puede servir como una batería de espejos a través de la cual mirar la realidad.

3. El fútbol como poder

Sería bueno hacer un análisis acerca de cómo el fútbol ha pasado a convertirse en un negocio en el que se mueven intereses puramente mercantiles y en el que también se reflejan innumerables luchas de poder. Los nuevos propietarios de muchos clubes proceden del mundo de los negocios, sobre todo inmobiliarios (Ruiz de Lopera, Florentino Pérez, Gil y Gil, Ruiz Mateos, etc.) y consideran el fútbol como un negocio más, al margen del «amor a los colores» que todos los presidentes dicen defender. Aun así hay que establecer diferencias entre los clubes que tienen dueño o propietario y otros que aparentemente representan a sociedades participadas y en las que el concepto de socio tiene una razón de ser.

Las televisiones han sido las máximas responsables de encumbrar a determinados personajes elevándolos a la categoría de famosos. Estos personajes se han permitido en ocasiones la veleidad de querer emprender carreras políticas amparados por la publicidad gratuita que los medios les han venido sirviendo en bandeja durante años. En el panorama internacional el caso más preocupante es del magnate de las finanzas Silvio Berlusconi. El poder que este personaje ha acumulado al llegar a gobernar en Italia podría representar, según muchos analistas políticos, una forma de totalitarismo, comparable a formas dictatoriales ya conocidas en el siglo anterior. La diferencia más inquietante es que esa estrategia dictatorial se llevaría a la práctica desde una apariencia democrática y por un hombre con poder en los medios, en el mundo del fútbol y en el puesto máximo de poder político de la nación.

Tradicionalmente, también se ha hablado de clubes ejemplares por su organización empresarial, por la transparencia de sus finanzas y por la convicción de ser mucho más que un club. Este ha sido el caso del F.C. Barcelona, enfrentado siempre a su eterno rival, el Real Madrid. El primero ha sido presentado como el estandarte del ser catalán. El segundo, acusado en muchas épocas de ser el estandarte del Régimen y mucho más caótico en su modelo de organización. Como compensación ha contado con el honor deportivo de haber sido reconocido como el mejor club del mundo durante el siglo XX.

Para muchos aficionados este tipo de rivalidad es lo que da sabor a este deporte y sin él no podría explicarse el apasionamiento de muchos aficionados por todas aquellas cosas que se plasman también en el imaginario colectivo que acompaña a cada club, a su historia y a las gestas conseguidas. Todos estos estereotipos no ayudan mucho a crear una cultura que lleve a los jóvenes a apreciar los mejores valores del contrario y sí a reforzar tópicos de exclusión y a un reduccionismo excesivo de las cosas.

También sabemos que para otros muchos aficionados el valor del fútbol se halla simplemente en poder asistir a un buen espectáculo deportivo.

4. Los jugadores

Los jugadores representan modelos de comportamiento para muchos jóvenes y son el referente para imitar. Hay diferentes tipos de ídolos, como por ejemplo, el jugador rudo, de temperamento, luchador, capaz de perder los nervios en cualquier momento y que, al mismo tiempo, es capaz de echar a su equipo hacia adelante en los momentos más críticos y angustiosos. Jugadores «de raza», «de casta», «sanguíneos» e incluso, fuera de estos términos tópicos citados anteriormente, sumamente agresivos. Este tipo de jugador no tiene por qué verse acompañado de un físico impresionante. Por ejemplo, el ya fallecido jugador del Real Madrid, Juanito, tenía una complexión más bien endeble, era bajito y sin embargo estaba metido en lo que coloquialmente se denomina «cualquier fregado». Algo parecido sucedía con el ex-jugador del Barcelona Hristo Stoichkov, jugador capaz de meter los goles más inverosímiles o de pisotear a un árbitro ante una decisión que considerara injusta. Otro de los jugadores que entra en esta tipología es el ex-atlético Simeone, actualmente en el fútbol italiano. Jugador capaz

de cambiar con su fuerza y empuje el resultado de un partido y capaz, asimismo, de arruinar un encuentro con una reacción antideportiva, por ejemplo, agrediendo a un contrario o realizando entradas que producen escalofríos. Y si no que se lo pregunten al jugador del Athletic de Bilbao, Julen Guerrero. En un partido de la Liga española, a mediados de los 90, Guerrero probó los clavos de la bota de Simeone, y no precisamente en un choque fortuito, sino en una acción alevosa y premeditada recogida por las cámaras de televisión en directo, que obligó al jugador a salir del campo con un orificio sangrante, redondo y profundo, imposible de hacer si no hubiera habido una actitud evidente de hacer daño por parte del jugador del equipo madrileño. Hay que admitir también que el jugador rojiblanco pidió disculpas. Hay que decir que en el partido de vuelta los medios de información y comunicación deportivos se encargaron de enconar el ambiente reiterando hasta la saciedad las imágenes de la agresión y entrevistando repetidamente a los protagonistas sobre el tema.

La televisión sirve de testimonio de lo mejor y de lo peor, recoge las genialidades y también las reacciones más «canallas» y «sucias» del jugador.

La televisión proyecta la figura de las estrellas indiscutibles, ésas que arrastran a los aficionados, llenan los campos y mueven pasiones. Existen estrellas absolutamente geniales y, a la vez, de una inmadurez realmente enfermiza, y lo que es peor, muy contagiosa para jóvenes y adolescentes: en España han jugado algunos de esos futbolistas que están muy por encima de la media, por ejemplo, los casos del ya citado Maradona, genio en el campo, arruinado por la droga y su complejo de superioridad; Djalminha, aficionado a la provocación y amigo de las expulsiones; Ronaldo y Rivaldo, dominadores del regate, el cambio de ritmo, el tiro potente y seco, de técnica difícil de superar, pero capaces, a su vez, de quedar anulados, si todos los factores anímicos y ambientales de alrededor no van como la estrella precisa y requiere... De alguna manera, el escaparate televisivo puede servir para ayudar al aficionado a realizar un juicio más distanciado y objetivo.

En todos los equipos han existido jugadores que responden a ese otro perfil de jugador que permite compatibilizar inteligencia, aptitud y actitud. Todos los equipos han tenido en sus plantillas jugadores que responden a este perfil: nombres como los de Gárate o Luis Aragonés (en el Atlético de Madrid), Rexach o Guardiola (en el Barcelona), Valdano o Raúl (en el Real Madrid), Mendieta o Fernando (en el Valencia), etc.

Pero también es interesante resaltar la figura de esos jugadores de equipo que realizan una función mucho menos brillante pero imprescindible para el buen funcionamiento del grupo. Y aquí sí es obligado abrir mucho más el abanico y recordar que cuando un equipo funciona con un buen plantel de jugadores, las estrellas no resultan imprescindibles. Ligas ganadas en la década de los 80 por equipos como la Real Sociedad o el Athletic de Bilbao, con jugadores de la cantera y buenos planteamientos tácticos, hicieron posible en aquellos años este milagro, hoy en día mucho más difícil de lograr.

No olvidemos dedicar algunas líneas de homenaje a esos jugadores que, al llegar a algunos de los mejores clubes, ocuparon el puesto de suplentes de lujo. El caso más paradigmático fue el de Manolín Bueno, reserva de Paco Gento en el Real Madrid, en una de las más brillantes épocas de este club.

Con las sucesivas victorias de la selección francesa, se ha traído a colación la diferencia de los éxitos que diferentes naciones han obtenido en las competiciones internacionales de clubes en contraste con los triunfos obtenidos por sus selecciones nacionales: El ejemplo de Francia ha sido paradigmático. Una trayectoria más bien gris de sus clubes en Europa y sin embargo éxito total en la Copa del Mundo y en la Copa de Europa de selecciones nacionales. Con jugadores como Barthes, Dugarry, o Zidane, se ha caracterizado como una selección que surge de la propia cantera y de una perfecta integración de los jugadores producto de una aceptación sensible e inteligente de la inmigración. De nuevo vemos cómo el deporte, la política y los valores sociales pueden unirse para establecer una reflexión inteligente y más profunda de la que suele ser habitual en este deporte. ¡No hablemos del caso de España!

5. Los árbitros

En algunos segmentos anteriores de este artículo nos hemos referido ya a algunos aspectos del arbitraje. Sin embargo, es importante dedicar, al menos unas líneas, a la figura y a la imagen proyectada en la televisión por este profesional.

Este actor, tan importante para el desarrollo del juego, ha sido tradicionalmente el personaje malo de la película. A diferencia de unos u otros equipos, que siempre han contado con un mayor o menor número de aficionados, el árbitro nunca tiene sus propios hinchas, por sistema siempre es el más denostado y sobre todo el más criticado en sus errores.

Sin embargo, la figura del árbitro es excepcionalmente importante para poder conocer los estilos de

comunicación personal que puede manejar un ser humano. La televisión nos ha mostrado cómo se puede mantener la autoridad en el terreno de juego sin que haya necesidad de mostrar el más mínimo autoritarismo, o por el contrario, cómo el autoritarismo mostrado por un colegiado puede provocar la trifulca en el terreno de juego.

Uno de los factores sobre los que se manejan estadísticas a la hora de valorar a un árbitro es el porcentaje de tarjetas que muestra. Los hay más tarjeteros y menos tarjeteros, siempre será mejor un árbitro que con el menor número de tarjetas es capaz de mantener la fluidez del juego y un comportamiento deportivo. Pero la cualidad imprescindible que siempre debería mantener un árbitro es la coherencia en sus decisiones. Aunque parezca una paradoja, el árbitro debe ser lo menos arbitrario posible.

En este sentido, en los últimos tiempos es curioso que en las retransmisiones de fútbol en televisión se han incorporado antiguos colegiados. Estos profesionales muestran un nivel de crítica muy elevado hacia sus colegas y se convierten en jueces de las decisiones de árbitros en activo. Es interesante comprobar cómo a pesar de los medios de observación privilegiada de los que disponen también se equivocan en la apreciación en vivo de la jugada y cómo en muchas ocasiones dejan de observar aspectos del juego que el espectador ya ha visto claramente. Este hecho nos debería hacer reflexionar también sobre lo difícil que es obtener una visión ponderada de la realidad y cómo en el juego como en la vida debemos quitarnos muchos prejuicios y pre-conceptos. Cosa que por cierto deberían hacer muchos de esos ex-árbitros y ahora jueces de sus colegas.

6. A modo de primera conclusión

En esta primera aproximación al fútbol como fenómeno mediático he intentado mostrar algunas ideas para su aprovechamiento educativo.

- El fútbol es un fenómeno social y un espectáculo que afecta tanto a aficionados como a detractores.
- Los padres y profesores no siempre cuentan con contenidos que puedan interesar a priori a los más jóvenes y por lo tanto estamos ante un centro de interés que puede igualar en experiencia a los más jóvenes y fomentar el razonamiento sobre conocimientos pre vios más o menos asentados.
- En este sentido, no es descabellado concluir la necesidad de iniciar experiencias que tomen al fútbol como centro de debate. Su objetivo principal será fomentar el análisis crítico de la realidad que el fútbol representa como fenómeno mediado.

Los puntos de reflexión que se proponen en este artículo son sólo una pequeña parte de las múltiples implicaciones que un fenómeno de estas características posee.

© Enrique Martínez-Salanova '2001 para Comunicar

• José Luis Sánchez Noriega
Madrid

Las adaptaciones literarias al cine: un debate permanente

El debate sobre las adaptaciones literarias al cine lleva a plantear la necesidad de su estatuto artístico y a cuestionar el mayor rango que se le suele otorgar a la literatura. Ambos son medios de expresión que, al margen de formas específicas, convergen en su carácter narrativo. El autor de este trabajo apunta que hay que considerar que el cine prolonga, con un lenguaje propio, esa tradición narrativa y que, en consecuencia, las adaptaciones ofrecen un panorama de niveles y resultados muy plural y, por tanto, no hay que reducirlas a los casos de aprovechamiento comercial del prestigio de la obra literaria.

The discussion about literary works adapted as films establishes the question of their artistic statute and the fact that literature is usually considered an art of a higher level. The author thinks that both have a narrative condition and an own language. This paper shows the different results and levels obtained when adapting literary works to the cinema.

DESCRIPTORES/KEY WORDS
• Medios de comunicación, cine, adaptación literaria, literatura
• Media, cinema, literary adaptation, literature

A lo largo de la historia ya centenaria del cinematógrafo la cuestión de las relaciones entre la literatura y el cine parece un Guadiana que, alternativa y reiteradamente, se oculta con timidez o surge apasionado. En los últimos años estamos asistiendo a una de las fases expansivas: proliferan los cursos y seminarios, monográficos de revistas, diccionarios y libros, ciclos y debates de diversa entidad y pretensiones; y ello sucede desde distintos ámbitos, tanto el académico –de los estudios de comunicación audiovisual y también de la literatura– como la divulgación cultural y hasta la empresa editorial[1]. Literatura y cine están condenados a coexistir, fecundarse mutuamente, dialogar entre sí y entretejerse. Entende-

▲ José Luis Sánchez Noriega
es profesor titular de Historia del Cine y del Audiovisual en la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad Complutense de Madrid (noriega@eucmos.sim.ucm.es).

mos por literatura básicamente la novela y el teatro; y dejamos de lado otras formas escritas (poesía, reportajes periodísticos, ensayo, etc.) que puedan inspirar argumentos cinematográficos. Del mismo modo, nos referimos al mayoritario cine narrativo y prescindimos del documental y del cine experimental.

Hay muchos aspectos en las relaciones, siempre conflictivas, entre el cine y la literatura: la influencia de la novela decimonónica en la consolidación del cine (narrativo) clásico, la adaptación de obras teatrales y novelas al cine, la frecuencia con que la pantalla ha plasmado determinadas novelas, el recurso del cine a la literatura para tratar temas históricos, las influencias respectivas del hecho cinematográfico y del lenguaje fílmico en la experiencia y escritura de novelistas, la divulgación cultural y pedagógica del patrimonio literario de un país mediante obras audiovisuales, los elementos lingüísticos de cada uno y el posible tronco común del relato, etc. Pero, por encima de todo, aparece en el espacio público con recurrente insistencia el comentario más o menos fundado sobre la viabilidad, el éxito o el fracaso de la adaptación cada vez que se estrena una película basada en una obra literaria conocida.

1. La raíz narrativa

Simplificando lo imprescindible, el cine de los orígenes tiene tres dimensiones: la documental de las «vistas» Lumière, en la que el aparato se comprende como instrumento científico de reproducción de la realidad; la espectacular, desarrollada por la escuela de Brighton, por Méliès y tantos otros, que desarrolla los espectáculos de feria, el trucaje y el ilusionismo; y la narrativa que, presente en los anteriores, se consolida definitivamente hacia 1910 y alcanza su madurez básica con Griffith. Aunque estas tres dimensiones coexisten en las obras, no cabe duda de que ha prevalecido la última. Desde muy pronto se considera que hacer una película es contar una historia y que para ello hay que dominar la narración mediante imágenes. Obviamente, los siglos de tradición literaria no pueden ser ignorados; por ello, muy pronto comienzan a hacerse adaptaciones, tanto de temas y de argumentos como de obras concretas, e incluso en los guiones originales cabe apreciar la influencia de la cultura literaria de sus autores.

En cuanto narración, el cine no puede sino ser hijo de la tradición literaria. Del mismo modo que en cuanto representación es hijo del teatro puesto en escena[2] y que, en cuanto captación fotoquímica de la realidad y representación bidimensional de la misma, es hijo de la fotografía y de las artes plásticas. Creo que esta triple filiación es imprescindible para comprender el cine, bien entendido que se trata de una herencia transformada (enriquecida, distorsionada, negada o subrayada) hasta lograr su propia identidad y lugar dentro de las artes. Pero, en el caso de la literatura (textos novelísticos y teatrales), esta filiación ha sido problemática desde los orígenes, básicamente por la consideración de la inferioridad –o, incluso, la negación– estética del cine respecto a la literatura. Pero antes de extendernos en este punto, hay que señalar cómo a este desencuentro también han contribuido dos equívocos difundidos con éxito.

El más importante considera que la diferencia radical entre el cine y la literatura radica en que la materia prima del primero son las imágenes, mientras que la de la segunda son las palabras, practicando un reduccionismo que asimila materia prima a forma específica. Es cierto que la imagen en movimiento es el constituyente singular del cine, pero de ahí no se deriva necesariamente una mayor aportación al valor estético del resultado. Entre otros muchos, Pere Gimferrer (1999: 54) considera una evidencia –«que no por serlo debía dejar de subrayarse»– que «el material de una novela son las palabras, el de una película son las imágenes». Comprenderá el lector que esta postura es insostenible porque en el texto fílmico la banda sonora (palabras, ruidos y música) tiene tanta importancia como las imágenes: incluso en el cine silente la palabra ha tenido un valor esencial, tanto en los rótulos como en los hermeneutas de la imagen, los famosos explicadores que concretaban la trama, justificaban comportamientos o añadían detalles a lo visto[3]. Este lugar común que privilegia las imágenes parece ignorar secuencias sobre las que pivotan muchas películas y hasta filmografías completas como las de Rohmer o Bergman, inconcebibles sin el valor y el vigor de los diálogos. Que en determinadas obras y autores las imágenes (el profílmico, la composición, el color, el encuadre... por separado o en conjunto) sean capaces de significaciones y evocaciones singulares –y, a menudo, difíciles de expresar por otros medios– no puede llevarnos a un iconocentrismo que desenfoca la sustancia de la expresión audiovisual.

El segundo equívoco –menos extendido– refuerza la idea de la inferioridad estética del cine a partir de la diferencia en el proceso de recepción: se entiende que el lector de novelas es un sujeto activo y participativo que pone en marcha su imaginación para construir mentalmente el mundo evocado por las palabras y, por el contrario, se considera que el espectador es un receptor pasivo, alienado con las imágenes concretas que le proporcionan ese mundo ya elaborado

(Mínguez, 1999: 46-51). Obviamente este argumento no se sostiene a poco que pensemos en autores cinematográficos (Antonioni, Godard, Greenaway, por citar aleatoriamente a sólo tres) que exigen espectadores cooperadores con el texto fílmico y en «best-sellers» literarios que, por el contrario, plantean receptores pasivos.

2. La inferioridad estética

En el momento del nacimiento del cine, la literatura disfruta de un incuestionable estatuto dentro del mundo de la creación, de la cultura y de la universidad; en una sociedad con grandes masas analfabetas, las obras literarias se dirigen a las clases con alto nivel sociocultural. Por el contrario, el cine surge en el espacio social de los espectáculos de feria –y, de modo más marginal, en el elitista de una clase intelectual atenta a las novedades– que se dirigen a las clases populares; por tanto, inicialmente, se sitúa fuera de los ámbitos artístico, cultural o académico. Prácticamente hasta los años sesenta del siglo XX no logra –y de modo limitado, pero significativo– el reconocimiento social e intelectual que tiene la literatura. Ello sucede, entre otros factores, cuando el cine de la Modernidad –nada que ver con lo que este término designa en la historia del pensamiento– crea un estilo más complejo y refinado que trasciende la transparencia narrativa del cine clásico.

En el primer tercio del siglo, hay reticencias frente al cine entre los escritores (Geduld, 1981). El gran grupo de «clásicos» vivos desprecia el cine por tratarse de un espectáculo popular: los reproches se dirigen a las cuestiones más variadas, desde el ambiente promiscuo de las salas cinematográficas a la mera pretensión de diversión mediante bufonadas y, por supuesto, la degradación de las obras literarias que han supuesto las adaptaciones. Hay quienes repudian el sonoro en función de la música de El cantor de jazz (Aldous Huxley); otros consideran que les gusta el cine, a la vez que niegan cualquier valor artístico a las películas (George Bernard Shaw). Los autores que venden los derechos de sus obras suelen sentirse insatisfechos, como les sucede a quienes esporádicamente han trabajado a sueldo de los estudios como guionistas[4]... Quizá el rechazo de mayor entidad proviene de la simplificación y vulgarización a que son sometidas las obras literarias, que tiene como resultado películas netamente comerciales donde la espectacularidad y la búsqueda de emociones eclipsan los valores estéticos: es decir, el cine no puede ser arte porque todo está subordinado al mero espectáculo para las masas. Pero no hay que descartar como factor de este rechazo la «competencia» que, en la satisfacción de la necesidad de ficciones, el cine supone para los escritores.

No obstante, hay un grupo significativo (León Tolstoi, Virginia Woolf, Jack London, Bertold Bretch, etc.) que recibe con curiosidad optimista el nuevo invento, pronostica su futuro o comenta sus hallazgos. Otros escritores participan con mayor fortuna en empresas cinematográficas y, sobre todo, los creadores más inquietos –de las vanguardias europeas y, en el caso español, los pertenecientes a la generación del 27– que tratan de explorar nuevos lenguajes se muestran entusiasmados ante las posibilidades de un nuevo medio de expresión, como hemos desarrollado en otro lugar (Sánchez Noriega, 2000).

La apología del carácter artístico del cinematógrafo tiene, en esos años, una plasmación práctica en el Film'Art –y las correspondientes empresas en otros países, además de Francia– y reflexiones teóricas como el «Manifiesto de las Siete Artes» (1911) de Riccioto Canudo. Pathé crea la SCAGL y la Film d'Art con el propósito de rodar clásicos del teatro y de la novela mediante la participación de actores, autores y músicos consagrados: es decir, se trata de poner en pie películas con los elementos suficientes como para conjurar cualquier menosprecio, de darle un barniz intelectual al cine que lo ubique en el mundo de la cultura y equipare los filmes a novelas, dramas o poemas. Aunque la operación no duró mucho, en la segunda década del siglo abundan los trasvases de tea-

> Sólo en contadas excepciones se considera que una película tiene mayor calidad estética que la obra literaria en que se basa. Lo común es rechazar las adaptaciones bien porque la película resume y simplifica las tramas de la historia presente en la novela, bien porque supone una interpretación que se desvía del espíritu del texto escrito –y hasta que lo contradice–, bien porque el lenguaje del filme no tiene la envergadura del literario.

tro, óperas, zarzuelas y temas históricos (recuérdense los kolossal italianos). Por su parte, la reflexión teórica tiene en el citado manifiesto de Canudo una voluntariosa defensa del cine como medio en el que culminan las artes del tiempo (música y poesía) y del espacio (arquitectura, pintura y escultura). Para Canudo, en el teatro ya existe una unión de los ritmos del tiempo y el espacio, pero de modo imperfecto por el carácter efímero de la representación teatral. Con renovadas perspectivas otros autores (Jean Mitry, Francisco Ayala, etc.) han abundado en subrayar la singularidad artística del cinematógrafo, pero hay que reconocer que se trata de opiniones que no han calado ni entre la clase intelectual ni entre la cultura establecida. Pasado el tiempo, la literatura permanece ocupando un lugar de privilegio dentro de la cultura y del mundo académico, mientras el cine sigue trabajosamente abriéndose camino con reticencias[5].

3. Rechazo a las adaptaciones

Como queda dicho, el principal objeto de disputa de las relaciones entre el cine y la literatura –que es factor fundamental en la «jerarquía de prestigio» y en el estatuto artístico del cine– se sitúa en las adaptaciones. En un libro hemos expuesto más detalladamente qué tipo de obra literaria, mediante qué procedimientos, en qué condiciones, con qué posibilidades, con qué legitimidad y con qué resultados se han realizado adaptaciones de textos literarios al cine (Sánchez Noriega, 2000). Recapitulando una cuestión harto compleja habría que decir que sólo en contadas excepciones se considera que una película tiene mayor calidad estética que la obra literaria en que se basa. Lo común es rechazar las adaptaciones bien porque la película resume y simplifica las tramas de la historia presente en la novela, bien porque supone una interpretación que se desvía del espíritu del texto escrito–y hasta lo contradice–, bien porque el lenguaje del filme no tiene la envergadura del literario, etc.

Hay autores clásicos (Cervantes, Shakespeare, Dostoievski) que, como enunció André Bazin hace ya unas décadas en el célebre artículo «Defensa de la adaptación», no quedan dañados por la adaptación en cuanto la película no menoscaba el valor del texto literario para la minoría que lo aprecia y hasta puede suscitar el interés de los que lo ignoran. Hay autores modernos –como recuerda Gimferrer (1993: 83), la novelística que desde Proust y Joyce experimenta con el lenguaje y hace de él el objeto estético– que son sencillamente infilmables; es decir, que no se pueden adaptar porque, dicho rápidamente, el valor estético de su obra reside en la materia específica de las palabras y, por tanto, las transformaciones necesarias para la construcción del texto fílmico echan por tierra esos valores. Pero también hay –y esto se suele olvidar demasiado a menudo– mediocres cuentos, novelas y obras teatrales que «ganan mucho» al ser llevadas a la pantalla. Ello es así porque la película resultante, situada dentro del arte cinematográfico y comparada con otras películas, tiene mayor altura estética que la que posee el texto literario dentro de la literatura y comparado con obras del mismo género.

Para la feliz adaptación no hay reglas, aunque podemos decir que suele apreciarse más una película si se basa en una obra literaria desconocida, si es un texto menor (incluso de autores mayores) y si la interpretación del director viene a coincidir con la realizada por la mayoría de los lectores. Hay que defender la autonomía artística del cine y el derecho a las adaptaciones; una película ha de ser juzgada en sí misma, con arreglo a los criterios analíticos y estéticos propios del cine, y olvidarse por completo de la obra de referencia; o, en todo caso, rechazar la operación comercial que supone, la mayoría de las veces, la adaptación de obras de prestigio.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que en la Historia del Cine tras unas primeras generaciones que, salvo excepciones, carecen de una cultura literaria medianamente sólida, los cineastas que comienzan a rodar hacia los años sesenta (en general, encuadrados dentro de los nuevos cines) sí poseen esa cultura. En algunos casos manifiestan que son creadores que eligen el cine como podían haberse decantado por la literatura y, en otros, compatibilizan la escritura y la cinematografía, como ha sucedido con Robbe-Grillet, Duras, Pasolini o, en el caso español, Fernando Fernán-Gómez y Gonzalo Suárez.

La superación de este debate ya redundante es posible a poco que se tenga en cuenta la tradición de los trasvases culturales. Parece que se ignora que las adaptaciones –valga el término por común, aunque otros (Fernández, 2000; Villanueva, 1999), con argumentos sólidos, prefieran hablar de recreaciones, traslaciones, variaciones o transposiciones– han sido una práctica extendida en toda la historia del arte y de la cultura: como es conocido, las obras de Shakespeare recogían diversas tradiciones orales, las novelas del XIX eran muy frecuentemente llevadas al teatro, los libretos de gran parte de las óperas se basan en novelas, hay decenas de obras a cargo de autores consagrados de mitos y personajes como Don Juan o Carmen... Y, muchas veces, una historia o un tema adquiere verdadera entidad cultural y artística no en el medio original en que surgió, sino en la «fértil bastar-

día» que supuso una recreación. El primado implícito de la literatura supone privilegiar una forma originaria en detrimento de otras o establecer superadas jerarquías que catalogan las artes en discutibles, cuando no arbitrarios, cuadros sinópticos de nulo interés. Este «primado implícito» es patente en el capítulo 6, titulado «lo literario en el corazón del cine», del libro de Antoine Jaime sobre las adaptaciones del cine español de los últimos años. Para argumentar con la calidad del cine reciente, echa mano de títulos que no están basados en obras literarias y dice que «llevan en su seno las calidades de la buena literatura» y que son películas con «calidad cercana al arte literario» (Jaime, 2000: 290).

También se suele pasar por alto la influencia del cine en la escritura y, concretamente, de la expresión cinematográfica en la literaria. Aunque se trata de una cuestión no muy estudiada (véase un panorama global en Peña-Ardid, 1992) hay al menos influencia en las vivencias infantiles y juveniles de los escritores, en la ensoñación y la mitología y, lo que parece decisivo, en la construcción de personajes y espacios dramáticos, en los diálogos, en la vertebración del texto en capítulos... en fin, en la propia escritura. Es cierto que a veces –como en la teoría del precinema y en otras reflexiones– se han querido ver influencias allí donde la literatura por sí misma había conseguido determinados procedimientos expresivos, pero con razón se suele decir que, en la cultura audiovisual, la escritura ha experimentado cierta transformación.

No sé si, desde la consideración del relato y la tradición narrativa como tronco de distintas formas artísticas, hay que diferenciar la etapa de la oralidad (siglos VI a.C. al XV), de la oralidad y la escritura (XV-XVII), de la escritura (XVIII-XIX) y de la visualidad (XX) y postular, como hacen Gago y Couto (Castro de Paz, Couto y Paz, 1999) una Oralitura, una Literatura y una Visualitura. Lo que parece claro es que, como demuestra la Historia, la creación pura y las formas artísticas incontaminadas son esquemas conceptuales, modelos de conocimiento, que tienen poco que ver con la realidad. Y que hay que valorar la obra en sí, dentro de los medios que utiliza y de la historia de la cultura en que se inscribe, sin dictar sentencias de legitimidad o bastardía ni establecer jerarquizaciones obsoletas.

Notas

1 La editorial barcelonesa Destino, al hilo del tradicional Premio Nadal, concede otro a la mejor novela susceptible de ser llevada al cine.

2 Del teatro-texto el cine recibe los diálogos y la estructura de cuadros y escenas. En las dos primeras décadas de la Historia del Cine la influencia del teatro puesto en escena es evidente en elementos formales como la autarquía del encuadre, la frontalidad de los personajes o el estilo interpretativo, al margen de los argumentos.

3 En el caso del cine japonés, los benshi permanecieron hasta finales de los años treinta y hubo una resistencia notable a prescindir de ellos con la expansión del sonoro. Por otra parte, frente a quienes opinan que el cine mudo es ya una forma plena de la expresión cinematográfica quizá haya que plantear que se trata de una variación, de una forma artística que también puede darse en la actualidad, pero que ni resulta la más «perfecta» ni es la más significativa.

En todo caso, en la evolución tecnológica del cine no cabe comparar la adquisición del sonido con otros desarrollos como el color, los formatos panorámicos o las imágenes infográficas que, ciertamente, no añaden nada sustantivo al lenguaje fílmico.

4 Abundan las experiencias decepcionantes, pero también las colaboraciones satisfactorias desde el punto de vista económico, como el trabajo de Gabriele D'Annunzio, que «vende» su prestigio como escritor y figura como guionista de Cabiria (Giovanni Pastrone, 1914) siendo así que se limita a reescribir unos intertítulos a partir de fotogramas de la película (Geduld, 1981).

5 En las páginas de los periódicos los textos sobre novelas y escritores se ubican en las páginas o en suplementos dedicados a la Cultura con mayúsculas, mientras el cine es relegado a los espectáculos con un tratamiento mucho más frívolo. En la Universidad hay varias titulaciones donde se estudia literatura y una específica sobre la cuestión mientras que el cine, a pesar del avance de los últimos años y con la excepción de la licenciatura en Historia del Arte, es relegado a materia optativa o entremezclado con otras áreas de Comunicación Audiovisual.

Referencias

CASTRO DE PAZ, J.L.; COUTO, P. y PAZ, J.M. (Comps.) (1999): Cien años de cine. Historia, teoría y análisis del texto fílmico. Madrid, Visor/Universidade da Coruña.

GEDULD, H.M. (Comp.) (1981): Los escritores frente al cine. Madrid, Fundamentos.

FERNÁNDEZ, L.M. (2000): Don Juan en el cine español. Hacia una teoría de la recreación fílmica. Santiago, Universidad de Santiago de Compostela.

GIMFERRER, P. (1999): Cine y literatura. Barcelona, Seix Barral.

JAIME, A. (2000): Literatura y cine en España (1975-1994). Madrid, Cátedra.

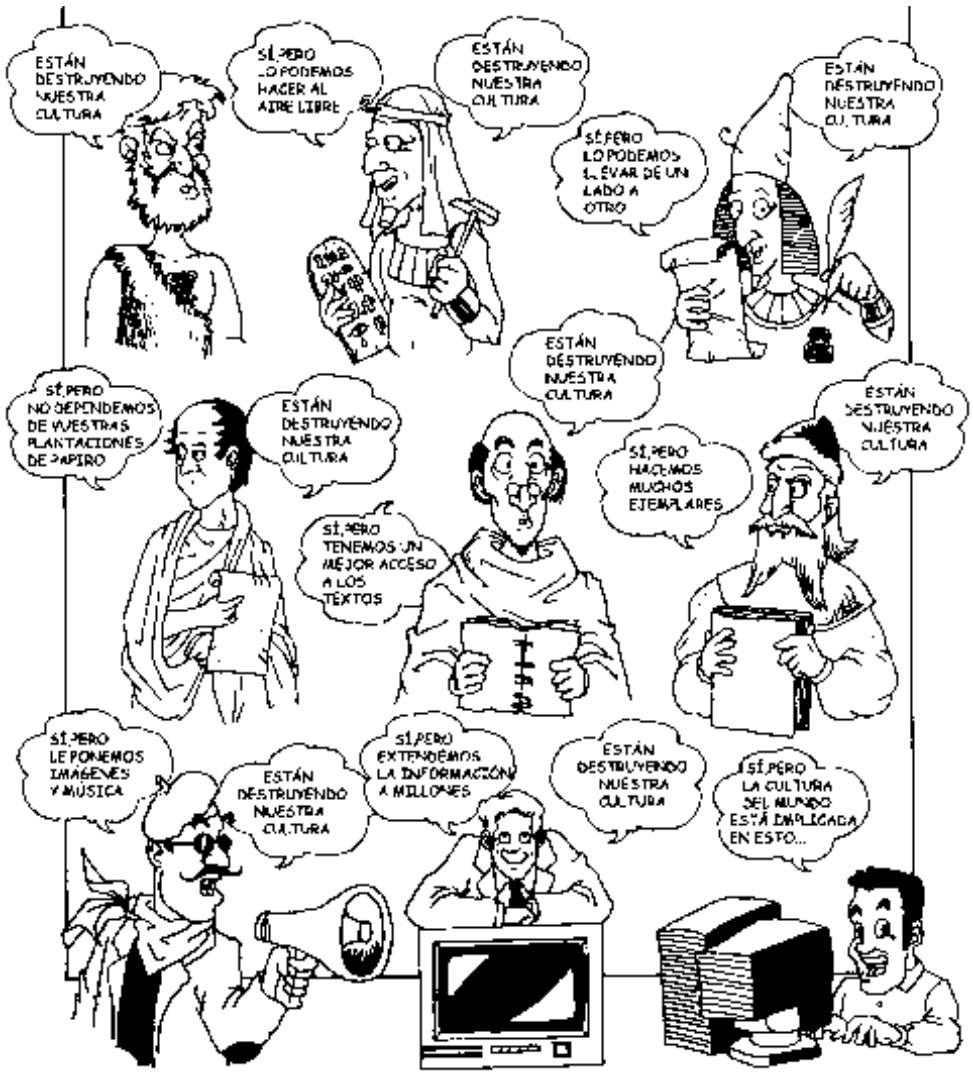
MÍNGUEZ, N. (1998): La novela y el cine. Análisis comparado de dos discursos narrativos. Valencia, La Mirada.

PEÑA-ARDID, C. (1992): Literatura y cine. Una aproximación comparativa. Madrid, Cátedra.

SÁNCHEZ NORIEGA, J.L. (2000): De la literatura al cine. Teoría y análisis de las adaptaciones. Barcelona, Paidós.

VILLANUEVA, D. (1999): «Los inicios del relato en la Literatura y en el cine», en CASTRO DE PAZ; J.L. COUTO, P. y PAZ, J.M. (Comps.): Cien años de cine. Historia, teoría y análisis del texto fílmico. Madrid, Visor/Universidade da Coruña.

¿Cualquier tiempo pasado fue mejor?



© Pablo Martínez-Peralta '2001 para Comunicar

¿Hasta dónde vamos a llegar?

Hasta donde hagamos compatibles los nuevos lenguajes y la humanización de la cultura

• Celia Romea Castro
Barcelona

Lectura a cinco bandas: «La lengua de las mariposas»

Cualquier mensaje audiovisual es el resultado de las convenciones propias de la narrativa audiovisual. Su lógica tiene antecedentes bien conocidos, propios de la fotografía del cómic o del teatro. Para la autora de este trabajo, la mejor manera de enfrentarse a una producción audiovisual, comprenderla e interpretarla es acercarse a la narrativa formal de cada una de las bandas. Con ese fin se propone el análisis de la película «La lengua de las mariposas» (1999) dirigida por José Luis Cuerda, que contiene un guión de origen complejo, síntesis o resumen de obras que inicialmente no estaban concebidas para ser presentadas en imágenes.

Any audio-visual message is the result of the characteristic conventions of the audiovisual narrative. Its logic has a very well-known history, characteristic of the comic or the theatre photograph. For the author of this paper, the best way of facing an audiovisual production, understanding it and interpreting it is to approach the formal narrative of every party. With this purpose, the author proposes the analysis of the film The tongue of butterflies (1999), produced by J. Luis Cuerda, wich contains a script with a complex origin, synthesis or summary of works that initialy were not conceived to be shown by images.

DESCRIPTORES/KEY WORDS
• Media, education, cinema, film analysis, audiovisual narrative
• Medios de comunicación, educación, cine, análisis de películas, discurso audiovisual

Todos los medios de comunicación, en esencia, pretenden comunicarse con efectividad a través de las cinco bandas que inicialmente se relacionan con el mundo fílmico. Para ello, requieren aplicar códigos, reglas y convenciones del alfabeto visual y sonoro con eficacia: planos, tomas, escenas o secuencias permiten construir unos significados analógicos con la realidad y, por tanto, comprensibles. El campo o fuera de campo evidencia la presencia de lo encuadrado en la pantalla o lo referido que no aparece. La cámara, en movimiento o quieta, muestra la expresividad estática o dinámica de lo representado. La escenografía, la luz, el color, la iluminación, el vestuario, el maquillaje, la caracterización de los perso-

▲ Celia Romea Castro
es profesora de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona (dlcrc33d@d5.ub.es).

najes y su interpretación recrean ambientes o puestas en escena de índoles variadas. La representación de los elementos acústicos y acusmáticos de la banda sonora, relacionados con la música, los ruidos ambientales y el guión hablado por los personajes, transmiten información, sensaciones y sentimientos al espectador. Todo con gran sensación de naturalidad; de modo que la magia que generan hace olvidar el grado de convención, artificialidad y falta de realismo de muchos de los recursos empleados. ¿Cuándo se oye, fuera de la ficción, en la realidad de un espacio abierto, una música sin que en la escena o fuera de ella haya instrumento o artilugio que pueda sonar? ¿Por qué entendemos perfectamente una elipsis?... Un fundido nos traslada en pocos segundos y, sin mayores complicaciones o sin explicación previa, por medio del flasch back o del flasch forward, a muchos años antes o después del momento presente de la historia.
Vemos con toda naturalidad y entendemos perfectamente o ni siquiera somos conscientes de que se haya producido la eliminación de partes del trayecto de itinerarios seguidos por personajes, animales, vehículos, (puede que ni siquiera se apunte el camino o el tiempo invertido en un viaje). Se suprimen meses, años, de la vida de un personaje sin que suponga dificultad para la comprensión de la historia. Cualquier espacio filmado, aparentemente natural, ha sido filtrado o trucado por la lente de la cámara, se ha recreado durante el montaje o ha sufrido una manipulación conjunta. Por lo tanto, cualquier mensaje audiovisual, aunque sea aparentemente el más realista, es el resultado de las convenciones propias de la narrativa audiovisual. Su lógica tiene antecedentes bien conocidos, propios de la fotografía, del cómic o del teatro.

1. La lectura a cinco bandas

La mejor manera de enfrentarse a una producción audiovisual, comprenderla e interpretarla es acercarse a su narrativa formal, que hace del producto lo que es, dando una significación pragmática a los efectos generados en la transmisión de la información y de acuerdo a las expectativas producidas por los códigos de cada una de las bandas que analizamos: imágenes, signos escritos, voces, música y ruidos (Metz, 1977). Para comentar de forma empírica lo que permite explicarse de diversas maneras, interesa enfrentarse a un producto concreto. Con ese fin nos remitimos al análisis de la película La lengua de las mariposas (1999) dirigida por José Luis Cuerda, que contiene un guión de origen complejo, síntesis o resumen de obras que inicialmente no estaban concebidas para ser presentadas en imágenes.

2. La lectura sugerida

Lo primero que puede decirse es que se trata de un bello largometraje que nos permitirá pasar unos agradables 95 minutos y que, sin casi proponerlo, nos invita a pensar en lo que pueden ser lugares aparentemente tranquilos; en lo que significa la escuela en la educación; cómo empieza una guerra, etc.

Por tanto, los temas que se sugieren permiten el análisis del propio largometraje y tener en cuenta aspectos transversales que aparecen relacionados con la historia: literatura, ética, geografía, biología, música, etc.

A partir de los cuentos La lengua de las mariposas, Un saxo en la niebla y Carmiña, reunidos en el libro de relatos ¿Qué me quieres amor? del escritor gallego Manuel Rivas[1], uno de los más brillantes guionistas del cine español y crítico, Rafael Azcona[2], confecciona una historia situada poco tiempo antes del levantamiento militar de 1936.

Ficha técnica de «La lengua de las mariposas»

Título original: La lengua de las mariposas.
País: España 1999.
Duración: 95 minutos.
Dirección: José Luis Cuerda.
Producción: Sogetel, Las producciones del Escorpión, Grupo Voz.
Producción ejecutiva: Fernando Bovaira, José Luis Cuerda.
Fotografía: Javier Salmones.
Guión: Rafael Azcona.
Edición: Nacho Ruiz Capillas.
Música: Alejandro Amenábar.
Intérpretes: Fernando Fernán-Gómez (D. Gregorio), Manuel Lozano (Moncho), Uxía Blanco, G. Martín Uriarte, Alexis de los Santos, Guillermo Toledo.
Destinatarios: Estudiantes de secundaria obligatoria o postobligatoria. También pueden ser adultos.

3. El argumento

Durante el invierno de 1936, en una pequeña aldea gallega, un niño de ocho años, ha de empezar a ir a la escuela. No lo ha hecho antes por culpa del asma que padece. Moncho, así se llama el pequeño, no quiere ir. Le han dicho que los maestros pegan a los escolares cuando no se comportan como se les pide que lo hagan. Argumenta que ya sabe leer e incluso imagina que puede escaparse a América como han hecho otros para eludir la carga. Resuelto el malentendido –D. Gregorio no pega– se incorpora ilusionado a su clase unitaria. Tras este inicio, empieza

un aprendizaje vital y activo de un niño al que todo le interesa. El maestro presenta los conocimientos de forma empírica, por medio de la observación de la realidad cercana, que el pequeño hace suyos medio entendiéndolos, medio deduciendo de acuerdo con sus experiencias y su capacidad de imaginar y soñar, a pesar de las dificultades que encierran.

La familia de Moncho está formada por una madre religiosa, conservadora que respeta pero no comparte ni el ateísmo ni el progresismo de su marido. La diferencia en las creencias no impide, sin embargo, que la pareja se quiera y haya una buena convivencia familiar. Andrés, el hermano mayor del protagonista, de unos quince años, juega un papel importante en el desarrollo de la historia, porque sus respuestas al chico de aquello que le pregunta ayudan a hacerle entrar en el mundo de los adultos, al explicarle el significado de las cosas que pasan, aunque la interpretación del niño pueda llegar a esquemas muy simplificados. Respecto a las creencias religiosas; por ejemplo, Moncho piensa que las mujeres son religiosas y los hombres ateos, porque esa es la situación de su casa, que se repite en otras familias de su entorno. En otros casos, las conclusiones muestran su grado de inteligencia y de sensibilidad para comprender las diferencias entre el amor y el sexo, lo correcto y lo incorrecto éticamente, el sentido de la amistad, el sentido del arte, de la naturaleza, etc.

De forma coral, el pueblo sigue con pasión, a través de la radio, los acontecimientos y debates políticos de Madrid o Barcelona. Pueblo como la mayoría, formado por gentes de todo tipo: conformistas, asustados, o un poco de todo; algunos ven en la República una posibilidad de cambio porque confían en la fuerza del aún joven régimen. Está entre ellos don Gregorio, el viejo maestro que se entrega con ilusión a educar a una generación para que sepa crecer en libertad.

La paz del pueblo queda truncada con el estallido de la guerra civil y su consiguiente toma de postura. El ambiente bélico lleva a que vecinos con buena convivencia se conviertan en enemigos y sean jueces y verdugos de los que no piensan como ellos. La intolerancia, las denuncias y el odio a muerte entre los aldeanos transforma un ambiente pacífico en un estado de guerra.

Como consecuencia, el progresista don Gregorio es retenido por los que se han levantado para cambiar la situación por otra que quieren imponer por la fuerza de las armas. Así las cosas, el maestro y otros republicanos del lugar: el alcalde, el tabernero y el padre del amigo de Moncho inician en un camión un camino sin retorno.

4. Las ideas más importantes

Un niño inquieto y curioso, que todo lo quiere saber, y un maestro respetuoso y tolerante, que no pega y empeñado en estimular la capacidad de pensar e interpretar del pequeño y de otros niños, son el eje de una película cargada de simbolismo. La personalidad de Fernando Fernán Gómez en su interpretación de la figura del viejo maestro y la capacidad expresiva de los ojos y de la mirada, así como de la actuación del niño Manuel Lozano, permiten traspasar el sentimiento de los cuentos literarios en los que se basa, a la película para convertirse en un mensaje importante desde el punto de vista educativo: «Porque todo lo que el maestro tocaba era un cuento fascinante. El cuento podía comenzar con una hoja de papel, después pasar por el Amazonas y la sístole y diástole del corazón. Todo conectaba, todo tenía sentido: la hierba, la lana, la oveja, mi frío. Cuando el maestro se dirigía hacia el mapamundi, nos quedábamos atentos como si se iluminase la pantalla del cine Rex. Sentíamos el miedo de los indios cuando escucharon por primera vez el rechinar de los caballos y el estampido del arcabuz. Íbamos a lomos de los elefantes de Aníbal de Cartago por las nieves de los Alpes, camino de Roma. Luchábamos con palos y piedras en Ponte Sampaio contra las tropas de Napoleón. Pero no todo eran guerras. Fabricábamos hoces y rejas de arado en las herrerías del Inicio. Escribíamos cancioneros de amor en la Provenza y en el mar de Vigo. Construíamos el Pórtico de la Gloria. Plantábamos las patatas que habían venido de América... Pero los momentos más fascinantes eran cuando el maestro hablaba de los bichos. Las arañas de agua inventaban el submarino. Las hormigas cuidaban de un ganado que daba leche y azúcar y cultivaban setas. Había un pájaro de Australia que pintaba su nido de colores con una especie de óleo que fabricaba con pigmentos vegetales. Nunca lo olvidaré. Se llamaba tilonorrinco»[3].

El relato arremete contra tabúes y dogmas relacionados con una enseñanza-aprendizaje eficaz. Defiende la libertad de expresión, la importancia de la propia experiencia como forma de acceso al conocimiento, la cultura como camino hacia la libertad personal y la observación del marco sugestivo y apasionante de la naturaleza para el despertar de los sentidos.

La presentación de la vida de un pequeño pueblo como telón de fondo permite observar detalles significativos, presentados con espíritu evocador, por medio de las hermosas localizaciones del pueblo de Allariz y de otros de la provincia de Ourense. Todo mostrado por medio de una bella fotografía en color, de exte-

riores (campos, ríos, plazas...) e interiores (escuela, sastrería, taberna...). Pero, sobre todo, el acierto está en el tono, en los detalles que poco a poco se desgranan, como por casualidad y que, finalmente, reunidos, dan coherencia al relato; permiten situar la historia entre las coordenadas de la imaginación, la defensa de la libertad de expresión, del respeto por la opinión ajena. La historia rechaza el autoritarismo, el caciquismo, la violencia... que siempre genera violencia, etc. Algunos ejemplos permiten verlo con claridad. El maestro vomita de angustia cuando se perfila el fin de la República; también como una imagen simbólica, se presenta a la joven china que había sido mordida por un lobo. Asimismo, contienen múltiples significados las palabras convertidas en piedras arrojadas para dañar, con que finaliza el cuento.

En la película se suceden y entremezclan situaciones cotidianas que conducen a un final impactante, patético, incluso inesperado. Todo iba bien y se nos trunca el deseado final feliz, como no podía ser de otra manera con el principio de una guerra fraticida. La madre de Moncho sabe que se está llevando a cabo la caza y captura de republicanos por parte de los fascistas. Ella, como toda la aldea, está pegada a la radio para oír las noticias de los acontecimientos que se suceden en las capitales. Se angustia por la suerte que pueda correr su marido, Ramón, también republicano, en un entorno fascistoide. Cree que la solución es cambiar, cambiar de imagen. Le obliga a él y a toda la familia a alinearse con los que en ese momento son los vencedores. El aprendizaje de tolerancia, seguido toda una vida, deja de tener sentido si se quiere salvar la piel. Evidentemente, un cambio de imagen, para ser creído en su entorno, ha de ser significativo, notorio. Han de hacer una renuncia pública de sus creencias, han de renunciar a sus amigos y, además, han de demostrar que son también sus enemigos. Así lo cree ella y el marido e los hijos obedecen. De acuerdo con un macabro protocolo, insultan, cuando salen del Ayuntamiento en el que habían sido recluidos, a todos los sospechosos de progresismo que se llevan en el camión, camino de una muerte más que segura. Moncho, entre lágrimas, se suma a los insultos: ateo... rojo... tilonorrinco... espiritompa... son las únicas acusaciones que puede entender como determinantes, para juzgar a su maestro. El niño corre detrás del camión y tira piedras contra los presos.

> Cualquier espacio filmado, aparentemente natural, ha sido filtrado o trucado por la lente de la cámara, se ha recreado durante el montaje o ha sufrido una manipulación conjunta. Por lo tanto, cualquier mensaje audiovisual, aunque sea aparentemente el más realista, es el resultado de las convenciones propias de la narrativa audiovisual.

5. El fórum

5.1. La presentación de la película

Servirá para motivar su visión. Puede hacerse una breve alusión a: el director, el guionista, los actores, los personajes, el espacio y el tiempo en el que se presenta la ficción, la fotografía, la música, el origen literario del film y el autor de los cuentos literarios.

5.2. Después de ver el film

Pueden ser los espectadores quienes empiecen a opinar sobre lo que han visto.

- Resumen de los elementos más importantes.
- ¿Qué es lo que más les ha impactado?
- Importancia concedida a los aspectos estéticos: la imagen, la acción de los personajes.
- ¿Qué papel juega la música en la película?
- El maestro como personaje importante.
- Los compañeros de escuela de Moncho.
- Moncho y su entorno familiar.
- ¿Qué valores destacan?
- ¿Qué se denuncia?
- ¿Cómo se conectan en la película amor, humor y horror?
- ¿Puede darse hoy una situación parecida a la mostrada?

5.3. Análisis comparativo entre los cuentos literarios y la película

Para facilitar el análisis comparativo, sugerimos establecer paralelismos entre los relatos literarios que componen la historia cinematográfica y la respectiva narrativa cinematográfica, señalando lo específico del lenguaje cinematográfico que focaliza los hechos de manera distinta a la literaria. Para ello, tendremos en cuenta la banda sonora con los diálogos, la música y los ruidos ambientales y la planificación que permite observar la personalidad y expresividad de los personajes fílmicos y la que se les concede en los relatos literarios. Para evidenciarlo más, si cabe, el análisis es

secuencia a secuencia, señalando de cada una en qué cuento de los tres que forman parte se inspira el guionista y qué grado de fidelidad ha tenido con la obra correspondiente. Se trata de un trabajo interesante que requiere bastante dedicación para verificar tiempos, observar detalles o establecer diferencias.

«La lengua de las mariposas»

	Secuencia	Cuento literario	Banda sonora	Planificación	Un saxo en la niebla	Carmiña
1; 00' 00" a	Créditos Fotos fijas de los años 30.		Fondo musical en off de la melodía y leitmotiv que acompaña muchos pasajes de la historia.	PG y PC de imágenes fijas, en blanco y negro, de la propia película, con otras de la época.		
2; 02'30" a	Interior de la sastrería-vivienda. Niños en la cama, en su dormitorio. Moncho le dice a su hermano Andrés que no quiere ir a la escuela. Cree que el maestro le pegará.	Presentación en pasado, a modo de recuerdo y en primera persona, del miedo por la escuela de Moncho. Del insomnio de la noche anterior, por lo mal que su padre le había hablado de ella.	Para la música. Se oye la respiración de los niños. Luego conversan.	Mirada que focaliza, en penumbra, objetos. PG y PM en picado de Andrés y Moncho. Luz diurna, lateral que entra por las ventanas.		
3; 04'28" a	Primer día de la escuela. Los niños van llegando a la plaza, también Moncho con su madre que lo presenta al maestro, D. Gregorio. Los otros niños oyen que le dice que es delicado como un gorrión. Llega José M. en bicicleta con la criada. Los niños le piden montar en bici. Él no la deja. Ya en el interior del aula, presentación de Moncho. Todos saltan diciendo que se llama Gorrión. De vergüenza, se orina por las piernas. Se escapa de la clase.	Recuerdo del sentimiento de vergüenza al ser llamado el primer día de clase por el maestro, que no le gusta; de presentarse como «Pardal», de la risa, su angustia por orinarse encima y de su huida.	Voces. El maestro conversa con la madre de Moncho. Ruidos normales de la entrada de los niños. Palabras del maestro. Risas de burla de los niños en la clase.	PG del exterior y PC del interior. Se resalta en campo y contracampo, en paralelo, a los protagonistas. Luz temprana de mañana, sin contrastes. PD de los pies meados.		
4; 06' 55" a	Corre. Deambula angustiado por el pueblo, pasa por el mercado. Le da un ataque de asma que intenta paliar. Llega hasta el río. Hay mujeres lavando.	Relato intimista de las sensaciones y del estado de ánimo que tuvo. Deambular por el Sinaí. Deseo de escapar a América para no volver.	Voces, mucha gente. Se oye la respiración de Moncho en el ataque de asma. Música melódica en off.	PG en picado de la plaza. La cámara sigue al niño. PM y PC en el río. En PG de soledad.		
5; 08' 23" a	Búsqueda nocturna del niño por el bosque. Su encuentro por Andrés. Alegría de los padres.	Llegada a la cima del Sinaí. No siente miedo. Le encuentra Cordeiro. Duerme con su madre. Nota que han entendido su huida.	Voces que llaman al niño. Ladridos de perros. Andrés habla con Moncho en el momento de encontrarle.	PG del bosque nocturno. PM de los dos hermanos.		
6; 09' 29"	En la sastrería. Ha ido D. Gregorio para interesarse por el niño; le pide disculpas por haberle avergonzado sin querer.		El maestro habla con los padres del niño. Pasos de Moncho en el suelo.	PC Sastrería. Alternancia de planos. PP y PA de D. Gregorio y de Moncho.		
7; 10'46" a	Llegada de Moncho a la clase, de la mano de D. Gregorio. Lo presenta y pide un aplauso para él. Romualdo lee Recuerdo infantil de A. Machado. Moncho observa. Entra D. Avelino con dos capones. Rechazo. Acertijo. Moncho acierta. Lo sienta con Roque que se muestra amigable. Dictado.	La madre de Moncho le lleva de la mano a la escuela. El niño se siente mejor. El maestro le sienta en su silla, dice que se siente importante. Romualdo lee el poema de Machado Recuerdo infantil. Moncho lo admira.	Palabras del maestro, ruidos de movimiento. Palabras de D. Avelino que lleva un capón a la clase. Risas de los niños. Continúa la clase con una adivinanza.	PC y PM en momentos sucesivos, de D. Gregorio, Romualdo y Moncho. Romualdo en contrapicado, por la visión subjetiva de Moncho que está sentado.		
8; 14'49" a	Llegada de Andrés a casa con el saxo. Ensaya. Moncho hace los deberes. Su madre cocina. El niño explica que el maestro no pega, que D. Avelino le ha regalado unos capones y se los ha devuelto. Dice lo que ha aprendido en la escuela: la procedencia de las patatas, del maíz, etc. Su madre pregunta si han rezado. La respuesta le sirve para demostrarle que el maestro no es ateo. Pregunta si su padre lo es. Su madre lo justifica. Explica la existencia de Dios y del diablo y del pecado.	En la cocina de casa la madre de Moncho plancha; le pregunta si han rezado en la escuela. «Sí, una cosa que hablaba de Caín y Abel» Con satisfacción, la madre constata que el maestro no es ateo. Repite la pregunta respecto a su padre. Moncho piensa que sólo las mujeres creen en Dios. Señala que el maestro no pega. Comenta su bondad.	Palabras de la madre con los niños. Notas desafinadas del saxo. Ruidos ambientales.	PC de la cocina y PP de Andrés tocando el saxo, su madre cocinando y Moncho sentado en la mesa.	En primera persona, el protagonista recuerda el saxo que su padre le había regalado cuando tenía quince años. Desea que llegue a tocar el pasodoble Francisco Alegre, corazón mío.	
9;17"00"	En la plaza de la iglesia se comenta la		Ruidos ambientales y las			

a	quema de iglesias en Barcelona. Se ve la reacción escandalizada de algunas mujeres, de capellanes, de D. Avelino, que ven en la República una amenaza. La madre de Moncho la defiende. Gracias a la República pueden votar las mujeres. Veladas acusaciones a D. Gregorio de apartar al niño de la religión. Aparece Aurora, hermana de Roque y que le gusta a Moncho.		conversaciones de los participantes. Palabras en latín del capellán y de D. Gregorio, significativas en relación al punto de vista que sustentan.	De día. PA de mujeres con mantilla y traje de fiesta en la plaza de la iglesia, en contrapicado, visión subjetiva de Moncho. PA contrapicado del capellán, un guardia civil y D. Avelino. En PA el capellán, el maestro y Moncho. Luego, Moncho con Aurora.		
10;19'04" a	Interior de la bodega. Un cliente toma anís y explica a Roque, el bodeguero, su experiencia amorosa con Carmiña. Dice que vive con su madre. Resalta el papel del perro Tarzán. Cuando llegan otros parroquianos se va. Moncho con un grupo de compañeros escuchan, escondidos, las palabras de quien habla. Al salir, le siguen.		Diálogo en voz baja, con muestras de confidencialidad. Ruidos de los niños y de la puerta que termina con el relato de su experiencia con Carmiña.	PC del bar en contraluz. PA del bodeguero con el cliente. PM de ambos y en contracampo, los niños escuchando las explicaciones de la experiencia.		El bodeguero explica el recuerdo de la presencia de OLis de Sésamo en la bodega, los domingos por la mañana durante la misa de once, tomaba una copa de jerez dulce. OLis relata, en primera persona y en pasado, su relación con Carmiña de Sarandón, una ardiente joven que parece vivía con una tía que nadie había visto y con Tarzán.
11;21'32" a	En los alrededores del pueblo. Va en busca de Carmiña. Moncho y Roque le siguen. Llegan hasta el cobertizo. Hacen el amor. El perro Tarzán les molesta y él le da un golpe. Moncho aprende aquí la diferencia entre amor y sexo.		Música extradiegética. Ladridos del perro. Ruidos ambientales; algunas palabras de los amantes y el comentario entre los niños de lo que pasa.	Plano conjunto de los niños y de O'Lis por el bosque. PM de Tarzán, luego de Carmiña. En campo y contracampo, en PC y PP, respectivamente, los amantes y los niños que observan.		De forma continuada, el bodeguero relata en pasado, lo que OLis, le había explicado anteriormente de su relación con Carmiña en su casa de Sarandón, así como de la implicación de Tarzán, con sus ladridos y husmeos, mientras hacían el amor. Olis le había dicho que amaba a la chica, pero que no soportaba al perro.
12;25'12" a	En casa. Andrés toca el saxo. Moncho le comenta lo que estudia: las razas humanas. A Andrés le gustan las chinas.		Música de saxo. Palabras de los niños en el dormitorio de los niños.	PM de los niños. PP de la página de la enciclopedia.	En pasado, recuerda la china de la enciclopedia.	
13;26'42" a	En la escuela. El maestro enseña geometría. Los niños no atienden, juegan. El maestro deja de explicar y, en silencio, va junto a la ventana.	La forma de mostrar el enfado el maestro era callarse. Se dirigía junto al ventanal, mirando el monte de Sinaí. Era el peor castigo por su capacidad de seducir por medio de la palabra.	Ruidos ambientales. Risas. Palabras del maestro. Su silencio ante la falta de atención de los niños. Poco a poco se recupera la calma.	PP de una calabaza. PC de la clase. PP del maestro, que va junto a la ventana. La cámara le sigue lateralmente. En el contracampo, Moncho y Roque observan la escena.		
14;28'01" a	En la calle. Andrés cierra la farmacia en la que trabaja. Le espera Moncho. Van juntos. Andrés enciende un cigarrillo. Moncho, después de regañarle por fumar, le explica lo que ha pasado en la escuela.		Ruido de la puerta metálica al cerrarse. Ruido de los pasos en la calle. Voz de conversación de los niños. Anticipación acusmática de la escena siguiente.	PC de la farmacia por fuera. Noche. PA de los niños caminado y hablando, por la calle. PC de los niños, de espalda.	Tenía 15 años, era peón de albañil y tenía como cometido ir a buscar agua en un botijo.	
15;29'10" a	Escuela particular de música. Andrés toca el saxo, el maestro el piano y Moncho acompaña y sigue la explicación. Andrés desafina. El profesor le dice cómo ha de coger el instrumento. Lo compara a una chica que hay que abrazar con dulzura. Moncho entiende de qué habla y participa de la lección.		Música diegética del duo de saxo y de piano. Conversación de los tres personajes.	PC de los tres. PM de Andrés y del maestro de música. PP de Andrés y de Moncho que gesticula porque su hermano desafina.	«Iba a clase de música con D. Luis Braxe... era pianista...». Decía que la música era como el rostro de una mujer que enamorar.	
16;30'57" a	En la plaza, los niños juegan a fútbol. José M. llega con la criada en bicicleta. Se baja y pide que le dejen jugar. Nadie le hace caso. Se sube en la bici y atrope-	«Parecéis carneros» decía D. Gregorio cuando se peleaban dos chicos. Dice el protagonista que así	Voces de los niños jugando. Palabras de los personajes que intervienen en la secuencia.	PC de los chicos, PP de Moncho, de José M., del maestro. PC en la clase. Luego, primeros planos		

	lla a Roque. Moncho, indignado, chuta la pelota contra él y se le abalanza. Empieza la pelea. El maestro les separa y les acusa de comportarse como corneros. Entran en la escuela y todo termina con un apretón de manos entre Moncho y José M. D. Gregorio explica que llega la primavera y les habla, de forma sorprendente para Moncho, de las hormigas, de las arañas, de las mariposas y de su lengua.	conoció a su mejor amigo Dombodán «grande, bondadoso y torpe».	Música extradiegética.	del chico y del maestro.	
17;34'09" a	Por la noche, volviendo a casa, Andrés y Moncho se encuentran con Macías, el director de la orquesta Azul. Les invita a participar en la orquesta, sobre todo a Andrés; les dice que su padre le conoce porque ha hecho el uniforme a todos los componentes.		Ruidos de pisadas y de las voces de los chicos que charlan, primero solos y luego con el director de orquesta.	En penumbra, la calle en PC.	Macías le contrata como saxofonista en la Orquesta Azul. Ensayan en la fábrica de chocolate Exprés.
18;35'16" a	Los niños explican el hecho a sus padres, durante la cena. Dicen que el director les ha llevado al lugar de ensayo, la fábrica de chocolate. La madre se muestra reticente, pero el padre aprueba que vayan a la orquesta.		Ruidos de cubertería y de las voces de la familia.	Interior de la casa, en el comedor, por la noche.	Para sus padres no había duda: tenía que aceptar.
19;36'26" a	Domingo de carnaval. Ambiente festivo con gente disfrazada. La orquesta Azul se presenta.		Ruido de petardos, de trompetas, ambientales. Palabras del director de orquesta. Música diegética: El manisero. Palabras entre Moncho y Aurora.	Exterior día, PC y PM de los actuantes. Termina por la noche, con un picado en el que se muestra en PC la verbena callejera.	El narrador presenta a cada uno de los miembros de la orquesta. Dice que llevan el traje de mariachi.
20;40'31" a	En el campo, D. Gregorio habla a los niños de las mariposas y de su lengua, su forma, su habilidad. Pronto, los niños se distraen con otra cosa y salen corriendo. Al correr, Moncho tiene un ataque de asma. Para facilitar la respiración al niño, el maestro le mete en el agua del río.	Exalta su cualidad didáctica. Convierte en un cuento fascinante todo lo que toca. El narrador dice que se convirtió en su incondicional suministrador de bichos, que juntos iban por el campo sábados y domingos.	Explicación del maestro con música de fondo del leitmotiv. Habla de los niños. Respiración asmática de Moncho. Voces de alegría cuando se recupera.	Exterior día. PP de una mariposa libando una flor. Luego PC de una luminosa atmósfera, en contraluz, llena de insectos. PC de los niños con el maestro. PP de Moncho con un ataque de asma.	
21; 42'39" a	D. Gregorio ha llevado a Moncho a casa, mojado. El padre plancha, la madre seca al niño y explica otra experiencia. Aquí el padre le confiesa su filiación republicana a Manuel Azaña. Está agradecido por lo que ha hecho por el niño y, como muestra de gratitud y amistad, le quiere regalar un traje. El maestro se resiste suavemente, pero enseguida acepta.	La importancia de las atenciones del maestro para sus padres era grande. Deseaban mostrarle su agradecimiento. Su madre preparaba la merienda para los dos.	Diálogo entre la madre, el padre y el maestro. Ruidos ambientales. Para Moncho, palabras en off.	Interior. Luz de día lateral. PC del interior de la tienda. En PP, el padre; al fondo la madre, el maestro y el niño. PM del padre, del maestro y del niño alternativamente. PA del sastre tomando medidas al maestro.	
22; 44'19" a	Los padres de Moncho y Moncho, en sus dormitorios respectivos. La madre todavía está emocionada por las atenciones del maestro hacia su hijo. Se comprueba que las diferencias ideológicas de la pareja no son un inconveniente de convivencia.	Discusiones por diferencias políticas entre su padre, republicano y su madre demócrata, pero conservadora.	Diálogo de los padres. Ruidos ambientales.	PA de los padres en la cama. PA de Moncho.	
23; 45'02" a	Moncho por la calle llevando el traje terminado al maestro.		Ruido de las pisadas del niño por la calle.	Plano secuencia del niño por la calle, en campo y contracampo.	
24; 45'15"	Dentro de casa. D. Gregorio se prueba el traje. Se siente bien. El niño observa una fotografía de la que fuera mujer del maestro. Sin preguntar, D. Gregorio le dice lo solo que está por su muerte prematura. Luego se acerca a la librería. Saca unos libros: La conquista del pan de Kropotkin, que devuelve a su lugar, y la novela La isla del tesoro, que presta a Moncho. También le regala un cazamariposas.		Interesante diálogo entre maestro y alumno, en el que todo es una enseñanza. Ruidos ambientales.	PC de los dos. PM alternativo de maestro y discípulo, así como PD de los libros y de la fotografía de la mujer del maestro.	
(...)	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)

6. Actividades específicas

Se sugiere una serie de actividades didácticas que permitan una mejor interpretación del mensaje. Pero para sugerir actividades específicas, estableceremos una cierta ordenación del proceso.

• Visión de la película y lectura de los tres cuentos, para identificar la procedencia literaria de secuencias de la película.

• Identificación de la época histórica que se relata. Comprensión de términos como república, anarquismo, Azaña, rojo, etc.

• En los créditos del film, se señala que se interpreta el himno de Riego. Puede averiguarse qué valor tiene su presencia en la historia.

• Identificación del lugar geográfico en el que se desarrollan los hechos.

• Se comparará el contenido de los cuentos y el de la película. Se comprobará si se corresponden lugares, tiempos históricos, características de los personajes. Cuando no sea así, se verán las diferencias y se elegirá la forma de presentación considerada mejor y que más nos ha impresionado, etc.

• Identificación de lo que hay de nuevo en la película que no esté en la base literaria.

• Aproximación a Manuel Rivas y su obra.

• Acercamiento a las obras que se citan dentro de la película: Aparece de forma perceptible el nombre de Antonio Machado y su poema Recuerdo infantil, la novela de R. L. Stevenson La isla del tesoro o el ensayo La conquista del pan de Kropotkin[4]. Se puede buscar el significado de estas obras en relación con la historia que se presenta.

• Identificación de los animales que aparecen o se citan para comprobar la autenticidad de lo que se dice de ellos.

• Evaluación de los elementos éticos de la historia. Comprobar si los valores éticos de los cuentos tienen el mismo tratamiento en la película.

• ¿Qué elementos de la historia invitan al desarrollo de la imaginación y la creatividad: el espacio, el tiempo, la actuación de los personajes?

El proceso de lectura es una relación entre el lector-espectador, el autor-director y el texto-audiovisual. Leer o ver y mirar es descifrar, comprender e interpretar lo que alguien ha expresado; esto depende de lo que conoce quien se acerca con curiosidad a ese texto. De una misma lectura –lo sabemos muy bien– pueden sacarse conclusiones diversas. Con ello llegamos al aspecto fundamental del tema: saber leer es encontrar estrategias que permitan llegar al significado de lo expuesto. Para desarrollar favorablemente el proceso ha de potenciarse la necesidad de descifrar; eso requiere que el acto de leer o de ver interese y tener capacidad para comprender e interpretar, y con ello el documento, verbal o audiovisual tenga sentido para el lector.

Notas

[1] A Coruña, 1957. Es uno de los escritores actuales más destacados. Poeta: Libro do Antroido (1981), Balada nas praias do oeste (1985), Mohicana (1986), Ningún cisne (1989), Costa da morte blues (1995), O pobo da noite (1997); y narrador: Un millón de vacas (1989), Os comedores de patacas (1991), En salvaxe compaña (1994), O lapis do carpinteiro (1998). Rivas es también colaborador de diversos periódicos gallegos como articulista y columnista; además del de tirada nacional El País.

[2] Logroño, 1926. Colaborador de prensa, autor de algunas novelas (Los muertos no se tocan, nene; Los ilusos, Los europeos, etc.). A finales de la década de los cincuenta, conoce al productor y realizador italiano Marco Ferreri con el que empieza una larga colaboración en la escritura de guiones, con los que dan un personal sentido del humor, negro, a muchas producciones de cine español o italiano. El pisito (1958), El cochecito (1960), L'ape regina (1963), L'audienza (1971), La grande abbufata (1973), etc. Asimismo, y dentro de la línea de humor negro, desarrolló una creativa colaboración con Luis, G. Berlanga en Plácido (1961), El verdugo (1963), La escopeta nacional (1977) y un largo etc. En otra línea escribe también para Carlos Saura entre otras, Peppermint frappé (1967), La madriguera (1969), Ana y los lobos, (1972) o ¡Ay, Carmela! (1990), entre las últimas. También ha escrito guiones para Pedro Olea, Juan Estelrich, Fernando Trueba, Losé Luis Cuerda, José Luis García Sánchez, Manuel Gutiérrez Aragón, etc.

[3] RIVAS, M. (1995): ¿Qué me quieres amor? Trad. La lengua de las mariposas dentro de ¿Qué me quieres amor (2000). Madrid, Suma-Letras; 31-33.

[4] Anarquista ruso, seguidor de Bakunin y relacionado con Brousse, Malatesta o Réclus, entre otros. En la película se ve claramente el título de una de sus obras más conocidas La conquista del pan (1888), obra clásica del pensamiento anarquista.

Referencias

CARMONA, R. (1993): Cómo se comenta un texto fílmico. Madrid, Cátedra.

FERNÁNDEZ DÍEZ, F. y MARTÍNEZ ABADÍA, J. (1999): Manual básico de lenguaje y narrativa audiovisual. Barcelona, Paidós.

GARCÍA GIMÉNEZ, J. (1993): Narrativa audiovisual. Madrid, Cátedra.

MARTÍN, M. (1996): El lenguaje del cine. Iniciación a la estética de la expresión cinematográfica a través del análisis sistemático de los procedimientos fílmicos. Barcelona, Gedisa.

METZ, C. (1977): Langage et cinema. París, Albatros.

PUJALS, G. y ROMEA, C. (Eds.) (2001): Literatura y cine. Recursos y actividades didácticas. Barcelona, Horsori/ICE.

ROMEA, C. (1998): «La narración audiovisual», en MENDOZA, A. (Cord.): Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona, Horsori/ICE.

XALABARDER, C. (1997): Enciclopedia de las bandas sonoras. Barcelona, Ediciones B.

• Miguel de Aguilera y Sebastián Mañas
Málaga

Mediaciones tecnológicas y discursivas en las nuevas obras audiovisuales: el caso de los videojuegos

Atravesando el espejo

Los videojuegos no son sólo los frutos de una boyante y poderosa industria cultural, si no también un universo simbólico frecuentado por millones de jóvenes en todo el planeta. Este fenómeno sociocultural, tan característico de nuestros días, puede constituirse en un rico y sugerente objeto de estudio si es abordado desde las Ciencias de la Comunicación. Y esto es lo que hace un grupo de investigación de la Universidad de Málaga, que estudia los videojuegos desde diferentes puntos de vista. En este artículo se da cuenta de alguno de los resultados alcanzados en ese estudio; más concretamente, se contemplan ciertos fundamentos en los que se apoya la acción mediadora que ejercen los videojuegos.

Video games are the result of a influencingl cultural industry and also they provide the universal archetypes used by millions of youngsters all over the world, which may become an interesting field of study from the point of view of communication experts. This paper shows the results of of the research on this subject carried out by a group of experts from the University of Málaga.

DESCRIPTORES/KEY WORDS
• Educación,videojuegos, universo simbólico, multimedia, interactividad, industria cultural
• Education,video games, universal archetypes, multimedia, interactive learning, cultural industry

Entre los diferentes rasgos constitutivos del ser humano cabe mencionar su fuerte inclinación hacia la exploración de cuanto le rodea –el entorno, el otro– e, incluso, hacia sí mismo. Esta pronunciada tendencia le lleva a desarrollar una conducta que extiende la curiosidad[1] más allá de los límites que la confinan en cualquier otro ser vivo. Nuestro continuo cuestionamiento de cuanto nos rodea y nuestra permanente búsqueda de nuevos horizontes para la mejora de nuestra existencia nos han llevado a completar y perfeccionar los mecanismos naturales de que disponemos para interrelacionarnos con el medio en que vivimos; e, incluso, a modificar ese mismo medio. Pues, como observó con

▲ Miguel de Aguilera
es catedrático de Comunicación Audiovisual y Publicidad y decano de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga (brs@uma.es).

▲ Sebastián Mañas
es vicedecano de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga.

acierto José Ortega y Gasset en sus Meditaciones de la técnica, el ser humano ha desplegado un enorme esfuerzo histórico para liberarse de las circunstancias que imponen el aquí y el ahora, creando así una circunstancia nueva y más favorable –que el filósofo español denominó sobrenaturaleza y el británico Lewis Mumford calificó como megatécnica (Mumford, 1978)–. Y es que siempre deseamos algo más, sin conformarnos con satisfacer exclusivamente nuestras necesidades básicas. Buscamos nuevas sensaciones, nuevas experiencias[2], nuevos objetos de deseo. Y, si no podemos alcanzarlos físicamente, penetrarán en nuestras mentes imágenes ideales, suplentes eficaces que nos apacigüen y que compensen las carencias surgidas durante el proceso de vivir. Imaginamos por nosotros mismos esos objetos o compartimos las creaciones imaginarias de otros miembros de nuestro grupo social.

Para poder superar el mero estar e instalarnos en el bienestar a que se refería Ortega, el ser humano ha acumulado históricamente los frutos de su actividad en esferas tales como la cultural y la tecnológica. Así, la sobrenaturaleza que configura el contexto actual del ser humano se compone, entre otros aspectos, de un denso y envolvente universo simbólico, de un entorno altamente tecnificado y complejo, que incluye un tupido sistema de comunicaciones cuyo elemento más representativo es la pantalla.

En el entorno tecnificado y complejo donde hoy se desenvuelve el ser humano, a ciertos efectos, pueden distinguirse tres tipos básicos de interacción[3]:

• Las que establecen los seres humanos entre sí (así como con otros seres vivos), que podemos denominar, en general, como interacción hombre-hombre (H-H), con independencia de que estén mediadas técnicamente o no.

• Aquéllas que se producen entre los propios artefactos o herramientas elaborados por el ser humano, que podemos designar como interacción máquina-máquina (M-M).

• Las que interrelacionan a los seres humanos con sus máquinas, que denominaremos como interacciones hombre-máquina (H-M).

Todas estas interacciones tienen como objeto principal el intercambio de alguna clase de materia o energía (también en su modalidad de información), solicitado por uno de los sistemas implicados y satisfecho por el otro. Dicho intercambio puede ser, igualmente, motivado (necesidad) o contingente (encuentro). De todas las interacciones mencionadas más arriba, cabría destacar la tercera (H-M), por su especial relevancia para la mayoría de las modalidades de comunicación emergentes en las postrimerías del siglo XX e inicios del XXI, así como por haberse constituido en el objeto de estudio de una disciplina tecnocientífica autónoma dentro de la ergonomía (o ingeniería de factores humanos), dedicada a un tipo especial de interacciones que tienen su origen a mediados del siglo XX, con el creciente uso del ordenador electrónico, la HCI (Human Computer Interaction).

Como consecuencia del constante desarrollo tecnológico en este campo, las nuevas herramientas son cada vez menos físicas para irse convirtiendo en excelentes instrumentos lógico-digitales, en insustituibles y sofisticadas extensiones de nuestras aptitudes cognitivas. Las actividades humanas pueden así orientarse hacia la creación, dejando a la computación las arduas tareas reiterativas. La esfera de lo humano y la esfera de la máquina intercambian prolífica información en forma de símbolos e imágenes auditivas y visuales, produciendo una fructífera simbiosis, casi inagotable, de alto rendimiento y eficacia. La inestimable colaboración en el desempeño de tareas complicadas y laboriosas brota en los negocios y en el ocio; ayuda a comprender y a dominar el mundo, así como a disfrutarlo.

Pero el examen de la sofisticada y envolvente gama de circunstancias artificiales –sobrenaturaleza– que los seres humanos hemos creado no se limita, como es obvio, a lo antes apuntado, sino que abarca muchas otras facetas. Más en concreto, nuestro nuevo entorno mediático se observa desde numerosos puntos de vista –entre otras razones, porque desempeña un papel de primera importancia en la comprensión del actual medio social–. Así, por ejemplo, se atiende a la posible incidencia de esa tecnología comunicacional[4] en la visión del mundo que sus usuarios puedan o simbólicos codificados en las interacciones sociales de rutina–; esto es, se contempla la mediación tecnológica, «la intervención de la tecnología de las comunicaciones en la interacción social» (Lull, 1997: 31) –en el preciso marco de lo que Gustavo Bueno define con acierto como cultura objetiva (Bueno, 1996)–.

En todo caso, hace más de una década que muchos estudiosos y profesionales de la comunicación quedamos fascinados por una de las primeras y más notables manifestaciones del actual entorno comunicacional: el desarrollo de una clase nueva de imágenes –las infográficas–, que contribuían a hacer aún más densa la iconosfera que nos envuelve, a poblar de nuevos elementos el universo simbólico en el que vivimos inmersos (De Aguilera y Vivar, 1991). En el transcurso de esos años, casi todos nosotros hemos frecuentado las imágenes infográficas; algunos han contribuido a generarlas y algunos otros las hemos explo-

rado desde varios puntos de vista. En ciertos casos, ese fascinado interés por la infografía, y por todas las mudanzas técnicas que la han acompañado, no ha hecho sino incrementarse a lo largo de este tiempo. E, incluso, intensificarse al observar cómo algunas de las nuevas facetas y modalidades de la comunicación se concentraban en los videojuegos electrónicos (una de las variadas manifestaciones emergentes de la nueva comunicación mediada por ordenador o CMC; Cf. Jankowski y Hanssen, 1996). En la mayoría de los hogares donde hay niños o jóvenes hemos visto cómo se introducían esas formas de entretenimiento basadas en tecnologías nuevas, que proporcionan inéditas imágenes, flamantes modos de comunicación; y hemos constatado también cómo esos jóvenes se servían con desparpajo de esas formas de entretenimiento. Los jóvenes han asimilado, por lo general, con toda naturalidad esta gama de tecnologías que median en sus relaciones con cuanto les rodea, con sus semejantes, con ellos mismos; tecnologías que inciden en sus procesos cognitivos[5], que modifican la esfera cultural así como los modos de comunicarse.

Muchos estudiosos y profesionales de la comunicación que damos fascinados por una de las primeras y más notables manifestaciones del actual entorno comunicacional: el desarrollo de una clase nueva de imágenes –las infográficas–, que contribuían a hacer aún más densa la iconosfera que nos envuelve, a poblar de nuevos elementos el universo simbólico en el que vivimos inmersos.

Este nuevo entorno mediático, que exhibe rasgos en muchos casos inéditos –multimedia, interactividad...– y ejemplarmente representados por los videojuegos (Wark, 1994), plantea importantes retos a los investigadores. Entre otros, los situados en el plano teórico, que exigen renovar los modelos para el estudio de la comunicación, sentar otros diferentes de los que hasta ahora se consideraron clásicos –que cada vez resultan más obsoletos, menos aptos para el análisis de estos fenómenos–. Ya que muchas de estas formas de comunicación –la representada por los videojuegos, por ejemplo– no descansan en la mera transmisión de un mensaje del emisor al receptor; antes bien, el usuario –que ya no es sólo receptor de esos mensajes sino también, en cierta medida, su creador–, sirviéndose de las tecnologías y de los estímulos –así como de las posibilidades de transitar por ellos– que le ofrecen los productores de esas obras culturales, establece y experimenta sus propios entornos simbólicos en ciertos contextos, donde se asocian ritualmente con otras actividades de su vida cotidiana.

Los videojuegos constituyen, entonces, un objeto de estudio que permite –exige– afrontar algunas de las interrogantes que más nos interesan en el actual estudio de la comunicación (globalización, elaboración de las identidades, emergencia de nuevas formas de comunicación...), adoptando para ello sugerentes planteamientos teóricos y metodológicos. De aquí que constituyésemos en la Universidad de Málaga un equipo de investigación, con el fin de obtener una visión cabal del fenómeno comunicacional que representan los videojuegos, que examinamos desde diferentes puntos de vista si bien, generalizando, nos centramos en especial en torno a las representaciones: las que se dan entre los productores al concebir, producir y comercializar estas obras culturales, las efectivamente inscritas en el texto configurado por el videojuego y las puestas en juego por los usuarios al hacer uso de estas obras culturales; lo que lleva aparejado poner énfasis ya no sólo en los textos, en sus estructuras y condicionamientos diversos, sino también en los contextos de producción, recepción y uso, en los que concurren diversas contingencias, prácticas, rituales e interacciones. En estas páginas, sin embargo, ofrecemos tan sólo alguno de los criterios que hemos sentado para examinar la acción mediadora de los videojuegos.

En este contexto, los videojuegos, entendidos como historias interactivas, como mundos –de información– artificiales, representan un importante papel en ese imaginario compartido y colectivo al que nos referimos, a la vez que se alimentan de él. Su motor, su motivación principal es la de incitarnos a imaginar y, sobre todo, a participar de manera realmente activa en el mundo así imaginado. Asumimos el control de la dirección que hayan de tomar los acontecimientos. Adoptamos un punto de vista privilegiado, una posición de supremacía sobre la situación. Y sabemos que en cualquier momento podemos escapar de ella –al contrario de lo que ocurre en la dura (hard) realidad–. Establecemos cierto dominio de nuestra privacidad e intimidad, de la propiedad de un espacio personal

intangible. En este sentido, cabría apuntar que los videojuegos constituyen unos instrumentos culturales plenamente integrados en la vida cotidiana de la población joven, que se sirve de ellos para darles ciertos usos, relacionados con algunas de las aspiraciones y necesidades que les son propias. Así, por más que resulte obvio e incluso redundante, los jóvenes usan los videojuegos, sobre todo, para jugar; si bien esto lleva aparejadas otras cuestiones, tales como el despliegue de las acciones eufémicas a que gustaba referirse el antropólogo francés Gaston Bachelard –esas acciones imaginadas que nos alejan de las presiones y dificultades a que está sometida nuestra vida cotidiana, esas visitas con la imaginación a los espacios intermediarios entre los sueños y la realidad–, o como el aprendizaje de ciertas habilidades –tecnológicas y, en general, sociales–, el establecimiento de ámbitos –espacios físicos, esferas culturales– que permitan la autonomía y la independencia necesarias en etapas determinadas de la vida juvenil, así como la construcción y la afirmación de sus identidades –desde luego, vinculadas al sexo y la edad, además de otras circunstancias socioculturales que las condicionan–.

No hay que olvidar que los videojuegos constituyen obras producidas por un boyante y poderoso sector de la industria cultural, cuyos productos responden a formatos altamente estandarizados que, siguiendo fines económicos, incorporan a esa tecnología diversas tradiciones lúdicas y bárdicas, de probado éxito y fuerte arraigo entre los jóvenes.

En las características técnicas de los videojuegos residen sin duda los principales aspectos que diferencian este fenómeno del resto de las manifestaciones expresivas humanas. Cabe citar la interactividad y la simulación como los rasgos técnicos más destacados. Entendemos por interactividad la imitación de la interacción por parte de un sistema mecánico o electrónico, que contemple como su objetivo principal o colateral también la función de comunicación con un usuario (o entre varios usuarios) (Bettetini y Colombo, 1995: 17). A su vez, entendemos por simulación la facultad mimética o de imitación que posee un sistema de las operaciones o funciones de cualquier otro sistema diferente, sea éste real o imaginario, verdadero o ilusorio; es el «arte de los modelos» (Bettetini y Colombo, 1995). La interactividad –que aparece entonces como una específica de la simulación– permite involucrar íntima y emocionalmente al usuario, proporcionándole cierta sensación de libertad de elección, una sensación de control interno (Locus Of Control, LOC), así como la ilusión de que se encuentra protagonizando la historia (identificación). La segunda, le permite creer –voluntariamente– en la escena en la que está participando (verosimilitud y suspensión de incredulidad), así como reducir las diferencias entre realidad y ficción (un efecto de realidad o una especie de realismo fantástico), a fin de lograr que el usuario –como le ocurrió a la Alicia de Lewis Carroll– pueda atravesar el espejo y adentrarse en el mundo de lo onírico; en este caso, adentrarse en la pantalla, atravesar la barrera que tradicionalmente ha separado al espectador de la representación. A su vez, ambas deben su existencia a la conversión lingüística de los objetos, los personajes, los escenarios y las acciones; ambas dependen de la programación informática; ambas forman parte de la extendida transducción algorítmica sobre soportes digitales. Pero, precisamente, es esa enorme capacidad de simulación la que orienta e impulsa el desarrollo actual y futuro de las manifestaciones comunicacionales basadas en el ordenador. La simulación se apoya en –y recrea– nuestras reacciones psicológicas durante la confrontación con la realidad circundante (natural o artificial); y es que, como nos muestra claramente William Bricken, la misma psicología constituye «la física de la realidad virtual» (Bettetini y Colombo, 1995: 100), así como la norma a la que obedece cualquier tipo de interfaz. Las leyes que gobiernan los mundos artificiales acaban coincidiendo con las que regulan el procedimiento cognoscitivo humano y sólo en virtud de tales leyes es posible construir un adecuado efecto de verosimilitud perceptiva (Bettetini y Colombo, 1995: 100).

Profundizando en el examen de las características técnicas cabe observar las posibles conjunciones de los subsistemas de hardware y software que componen el ordenador; lo que, a su vez, permite comprobar que se establecen conglomerados de nivel superior constituyendo otros subsistemas particulares. Nos referimos, en este caso, a los subsistemas semióticos, es decir, aquéllos que adquieren algún sentido –no sólo significación– para el ser humano –aunque, en al-

gún caso, no lo posea desde el punto de vista de la máquina– y permiten la comunicación y la interacción. En concreto, nos estamos refiriendo al subsistema perceptivo y al subsistema de acciones, que forman en su conjunto lo que se denomina en Ingeniería del software el interfaz de usuario (UI: user interface). El interfaz (o superficie de contacto) es un conjunto de componentes físicos y lógicos integrados que habilitan la conexión hombre-máquina y hace posible el diálogo (interacción) entre ambos. Consta de dos segmentos técnicos básicos: uno físico (hardware) y otro lógico (software). El interfaz físico está constituido por los periféricos de entrada y salida, como el monitor, el teclado o el ratón. El interfaz lógico, en la actualidad, suele estar constituido por el diseño audiovisual mostrado en la pantalla del monitor (y en los altavoces).

Definimos, por tanto, el subsistema perceptivo como el conjunto físico-lógico que permite al usuario percibir la información transmitida por el sistema. Esta información puede adoptar cualquier forma asimilable por los sentidos humanos (sobre todo vista, oído y tacto). Debemos incluir aquí los siguientes:

• Sistemas de representación visual (y escrita): escritura e imagen; se organizan, principal pero no exclusivamente, alrededor de la «pantalla» del monitor de vídeo.

• Sistemas de representación auditiva: sonido.

• Sistemas de representación audiovisuales: los dos anteriores en modo sincronizado.

• Sistemas de respuesta háptica: tacto. Mediante ratones, joystick, guantes, teclados o trajes, entre otros.

• Sistemas de simulación: vista, oído, tacto y propiocepción conjuntamente. Son muy empleados en los simuladores de vuelo y la realidad virtual.

A su vez, el subsistema de acciones es el conjunto físico-lógico que le permite al usuario actuar sobre el sistema en respuesta al subsistema perceptivo. Podemos incluir aquí:

• Sistema de acciones simbólicas: Son las acciones representadas sobre la pantalla a modo de feedback para el usuario. Pueden ser de varios tipos: de línea de comandos, de menús, de manipulación indirecta y de manipulación directa.

• Sistema de acciones motoras: cualquier sistema que se manipule físicamente y esté conectado al ordenador cumpliendo la función de sus «órganos perceptivos artificiales» (cámaras, micrófonos, teclados, ratón, spaceball...).

Estos dos tipos de subsistema suelen estar íntimamente conectados e interrelacionados. Los subsistemas semióticos (perceptivo y de acciones) no se pueden reducir a su mera expresión física, sino atendiendo unitariamente a sus diversas facetas. Cuando se mira al monitor, se mira a una pantalla de cristal que proyecta una representación legible e inteligible por el usuario. Todo lo que ocurra allí es el resultado de un doble proceso, el de la máquina –mediante programas– y el humano –mediante el uso de sus competencias–; en una doble modalidad, perceptiva y motora (los gestos del usuario constituyen un mensaje para el sistema como interlocutor). El grado de verosimilitud que posea la integración de estos dos subsistemas hará olvidar al usuario la existencia de las regulaciones inferiores que le sirven de soporte (hardware y software). El usuario interpretará que el conjunto de percepciones y acciones se integran en un entorno, sin excesivas fracturas.

Las sustancias expresivas básicas empleadas en la construcción del discurso del videojuego –así como de otras aplicaciones multimedia mostradas a través de la pantalla–se sitúan en las esferas de lo icónico y lo sonoro, en sus posibles hibridaciones y modalidades sígnicas, contando asimismo con sus atributos correspondientes (escritura verbal –alfanumérica–, grafías icónicas, esquemas y diagramas, fotografía, vídeo, animación gráfica, voz, ruidos, música, silencio...). Los mensajes se originan a partir de los textos resultantes de la disposición (según los códigos) planificada de dichas sustancias en el espacio y en el tiempo. El texto multimedia en que se basa el videojuego se encuentra fijado a su soporte, al igual que otros tipos de texto, pero goza de unas cualidades que lo hacen diferente bajo determinadas circunstancias técnicas. Podemos señalar, entre otras, las siguientes:

• Posibilidad de actualización continua si se almacenan o fijan sobre soportes de memoria volátil (RAM) o magnética (disco duro...).

• Permite accesos múltiples e instantáneos, pero nunca simultáneos, salvo en memoria volátil.

• El procesado del texto puede ser constructivista y permitir el marcado.

• Retextualización. Permite transformar y regrabar su estructura y morfología de manera dinámica.

• Textualidad paralela. Existencia simultánea de varias versiones o ejemplares del texto bajo el mismo soporte.

• Textualidad distribuida y fragmentada. En la Red.

• Texto abierto. No acabado, en continua construcción cooperativa.

• Texto dinámico, evolutivo e incremental.

• Texto en vivo y en directo o aleatorio. Mediante los chats de Internet.

• Paratextualidad. Entornos de inclusión del texto como aglutinantes browser y lenguaje HTML.

La pantalla electrónica, por su propia naturaleza mosaica, permite cualquier tipo de configuración visual, ya sea simple o compleja. Ha actuado por este motivo, hasta el momento, como el soporte por excelencia de la simulación gráfica (y visual), lo que la dota de la virtualidad imaginativa que favorece la producción multifacética de las manifestaciones icónicas de nuestro entorno. Sus especiales características tecnológicas fijan, de algún modo, la forma en que la utilizamos, tanto para crear como para consumir con ella. Avanzando un poco en este tema, parece claro –como en otros lenguajes audiovisuales– que los componentes elementales sobre los que se construye cualquier discurso multimedia mediante el uso de pantallas electrónicas son derivados de los conceptos de tiempo y de espacio (las cuatro dimensiones del mundo físico perceptible).

Aunque las definiciones de espacio (y de tiempo) sean muy controvertidas, no obstante, podemos señalar que el espacio se percibe en el tiempo. Tenemos conciencia del espacio gracias a varios de nuestros sentidos (vista, oído, tacto) que gozan de un funcionamiento secuencial en el tiempo. La vista –que es nuestro sentido más global, inmediato y espacial– requiere de una determinada duración e intensidad del estímulo luminoso para pasar a la conciencia (fenómeno subliminal o de umbral absoluto), aunque nuestro cerebro sea un procesador masivamente paralelo[6]. De modo que no tendríamos conciencia del espacio sin el transcurso del tiempo.

La percepción del tiempo, a su vez, resulta más paradójica. Pues aunque el transcurso del tiempo nos permita percibir el espacio, sin embargo, no disponemos de una percepción concreta del tiempo sin la ayuda de algún artilugio basado en la comparación del cambio (reloj) o de señales cambiantes o rítmicas (iluminación, colorido, posición, orientación, relojes biológicos –ritmos circadianos–...). Nuestra percepción del tiempo se organiza a nivel cognitivo, con lo que se configura individualmente y sus manifestaciones específicas –situadas exclusivamente en la esfera temporal– son de difícil calibración. No obstante, como indicamos para el concepto de espacio, podemos establecer parámetros arbitrarios basados en la conveniencia social. Los parámetros esenciales de toda estructura temporal son el ritmo, la duración y la frecuencia que coparticipan en la configuración del flujo temporal percibido. Según la disposición de estos tres parámetros conseguiremos distintas estructuras temporales en el nivel del discurso.

Nuestro escenario (espacio-tiempo) vivencial es, además, tetradimensional (por la intervención de cualquiera de nuestros sentidos citados) y depende de nuestros estados y capacidades cognitivas y físicas, que actúan como filtros, dirigiendo nuestra atención y seleccionando el campo de interés. Por consiguiente, nuestro espacio y nuestro tiempo son siempre subjetivos, dependientes de nuestro punto de vista. La correlación de los respectivos espacios-tiempos subjetivos, mediante la palabra o los instrumentos (el reloj –artefacto del cambio continuo– o la regla –unidad de comparación–), nos permite alcanzar un espacio-tiempo objetivo y común (externo a nosotros mismos). Pero esta disparidad perceptiva no ha impedido la común aceptación de algunas fórmulas o convenciones de representación del espacio y del tiempo.

Las cuestiones hasta aquí apuntadas constituyen, pues, algunos de los elementos a los que atendemos en nuestra investigación para entender la mediación tecnológica que ejercen los videojuegos. Aunque nuestros análisis no se limiten a ellos, pues no nos cabe duda de que el mismo estudio de estas obras culturales exige prestar atención a otros aspectos, tales como su estructura narrativa o los antecedentes tecnológicos y culturales en que se apoyan; o que debemos tener presentes, también, otros condicionamientos.

Y es que no hay que olvidar que los videojuegos constituyen obras producidas por un boyante y poderoso sector de la industria cultural, cuyos productos responden a formatos[7] altamente estandarizados que, siguiendo fines económicos, incorporan a esa tecnología diversas tradiciones lúdicas y bárdicas, de probado éxito y fuerte arraigo entre los jóvenes. De modo que en estos cuentos de hadas propios de la tecnocultura (Giner, 1990: 16) puede observarse la presencia de algunos de nuestros mitos (el viaje del héroe –o heroína: Lara Croft–) así como, en general, del imaginario universalizado de la cultura pop contemporánea –difundido por diversos medios, de origen anglosajón y reformulado por japoneses–.

Este imaginario –narrado de acuerdo con el modo de representación instituido por la pantalla– se emplea para comunicar con un público amplio y diverso al que se le exigen ciertas competencias discursivas (usuario-modelo del videojuego). Pero la gran novedad que el usuario encuentra en esta visita a los mundos imaginados, en la que se apoya su mayor capacidad de fascinación, como ya hemos puesto de manifiesto, reside en su alta aptitud para simular entre otros aspectos, la interacción. Pues gracias a ella el usuario puede ejercer de espectador, identificarse con el personaje efectuando la doble transferencia onírica propia de tantas formas de narración audiovisual, pero también de operador, de actor que con sus decisiones condi-

ciona el desarrollo del texto, de spect-actor (Bettetini, 1995: 24) que, como en las representaciones medievales, alcanza su inclusión en el contexto de la acción narrada y obtiene cierto grado de control y autonomía en el desarrollo de la narración. En definitiva, esa simulación hace posible que el jugador logre, un poco más que imaginariamente, atravesar el espejo, adentrarse y bucear más allá de la pantalla, verse inmerso en el mundo imaginado.

Notas

1 «Deseo de saber o averiguar lo que no nos concierne» (DRAE). También «pulsión exploradora o cognitiva, desprovista de cualquier utilidad inmediata» (Morin, 1994: 74).

2 La categoría de experiencia desempeña un papel de primera importancia en la tradición analítica de los estudios culturales. Inicialmente introducida por Raymond Williams, pronto alcanzaría una amplia aceptación entre los seguidores de esa línea de estudio. F. Inglis la justifica del siguiente modo: «Dado que no hay coincidencias comunes respecto de los marcos teóricos, ni categorías universales que nos permitan comprender e interpretar tanto nuestra vida como la de los otros, la experiencia, en toda su intensa y diferenciada subjetividad, constituye la única medida de lo que tiene valor a la que podemos remitirnos» (Grandi, 1995: 106).

3 Con criterios muy semejantes, otros autores adoptan las categorías siguientes: face-to-face, interface-to- interface y face-to-interface (Jankowski y Hansen, 1996).

4 Que comprende signos y símbolos estructurados en lenguajes, líneas de evolución técnica en máquinas y programas, habilidades –competencias– que han de poseer los creadores y los usuarios.

5 Por lo que se refiere a esa incidencia en los procesos cognitivos, destacada y examinada por una nutrida nómina de estudiosos, resulta interesante la conocida hipótesis que sostiene Sherry Turkle respecto a la influencia del ordenador –y de la comunicación desarrollada por mediación suya– en la configuración de nuestros conocimientos y en la construcción de nuestras identidades (Turkle, 1997: 15).

6 Cf. PAGELS (1988: 115). Aunque el cerebro trabaje en paralelo a nivel fisiológico, a nivel cognitivo la capacidad de «conciencia» y de memoria sensorial y de trabajo –o a corto plazo– es limitada, no pudiendo atender simultáneamente, sobrepasado cierto límite, a todos los canales sensoriales que, por tanto, son filtrados –mediante el mecanismo atencional– siguiendo pautas individuales, eliminando cierta cantidad de información aferente que no es integrada a nivel cortical. De esta limitación se deriva, entre otros, el proceso de habituación o adaptación sensorial y la necesidad de la novedad y el aumento de la capacidad informativa de los estímulos –contraste– para atraer la atención del usuario.

7 Idea que representa uno de los pilares básicos del esquema de análisis propuesto por Jesús Martín Barbero en su obra De los medios a las mediaciones. Cultura, comunicación y hegemonía. Esta obra, como ha podido deducirse fácilmente, nos proporciona algunos de los más destacados fundamentos en los que se apoya nuestra investigación.

Referencias

BETTETINI, G.; COLOMBO, F. y OTROS (1995): Las nuevas tecnologías de la comunicación. Barcelona, Paidós.

BRUNO, P. y TRÉMEL, L. (1995): «La practique des jeux vidéo. Approche d´un loisir de masse médiatisé», en Éthnologie Française, 1, vol. 25; 103-12. París.

BUENO, G. (1996): El mito de la cultura. Barcelona, Prensa Ibérica.

CASTELLS, M. (1997 y 1998): La era de la información (3 vols.). Madrid, Alianza.

DE AGUILERA, M. (1998b): La pantalla y otros totems. (Notas para un prólogo), en PEÑA, V. (Coord.): Comunicación audiovisual y nuevas tecnologías. Málaga, Servicio de Publicaciones de la Universidad; 15-9.

DE AGUILERA, J. y DE AGUILERA, M. (1989): Nueva dimensión de los medios audiovisuales. Barcelona, Mitre.

DE AGUILERA, M. y VIVAR, H. (Eds.) (1990): La infografía. Las nuevas imágenes de la comunicación audiovisual. Madrid, Fundesco.

GINER, S. (1990): «El icono semoviente», en DE AGUILERA, M. y VIVAR, H. (Eds.): La infografía. Las nuevas imágenes de la comunicación audiovisual en España. Madrid, Fundesco; 15-8.

GRANDI, R. (1995): Texto y contexto en los medios de comunicación. Barcelona, Bosch.

GUBERN, R. (1996): Del bisonte a la realidad virtual. La escena y el laberinto. Anagrama, Barcelona.

HOLTZ-BONNEAU, F. (1986): La imagen y el ordenador. Madrid, Fundesco/Tecnos.

INGLIS, F. (1993): Cultural studies. Oxford, Blackwell.

JANKOWSKI, N.W. y HANSSEN, L. (Eds.) (1996): The contours of multimedia. Recent technological, theoretical and empirical developments. University of Luton Press/ John Libbey.

LAFRANCE, J.P. (1995): «La epidemia de los videojuegos. Epopeya de una industria», Telos, 42; 121-34; junio-agosto.

LEVIS, D. (1997): Los videojuegos, un fenómeno de masas. Barcelona, Paidós.

LULL, J. (1997): Medios, comunicación y cultura. Aproximación global. Buenos Aires, Amorrortu.

MARTÍN BARBERO, J. (1987): De los medios a las mediaciones. Cultura, comunicación y hegemonía. Barcelona, Gustavo Gili.

MORIN, E. (1986): El método. El conocimiento del conocimiento. Madrid, Cátedra.

MUMFORD, L.(1978): «La técnica y la naturaleza en el hombre», en KRANZBERG, M. y DAVENPORT, W. (Eds.): Tecnología y cultura. Barcelona, Gustavo Gili.

ORTEGA Y GASSET, J. (1968): Meditaciones de la técnica. Madrid, Ediciones de la Revista de Occidente.

PAGELS, H.R. (1988): Los sueños de la razón. El ordenador y los nuevos horizontes de las ciencias de la complejidad. Barcelona, Gedisa.

SILVERSTONE, R.; HIRSCH, E. y MORLEY, D. (1992): «Information and communication technologies and the moral economy in the household», en VARIOS: Consuming Technologies, Media and Information in Domestic Spaces. Londres, Routledge.

SHEFF, D. (1994): Game over. Nueva York, Random House.

THOMPSON, J.B. (1998): Los media y la modernidad. Barcelona, Paidós.

TURKLE, S. (1997): La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era de Internet. Barcelona, Paidós.

WARK, M. (1994): «The video game as emergent media form», en Media Information Australia, 71; 21-30.

LA B CON LA E, BE
LA B CON LA A, BA
BA, BA
BE, BE
BO, BO
BI BI
© Enrique Martínez-Salanova '2001 para Comunicar

• Fernando R. Contreras
Sevilla

El signo infográfico en la comunicación digital: de la presencia del vacío

La manipulación y el tratamiento de las imágenes por ordenador han supuesto importantes cambios en los estudios semióticos sobre comunicación. El signo infográfico es un modo distinto de mirar el mundo que elabora una fenomenología tecno-comunicacional desde sus efectos sobre la experiencia humana. Además, estas transformaciones técnicas en el conocimiento de nuestro entorno están engendrando un nuevo paradigma epistémico basado en la construcción discursiva del efecto de verdad.

The manipulation and treatment of the images by computer has meant important changes in the semiotic studies on communication. The infographic sign is a different way of looking at the world that draws up a techno-communication phenomenology from its effects on the human experience. Besides these technical transformations in the knowledge of our environment is producing a new epistemologic paradigm based on the discursive construction of the effect of the truth.

DESCRIPTORES/KEY WORDS
• Estudios semiológicos, signo infográfico, realidad virtual, comunicación digital
• Semiotic studies, infographic sign, virtual reality, digital communication

La infografía es aquella imagen que puede ser manipulada o tratada por ordenador. La imaginería informática es el conjunto de imágenes por ordenador que pertenecen a la misma familia [1]. Las características generales de la imaginería informática son su intencionalidad comunicativa y su capacidad de producirse en ausencia de su referente mediante la manipulación y la mediación técnica. Las imágenes informáticas se desenvuelven en dos dimensiones fundamentales: una dimensión perceptiva y una dimensión cognitiva. La dimensión perceptiva nos aproxima a nuestro entorno mediante la necesidad de la observación, de la contemplación y del conocimiento sensible que obtenemos mediante los sentidos.

▲ Fernando R. Contreras
es profesor de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad de Sevilla y de la de Ciencias Sociales y la Comunicación de la Universidad Católica San Antonio de Murcia (fmedina@cica.es).

La dimensión cognitiva consiste en la conceptualización de los modelos infográficos. Llamamos modelización infográfica «a aquel procedimiento por el cual se representa la causa o el fundamento de ciertos fenómenos o acontecimientos caracterizados por la experiencia mediante la ayuda de las leyes matemáticas o de algoritmos informáticos» (Contreras, 2000). Los modelos infográficos son más flexibles que otros. Su morfogénesis digital es una ruptura con la continuidad del mundo natural (lo analógico). Los signos de la continuidad son reducidos y sintetizados en signos discretos. Durante este artículo, mostraremos cuáles son las consecuencias comunicativas de este proceso de cambio en los signos.

Hemos afirmado que existe una ruptura entre lo que podríamos considerar un signo natural y un signo infográfico. El signo natural sólo se produce en ausencia de su referente natural. El signo infográfico es producido por un medio técnico (el ordenador) y no requiere referente. Precisamente esta cualidad es la que establece una clara diferencia. El signo natural es materialmente diferente de aquella cosa de la cual es signo, mientras que del signo infográfico podría decirse que es signo de sí mismo. En determinados planos de expresión, la infografía actúa como la propia cosa. Recordemos las experiencias en realidad virtual en las que el destinador no sólo percibe sino que interactúa con la imagen con el mismo grado de inmersión que en el mundo real. También es necesario que no confundamos este efecto especular entre el mundo virtual y el mundo real del signo infográfico con la noción de imagen especular. La imagen especular reproduce exactamente los mismos estímulos visuales que podríamos percibir frente al objeto. Los signos infográficos alcanzan un mayor desarrollo cuando también son capaces de reproducir otros estímulos. Volvamos a recordar la facultad de sensibilidad al tacto frente a un objeto virtual en un entorno de simulación artificial. Asimismo, hemos de resaltar que el signo infográfico no posee sustancia y forma como la imagen especular y a diferencia de un signo natural. En cambio, el complejo plano tecnológico provee al signo infográfico de algo más que la sola sustancia luminosa de una superficie de píxeles. Finalmente, el signo puede mentir o afirmar proposiciones erróneas, mientras que para la imagen especular eso es imposible. Todos los signos, incluido el signo infográfico, pueden producirse sin necesitar un objeto real o un referente natural. De hecho, es fácil representar fantasmas, hadas, gnomos, dinosaurios, bestias, naves espaciales. Ahora bien, si debemos establecer alguna diferencia entre el signo infográfico y el resto de los signos es a través del plano de expresión construido por las tecnologías de los mundos virtuales. Este plano de expresión es distinto por un factor importantísimo: «la inmersión». La inmersión es el grado de aceptación que tenemos del signo como un objeto que está vinculado a la realidad. Y aquí radica la mayor dificultad que tenemos para aclarar la actuación del signo infográfico. Este obstáculo surge porque, a nuestro juicio, si bien este tipo de signo funciona como vehículo entre nosotros y el mundo natural, su actuación a veces es totalmente distinta. A veces el comportamiento del signo en la comunicación es como si esta esencia que tiene que aparecer en la ausencia del objeto fuese la propia realidad de ese objeto. Veamos cómo estos procesos son en resumen los que definen la noción de inmersión que podemos tener cuando estudiamos los discursos de los medios que emplean las tecnologías multimedia e hipermedia.

Permítanme comenzar con una perogrullada. El mundo real está formado por objetos reales. A su vez, el mundo virtual está formado de objetos virtuales. Los objetos reales cuando son percibidos deben pasar por un proceso de síntesis del que obtendremos esquemas, categorías y diagramas que construyen un representamen a través de la coordinación del interpretante. Los objetos virtuales han experimentado una transformación sintética. Un objeto producido por lo virtual tecnificado es una síntesis a priori de un posible signo. Un objeto real puede ser sintetizado para producir un signo, pero independientemente de ello tiene la suficiente fuerza semiósica como para generar sentido. Éste no es el caso del objeto virtual que posee estatuto autónomo. Aquél existe a través de la síntesis, es decir, porque ya antes ha pasado por un giro, llamémosle «semiotecnicismo». Los modelos infográficos son modelos informacionales elaborados a partir de estructuras formadas de categorías perceptivas y tipos cognitivos. El objeto virtual no sólo representa sino que también obedece a un comportamiento determinado. Para ello, es necesario que, a la propia simplificación que el hombre hace del objeto real para producir signos, hagamos de nuevo otra reducción –que llamamos «semiotecnicismo»– con el resultado de un signo más escueto y pobre por exigencias técnicas. Los programas informáticos son algoritmos gestores de la transformación semiósica de la materia continua en materia finita y discreta. Por ello, es imposible que el ordenador tenga conciencia de su experiencia semiósica, y así los objetos virtuales son ya un signo que experimenta una doble semiosis dando lugar a un «metasigno». El signo ya no habla de sí y de la cosa que sustituye sino que refiere otra metarrealidad o realidad virtual. Esta metarrealidad es reconocida mediante la

semiosis perceptiva que consiste en establecer un juicio perceptivo a través de un proceso inferencial sobre los objetos que ocupan esa metarrealidad, y no sobre otra cosa: «Por lo tanto, cualquier fenómeno, para poder ser entendido como signo de otra cosa, y desde un cierto punto de vista, ante todo debe ser percibido» (Eco, 1999: 148). Además esta metarrealidad es un continuum constituido por diferentes sistemas de proposiciones que nos aproximan a una percepción intersubjetiva homogénea. «La segmentación del continuum llevada a cabo por un sistema de proposiciones y categorías, tiene en cuenta de alguna manera el hecho de que ese continuum ya no es completamente amorfo, es decir, si es proposicionalmente amorfo, no es, en cambio, completa y perceptivamente caótico, porque en él ya se han recortado objetos interpretados y constituidos como tales en el nivel perceptivo: como si el continuum en el que un sistema de proposiciones recorta sus propias configuraciones hubiera sido ya roturado por una semiosis «salvaje» y todavía no sistemática» (Eco, 1999: 295-296). Para Eco, la realidad –y en nuestro caso– la realidad virtual podría conocerse mediante representaciones a un nivel icónico y mediante explicaciones proposicionales a un nivel aicónico. Continuando con Eco, esto nos llevaría a pensar sobre la definición de verdad en el mundo virtual. Para ver la verdad necesitamos un sistema de contenidos dentro de un contexto, en el cual los destinatarios van a identificar aquellos modelos que reconocen como propios de su modelo de cultura «y que el interés del análisis se desplaza de la verificación protocolaria de lo que puede afirmarse como verdadero (posición del neopositivismo lógico, y del primer Wittgenstein) a las estrategias de enunciación por las que algo parece aceptable como verdadero (veridicción) dentro de un discurso» (Eco, 1999: 297). La verdad sobre el signo infográfico remite a su vez sobre otro punto nuclear de su entelequia, la «comunidad interpretativa». Las comunidades interpretativas e interpretantes son nociones que surgen del pragmatismo de Peirce. Éste fue un concepto que le ayudó a explicar la producción del conocimiento de las comunidades científicas y de las posibles conexiones con otros discursos. «El pragmatismo define la semiosis en términos generales y la considera un elemento constitutivo de toda percepción y cognición humana. La conciencia siempre está transmitida por signos, que así prestan forma, sea a los artefactos culturales, sea a todos y a cada uno de los pensamientos que penetran en la vida social, producción material y práctica cultural» (Bruhn, 1997: 29). Es necesario esclarecer que la semiosis no es un sistema sino un proceso ininterrumpido de significación que dirige la cognición y la acción humana. Según destaca Bruhn, el pragmatismo sostiene tres puntos importantes más: 1) Nos sirve para definir cómo los signos ayudan a representar el mundo desde su acción social; 2) El pragmatismo sostiene que los signos, sean representaciones o cualquier otra forma comunicativa, no son capaces de producir un efecto de «estímulo-respuesta» en un sentido conductista, sino sencillamente «predispone» a determinadas actitudes, y 3) Ayuda a acentuar aquellas formas institucionalizadas de semiosis que permiten a las sociedades reflexionar sobre ellas mismas (la religión, la cultura). Para este autor, el signo es algo más que permite al humano comunicarse con la realidad que lo rodea. «El signo es una cualidad específica de la experiencia fenomenológica, a través de la cual llegamos a conocer la realidad y en la que podemos estar preparados para actuar. De este modo, los signos son condiciones de percepción, interpretación, diálogo y acción» (Bruhn, 1997: 38). No obstante, tal como estamos pretendiendo mostrar, la representación de la realidad a través de los signos no es algo aislado, sino que acontece dentro de una comunidad o grupo de individuos. Dentro del marco de la cibercultura, las comunidades interpretantes podrían ser identificadas como «comunidades virtuales». Referirnos a ellas es dar un paso a otro nivel más complejo. Ahora debemos pensar en sujetos, los interpretantes, y en la formación de conocimiento a través de los mensajes infográficos que son portadores de significados. Peirce desarrolla toda una tipología de los interpretantes mediante sus categorías fenomenológicas de primera, segunda y tercera. Estas tres categorías darán lugar a una tríada de relevante importancia para la comunica-

> No es extraño que pudiésemos encontrarnos con un lenguaje sin mundo o bien que el significado y la realidad se fusionara íntegramente en la verdad. Si bien esta situación es imposible en el mundo natural, no sería lo mismo por el contrario en un mundo virtual, artificial o digital.

ción: los interpretantes Inmediatos, Dinámicos y Finales. En esta tríada, Peirce parece desarrollar una fenomenología del signo. Por una parte, el interpretante inmediato presenta la estructura del discurso específico de un medio de comunicación. El interpretante inmediato es el efecto calculado que producirá el signo, mientras que el interpretante dinámico es el efecto que realmente origina ese signo. Por último, el interpretante final supone la posibilidad de cambios cuánticos de categorías en una acción específica de interpretación dentro de un contexto. Hemos de señalar que podía darse un estado extremo de la interpretación o proceso interpretativo tal como observa Johansen (Bruhn, 1997: 49) en unas condiciones de máxima o mínima información. En esta situación, no es extraño que pudiésemos encontrarnos con un lenguaje sin mundo o bien que el significado y la realidad se fusionara íntegramente en la verdad. Si bien esta situación es imposible en el mundo natural, no sería lo mismo por el contrario en un mundo virtual, artificial o digital; aunque claro está, para ello sería necesario que antes hubiésemos reconocido ese mundo como real y los sujetos y objetos que pertenecen a él con la categoría de «ser» que les otorgue estatuto de existencia autónoma. Esto no es una elucubración disparatada. Pensemos que en la definición que Peirce nos da del signo, no sólo se incluyen objetos que son entidades físicas, sino también ideas, acciones y discursos. Los signos median frente a todo tipo de pensamiento. De ello, Peirce obtiene que el interpretante no es más que un signo que media entre el hombre y su realidad. Al mismo tiempo, también deduce que el agente interpretativo no es ni el interpretante, ni cualquier esencia que posea los pensamientos de las personas. El interpretante remite a otro interpretante, y así hasta el infinito. En el caso de un conjunto de signos infográficos en una realidad virtual, los interpretantes son metasignos que hemos definido como un signo que reniega de su naturaleza para alcanzar el estatuto de «ser» o de «cosa». Los interpretantes en las comunidades virtuales son el resultado de la interacción humana que continuamente tiene lugar con la realidad virtual que elaboran los medios técnicos. Es decir, que aquí el hombre interioriza fenómenos no de una sociedad material, aunque sí de una realidad social. Sobre esa realidad social reflejada mediante signos de un grado elevado de tecnificación, como es el caso de los infográficos, surge cuando impresionan directamente la conciencia de los usuarios. En un videojuego, los signos infográficos provocan un fuerte reflejo de realidad sobre el jugador.

En el mundo virtual, los signos infográficos dan origen a diferentes representaciones. El universo virtual es un espacio multidireccional que funciona a través de varios ordenadores conectados a una red. Los ordenadores son el medio que representa la realidad. Para ello, empleará todos los recursos: signos lingüísticos y pictóricos o diagramáticos. Por otra parte, si seguimos apreciando el mundo digital con una existencia independiente aparecerán sus propias representaciones mentales o internas; son las representaciones distribuidas y las representaciones simbólicas. Estas últimas se dividen también en imágenes analógicas o modelos mentales e imágenes proposicionales[2].

> La comunicación en el ciberespacio es introducirse en flujos continuos de información que fabrican identidades sociales, nuevos escenarios o espacios públicos y una dimensión temporal regulada por la movilidad y la variabilidad de estas fluctuaciones.

En otro orden de estudio, tendremos que indicar que los signos infográficos no son signos que se reproducen por medios materiales, sino que obedecen a puras estructuras formales o modelos matemáticos –algoritmos– construidos, por tanto, a través de un lenguaje formal y abstracto. La producción del signo infográfico está vinculado con la generación de pensamiento lógico-racional y el pensamiento analógico-figurativo. Esta interconexión entre las dos modalidades de pensamiento es lo que facilita que el mundo natural sea tan fácilmente digitalizable, y podamos pensar en un mundo digital. También debemos anotar las nuevas posibilidades que abre el pensamiento visual en un mundo nuevo que, eso sí, se caracteriza por unas predeterminaciones inmanentes a las técnicas productivas, si eliminamos las futuras posibilidades que abren los nuevos programas de inteligencia artificial.

El signo infográfico presenta otra importante cualidad frente a otros signos: su inestabilidad. Precisamente esas técnicas que lo producen lo facultan del continuo cambio desde los infinitos intercambios inter-

activos que alcanza con su usuario. El signo posee distintos estados, y en la práctica o uso profesional decimos de él que es sensible y capaz de generar acciones y eventos. Los distintos planos de expresión que ofrecen los signos creados por ordenador preparan al usuario para entrar en universos con un elevado efecto de realidad. Con otra tecnología esta entrada sería sencillamente simbólica, pero en los mundos virtuales los nuevos medios incrementan las sensaciones y las percepciones hasta tal grado que el cuerpo humano experimenta una materialización de los signos –por ejemplo los efectos de los datagloves o datasuites–. La comunicación digital es una comunicación flexible en la cual el signo es modificado de acuerdo con las exigencias del lector o receptor. Cuando trabajamos con signos infográficos estamos en disposición de alterar continuamente los textos. Es decir, los signos se escriben y rescriben, se construyen y reconstruyen. La textualidad infográfica es un sistema abierto de signos en una situación inestable en cuanto a su formación definitiva. Por ello, cuando hablamos de comunicación digital nos encontramos en un término medio entre lo que podríamos considerar una conversación textual de naturaleza simbólica entre el receptor (enunciatario) y el medio técnico (enunciador) y lo que valoramos como una comunicación concreta. Asimismo, el texto infográfico brinda la oportunidad de que el usuario y autor intercambien sentido como si fuese una conversación textual. «Además, esta interacción-conversación no nace solamente en relación con un conjunto de elementos de tipo cognitivo, sino también de una verdadera acción. El usuario interactúa con el sistema según unas posibilidades que están ciertamente preordenadas y predefinidas y, a pesar de ello, el resultado de la interacción no es totalmente previsible: las elecciones del usuario generan un producto «nuevo» y, por tanto, dan origen a una situación no totalmente precodificada» (Bettetini y Colombo, 1995: 35). Aquí el enunciador no es el factor definitivo del desarrollo del texto o del intercambio comunicativo. La interactividad que aparece en distintos binomios «máquina-hombre», «máquina-máquina», u «hombre-hombre» a través de máquina dan paso a nuevas cuestiones semióticas sobre la textualidad infográfica. No podemos valorar bajo los criterios de las teorías «fuertes» los textos electrónicos siempre que pretendemos mostrar el texto infográfico como todo lo contrario a la estructura rígida variadamente articulada. En nuestro caso, los textos obedecen a modelos «débiles» en los que la cierta rigidez que confieren las limitaciones técnicas del software no son suficientes como para hacernos pensar que nada haya de cierta elasticidad en el intercambio comunicativo. Esto sucede cuando aplicamos las excelencias del hipertexto que rompen con la homogeneidad del texto. A partir de ahora, el internauta es a través de la navegación quien establece el sentido mediante las distintas rutas que puede elegir. En el hipertexto también es probable que el internauta elabore una situación perceptiva y psicológica en la cual puede aparecer simulada de nuevo una experiencia propia. En esto último, hemos de anotar que existe el riesgo de considerar el medio informático sólo como un canal dotado de determinadas articulaciones de códigos. El plano de expresión de las infografías es similar en algunos aspectos a otros medios técnicos como el cine y la televisión, pero muy distinto sobre todo en lo que podríamos considerar el «impacto ambiental». Para Colombo sería la diferente manera de estructurar nuestro lenguaje infográfico respecto a las vivencias humanas y de estructurar nuevas condiciones de experiencia. Por ello desde el principio del artículo, de lo que hemos tratado es de una nueva fenomenología del signo, en la que aparecen con las tecnologías multimedia aspectos que resultan novedosos para la experiencia humana. Concretamente, Fausto Colombo reconoce que existe un paso más allá de la diferencia entre el mundo natural y artificial cuando hablamos de objetos sintéticos. Este no sólo alcanza una analogía perceptiva en su aspecto sino también en sus capacidades: «He aquí, pues, que lo sintético desarrolla una función sígnica respecto de lo natural en vez de subrogado» (Bettetini y Colombo, 1995: 249).

Para Colombo los nuevos media no sólo imitan efectos perceptivos que él denomina «pasivos» de la experiencia, sino también los «activos», poniendo en condiciones de interactuar al usuario con medios de distinta naturaleza consiguiendo resultados muy diversos. El uso comunicativo de los signos infográficos en los medios ha engendrado el ciberespacio, un espacio sintético desarrollado por la telemática («tecnología de red»), la telepresencia («tecnología teleárquica») y la realidad virtual («tecnología de inmersión»). El ciberespacio es el lugar de comunicación que ha supuesto una reestructuración espacial muy compleja. Aquí los signos infográficos son dotados de una dimensión social que implica otros problemas, otros efectos u otras consecuencias (privacidad, normas de convivencia social, modalidades de conexión). La comunicación en el ciberespacio es introducirse en flujos continuos de información que fabrican identidades sociales, nuevos escenarios o espacios públicos y una dimensión temporal regulada por la movilidad y la variabilidad de estas fluctuaciones.

Resumiendo, el signo infográfico en los nuevos media sólo trae efectos de presencia de objetos y suje-

tos vacíos, etéreos, formados de información abtracta. Ello supone un cambio epistemológico, ya que vamos más allá del puro simulacro de los objetos reales para decir que el simulacro adquiere su propio estatuto existencial que le otorga total autonomía del objeto real y de su propia naturaleza de simulacro. El cuerpo humano virtual que el cirujano opera mediante máquinas de telepresencia es tan real como el propio cuerpo que está en el otro quirófano a miles de kilómetros de distancia, porque si no, no podría desarrollarse en el médico su sentido de responsabilidad frente a esa vida. Talens lo explica como la sucesión de una lógica de la representación a una lógica del simulacro. Existe mayor efecto de verdad sobre el simulacro que sobre la representación de una exterioridad. «Ya no es una cosa que representa a otra porque no hay nada que representar... Puesto que ahora no tenemos nada que representar, el efecto de verdad viene dado, no por el referente (innecesario), sino por la coherencia interna (sintáctica) del objeto» (Talens, 2000: 378). Lo que Talens, y también coincidiendo con Calabrese (1989), expone es que para producir verdad debemos producir un efecto de verdad y ello sólo lo podremos lograr mediante una estrategia discursiva más que por otra política o social. En la comunicación digital, esa estrategia discursiva viene de la mano de los signos infográficos.

Notas

1 Vit. CONTRERAS, F.R. (2000); 119-144.

2 Vit. BRUHN (1997); 273-275.

Referencias

BETTETINI, G. y COLOMBO, F. (1995): Las nuevas tecnologías de comunicación. Barcelona, Paidós.

BRUHN JENSEN, K. (1997): La semiótica social de la comunicación de masas. Barcelona, Bosch.

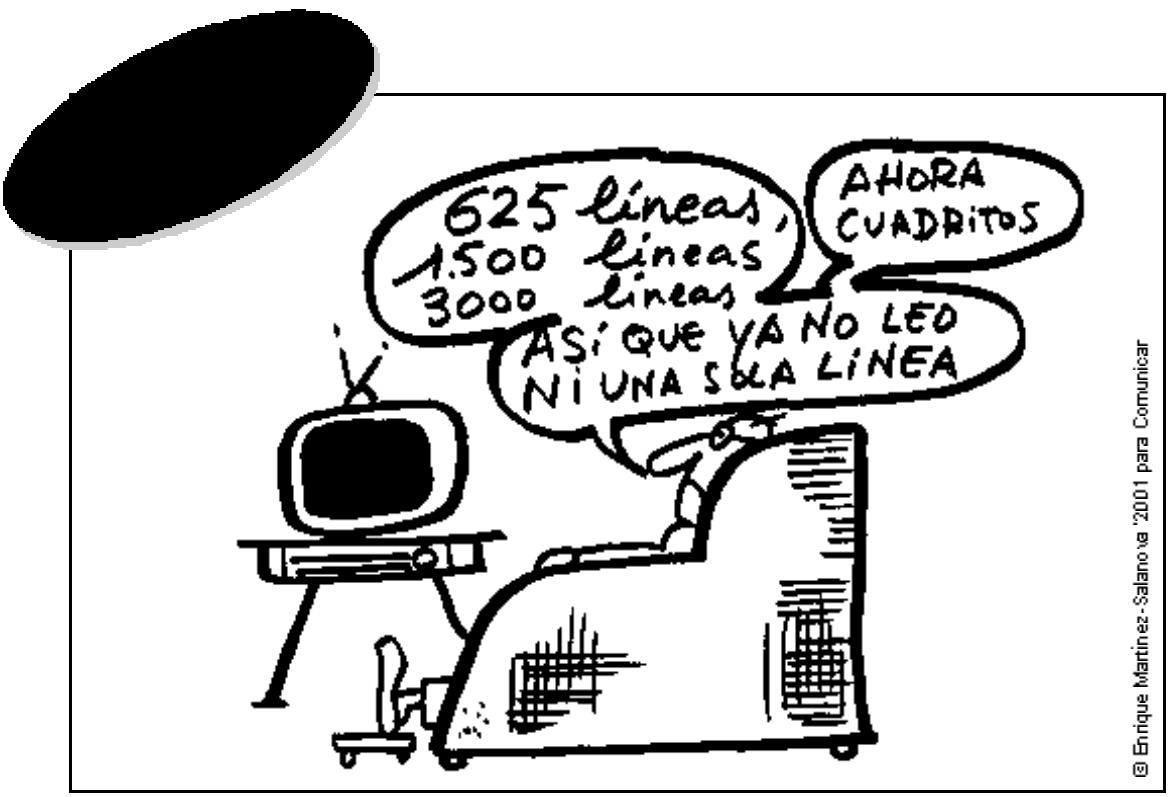
CALABRESE, O. (1989): La era neobarroca. Madrid, Cátedra.

CONTRERAS, F.R. (2000): Nuevas fronteras de la infografía. Análisis de la imagen por ordenador. Sevilla, Mergablum.

ECO, U. (1999): Kant y el ornitorrinco. Barcelona, Lumen.

TALENS, J. (2000): El sujeto vacío. Madrid, Cátedra.

VÁZQUEZ MEDEL, M.A. (1999): Mujer, ecología y comunicación en el nuevo horizonte planetario. Sevilla, Mergablum.



• Alfonso Palazón Meseguer
Madrid

Comunicación web: el valor de los contenidos de la Red

Un sitio web debe proporcionar una serie de contenidos característicos de un medio on line. Se está debatiendo acerca de cómo debe ser la información de la web para que podamos hablar de una auténtica «comunicación web». Según el autor de este trabajo, todo gira alrededor de los contenidos, ya que éstos proporcionan a los usuarios la clave de Internet. La búsqueda, la estructura y el diseño de la información centrada en el usuario van a posibilitar que esos contenidos se conviertan en el valor diferencial de un sitio web.

A web site should give a series of contents suitable for on line media. It is beingdiscussed when web information is considered real web communication. The author thinks that the problem would be how to organize the contents. The search for the structure and the design of the information must be focused on the user to make possible that the contents themselves become the value of a web site.

DESCRIPTORES/KEY WORDS
• Medios de comunicación, educación, internet, sitio web, usuario, búsqueda de información
• Media, education, internet, web site, user, information research

1. El valor del contenido

La mejor propuesta de cualquier sitio web para fidelizar a un usuario es que ofrezca unos contenidos de calidad. Quizá pueda resultar obvio, pero disponer de un contenido diferenciador distingue a los sitios web. Esto produce una necesidad que hace que el usuario vuelva al web de forma habitual. Y de forma clara, el contenido diferenciador ofrece toda una serie de mecanismos (foros, tablón de anuncios, chat, correo electrónico...), para establecer una relación con el usuario que a su vez le permita interactuar con los demás usuarios que se traduce en una experiencia de usuario en la que el contenido diferenciador constituye el ingrediente esencial de la comunicación web.

▲ Alfonso Palazón Meseguer
es profesor de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (apalazon@nova.es).

Pero habría que preguntarse cómo tendría que ser ese contenido diferenciador, quién lo crea, y cómo saber que realmente está aportando un valor importante al sitio web.

Definir un contenido de calidad es hablar de un contenido que se diferencia de los habituales que puede ofrecer cualquier sitio web de carácter generalista. Un contenido de calidad es más bien escaso en la web, no es fácilmente obtenible ni disponible. Para unos proveedores de contenidos dar ese valor añadido a los contenidos es ofrecer algo valioso para los usuarios. Por tanto, hablar de contenido diferenciador es plantearse la mejora de la interacción del usuario con el sitio web.

Para entender la diferencia de los contenidos en la web tendríamos que partir de los contenidos gratuitos y poner de manifiesto posteriormente el valor añadido de los contenidos de calidad. Los sitios web ofrecen toda una serie de contenidos gratuitos con el objetivo de atraer y mantener el tráfico web. Cualquiera que sea la actividad del sitio web debe ofrecer una información que invite al usuario a consultar sin que tenga que pagar por lo que está buscando. En esta primera etapa los contenidos deben tener la suficiente calidad como para proporcionar al visitante la idea de que lo que busca se encuentra en ese sitio. De este tráfico va a depender en gran medida un porcentaje de los ingresos de publicidad y será la base para poder fidelizar a un usuario ofreciéndole la opción de contenidos diferenciados, en un espacio reservado a los suscriptores y aportando toda una serie de factores que harán que la interacción se convierta en el valor añadido y diferenciador del sitio web y de sus contenidos. Es decir, un valor añadido representa un pago o un registro gratuito donde el usuario requiere una atención personal por esa aportación de dinero o información suya. Los sitios web deben definir la relación que quieren establecer entre lo que ofrecen y el usuario web. Esta relación está basada en los objetivos que tenga el web. Porque los contenidos de un sitio web de entretenimiento varían de manera clara de un sitio de información inmobiliaria.

Mai-lan Tomsen (2000: 41) plantea unas categorías de valores de intercambio de los contenidos en función de los objetivos del sitio y de la experiencia y necesidades del usuario. Los sitios web deben estudiar si ofrecen las expectativas generadas en el usuario y saber así si cumplen los objetivos de su sitio web. Tomsen deja claro que los servicios ofrecidos por un sitio no tienen por qué ser efectivos en otro sitio y que, por supuesto, los contenidos y los servicios evolucionan constantemente.

Las cuatro categorías son las siguientes:

• Promocional: Información temática acerca de un determinado producto o empresa en la web a cambio del reconocimiento de la marca.

• Comercial: Ofrece productos a cambio de pago.

• De contenido. Ofrece información añadida (noticias, opiniones...) a cambio de tráfico en el sitio para ver su publicidad.

• De entretenimiento: Proporciona contenidos multimedia a cambio de tráfico para ver publicidad o referencias de otros sitios.

La mayoría de los sitios web ofrecen al menos una de estas categorías dependiendo del contenido y, como decíamos, de los objetivos. De los cuatro el que realmente nos interesa por el planteamiento de este artículo es el del propio valor contenido y ya no en su sentido de información a cambio de información sino por el propio valor de la información en el sitio web.

La mayoría de los usuarios de la web buscan contenidos que les formen e informen (aunque no debemos dejar de lado la trascendencia que en estos momentos tienen los terrenos del entretenimiento como la música y la televisión). Los internautas valoran la riqueza de información on-line. De hecho, los sitios más visitados son los relacionados con los motores de búsqueda y los lugares de información de noticias, foros de información y servicios.

2. Estructura de la información web

Disponer de información de interés es, sin duda, el primer paso para construir un sistema de información en un sitio web. La utilidad de una información se define claramente por su organización coherente. Vemos muchos web que disponen de una buena materia prima pero, sin embargo, la falta de coherencia hace que no esté disponible para un usuario web. La cantidad de información alojada en la web hace que la organización de la información sea pieza clave para conseguir un contenido diferenciador y de calidad.

La responsabilidad de la organización de la información en un sitio web recae en el arquitecto de información. Este arquitecto tiene, a su vez, cuatro funciones principales (Cornella, 2000: 138):

• Definir el objetivo del sistema.

• Determinar qué contenidos deben incluirse.

• Idear y especificar los mecanismos de organización y búsqueda en el sistema, es decir definir cómo serán los contenidos que serán encontrables por el usuario a través de la organización, del sistema de navegación y del sistema de búsqueda.

• Definir una política clara sobre el mantenimiento, actualización y crecimiento del sistema.

Una labor que –como dice Cornella– requiere una formación multidisciplinar con conocimientos de organización de la información, de informática, de gestión de organizaciones, de diseño gráfico, de marketing, de psicología de la información, de ingeniería de usabilidad y HCI (interacción hombre-máquina). De esta multidisciplinariedad es importante destacar la perspectiva global del sistema y no centrarlo todo en la particularidad de la web.

La visión global nos ayudará a organizar la información de un sitio web y a especificar el esquema y la estructura de la organización. El esquema nos podrá ayudar a agrupar los distintos componentes de información y la estructura definirá la relación entre esos distintos componentes.

Una agrupación por orden alfabético, por cronología o por ordenación geográfica permitirán que busque un usuario que sabe lo que está buscando. Ayuda a definir la información exacta de lo que se busca. Sin embargo, una ordenación por la clasificación decimal tiene un cierto carácter subjetivo; aunque posee cierta lógica debemos tener unos conocimientos previos de ciertas materias para poder acceder a la información. Lo mismo que las ordenaciones por temas o por funciones (cómo es usada una barra de herramientas de un procesador de texto). La búsqueda dependerá del aprendizaje y experiencia que pueda tener el usuario.

Si una ordenación alfabética es exacta, una clasificación por temas es totalmente subjetiva. Lo que nos encontramos en la mayoría de los sitios web es un híbrido entre los dos tipos de organización. Por ejemplo, un portal web presenta una información muy dispersa en la que la búsqueda de algunos contenidos puede llegar a ser complicada. Se opta, en general, por organizar unos temas por orden alfabético. Es una fórmula que permite homogeneizar la dispersión.

La relación de los distintos componentes de la información que se va a organizar es lo que podríamos definir como estructura. Estamos hablando de un criterio de importancia, entre ellos, cómo se puede pasar de un elemento a otro en esa relación. La jerarquía es la estructura más frecuente a la hora de buscar información, que es quizá con la que estamos más acostumbrados, pensar de una forma lineal por orden de importancia. Aunque realmente nuestra manera de pensar es más desestructurada y enlaza fragmentos e ideas entre sí; la estructura hipertextual nos va a permitir enlazar zonas distintas de un mismo tema. Sin embargo, otra estructura, la relacional, nos va a permitir acceder a información de una forma abierta cuando no sabemos la organización de lo que buscamos.

Y para desplazarnos por la organización de la información nos servimos de la navegación. Hablar de navegación supone emplear un lenguaje metafórico que facilita el movimiento por un espacio de información más o menos organizado. El fin de la navegación es facilitar al usuario la localización de dónde se encuentra. Navegación equivaldría a orientación. Un sistema que indique el punto dónde se está, a dónde ir, de dónde vienes o a dónde puedes volver. Son muchos los sistemas utilizados para facilitar la orientación por la información, desde las barras de navegación, los menús desplegables, los mapas web, etc.

A la organización y navegación tendríamos que añadir en todo sistema de información un tercer elemento para que un usuario pueda acceder a lo que le interesa, es la búsqueda. Es uno de los principales problemas que se encuentra el arquitecto de la información. Cada usuario busca de manera distinta. Si la organización de la información puede ser, como hemos visto antes, subjetiva, la búsqueda todavía lo puede ser más. Los modelos mentales de cada usuario, tanto para organizar como para buscar son absolutamente personales. Probablemente el usuario busca información de la forma que él la hubiera organizado.

Lo importante, independientemente de la calidad y potencia de los sistemas de información, es que el sistema sea capaz de entender el comportamiento del usuario. La eficacia del sitio web viene determinada por un diseño y una orientación al usuario. Como dice Jakob Nielsen: «La web es un entorno en el que el poder está en manos de los usuarios. El usuario, que es quien hace clic en el ratón, es el que decide todo» (2000: 9).

> El reto está en diseñar y desarrollar sistemas de información y sitios web que permitan gestionar mejor la información y puedan ser aplicados donde puedan ser más útiles. Y, sobre todo y lo más importante, que ayuden a aumentar las posibilidades mentales de las personas.

Desde el punto de vista del usuario el sistema de información web debe tener un equilibrio entre la utilidad y la usabilidad. Entendida la utilidad como algo a lo que se le pueda sacar provecho y la usabilidad como la facilidad de uso del sistema.

Los problemas de usabilidad de un sitio web básicamente se pueden resumir en la falta de estandarización de los interfaces y la complejidad de uso. En general, todas las herramientas hacen lo mismo pero la forma de hacerlo es distinta. La filosofía de cada herramienta difiere de una marca a otra. Esto hace que para el aprendizaje de la mayoría de las aplicaciones, se requiera un cierto nivel de aprendizaje previo, lo que implica que saber utilizar un programa supone un tiempo añadido importante. En general, son aplicaciones y sistemas poco intuitivos y poco amigables que incorporan muchas opciones que pasan desapercibidas para un usuario que al final son poco utilizables. De ahí, el éxito de los navegadores y las tecnologías web, ya que son sencillos y requieren un tiempo de aprendizaje breve.

Las razones de la poca usabilidad de los sistemas de información de un sitio web vienen determinadas porque el diseño de la información no está centrado en el usuario; es decir no está pensado para quienes van a utilizar el sistema. Los estudios de usabilidad demuestran que la búsqueda de información y la navegación pueden resultar muy frustrante. Los usuarios suelen tener problemas para entender los esquemas planteados y cómo está ordenada la información: diseños gráficos que no aportan nada a las estructuras, poca ayuda para construir un modelo mental de información, la poca eficacia de los enlaces que no indican hacia donde se dirige y que es lo que se puede encontrar e incluso problemas de legibilidad de los textos.

Si a estos inconvenientes le unimos la escasa fiabilidad del sistema y que los usuarios no lo consideran seguro, la infrautilización de todas las posibilidades, la obsolescencia acelerada y, sobre todo, la incapacidad de generar la información necesaria, nos encontramos con la disminución de la utilidad que puede ofrecer un sistema web. Por tanto, el aumento de la usabilidad y la utilidad es un reto importante que deben asumir los arquitectos de la información. Podríamos resumirlo en cuatro ideas:

- Reflexión sobre la especificidad del diseño gráfico de los sitios web.
- Reflexión y análisis de la navegación en la web.
- Diseñar páginas y sitios web sencillos.
- Crear contenidos adaptados a la web.

3. Diseño de la información web

El reto está en diseñar y desarrollar sistemas de información y sitios web que permitan gestionar mejor la información y puedan ser aplicados donde puedan ser más útiles. Y, sobre todo, y lo más importante, que ayuden a aumentar las posibilidades mentales de las personas.

La estructuración del sistema debe ir orientada a sacar partido a nuestras habilidades y no tanto a automatizar determinadas acciones que conviertan el web en un simple cliqueo en enlaces y fragmentos.

De ahí, que trabajar en la presentación de los contenidos forma parte del diseño de la información, ya que la web mantiene una sobrecarga de información que nos ayudará a diferenciar un contenido de otro. No debemos olvidar que, a pesar de la forma, el contenido es lo primero.

Se puede establecer toda una serie de normas que hagan que los contenidos y la información de un sitio web aumente sus posibilidades de comunicación. Estas normas pueden ser aplicadas tanto en el texto como en la imagen gráfica. La visualización de la información ayudará al usuario a seleccionar los núcleos de interés y digerir la información.

Ser sucinto, escribir para poder encontrar las cosas, utilizar la forma hipertextual de estructurar la información... En resumen, escribir para un sitio web, hará que los contenidos sean diferenciadores y que el usuario vaya al grano de la información.

La mayoría de los usuarios buscan la sencillez y establecer una comunicación web significa que buscan unos planteamientos claros en la información que puede ofrecer un sitio web. Y la mejora de la interacción con el usuario se contiene en tres ideas: contenido de calidad, actualización de la información y facilidad de uso. Si un sitio web proporciona estas tres claves, podemos decir que ofrece un contenido web diferenciador.

Referencias

TOMSEN, M. (2000): Contenidos web. Estrategias para comercio electrónico y creación de contenidos. Madrid, Prentice Hall.
CORNELLA, A. (2000): Infonomía.com. La empresa es información. Bilbao, Deusto.
NIELSEN, J. (2000): Usabilidad. Diseño de sitios web. Madrid, Prentice Hall.
Enlaces:
http://www.infonomia.com
http://www.infovis.net
http://www.useit.com
http://www.usable.com
http://www.w3.org/wai/

● Rafael Quintana Garzón
Jaén

El lenguaje de la radio y sus posibilidades educativas

Hablar del valor del sonido en un mundo en que la imagen se impone con nuevas y prometedoras formas, alabar las facultades de lo sonoro para la educación, la persuasión, la socialización, en fin, de niños y jóvenes puede resultar, según el autor de este trabajo, un tanto arriesgado. Vivimos en el mundo de las imágenes y éstas dan sentido a la comprensión del mundo que nos rodea: desde los objetos de consumo (alimentación, golosinas, juguetes o ropa) hasta la representación –parcial e interesada– de la realidad, pero tenemos que recuperar también el valor de lo sonoro, de la radio.

Our world is full of new and attractive images, therefore it could be daring to defend the advantages of sounds in education and socialization of children and teenagers. The author tries to recover the importance of sounds, of the radio, in the education of the youngsters.

DESCRIPTORES/KEY WORDS
• Medios de comunicación, radio, educación, socialización
• Media, radio, education, socialization

La omnipresente imagen, transmitida de manera esencial por la televisión, se refuerza con múltiples variantes (por cable, por satélite, mediante pago directo o en abierto), al tiempo que las nuevas tecnologías informáticas ratifican el predominio de lo visual. Este panorama de representaciones destinadas a entrar por los ojos, puede llevarnos a pensar que queda muy poco margen para la riqueza expresiva en el uso de los sonidos o que resulta escasamente válida la transmisión de ideas, conceptos o imágenes según los esquemas de la llamada tradición oral. No obstante, las posibilidades de apoyarnos en lo auditivo para reforzar los procesos de aprendizaje son más amplias de lo que nos marca un entorno mayoritariamente visual.

▲ Rafael Quintana Garzón
es periodista, redactor de Radio Nacional de España en Jaén y miembro del Grupo Comunicar (emisora.j.rne@rtve.es).

La voz humana, la música y los ruidos tienen una especial capacidad para transmitir conceptos, despertar emociones, crear imágenes mentales nuevas o reproducir otras ya vividas anteriormente. De la voz humana –la palabra– cabe reseñar un texto del poeta mejicano Alfonso Reyes, recogido a su vez por Martha Salotti (1959): «Gran música el lenguaje, indecisa escultura de aire vaciada en la cavidad de la boca. Ceden su tono y sus compases a las caricias, a las exigencias de cierta topografía en el fuelle del pecho, las cuerdas vibratorias de la garganta, la corneta o resonador de la nariz, el muro de rechazo y apoyo del paladar, el puente movedizo de la lengua que, a su vez, obra de palanca, las almohadillas de los labios y los sutiles respaldos de los dientes, tan sutiles ellos, que dividiéndose milimétricamente, por lo menos en tres partes, modifican la pronunciación según el uso del filo, del medio diente o de la juntura con la encía. Por entre todos estos delicados accidentes, combinando diversamente ruidos y sonidos, armonías y disonancias, entre tropiezos, fricciones y silbidos de consonantes y desahogo de vocales, sale el lenguaje a flor, como quien vence una carrera de obstáculos. Tal es el ser vivo del lenguaje, si lo escuchamos desde afuera del hombre, desde afuera del espíritu». Difícilmente se puede encontrar una descripción más acertadamente poética del proceso de fonación humana.

En cuanto a la música, ya se ha hablado suficientemente de su poder para evocar sensaciones en un universo poblacional prácticamente absoluto, al margen de vivencias culturales específicas. Las sensaciones que nos causan los sonidos y los ruidos pueden ser inequívocas o ambivalentes.

De un lado, el valor universal de los sonidos se ha puesto de relieve en distintos ámbitos de la investigación. En cuanto a la música, el estadounidense Caroll Pratt realizó un experimento en 1952 sobre la emoción que despiertan ciertas composiciones musicales. Hizo que 227 estudiantes universitarios escucharan cuatro fragmentos de Brahms, Mendelsson, Mozart y Tchaikovsky. Más del noventa por ciento de los encuestados asignó a cada fragmento el adjetivo (vivaz, majestuoso, melancólico y vigoroso) que previamente un grupo de expertos musicales había relacionado con cada compositor. Y en cuanto a los sonidos, Armand Balsebre cita una encuesta sobre preferencias sonoras realizada en Nueva Zelanda, Canadá y Suiza, en la que sólo un uno por ciento de los entrevistados consideró que la lluvia era un sonido desagradable.

Pero, al margen del valor universal de determinados sonidos, la mayoría de ellos puede originar en el oyente actitudes distintas, según la situación particular en que se encuentre. Así, el latido cardíaco nos puede llenar de ternura si se trata del corazón de nuestro futuro hijo, que ya late con fuerza en el seno materno, o por el contrario nos sumirá en la angustia si acabamos de pasar por el trance de perder a un ser querido a causa de un infarto de miocardio. Y el estruendo de un trueno despertará el nerviosismo de un temeroso de las tormentas o la esperanza de un agricultor que aguarda la lluvia como agua de mayo.

Ello nos obliga a tener muy en cuenta los diferentes niveles de interpretación del sonido. Al margen de la personalidad, la propia experiencia, los valores culturales, etc., lo que nos interesa es calibrar las repercusiones que lo sonoro tiene sobre los alumnos. La fugacidad del sonido –que intentamos salvar con los medios de reproducción– y la complejidad del mismo son los dos factores que determinarán el grado de utilización de las fuentes sonoras en el proceso de aprendizaje. Los índices de comprensión auditiva sobre músicas, voces, ruidos o efectos sonoros nos marcarán hasta dónde podemos llegar en el uso del sonido. Para conocerlos, podemos utilizar métodos del grado de comprensión sonora, como las variantes adaptadas a cada nivel educativo del conocido como procedimiento Cloze, pensado para la redacción radiofónica. Mediante el mismo se suprimen palabras de un texto oído, como si tal supresión se debiera a fallos técnicos, dispersión de las ondas o errores de dicción. Se va eliminando calculadamente un término cada quince palabras, luego cada diez, cada cinco, etc. A continuación se les pide a los alumnos que recompongan el texto defectuoso. A cada acierto que se produce en la reconstrucción se le asigna una «unidad Cloze». Cuantas más unidades haya más inteligible será el texto. Es un procedimiento que podemos adaptar a los discursos sonoros –palabra, ruidos, música, sonidos de ambiente– que le ofrezcamos al alumno.

1. Modelo radiofónico

A partir de ese conocimiento del índice de comprensión, las posibilidades del uso del sonido son casi ilimitadas. Se pueden abordar desde dos niveles de aprovechamiento:

- Consumo, más o menos pasivo, del material sonoro ya existente.
- Elaboración del propio material sonoro.

En ambos apartados, desempeñan un papel importante los fundamentos del medio radiofónico. La rentabilidad de utilizar esos parámetros vendrá dada por:

- La manipulación-mezcla de los sonidos consigue un producto armónico.
- El uso del lenguaje directo, una sintaxis basada

en frases cortas, los tiempos verbales de mayor comprensión, etc., propician un tipo de lenguaje que se adapta fácilmente a distintas etapas, en las que todavía no hay demasiado nivel de abstracción lingüística.

• El reparto de funciones permite rentabilizar al máximo el trabajo de los alumnos, propiciando la adaptación de cada uno de ellos a tareas específicas (redacción, producción y locución; métodos de archivo y recuperación de datos, sistemas de documentación, etc.).

• La guionización de los textos y soportes sonoros –según esquemas de fácil seguimiento– favorece el objetivo de armonizar uno y otro componente del discurso auditivo.

• Los principios de la programación radiofónica (adecuación de contenidos a horarios y perfil de la audiencia) aportan un referente importante para fijar los objetivos del trabajo con la radio en el aula.

2. Repercusiones

La utilización de estos esquemas propiciará la obtención de resultados positivos en distintos planos:

a) Lingüístico: La práctica radiofónica habitual permite mejorar la expresión oral en sus aspectos tanto formales (vocalización, entonación, ritmo, uso de un vocabulario más rico, comprensión de nuevos términos, utilización correcta de la sintaxis) como conceptuales (elaboración de un discurso lógico, capacidad de verbalizar conceptos abstractos, etc.).

b) Musical-artístico: La combinación de sonidos, buscando los más apropiados para cada ocasión, equivale a una tarea de creación en que el alumno desarrolla sus propias ideas, gustos y aptitudes. Así, la manipulación de discos, casetes o compactos les permite apreciar la calidad de los sonidos y familiarizarse con los instrumentos, voces y demás elementos que componen la composición musical.

c) Pedagógico: La transmisión de contenidos didácticos mediante manipulación de sonidos refuerza la adquisición de conocimientos y aptitudes, al tratarse de un modo distinto de penetración de los mismos. La efectividad del medio vale tanto para contenidos curriculares como para actitudes y valores.

d) Personal: La necesidad de trabajar en equipo lleva consigo un alto grado de responsabilidad. La importancia de cada aportación individual a la tarea colectiva propicia la sociabilidad, el diálogo, el debate, el respeto del turno de palabra y la discusión constructiva. En numerosos casos, se potencia la autoestima y la independencia de criterio.

3. La radio en Educación Infantil

Las posibilidades de utilización del medio radiofónico –o al menos sus esquemas de funcionamiento– son enormes. En distintas publicaciones se pueden obtener sugerencias para los distintos niveles educativos (de manera destacada en el libro de Andrea Martínez y otros, ¡Al aire...! La radio en la escuela). Pero merece una apuesta especial el trabajo en el ámbito de la Educación Infantil. Desde los sistemas de lecto-escritura que combinan imágenes con canciones, hasta la transmisión de legados culturales propios de la literatura oral o las tradiciones populares, pasando por la potenciación de habilidades psicomotrices, plásticas o poéticas son actividades que pueden realizarse siguiendo modelos radiofónicos.

Hay que partir de la base de que las posibilidades son limitadas en cuanto a la producción propia. La ausencia de la actividad lectora y una expresión oral limitada (en vocabulario, sintáxis, representación de ideas, etc.) dificultan la participación de los niños de 3 a 5 años en los niveles de producción radiofónica. La implicación de los niños en la práctica de radio deberá ser lógicamente dirigida en su casi totalidad por los docentes. Esta circunstancia también se produce en cuanto a otros medios (televisión-vídeo y prensa), si bien el grado de manipulación y de aportaciones propias en algunos de ellos puede ser algo mejor.

Pero las limitaciones del medio radiofónico en este aspecto se compensan con una mayor espontaneidad en las intervenciones de los pequeños ante el micrófono. No hay que olvidar que nos situamos en el plano de la producción propia, aunque sea en un nivel bastante primario. Son niños que repiten lo que les ha dicho el profesor con una naturalidad considera-

> Hay que recordar que una emisora de radio escolar no entiende de la misma forma que la convencional conceptos como prioridad informativa, pertinencia, proximidad, interés humano, valor de refuerzo y otros condicionantes de los contenidos radiofónicos.

ble. Es más, los errores de dicción, pausas o equivocaciones léxicas suenan en el nivel de infantil a situaciones propias de su forma de hablar. Frente a ello, lo artificioso de las intervenciones en niños de niveles superiores cuando leen los textos preparados para ellos por los adultos –en muchos casos, largos, inapropiados, ajenos al lenguaje hablado, etc.– o bien «recitan» de carrerilla lo que han memorizado mecánicamente.

Otro elemento importante en este nivel es el reconocimiento y la asunción de la propia voz. Los más pequeños reconocen su voz cuando es reproducida y no sufren, al menos en la misma medida que los niños de niveles superiores y sobre todo los adultos, ese conocido fenómeno de rechazo de un sonido grabado que no consideramos como nuestra propia voz.

Entre las propuestas que a modo de iniciación se pueden llevar al aula de Infantil figura la reproducción de efectos sonoros y la recogida de las reacciones de los pequeños. Así por ejemplo, en un medio rural responderán de manera unívoca e inmediata al sonido de cencerros, mientras que en un medio más urbano la referencia a las ovejas, cabras o vacas está tamizada por visiones indirectas y casi nunca vendrá dada por experiencias cercanas. Los campos semánticos e ideográficos de cada pequeño o del grupo completo pueden aportar un rico panorama de su bagaje cultural, religioso, lingüístico, etc. Baste realizar el ejercicio con sonido de campanas, una cascada, el piar de los pájaros, el serrar de la madera... y a continuación desarrollar historias –reales o inventadas– a partir de la situación que se ha sugerido. La actividad puede evaluarse con la elaboración previa de unas fichas en las que se incluya:

- Tiempo de respuesta al estímulo sonoro.
- Acercamiento de la realidad que transmite bien desde experiencias directas o diferidas (televisión, cuentos, comunicación con padres, familiares o compañeros).
- Grado de cercanía e implicación personal con la situación que la fuente sonora describe.
- Complejidad y amplitud del campo semántico que son capaces de desarrollar.

Las experiencias en este campo son altamente gratificantes, como las llevadas a cabo en el municipio jiennense de Santiago-Pontones, uno de los pocos lugares en que se ha trabajado con la radio escolar en Educación Infantil de manera permanente.

4. La radio creativa

Una vez consolidada la apuesta por el medio radiofónico en la práctica educativa, no estaría de más intentar un paso de mayor atrevimiento. Hay que recordar que una emisora de radio escolar no entiende de la misma forma que la convencional conceptos como prioridad informativa, pertinencia, proximidad, interés humano, valor de refuerzo y otros condicionantes de los contenidos radiofónicos. La puesta en marcha de las iniciativas de radio escolar obliga a tener un referente en un medio ya establecido, que nos marcará pautas de funcionamiento y esquemas formales imprescindibles para quien se adentra en una aventura de este calibre. El desconocimiento de las técnicas radiofónicas y aun de los elementos básicos de la teoría de la comunicación hacen necesario el contar con una base externa a la que imitar en los primeros pasos.

La puesta en marcha de las iniciativas de radio escolar obliga a tener un referente en un medio ya establecido, que nos marcará pautas de funcionamiento y esquemas formales imprescindibles para quien se adentra en una aventura de este calibre.

De este modo, las técnicas del lenguaje radiofónico, los géneros de uso más frecuentes y hasta los sistemas de programación de una emisora convencional los trasladamos casi miméticamente a la práctica de la radio escolar, salvando, eso sí y como no podía ser de otra forma, los peculiares contenidos, protagonistas y modo de ejecución de nuestros programas. No se puede echar por tierra la validez de esa práctica, ya que a ningún profesional de la docencia –y a casi ninguno del periodismo radiofónico– se le puede pedir el esfuerzo de partir de la nada y montar todo un nuevo sistema o una nueva teoría de la comunicación en el medio radio.

Pero una vez superada lo que podríamos considerar una primera etapa de consolidación, cabe ir un poco más allá y plantearse nuevas formas de manipulación y aprovechamiento de nuestra emisora de radio. Estamos hablando de una situación en que los guiones nos salen con absoluta normalidad, las emi-

siones se preparan sin los agobios de los principiantes, los alumnos tienen un cierto rodaje y familiaridad con el medio y manejamos con bastante agilidad los distintos géneros: informaciones, entrevistas, comentario musical, reportajes, etc.

Se trata de recuperar la visión de la radio como un magnífico instrumento para despertar la imaginación, fomentar la creatividad y consolidar facultades musicales y estéticas. Es bueno recordar el poder mágico de los sonidos no sólo para transmitir información sino también para causar deleite o sorpresa, o bien para reforzar mediante el poder persuasivo y estético de lo sonoro mensajes, valores o actitudes.

La uniformidad que cada día más equipara las emisoras de radio convencionales nos puede llevar al olvido de una radio imaginativa, casi mágica, que de un modo profético ya adelantó Cyrano de Bergerac, el de la famosa nariz. Armand Balsebre abre su libro El lenguaje radiofónico con esta cita del libro póstumo (1657) de Savinien de Cyrano de Bergerac Historia cómica de los estados e imperios de la luna, en el que el protagonista describía un objeto encontrado en nuestro satélite: «Al abrir el estuche encontré no sé qué continente de metal muy parecido a nuestros relojes y lleno de no sé qué pequeños resortes y de máquinas imperceptibles. Era, en efecto, un libro; pero era un libro milagroso, que no tenía ni hojas ni letras; era, en resumen, un libro para leer en el cual eran inútiles los ojos; en cambio, se necesitaban las orejas. Así, pues, cuando alguien quería leerlo no tenía más que agitar esta máquina con gran cantidad de movimiento en todos sus pequeños nervios y luego hacer girar la saeta sobre el capítulo que quería escuchar y, haciendo esto, como si saliesen de la boca de un hombre, o de la caja de un instrumento de música, salían de este estuche de libro todos los sonidos distintos y claros que sirven como expresión de lenguaje entre los grandes pensadores de la Luna. De esta manera, tendréis eternamente alrededor vuestro a todos los grandes hombres, muertos y vivos, que os entretienen de viva voz».

Los medios técnicos no son ilimitados, es cierto, pero hay muchas más posibilidades de las que cabe pensar inicialmente: discos de efectos sonoros o efectos grabados por nosotros mismos, ya sean reales (río, pájaros, viento en las ramas de los árboles, ladridos...) o creados artificialmente (cascos de caballos, truenos, viento...). Cabe jugar igualmente con la selección de las músicas apropiadas, el uso de los silencios, cambios en el registro de la voz, y un largo etcétera que nos llevará a crear una radio más cercana e imaginativa.

5. Contexto

El uso de la radio en el ámbito escolar se mueve en unos parámetros poco definidos, en los que confluyen distintas realidades.

– Formato de las actividades:

• En emisoras convencionales.

• Emisoras fijas en centros escolares.

• Talleres móviles (experiencia por desarrollar).

– Marco teórico:

• La Educación en Medios de Comunicación, definida por la UNESCO y prolijamente desarrollada en postulados teóricos y trabajos de investigación de los que esta revista da cumplida cuenta.

– Marco contextual:

• Programas de innovación en la educación no reglada.

• Programas de inclusión social.

• Proyectos de innovación tecnológica (progreso de las telecomuniaciones y adjudicación de frecuencias). La utopía de la «onda escolar».

• Políticas de reequilibrio territorial

• Otras actividades de impulso comunitario

– Marco educativo:

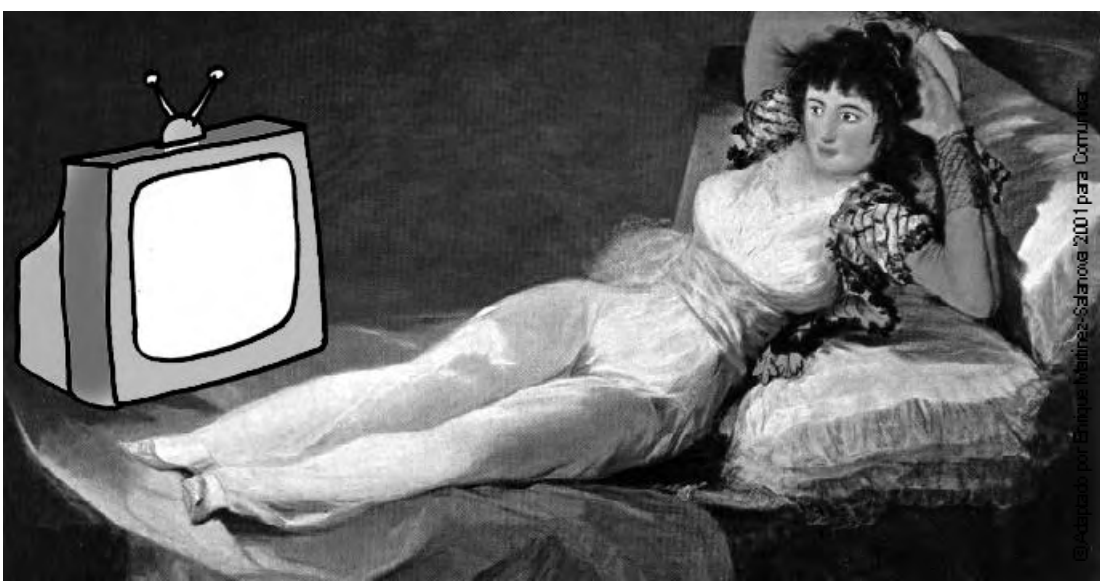
• La LOGSE.

• Programas de desarrollo de nuevas tecnologías. Apuesta más o menos clara de las distintas administraciones.

• Formación inicial y permanente del profesorado.

Referencias

BALSEBRE, A. (1994): El lenguaje radiofónico. Madrid, Cátedra.
BELTRÁN, R. (1991): Ambientación musical. Madrid, IORTV.
GALLEGO, J.L. (1994): Educación Infantil. Granada, Aljibe.
GONZÁLEZ i MONGE, F. (1989): En el dial de mi pupitre: Las ondas, herramienta educativa. Barcelona, Gustavo Gili.
MARTÍNEZ REYES, A. y OTROS (2000): ¡Al aire...! La radio en la escuela. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia.
MORENO HERRERO, I. (1995): Magias para jugar a la radio. Madrid, Alhambra-Longman.
PRADO, E. (1981): Estructura de la información radiofónica. Barcelona, ATE.
QUINTANA GARZÓN, I. y OTROS (2000): «Montaje y uso de una emisora de radio en Educación Infantil», en Las claves de la publicidad: consumo y medios. Jaén, Grupo Comunicar.
SALOTTI, M. (1959): La lengua viva. Buenos Aires, Kapelusz.


©Adaptación por Enrique Martínez-Salanova 2001 para Comunica

• Tomás Pedroso Herrera
Huelva

Aprender a escribir con el periódico

A pesar de que los planes de estudio actuales refuerzan todo lo relacionado con la consecución de un nivel adecuado de escritura, resulta frecuente comprobar que las deficiencias de los alumnos en este campo se perpetúan durante toda su vida académica, llegando incluso a los estudios universitarios. El autor del artículo plantea un método de enseñanza de textos escritos en el que se aúnan las noticias y los reportajes periodísticos y la narración. Partiendo de que entre ambos géneros periodísticos y la narración literaria existen numerosas semejanzas, se proponen tres actividades de graduada complejidad mediante las cuales los alumnos aprendan a inventar, disponer y ejecutar textos escritos.

In spite of the fact that the present curricula strengthen everything related to the attainment of a suitable level of writing, it can be frequently checked that the deficiencies of the students in tis scope perpetuaue for all their academic life, even reaching their university studies. The author of this paper establishes a teaching method of written texts in wich news, journalistic reports and narration are combined. Starting from the fact that between both journalistic genres and the literary narration there are a lot of similarities, three activities of gradual complexity are proposed, by means of which students can learn to make up, to arrange and to execute written texts.

DESCRIPTORES/KEY WORDS
• Prensa, Medios de comunicación, educación, géneros periodísticos, aprendizaje narrativo
• Press, media, education, journalistc genres, narrative learning

Las distintas corrientes pedagógicas que han ido sucediéndose en los últimos años presentan notables diferencias que han servido para que los docentes desarrollaran su labor desde supuestos teóricos diferentes que, generalmente, han posibilitado enfrentar la enseñanza desde diversos y enriquecedores puntos de vista. Por el contrario, en otras ocasiones, esa variedad conceptual sólo ha servido para que la comunidad docente se enzarzara en estériles lizas que aún parecen no tener fin. Sin embargo, parece haber un consenso unánime a la hora de tratar un asunto capital que afecta a todos los alumnos: el texto escrito.

▲ Tomás Pedroso Herrera
es profesor de Educación Secundaria en el IES «Pablo Neruda» de Huelva.

Los diseños curriculares publicados por el MEC establecían que «el objetivo último del aprendizaje y la enseñanza de la Lengua ha de ser llegar a un uso personal, autónomo y creativo del lenguaje oral y escrito. Y, por lo tanto, se deben descubrir y conocer las posibilidades de ambos códigos, sus convenciones de uso, de estructura y de forma».

También en el apartado de objetivos del currículo de Andalucía, aparece muy destacado el «profundizar en el conocimiento de la lengua castellana, atendiendo a las peculiaridades del habla andaluza y desarrollando la competencia lingüística necesaria para comprender y producir mensajes orales y escritos, adecuados a diferentes contextos, con propiedad, autonomía y creatividad[1]».

En ambos casos, parece necesario ahondar en las capacidades lingüísticas, entendidas como capacidades globales que permitan convertir el conocimiento de la lengua en instrumento útil.

De inmediato la legislación establece cuáles son los cauces en los que debe entenderse este difuso concepto de «instrumento útil» y, así, en el apartado de contenidos de Lengua Castellana y Literatura se incide en que el alumno debe conocer: 1) los distintos tipos de textos con sus estructuras básicas y sus características lingüísticas propias y 2) el alumno debe producir textos orales y escritos de diverso tipo, atendiendo a la intención comunicativa y procurando la adecuación, la coherencia y la propiedad. También se recomienda que durante el primer ciclo se trabajen especialmente los textos orales, para pasar a los escritos en el segundo ciclo. Se recomienda asimismo comenzar con los textos narrativos, descriptivos y dialogados al inicio de la formación del alumno para alcanzar, más tarde, cuando el desarrollo de las capacidades así lo permita, a los modelos textuales argumentativos y expositivos.

A pesar de los propósitos legales anteriores, la lengua escrita es cada vez peor utilizada por nuestros alumnos que incluso acceden a la Universidad con graves deficiencias en el conocimiento de este código, fundamental para la comunicación culta.

En este breve artículo no se tratará de los problemas de la ortografía o de la puntuación (importantes también), sino de la capacidad de desarrollar ideas por escrito, capacidad de difícil utilización y, por tanto, de complejo aprendizaje.

1. Hablar y escribir

Sin ninguna duda el habla y la escritura pertenecen a dos sistemas de comunicación que poseen rasgos muy diferentes.

En primer lugar, el dominio de la práctica oral se realiza de forma intuitiva porque el hablante se halla siempre inmerso en una situación o en una acción que contextualiza su necesidad de comunicación. Existe una serie de elementos paralingüísticos que propician el intercambio comunicativo con el interlocutor. Esos elementos son los que enmarcan a emisor y receptor y facilitan la comunicación: los objetos que pueden ser señalados (la deixis en todas sus variantes), la gestualidad, la expresividad facial, etc. sirven de apoyo para que lo lingüístico sea mejor y más rápidamente comprendido. Sin embargo, la lengua escrita debe ser adquirida mediante un proceso consciente ya que se trata de un sistema de comunicación diferido tanto en el espacio como en el tiempo, lo que obliga a que el emisor deba recrear en su escrito todos aquellos elementos paralingüísticos antes referidos, complicándose sobremanera el intercambio de información.

En segundo lugar, la comunicación escrita necesita de una planificación, relacionada con la abstracción, la reflexión y el estudio, lo que tiene como consecuencia un discurso de reglas fijas que perdura en el tiempo. Por el contrario, la lengua oral no exige ese distanciamiento con la realidad, lo que permite que el emisor sea espontáneo, es decir, que la comunicación se asiente en un impulso que se agota sin dilación temporal.

En tercer y último lugar, los psicólogos actuales establecen que la diferencia fundamental entre ambas formas de comunicación estriba en la prescindibilidad del código escrito: éste no es necesario para poder comunicarse, como lo atestiguan las personas analfabetas. Pero, paradójicamente, numerosos actos comunicativos sólo pueden realizarse mediante la escritura. Para acceder a la ciencia y al conocimiento acumulados por la sociedad a lo largo de siglos es imprescindible el conocimiento de esas reglas. Es más, en la actual sociedad de la «información», fundamentada en los periódicos, en las nuevas tecnologías e Internet, manejar con soltura el lenguaje escrito es de extrema necesidad para el desarrollo personal y social.

La complejidad del texto escrito se debe a que su organización abarca varios niveles:

1) Nivel ortográfico, que afecta a los signos de puntuación, a la ortografía y a la presentación caligráfica.

2) Nivel morfosintáctico, que abarca los conocimientos de los elementos gramaticales y su relación y combinación.

3) Nivel léxico semántico, donde se incluyen los conocimientos referidos a la riqueza, precisión y propiedad del vocabulario.

4) Nivel textual, donde se engloban las ideas expresadas y su óptima organización.

2. Tipología textual: la narración

En los manuales dedicados a Retórica y a Teoría Literaria se han distinguido desde siempre, atendiendo a sus características internas, tres grandes tipos de textos: la narración (objeto exclusivo de este escrito), la descripción y la exposición o argumentación. A esta clasificación se ha añadido con frecuencia el diálogo como tipo de texto específico, aunque lo más frecuente es que aparezca integrado en textos narrativos.

La narración es tradicionalmente definida como el relato de un conjunto de sucesos que se dan a lo largo de un tiempo determinado. Se trata, en definitiva, de contar sucesos reales o imaginarios con la finalidad de captar la atención del lector para que se produzca la «magia» de la lectura; para que esto sea posible el texto debe respetar una serie de preceptos internos:

1) El texto debe presentar un orden determinado, que habitualmente suele ser la ordenación cronológica. Si el texto es confuso, el lector se sentirá perdido y terminará por abandonar la lectura. La cronológica ha sido el tipo de organización más frecuente en la historia de la literatura; sólo en épocas más recientes se han intentado otras formas narrativas basadas en la fractura del tiempo: la causalidad cronológica es abandonada en favor de la yuxtaposición de periodos de tiempo. A pesar de esto, también es posible hallar algunos ejemplos tradicionales de cronología «fracturada»: en el relato «in media res», por ejemplo, la narración arranca en la mitad del tiempo, con lo que el escritor debe presentar lo anterior y lo posterior al momento del inicio; de igual manera ocurre con el recurso del flashback con el que narración comienza por el final, adoptando el relato una estructura circular que retorna al pasado para volver, al final del relato, a la situación del inicio.

2) Para conseguir la atención del público es imprescindible la dramatización, es decir, la inclusión de aquellos elementos que ayuden a la creación de una expectativa que sólo pueda satisfacerse con la lectura total del texto. Los recursos más tradicionales han consistido en la división en actos, capítulos o episodios que fracturan el «continuum» temporal, estableciendo cada corte en los momentos de mayor interés; con el mismo fin se describen pormenorizadamente los objetos, las personas y los lugares para que el lector se construya una imagen mental lo más real posible de lo que lee. Por último, resulta fundamental la creación de «suspense», al dejar el desenlace para el final del relato.

3) El tipo de palabra fundamental en la construcción de un relato es, sin duda alguna, el verbo. Habitualmente suelen utilizarse verbos en tiempo pasado, en concreto se suelen alternar el pretérito imperfecto y el pretérito perfecto simple; aunque también es posible la utilización del presente con su valor de tiempo histórico o con su valor de acción que transcurre en el momento en que se enuncia. Por el contrario, la narración en tiempo futuro es muy poco frecuente.

4) Todo texto narrativo, al igual que ocurre con cualquier tipo de texto, es una estructura patente que procede de una estructura subyacente. Siguiendo, aunque de manera muy simplificada, las teorías de Van Dijk en Texto y contexto[2], se puede decir que en plano general existe en todo texto un marco de integración global (M.I.G.) que también recibe el nombre de tópico de discurso y que no es otra cosa que el «asunto» del que trata el texto. Todo texto, además, debe tener una coherencia semántica que viene dada por nuestro conocimiento del mundo, es decir, por los factores pragmáticos que influyen en todo acto comunicativo. Del M.I.G. dependen una o varias macroestructuras que desarrollan algún aspecto parcial del asunto general, y de ellas surgen las distintas secuencias que detallan las macroestructuras. Cada una de estas unidades se halla tipográficamente separada de las demás: las secuencias son oraciones (tanto simples como compuestas) que se separan por puntos y seguido. Las secuencias se agrupan en macroestructuras que se marcan mediante párrafos y, por último, la unión de varios párrafos forma la unidad textual, poseedora de un M.I.G.

Además de la organización anterior, todo texto debe obligatoriamente presentar la característica de la coherencia, que puede definirse como una propiedad inherente al texto que permite que pueda ser percibido como una unidad comunicativa y no como una su-

> La lengua escrita debe ser adquirida mediante un proceso consciente ya que se trata de un sistema de comunicación diferido tanto en el espacio como en el tiempo, lo que obliga a que el emisor deba recrear en su escrito los elementos para lingüísticos.

cesión de enunciados inconexos. Esta coherencia se asegura por diversos mecanismos de carácter semántico y lógico –que afectan al plano del contenido– y por otros específicamente lingüísticos que afectan al plano de la expresión. Entre estos últimos –y sin intención de exhaustividad– cabe destacar la anáfora, la cohesión léxica –basada en la repetición de palabras, en los sinónimos y antónimos, en los hiperónimos, en la sinonimia referencial, etc.–, los elementos correlativos y distributivos y, para finalizar, los elementos conectores.

5) Por otra parte, y siguiendo en este punto las investigaciones de los formalistas rusos, concretamente de Vaselovsky y de Propp[3] es necesario distinguir entre historia (que es lo que sucede) y narración (que es la disposición lingüística y de contenido de la historia). Ambos autores descubrieron en su célebre estudio sobre los cuentos populares que existía un reducido número de categorías narrativas (también llamadas funciones) de cuya combinación surge la historia del relato. También hay un pequeño número de personajes que no pueden ser clasificados por sus rasgos externos (sexo o físico) ni por sus rasgos internos (psicología), sino por el papel que desempeñan: son los denominados actantes. Greimas[4] cree que los actantes de una narración surgen de la combinación de seis elementos: sujeto/objeto, donante/destinatario y ayudante/opositor.

Pero, además, estos actantes necesitan de una fuerza motriz que les impulse a la acción: son las fuerzas temáticas, fundadas en el amor, en los celos, en la envidia, en la ambición, en el miedo, en la esperanza, en la perversidad, etc. Son las causantes de que la acción avance.

6) Hecha la distinción entre historia y narración, sólo resta la reflexión sobre un punto que afecta a esta última: ¿quién es el narrador? Dependiendo de la respuesta que siga a esta pregunta surgirán textos de muy diversa índole e intención. Tradicionalmente se han distinguido dos grandes tipos de texto según aparezca el narrador historiador o el narrador actor. En el primer caso, el narrador cuenta la historia situándose fuera de ella. Existe, pues, un distanciamiento que puede (o no) devenir en objetivismo. Si la historia completa (hasta los más íntimos pensamientos de los personajes) pasa por el conocimiento del narrador, aparecerá la variante denominada narrador omnisciente. Si, por contra y cumpliendo el deseo de no manipular (al menos, en apariencia) lo que ocurre en el relato, no existen juicios sino sólo observación de la historia, surgirá el narrador observador. Si el narrador toma parte de la peripecia aparecerán el narrador (actor) protagonista, antagonista o secundario.

3. La narración y el periódico

El periódico puede ser usado como ejemplo de texto narrativo porque en sus páginas aparecen noticias y reportajes. Distinguiendo de manera tradicional entre los géneros de información y opinión, aparece la noticia como el tipo de texto informativo que de manera objetiva contiene el relato de uno o varios acontecimientos. No admite, en principio, la inclusión de comentarios personales, sino que debe sustentarse en un distanciamiento ceñido a la realidad. Además, la noticia permite con facilidad su utilización pedagógica porque suele ser breve, lo que permite la comprensión de los alumnos. Otro rasgo peculiar de este género periodístico, la disposición anticlimática (primero aparece lo más importante, estando reservados los detalles para más tarde, es decir, la tan mencionada organización de pirámide invertida), permitirá asimismo un amplio beneficio pedagógico porque los alumnos podrán manipular la estructura de la noticia, obteniendo sorprendentes resultados.

> Es, por tanto, necesario que los docentes desarrollen modelos que ayuden a que el alumno aprenda a redactar todo tipo de textos, desde una sencilla descripción hasta una compleja argumentación. Para esto puede resultar muy útil el periódico.

Al anterior hay que añadir otro género periodístico informativo: el reportaje. Se trata de un relato informativo más amplio que suele ir firmado y admite en sus líneas las opiniones personales del periodista, lo cual no impide que la información deje de ser objetiva.

En definitiva, se trata de una profundización en las causas generales de la noticia o el desarrollo de alguno de sus detalles. Generalmente se suelen distinguir varios tipos de reportajes: el reportaje de acontecimientos, donde se exponen una serie de hechos; el reportaje de acción, en el que se presta atención a los más llamativos detalles y, por último, el reportaje de

citas o entrevistas, donde se alternan la exposición de los hechos con la opinión de las personas que tienen que ver o están afectadas por esas circunstancias. Este tipo de escrito también tendrá su aprovechamiento pedagógico como paso posterior a la noticia.

La narración y el periódico comparten, pues, una serie de características en las que se centrará el trabajo en el aula: ambos relatan unos sucesos que se desarrollan en un tiempo y en un espacio; ambos se basan en una estructura subyacente cristalizada en una estructura patente que presentará su M.I.G. Tanto uno como la otra deben presentar coherencia, actantes y fuerzas narrativas que originan los hechos; y por último, en ambos el verbo, como tipo de palabra que vertebra el relato, y el narrador son dos elementos imprescindibles.

4. La hora de escribir

La Retórica clásica distinguía varios pasos que debían ser seguidos para la confección de un texto. Normalmente estos pasos se utilizaban para la composición de textos orales que tenían como finalidad el discurso público. Tenían entonces un uso político que culminaba con el convencimiento –la persuasión– de los oyentes. Sin embargo, este método también puede ser utilizado –en su sentido etimológico de «camino»– para que los alumnos actuales confeccionen sus textos escritos.

El primer paso era la invención («inventio») que puede ser definido como el arte de «hacer venir las ideas». Para ello hay que utilizar la imaginación y es necesario ser selectivo para escoger aquellas partes de la realidad que resulten especialmente interesantes, evitando la simple acumulación. Como es obvio, antes de escribir hay que tener algo de lo que escribir.

La disposición («dispositio») es la ordenación del escrito, basada en su trabazón interna. Hay que elegir el tipo de texto que se utilizará: narración (como es en este caso), descripción, argumentación..., y el punto de vista del narrador.

Por último, la elocución («elocutio»), que consiste en la expresión lingüística del texto, será el último paso que culminará con la obtención del escrito [5].

En la actualidad este método continúa siendo utilizado aunque han cambiado, como es de suponer, las denominaciones. En las revistas actuales de pedagogía se citan tres pasos (prescribir, escribir y rescribir) que se ajustan a lo ya expuesto: el alumno debe tener una meta y unos conocimientos previos que le permitan arribar al segundo estadio, el de la escritura, para, después de revisados los errores, volver a escribir subsanando los fallos [6].

La actual psicología cognitiva se interesa por las relaciones que existen entre la lengua escrita y la hablada y propone otra explicación del texto que en nada varía de la clásica o la pedagógica: en primer lugar se hallan los planes, que sirven para generar asuntos sobre los que escribir y para formular un objetivo que motive al escritor; en segundo lugar aparece el concepto de redactar, que no es otra cosa que la organización de la materia inventada y, por último, aparece la revisión, que consiste en rehacer lo escrito después de que se haya leído y se haya comprobado si cumplía los objetivos formulados en los planes [7].

En una primera aproximación a la escritura deberá regir el principio de la simplicidad para que el alumno no considere el reto como insalvable y no se desanime en el primer momento. Para que esto sea así es preferible utilizar determinadas noticias muy breves que aparecen en todos los periódicos. Son noticias insertas en páginas interiores que no suelen superar las 60 palabras y cuyo peso informativo es mínimo. He aquí un ejemplo extraído de El País (17-1-01): «Una gran parte de los quiosqueros de Madrid retiraron ayer de la venta el diario La Razón como protesta por la última promoción de este periódico. Un representante de la Asociación de Vendedores de Prensa aseguró que la fórmula adoptada por La Razón (regalar otras publicaciones que ya existen en el periódico) va contra el propio negocio de los comerciantes».

Para que los alumnos aprendan a escribir tomando como modelo las noticias y reportajes de un periódico es necesario que sepan distinguir todos los elementos que aparecen en los escritos periodísticos: en toda noticia deben ser respondidas una serie de preguntas (¿qué?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿cómo?, ¿por qué? y ¿quién/ quiénes?). Cada una de estas preguntas tiene su correlato en el plano de la narración: responder al qué no es otra cosa que exponer el M.I.G., es decir, el asunto del que trata la noticia; las preguntas cuándo y dónde atañen a los aspectos temporales y espaciales que toda narración eficaz debe presentar; la respuesta a por qué y cómo es la manifestación de las fuerzas que mueven toda narración y, por último, indagar en el quién/ quiénes es averiguar cuáles son los actantes de la narración.

Mediante las tres siguientes actividades el alumno podrá comprender estos contenidos teóricos:

1) El primer ejercicio –que puede ser repetido tantas veces como el profesor considere necesario– debe ayudar a que el alumno establezca las conexiones anteriores mediante el análisis de esas escuetas noticias. En el ejemplo que se ha expuesto –y esto ocurrirá con mucha frecuencia– el M.I.G. –el qué periodís-

tico– coincide con el titular de la noticia, donde también se responde al quién y al dónde: «Los quiosqueros de Madrid dejan de vender La Razón». El resto de las preguntas pueden ser respondidas por los alumnos con gran facilidad. Y, como cabe suponer, será conveniente que el alumno se ejercite en la redacción de estos textos diminutos, respondiendo a las cuestiones que toda noticia resuelve y otorgando a cada escrito una estructura diferente que se derivará de la distinta reordenación de las preguntas. Para esta mínima redacción deberán desarrollarse las capacidades de la invención, la disposición y la elocución, (en términos más modernos, la preescritura, la escritura y la reescritura). En cada uno de los textos seleccionados es conveniente que el número de palabras con que trabaja el alumno aumente progresivamente. Resulta muy fácil encontrar en los periódicos noticias que amplían su extensión hasta las 90, 120 ó 150 palabras, límite máximo para esta primera tarea.

2) En el siguiente peldaño el alumno se encontrará con un texto periodístico más extenso y, por tanto, más complejo. Con textos que ronden las 250 palabras pueden introducirse importantes novedades que enriquezcan el aprendizaje de las técnicas narrativas. Es conveniente continuar respondiendo a las preguntas de la noticia, pero ahora hay que trabajar uno de los aspectos más difíciles: el papel del narrador. Las noticias breves están narradas en una distante tercera persona que casa con el primordial deseo de objetividad que todo periódico tiene. Por ejemplo, un texto de la misma fecha y el mismo periódico tiene por título: «Un iraquí muere ahogado en Melilla tras ser obligado a saltar de una patera». Un ejercicio muy interesante consiste en que el alumno redacte la misma noticia desde varios puntos de vista narrativos: en primer lugar puede adoptar el papel de un narrador omnisciente que se inmiscuya en la mente de los ocupantes de la patera que protagonizaron este desgraciado hecho; o puede adoptar el punto de vista de un narrador actor convirtiéndose en el protagonista del incidente o, narrarlo desde la seguridad de un personaje secundario. El resultado de estos ejercicios serán pequeñas redacciones mediante las cuales el alumno aprenderá a manejar otra faceta crucial de la narración.

Con noticias de esta extensión asimismo se puede abordar la diferencia más importante que existe entre el discurso narrativo y el periodístico: la disposición de los contenidos. La ordenación de los contenidos periodísticos se debe a una rígida jerarquización que supone que los elementos de máxima tensión informativa aparecen en las primeras líneas, mientras que al avanzar en la lectura aparecen los detalles secundarios. Esto es así por un doble motivo: por un lado, se pretende captar la atención del lector, al que se le posibilita realizar una lectura apresurada que se ajusta a sus necesidades de tiempo y, por otro, el periódico puede acortar la extensión de las noticias según sus necesidades de espacio sin que exista una merma de la información ofrecida. Por el contrario, la ordenación de los contenidos de cualquier escrito con una mínima intención literaria es justo la contraria: para conseguir el «suspense» es obligatorio que lo más emocionante o sorprendente aparezca al final. La noticia es anticlimática, mientras que el relato persigue un fin sustentado en el clímax, donde se alcanza el punto culminante de la gradación retórica.

Trabajando de esta manera con una noticia como la anterior, es posible seguir un esquema semejante a éste. En la noticia hallamos esta estructura:

1) M.I.G.: Un iraquí muere tras ser obligado a saltar de una patera.

2) 1ª macroestructura (párrafo): Aparecen desarrollados los elementos fundamentales del M.I.G.: qué ocurrió, a quién le ocurrió y dónde ocurrió el suceso.

3) 2ª macroestructura (párrafo): Se centra en aspectos secundarios, como las investigaciones de la Guardia Civil y las conjeturas de cómo debió de ocurrir el hecho.

4) 3ª macroestructura (párrafo): Continúan ofreciéndosele al lector detalles de menor importancia: cuándo se inició el embarque en la patera, cómo se halló (cómo) el cuerpo y cuáles son las causas (por qué) de la inmigración: las mafias y la pobreza.

En su redacción el alumno deberá reordenar los elementos para que el hecho fundamental del M.I.G. (la muerte del inmigrante) aparezca justo al final. La redacción resultante debería seguir (aproximadamente) el siguiente plan:

1) Macroestructura (párrafo): tiempo y espacio en el que se desarrolla la narración.

2) Macroestructura (párrafo): personas que intervienen en la acción e inicio del desarrollo de lo ocurrido.

3) Macroestructura (párrafo): desenlace: muerte del personaje.

4) Para finalizar, y ascendiendo en la complejidad del ejercicio, es necesario utilizar un artículo periodístico que abarque unas 400 palabras. La estructura será muy similar a la de más arriba, pero, como novedad, es muy posible que presente en su parte final las opiniones de varias personas cuyas palabras son citadas tanto en estilo directo como indirecto. En la noticia de la misma fecha, por ejemplo, de El País «Res-

catados 12 montañeros sepultados por un alud en Panticosa» se presentan opiniones de un experto montañero y de un mando de la Guardia Civil de Montaña. Habría que añadir, por tanto, nuevas macroestructuras en las que se oyeran las voces de estas personas, lo que dramatizaría el texto, confiriéndole mayor altura literaria. Como se observará, en este ejemplo se mantiene la estructura de presentación, nudo y desenlace. Al haber, además, más personajes, el punto de vista narrativo puede ser muy variado.

1) Macroestructura: espacio y tiempo de la acción: durante las últimas semanas, y debido a la calidad de la nieve, se han producido numerosos aludes.

2) Macroestructura: presentación de los personajes: 12 amigos excursionistas que deciden pasar un día en la montaña.

3) Macroestructura: inicio de la acción central de M.I.G.: se produce un alud que les sepulta.

4) Macroestructura: mediante los recursos lingüísticos adecuados se deben oír las voces del montañero y los guardias civiles que salen a rescatar a los protagonistas.

5) Macroestructura: exposición del M.I.G.: los montañeros son rescatados.

5. Conclusiones

Los planes de estudio actuales, animados por las últimas corrientes pedagógica y lingüísticas, otorgan gran relevancia a la escritura, considerándola como objetivo necesario de todo proceso educativo que persiga el desarrollo individual y social de los alumnos. Sin embargo, el nivel de escritura es cada vez más deficiente: los errores se perpetúan durante la Educación Primaria y Secundaria y alcanzan incluso a la Universidad. Es, por tanto, necesario que los docentes desarrollen modelos que ayuden a que el alumno aprenda a redactar todo tipo de textos, desde una sencilla descripción hasta una compleja argumentación. Para esto puede resultar muy útil el periódico, ya que en sus páginas aparecen noticias y reportajes que poseen rasgos morfológicos y compositivos muy similares a los de la narración. Partiendo de esta similitud –pero teniendo en cuenta también las diferencias– se han propuesto aquí tres ejercicios que de manera gradual pueden permitir al alumno narrar con fluidez: en la primera se han utilizado noticias breves para ayudar a la comprensión de los elementos de la narración (espacio, tiempo, personajes, narrador y acción); en la segunda, con un texto más extenso se ha trabajado el punto de vista de narrador y la organización de los contenidos; y por último, en el tercer ejercicio se persigue el aprendizaje de los recursos dramatizadores mediante una ampliación del número de personajes que manifiestan su visión de la realidad por medio del estilo directo.

Notas

1 La Administración se ha preocupado de ofrecer a los docentes toda la legislación necesaria debidamente organizada mediante publicaciones en las que se desarrollaban los nuevos marcos educativos. Especialmente interesante resulta el libro Currículo del Bachillerato en Andalucía, publicado por la Consejería de Educación y Ciencia en 1997.

2 VAN DIJK, T.A. (1983): La ciencia del texto. Barcelona, Paidós. Este libro junto con el citado en el artículo son excelentes aproximaciones a las estructuras textuales y su procesamiento.

3 PROPP, P. (1976): Morfología del cuento. Madrid, Fundamentos.

4 GREIMAS, A.J. (1976): «Un problème de sémiotique narrative: les objets de la valeur», en Langages, 31.

5 CURTIUS, E.R. (1955): Literatura europea y Edad Media latina. México, Fondo de Cultura Económica. En este libro fundamental pueden hallarse por extenso alusiones a la organización de la retórica clásica.

6 La bibliografía es abundante en este punto. Especialmente interesantes resultan los libros de CASSANY, D. (1987): Describir el escribir. Barcelona, Paidós y (1993): Reparar la escritura. Barcelona, Graó. Asimismo resulta muy atractivo el monográfico «Leer y escribir», publicado por Cuadernos de Pedagogía en julio-agosto de 1993.

7 La psicología cognitiva se interesa por todo lo relacionado con la motivación y el lenguaje. Para una aproximación general es recomendable el libro de MILLER, G. (1985): Lenguaje y habla. Madrid, Alianza. Para un análisis más profundo, GREEN, J. (1986): Language understanding. A cognitive approach. Londres, Open University Press.

LA TELE ES PARA QUIEN LA SOPORTA
© Enrique Martinez-Salanova '2001 para Comunicar

Comunicar 17

Caleidoscopio

Historias gráficas
Reflexiones
Experiencias
Propuestas
Investigaciones

Comunicar, 17, 2001, Revista Científica de Comunicación y Educación; ISSN: 1134-3478; páginas 112-115

Textos y dibujos: Pablo Martínez-Salanova Peralta

DEL DISCO DE CERA...
HOLAAA...
SE PASÓ AL DISCO PLANO
Y EN 1888 SE PATENTA EL GRAMÓFONO
BERLINER CONSTRUYÓ CON ÉXITO EL PRIMER MODELO DE GRAMÓFONO
OOH
AHH
LOS DISCOS SE GRABABAN DE UNO EN UNO
¡¡LLEVO CANTADAS TRESCIENTAS VECES EL ARIA DE RIGOLETTO!!
EN 1892 SE DESARROLLÓ UN SISTEMA DE COPIAS
¡¡HACEMOS COPIAS COMO CHURROS!!
ESTO ES UN MASTER
EN 1925... ¡EL TOCADISCOS! POR SISTEMAS ELÉCTRICOS
EN 1948 APARECIÓ EL MICROSURCO
SON MUY LIGEROS
SE HACEN DE VINILO
TIENEN MAYOR DURACIÓN (LP)

LOS DISCOS DE VINILO SE ROMPÍAN O ESTROPEABAN CON FACILIDAD
LA SINFONÍA INACABADA DE SCHUBERT
LA MÚSICA TAMBIÉN SE GUARDABA EN EL CELULOIDE
TAM
TAM
SISTEMAS ELECTRO-MAGNÉTICOS
SON SISTEMAS MAGNÉTICOS QUE COMENZARON EN ALAMBRE Y MÁS TARDE EN CINTA
TODO SE FUE HACIENDO MÁS PEQUEÑO Y PORTÁTIL
SOY FRANCISCO EL CONTESTADOR AUTOMÁTICO DE LA FAMILIA PÉREZ
1961-CASETE AUDIO
1971-CONTESTADOR AUTOMÁTICO
EL PRIMER GRABADOR (MAGNETÓFONO) COMERCIAL SE HIZO EN ALEMANIA EN 1935
1979.WALKMAN
EN 1986 SE INICIA EL DAT (DIGITAL AUDIO TAPE),SONIDO DIGITAL QUE PERMITE GRABAR Y REGRABAR
SISTEMAS DIGITALES
EL CD (DISCO COMPACTO) SE COMERCIALIZÓ EN 1981
MEJORA LA CALIDAD
..RUIDOS..
EVITA DISTORSIONES..

ENTRAMOS EN LA DIMENSIÓN DIGITAL
NO ME CABE LA MENOR DUDA
PUEDO ALMACENAR UNA INFORMACIÓN 200 VECES MAYOR
PUES TODOS LOS PRODUCTOS MUSICALES SE PUEDEN MANIPULAR EN EL ORDENADOR
VENDEMOS MÁS QUE LOS ORIGINALES
TODO EL MUNDO TIENE ACCESO
LOS Cd´s SUSTITUYEN LAS AGUJAS POR UN RAYO LÁSER
AÚN ASÍ, SEGUIMOS YENDO A LOS CONCIERTOS...
DOY CASI 500 VUELTAS POR MINUTO
Y BARRO, NO GIRO
¡¡FLASSSH!!
...QUE LOS GRABAMOS Y REPRODUCIMOS EN CD
¿Y QUE ME DICE USTED DEL DVD (DISCO VERSÁTIL DIGITAL)?
ES UN DESCENDIENTE DIRECTO DEL CD
¿Y EN EL FUTURO?
AQUÍ ENTRA TODO: IMÁGENES, SONIDOS, Y LO REPRODUZCO EN CUALQUIER EQUIPO
YA ESTÁN LLEGANDO A PRECIOS DE LUJO LOS GRABADORES DIGITALES PARA DVD
FIN

• Magdalena Albero Andrés
Barcelona

Infancia y televisión educativa en el contexto multimedia

La autora propone que aprovechemos el fuerte potencial motivador que para la infancia tiene la televisión usándolo a nuestro favor. Pero a esta propuesta, que ya es real en muchos lugares, se le añade en este artículo la posibilidad de que esta herramienta se complete con un contexto multimedia que la dote de interactividad.

The author proposes to make a profit from the stimulating power of television for children so that we can make a favourable use of it to create an educational television. This is a reality in many places already but this paper adds the benefits of a multimedia background in order to give it interaction.

DESCRIPTORES / KEY WORDS
• Educación, televisión educativa, medios de comunicación, interactividad, contexto multimedia
• Education, educative television, media, interaction, multimedia background

Infancia, televisión y educación componen, desde hace ya bastantes años, una trilogía significativa que centra en muchas ocasiones las preocupaciones, proyectos e iniciativas de padres, educadores y –aunque en menor medida– programadores de televisión. El resultado de ese interés constante por el tema de la relación entre los niños y la televisión ha llevado a diseñar programas educativos que, en su mayoría, no han conseguido permanecer demasiado tiempo en la programación ni tampoco despertar excesivo interés en las audiencias infantiles. La programación educativa de las televisiones parece responder más a una presión de la sociedad preocupada por contrarrestar los efectos negativos de la televisión comercial, que a una reflexión global que inten-

▲ Magdalena Albero Andrés
es profesora de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona (Magdalena.Albero@uab.es).

te dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿qué ha de ser la televisión educativa?, ¿qué ha de comunicar?, ¿cómo ha de hacerlo?

En los años transcurridos desde las primeras experiencias con televisión educativa hasta la actualidad, la investigación sobre medios de comunicación e infancia parece haber llegado finalmente a señalar aspectos importantes de la relación infancia-televisión que debemos tener en cuenta a la hora de plantearnos el porqué, el cómo y el cuándo de la televisión educativa. En primer lugar, sabemos hoy que la televisión educa, pero siempre acompañada de otros agentes socializadores (Albero, 1992; 1996; Dorr, 1980; Hansen, 1993; Gauntlett, 1996; Lull, 1990; Morley, 1986; Silverstone, 1994). Sabemos también que el niño interpreta y es capaz de dar sentido a la realidad (Albero, 1996; Hodge y Tripp, 1986; Buckingham, 1996; Gauntlett, 1995; Orozco 1993). Y, finalmente, somos conscientes de que debemos trabajar para mejorar los productos educativos televisivos, pero teniendo en cuenta tanto las tradiciones culturales universales de que partimos como el entorno multimedia en que vivimos.

1. La televisión educa pero no anula la competencia de otros agentes socializadores

Durante varias décadas, los estudios sobre los niños y la televisión tendieron a considerar que los contenidos de la televisión tienen un efecto negativo sobre los niños. Este tipo de análisis fue consecuencia de unas motivaciones teóricas concretas, entre las que destacaba la teoría conductista y su defensa de la relación estímulo-respuesta y del método de investigación cuantitativo. Por tanto, es relativamente nuevo el enfoque de estudios sobre los niños y la televisión que intenta superar la centralidad otorgada a los medios de comunicación para adentrarse en la importancia de otros contextos que están presentes en la vida cotidiana de los niños. Si durante mucho tiempo la constante publicación de datos estadísticos parecía proporcionar una base empírica para relacionar el alto consumo de televisión con actitudes violentas, confusión entre realidad y ficción, pasividad, falta de imaginación y de interacción social, bajo rendimiento escolar, y consumismo, las tendencias actuales de la investigación cualitativa empiezan a cuestionarse la importancia de estos datos y buscan conocer de que forma incide el desarrollo cognitivo del niño y el contexto en que vive a la hora de entender aspectos como la violencia y el fracaso escolar en la infancia.

Los nuevos estudios intentan no conformarse con obtener información sobre los productos audiovisuales que consumen los niños sino que buscan también conocer algo sobre las personas que los consumen, en este caso los niños. Si antes nos era suficiente con cuantificar cuántos asesinatos habrá visto un niño al finalizar la enseñanza primaria, y cuántas horas pasa viendo la televisión a lo largo del día, ahora intentamos ir más allá y hacernos preguntas del tipo: ¿cómo ven los niños estos contenidos?, ¿cómo la forma de entender los contenidos televisivos cambia de acuerdo a la edad, la personalidad y el contexto?, ¿están los niños interesados en todo lo que ven por televisión?, ¿qué es lo que recuerdan de lo que han visto y por qué? Afortunadamente se empieza a abandonar la excesiva simplificación de la realidad y se busca realizar un análisis más complejo de la relación infancia y televisión, en la que esta última deja de considerarse un elemento estrella para entenderse como una parte más del proceso socio-cognitivo global.

La audiencia televisiva infantil está compuesta de personas en pleno período de formación. Sin embargo, estos niños no viven aislados del mundo y sentados frente a la televisión. Son hijos de una familia, van al colegio, juegan con otros niños, viven en un barrio, en una ciudad, en un país, y comparten costumbres, estéticas y valores culturales propios de su entorno cultural más amplio (mediterráneo, anglosajón, etc.). Los niños están aprendiendo de todos los elementos que conforman su entorno. El aprendizaje se da, por tanto, de forma global, desordenada, multidireccional, interrelacionado y vehiculado de distintas formas. Así, los mensajes que aparecen en televisión tienen el

> Si tratamos a los niños como espectadores inteligentes, es fundamental también que respetemos su derecho a una programación televisiva que estimule su curiosidad por el aprendizaje, que desarrolle su capacidad estética y que les permita aprender a exigir en el futuro unos productos audiovisuales de calidad.

atractivo de la imagen en movimiento, pero lo que se aprende en familia tiene la fuerza del componente afectivo, fundamental en todo proceso de desarrollo humano. También, el niño comparte elementos culturales propios de su grupo de edad o una idea de quién es, que varía si se trata de niños o niñas, o según el contexto socio-económico en el que está creciendo.

Familia, grupo de edad, televisión, sexo al que se pertenece, lugar de residencia o status aportan una significación de la realidad que el niño recibe de forma global e interpreta según su nivel de desarrollo cognitivo. La televisión es parte de la vida cotidiana del niño y por tanto de su proceso educativo, pero la forma en que la utiliza no está necesariamente modelada por los contenidos televisivos sino por el uso y la comprensión individual de esos contenidos. Esto no quiere decir en modo alguno que la televisión actual sea inocua y que no deba hacerse nada para mejorarla. Al contrario, si tratamos a los niños como espectadores inteligentes, es fundamental también que respetemos su derecho a una programación televisiva que estimule su curiosidad por el aprendizaje, que desarrolle su capacidad estética y que les permita aprender a exigir en el futuro unos productos audiovisuales de calidad.

Un buen programa educativo no debería pretender la adquisición de unos conocimientos concretos sino más bien despertar el interés por estos contenidos, estimular la curiosidad y la búsqueda. La satisfacción de esta curiosidad y búsqueda de información puede hacerse en casa, en los ratos de ocio y utilizando el ordenador.

2. Hacer televisión educativa a partir de las tradiciones culturales universales

La televisión, como elemento socializador que es, debe ser tenida en cuenta. El medio televisivo es una tecnología nueva, pero que se enmarca dentro de unas formas culturales que han existido siempre. La televisión educativa no siempre ha respetado esas formas. A lo largo de su historia, la televisión educativa destinada a los niños ha intentado colaborar con la escuela en la presentación y ampliación de contenidos, preparar a los niños para un mejor rendimiento escolar, educar en valores, y enseñar a valorar el texto escrito. Sin embargo, y salvo algunas excelentes excepciones, la televisión educativa aparece como paralela a la televisión comercial, y pocos son los programas educativos que logran sobrevivir en la parrilla de televisión infantil. ¿Qué está ocurriendo?, ¿por qué la televisión educativa no consigue desplazar a otros programas de éxito que no buscan unos efectos formativos y que únicamente se centran en un entretenimiento antiestético, vacío?

Todos sabemos que las televisiones buscan, ante todo, el rendimiento económico y por este motivo apuestan por programas que atraigan audiencias. Se trata de vender audiencias a los anunciantes. Basándose en esta premisa, ¿qué buscan las televisiones? Simplemente que el programa guste, que enganche, que cree dependencia para poder seguir ofreciéndolo. ¿Qué le falta entonces a la televisión educativa infantil para tener ese gancho? Básicamente una mejor utilización del medio televisivo y un mayor conocimiento de los deseos, intereses, capacidades, influencias y necesidades de esa audiencia a la que llamamos niños.

La televisión es, ante todo, entretenimiento, color, narrativa, contenidos multitemáticos, abiertos, desordenados y, muy importante, un instrumento que se relaciona con el descanso, el tiempo de ocio. Por su parte, el lenguaje audiovisual apela a la emoción, no a la razón, y el texto audiovisual requiere ser «leído» de un tirón, no puede ser pensado para parar y volver atrás, aunque la tecnología lo permita. La apuesta por una televisión educativa ha de tener en cuenta todas estas características. Así, la solución no pasa por hacer una televisión alternativa a la comercial sino por hacer televisión, siguiendo las formas a la que el espectador está acostumbrado pero cuidando la calidad de los contenidos, innovando el fondo pero no la forma. El discurso contrario a la televisión mantenido por tantos intelectuales durante tantos años nos ha llevado a la situación actual. La falta de una atención constructiva hacia la televisión ha impedido el desarrollo de una investigación sistemática y continuada orientada a desarrollar el posible potencial del medio televisivo. Así es que, nos guste o no, tenemos hoy un modelo de televisión que es única y exclusivamente entretenimiento burdo, sin variedad en cuanto a planteamientos, ni respeto por la inteligencia del espectador, ni mucho menos deseo de estimularla. Tenemos

por tanto la televisión que tenemos (¿o la que nos merecemos?), por lo que creo que deberíamos cerrar definitivamente el capítulo de las lamentaciones y empezar a trabajar para mejorarla.

El cambio no debe consistir en la substitución del modelo antiguo por uno nuevo sino en una evolución progresiva del modelo actual hacia algo mejor, utilizando aquellos elementos de éxito en los que se sustenta el primer modelo. Así, en el caso de la televisión educativa infantil, debemos empezar por observar cuáles son los ingredientes fundamentales de programas que atraen a los niños en contextos culturales diferentes, aunque se trate de programas que no nos gusten. Por ejemplo, ¿qué tienen en común Bola de Dragón con Power Rangers y Pokémon? Sin lugar a dudas, el componente fantasía está presente en las tres series mencionadas. Los mundos en que viven y las transformaciones que hacen los personajes no tienen nada que ver con la realidad. Sin embargo, la fantasía ha estado siempre presente en los juegos de los niños, en sus conversaciones, en los cuentos que les hemos leído. Los poderes mágicos de los personajes de Bola de Dragón, no están tan lejos de los poderes de las hadas madrinas o de las brujas malas, narraciones orales primero, escritas después, con las que varias generaciones de niños han crecido.

El elemento fantástico atrae al niño, es una parte importante de la cultura infantil y debe de estar presente en cualquier programa educativo. La fantasía no consiste en crear un muñeco animado más o menos gracioso que introduzca unos contenidos educativos, sino en crear personajes fantásticos, cuya personalidad y acciones sean el elemento conductor del programa. Personajes fantásticos se encuentran en programas educativos bien hechos, que son ya clásicos en su género, como por ejemplo los muñecos de algunas versiones de Barrio Sésamo o el profesor y el hombre vestido de rata de El Món d´en Beakman. En ambos casos, los elementos fantásticos son los pilares a partir de los cuales se organiza el contenido. La fantasía puede ser el hilo conductor de una historia anodina como en el caso de Power Rangers o la forma más adecuada para introducir las letras y números o los valores de convivencia, o los principios básicos de la física como en el caso de Barrio Sésamo o El Món d´en Beakman.

Paralelamente al uso de la fantasía nos encontramos también con la utilización de la narrativa. La televisión es narrativa. La narrativa es, además, algo presente en todas las culturas. La televisión narra historias, pero no ha inventado la narración. Simplemente sabe que a los humanos nos gusta que nos cuenten historias. Y la televisión recoge para sus historias los elementos fundamentales de toda narrativa: la lucha entre el bien y el mal, los héroes, los obstáculos, los momentos de clímax, la resolución de los conflictos. Personajes con poderes extraordinarios para hacer el bien o el mal (ángeles o demonios, hadas o brujas) han sido elementos fundamentales de las narrativas pre-televisivas. La televisión no ha hecho más que adaptarlas a un nuevo medio.

El uso de la narración en la televisión educativa podría hacerse contando una historia o utilizando alguno de los elementos que están presentes en las historias. Entre estos elementos encontramos la superación de obstáculos, el suspense y la sorpresa. El componente de la superación de obstáculos lo vemos en concursos tipo 50x15, en programas basura como Gran Hermano, o en Bola de Dragón y Pokémon, pero también lo vemos en los muñecos de Barrio Sésamo, en la forma de llegar a saber el por qué ocurren las cosas en el Mon d´en Beakman, en las novelas de Charles Dickens o en los cuentos de Roal Dahl. Sin un héroe que deba superar obstáculos no hay narrativa y el interés por seguir la historia desaparece.

Se dice que aprender es una aventura. La aventura es precisamente otro de los elementos fundamentales de la narrativa que está presente en todo programa televisivo de éxito. Aventura es por ejemplo ver cuánto dinero se puede ganar en el concurso 50x15, encerrarse en una casa o un autobús y dejar que las cámaras graben tu vida cotidiana, luchar contra los enemigos de una galaxia para recuperar algo que te pertenece, o escapar de la bruja o del lobo. Pero también es una aventura conocer cómo funciona el aparato digestivo, cómo se inventó la luz o de qué manera viven los niños en otros países. Se trata de hacer participar al espectador en la aventura, no de explicársela.

¿Cómo se hace participar al espectador de televisión, lector de una novela u oyente de un cuento en la aventura? A través del suspense. Los cuentos, las leyendas, las novelas, el cine y la televisión han utilizado y utilizan el suspense como forma de involucrar al receptor. Los malos programas que hoy vemos en televisión –infantiles o no– dominan la técnica del suspense. La buena literatura y los buenos programas de televisión, también. El suspense mantiene el interés, implica al espectador en la historia y lo estimula para seguir hasta el final: ¿conseguirá el concursante ganar más millones?, ¿quién será el siguiente en abandonar el bus?, ¿conseguirán los Power Rangers recuperar el bolso que han robado a una de sus protagonistas? Pero del mismo modo podemos preguntarnos: ¿conseguirá un personaje de Barrio Sésamo aprender a

expresar sus sentimientos?, ¿podrá el profesor Beakman demostrar si el agua salada conduce la electricidad?, ¿conseguirá el niño magrebí que lo acepten en su nueva escuela española?

Además de los elementos de la narrativa que hemos definido aquí, la televisión educativa infantil debería cuidar también los puntos de identificación con la audiencia. La identificación con la audiencia es un elemento fundamental que se encuentra en todos los programas de éxito. Esta identificación puede hacerse a partir de los elementos más burdos y menos formativos: deseo de ser rico, de ser famoso - deseos que sabe explotar a la perfección nuestra telebasura- u otros que resulten más acertados para despertar el interés en el joven telespectador. Un programa infantil puede explotar la necesidad del niño de ser libre, de no tener que obedecer en el colegio, ni en casa, de ser el mejor –es el caso de Bola de Dragón, Power Rangers, Doraemon y otras series japonesas–, o bien el deseo de responder a esa capacidad que tiene el niño para generar preguntas de manera continuada y que los adultos muchas veces no contestan. Pues bien, ¿cuáles son las preguntas de los niños?, ¿cómo cambian de un tema al otro?, ¿cuál es el tiempo de atención que prestan a las respuestas?

La respuesta a las anteriores preguntas podría guiarnos hacia la preparación de un buen programa educativo. De hecho, programas como El Món d´en Beakman trabajan a partir de preguntas que pueden hacerse los niños en su vida cotidiana y en las respuestas llegan a conectar con contenidos escolares. Por su parte, Barrio Sésamo presenta situaciones en las que los niños pueden sentirse identificados: en la escuela, en casa, con los amigos, con los adultos, en lo que imaginan, a lo que juegan, en las nuevas experiencias. En estos procesos de identificación con la audiencia y su contexto juega un papel importante el humor. Buscar situaciones cómicas pero respetuosas, provocar malentendidos que permitan la sonrisa pero no la ofensa. El humor está presente en los buenos programas de televisión educativa infantil. Volviendo a nuestros programas de referencia, tanto Barrio Sésamo como El mon d´en Beakman utilizan con éxito el humor como hilo conductor.

3. La adaptación al entorno multimediático

La preparación de un buen programa de televisión educativa infantil requiere conocer el contexto en que va a ser utilizado este programa y adaptarse a sus características. Así, se ha de tener en cuenta que la televisión se utiliza básicamente en el tiempo de ocio, que ese tiempo de ocio se comparte cada vez más con otras tecnologías de la comunicación y que el uso de todas estas tecnologías ocurre mayoritariamente en el hogar. De aquí se desprende que un buen programa educativo no debería pretender la adquisición de unos conocimientos concretos sino más bien despertar el interés por estos contenidos, estimular la curiosidad y la búsqueda. La satisfacción de esta curiosidad y búsqueda de información puede hacerse en casa, en los ratos de ocio y utilizando el ordenador: los Cd-Rom, y también Internet con sus múltiples links, chats, forums y posibilidades de comunicarse por correo electrónico.

El pensar un programa de televisión para ser utilizado en un contexto multimedia permite la presentación de unos contenidos abiertos que puedan ir creciendo a partir de los intereses de los propios espectadores, de su trabajo en la búsqueda de información, de su contacto con otros. La televisión educativa entendida como un entorno multimedia permite aprovechar también una de las características más comunes en el uso de las tecnologías de la comunicación por parte de los niños: les gusta estar acompañados. El juego en grupo y el trabajo en equipo pueden fundirse en una misma actividad, puede también traspasar la barrera de lo local y llegar a entornos multinacionales unidos por un mismo tema. Así, por ejemplo, tras el visionado de un documental sobre la ballena orca en televisión, fácilmente se puede conectar con el zoo de San Diego, participar en un fórum, bajar un juego sobre animales marinos o apuntarse a un concurso mensual sobre la vida en el mar que se celebra en televisión. O, ¿por qué no recuperar los viejos documentales de Cousteau? En este proceso no sólo se habrá aprendido algo sobre la ballena orca sino que se habrá hecho un esfuerzo para entender y expresarse en inglés al visitar una web y un fórum en este idioma, y también por compartir ideas en grupo y saber ordenarlas por escrito, y lo que es más importante, a partir de un tema se pueden haber abierto diferentes lineas de aprendizaje: desde los movimientos migratorios de las ballenas orca hasta cómo funciona un acuario, quién lo mantiene, en qué se está investigando, cómo mantener el equilibrio ecológico en el mar, o cómo se fabricó la ballena artificial de la película Willy.

El ejemplo expuesto aquí es tecnológicamente posible. De hecho la conexión entre televisión y Cd-Rom educativo ya la trabajó en su momento el programa educativo ¿Dónde está Carmen San Diego? Sin embargo, es necesario un trabajo sistemático en esta línea. Para que esto sea posible hay que conocer más a fondo a esos niños a los que queremos llegar, abandonar la centralidad que hasta ahora hemos dado a la

televisión y reconocer qué elementos de la cultura universal de todos los tiempos están detrás del éxito de programas de televisión o de los Cd-Rom. De nosotros depende utilizar de una forma más educativa las técnicas y tecnologías de que disponemos. Los niños nos lo agradecerán.

Referencias

ALBERO, M. (1992): «El niño ante el televisor», en Cuadernos de Pedagogía, 202; 9-62.

ALBERO, M. (1996): «Televisión y contextos sociales en la infancia: hábitos televisivos y juego infantil», en Comunicar, 6; 129-139.

ALBERO, M. (1994): «Televisión y socialización. Apuntes críticos desde una ecología socio-cognitiva, en Telos, 38; 14-16.

BUCKINGHAM, D. (1995): Moving images. Understanding children´s emotional responses to television. Londres, Manchester University Press.

GAUNTLETT, D. (1995): Moving experiences. Understandin television influences and effects. Londres, John Libbey and Company.

GAUNTLETT, D. (1996): Video critical. Children, the enviroment and media power . Londres, University of Luton Press.

HANSEN, D. (1993): «The child in family and school: sgency and the works of time», en COWAN y OTROS (Eds.): Family, self and society. Towards a new agenda for family research Londres, Lawrence Earlbaum Associates.

HODGE y TRIPP (1986): Children and television. Cambridge, Polity Press.

LULL, J. (1990): Inside family viewing. Ethnographic research on television´s audiences. Londres, Routledge.

MORLEY, D. (1986): Family television: cultural power and domestic leisure. Londres, Comedia.

OROZCO, G. (1993): «Cultura y televisión en las comunidades de referencia a la producción de sentido en el proceso de recepción», en GARCÍA CANGLINI, N. (Ed.): El consumo cultural en México. México, CNCA.

SILVERSTONE, R. (1994): Television and everyday life. Routedge, London.

• Antonio Rodríguez Pérez
Salamanca

La socialización medial

Del mismo modo que se hace referencia a la existencia de una socialización familiar y una socialización escolar, el autor de este trabajo defiende también la existencia de una fuerte y pujante socialización medial, ya que los medios influyen sobremanera y «fil tran» lo que el público lee, oye y ve. Los medios de comunicación social constituyen, sin duda, la cultura principal en la que los niños y los jóvenes se desarrollan y ya nadie duda de que su información es mayor que la suministrada por la escuela.

Besides familiar and academic socialization, the autor of this paper defends the real existence of an influencing and newcoming mediatic socialization. This happens main ly because media have a big influence on audience. Media are, without any doubt, the main cultural blackground where children and youngsters are inmersed and everybody agrees information given by them is more important than the one given at school.

DESCRIPTORES/KEY WORDS
• Medios de comunicación, educación, socialización, influencia de los medios, audiencia
• Media, education, socialization, media influence, audience

Los medios de comunicación social, llamados también «medios de comunicación de masas», mass-media o simplemente «medios», son unos instrumentos técnicos a través de los cuales grupos de profesionales transmiten unidireccionalmente unos contenidos de información, formación o entretenimiento, a un público numeroso, disperso y heterogéneo (Coloma, 1990). Los medios de comunicación de masas son canales de comunicación a través de los cuales fluyen mensajes que han sido creados por unos pocos para que los reciban muchos. Ellos controlan lo que el público lee y ve, lo cual supone un poder enorme en cualquier sociedad.

El siglo XX es, sin duda, el siglo de la comunicación y desde el poder de estos medios se ha creado el

▲ Antonio Rodríguez Pérez
es profesor de la Facultad de Educación de Salamanca.

llamado «sector cuaternario». Como se señala desde la Unesco (en Cuadernos de Pedagogía, 1995), vivimos en un mundo en que los medios de comunicación son omnipresentes: un número de individuos cada vez mayor consagra buena parte de su tiempo a ver la televisión, a leer diarios y revistas, a escuchar grabaciones sonoras o la radio. Los «medios» constituyen el «cuarto poder» y se ha hablado de la gran «industria de la conciencia». Incluso algún autor (Iglesias, 1991) distingue dos épocas: antes y después de su aparición, principalmente de la televisión.

Para Quintana Cabanas (1989), el consumo de «medios», sobre todo los de índole audiovisual, se debe básicamente a dos factores: a) el incremento del tiempo libre, y b) una mayor disposición de recursos económicos. Compartimos también con este autor que los «medios» al tiempo que reflejan la naturaleza cultural de una sociedad, contribuyen a reforzar y perpetuar esta situación cultural. En este sentido, la tesis de la reproducción social propuesta con especial énfasis por Bourdieu y Passeron para describir el papel de la escuela, podría extrapolarse a los «medios». Los medios de comunicación de masas, al igual que la escuela, contribuirán a la reproducción social, no directamente, sino a través de la reproducción cultural; no mediante la coacción externa, sino mediante «violencia simbólica».

Del mismo modo que hablamos de una socialización familiar y de una socialización escolar, también tenemos que hablar de una socialización medial, la cual no se reduce a un limitado número de programas cuya finalidad explícita es educar. Existe evidencia empírica del éxito de los espacios y programas no explícitamente educativos en transmisión de actitudes y valores. Sus efectos se producen interactuando con otras agencias que también intervienen en el proceso de socialización y tienden a reforzar orientaciones ya preexistentes, más que a modificarlas drásticamente.

Durante un tiempo cundió la opinión de que los medios de comunicación de masas hacían mella en la gente y la cambiaban de forma directa, lo que se dio en llamar la «teoría de la bala» (también conocida como teoría hipodérmica) de la comunicación de masas (Tyner y Lloid, 1995). Dicha teoría concedía a los medios un papel omnipotente en el proceso de comunicación, mientras que las personas eran pasivamente horadadas con sus mensajes e incapaces de hacer nada para evitar ese adoctrinamiento. Investigaciones posteriores evidenciaron que la cosa no era tan grave en los adultos, pero no así en los niños. Los estudios realizados al respecto demuestran que las personas hacen un uso oscilante de los medios de comunicación a lo largo de sus vidas. Los niños y los ancianos, por ejemplo, son con frecuencia los mayores consumidores de televisión. Los adolescentes prefieren la radio, aunque también vean la televisión. Los adultos son más proclives que los más jóvenes a leer periódicos. Los chicos usan más el ordenador que las chicas.

Siguiendo la terminología de McLuhan (1969), los medios de comunicación los podemos dividir en «calientes» y «fríos». Los medios calientes imparten una información plena que no demanda participación del receptor; los «fríos» proporcionan una información escasa que requiere un alto grado de participación y aún de cierta calidez afectiva. La fotografía, la radio, la imprenta son medios calientes, en oposición a los dibujos animados, las fotonovelas, el teléfono que son medios fríos ya que exigen el compromiso y la participación del receptor. Como señala McLuham, un medio caliente excluye y un medio frío incluye. Los medios calientes son pobres en participación de la audiencia, los fríos son ricos.

Del mismo modo que hablamos de una socialización familiar y de una socialización escolar, también tenemos que hablar de una socialización medial, la cual no se reduce a un limitado número de programas cuya finalidad explícita es educar.

Para Aparici (1995), la televisión es la principal fuente de información para el 80% de los españoles. Si bien el número de receptores no es de los mayores de Europa, es con mucho el que más ha crecido en los últimos años: un 58% entre 1980 y 1991. Esta pasión por la televisión se puede comprobar observando el número de antenas parabólicas existentes en nuestro país, que ya en 1990 se cifraban en 159 unidades por cada cien mil habitantes. Por otro lado, está demostrado que cuantas más horas pasa delante de la televisión la población de un país, menos aficionada es a la lectura de la prensa, y esta premisa se cumple con creces en España, país que, junto a Portugal y Grecia, ocupa el último lugar de la U.E. en lectores de periódicos, sin lograr traspasar el umbral que la UNES-

CO fija en cien ejemplares por cada mil habitantes. En lo referente a la lectura, se produce una clara contradicción entre el elevado número de títulos en el mercado y la tirada media de los mismos, que apenas llega a los 4.500 ejemplares por título.

Los medios de comunicación constituyen la cultura principal en la que los niños y jóvenes se desarrollan, de forma que el caudal de mensajes emitidos por la prensa, las revistas y los comics, los vídeos, la radio y, especialmente la televisión, exceden en gran medida la información suministrada por la escuela. Dicha opinión ya fue expresada hace casi tres décadas por E. Carpenter y M. McLuhan (1967: 236): «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 excede en gran medida la cantidad de información comunicada por la instrucción y los textos de la escuela».

Como ya hemos señalado, se puede hablar, pues, de una socialización medial como se habla de una socialización escolar. Muchos padres, por ejemplo, se muestran asombrados por la cantidad de cosas que saben sus hijos, incluso los de más corta edad, y todos esos conocimientos los han aprendido en la televisión. Por otro lado, la selección de la noticia, la forma de redactarla, los juicios de valor que se expresan no son un proceso neutro y aséptico (Riera, 1994). Los contenidos de la prensa escrita, como los de la radio o la televisión, pueden llegar a condicionar los comportamientos de los ciudadanos (García Novell, 1994). Nadie pone ya en duda la enorme influencia que, sobre las personas de cualquier edad, tienen los medios de comunicación social; y nadie está inmunizado contra la posible manipulación de la opinión. Un buen ejemplo de ello lo tenemos en la información transmitida con motivo de la justificación de la «Guerra del Golfo». No hubo tal robo de incubadoras de los hospitales de Kuwait por parte de los irakíes. Sin embargo, en aquel momento, se hizo creer a la opinión pública mundial que los soldados de Sadam cometieron infanticidio para robar las incubadoras y llevarlas a Bagdad.

El gran poder de comunicación de la televisión es patente en política. Nadie duda hoy de que la primera victoria de Silvio Berlusconi, en Italia, no fuera debido a la correcta y constante utilización de este medio. Además, está demostrado que un minuto de televisión en periodos de máxima audiencia hace a un líder político llegar a más público del que puede reunir en todos los mítines de su campaña electoral.

Los medios en general, y la televisión en particular, influyen sobre todo en el público infantil y ello por dos razones: a) la gran cantidad de tiempo que pasan frente al televisor, y b) no disponen de mecanismos de defensa sólidos frente a ella. No olvidemos que en muchos países los niños pasan ya más tiempo frente al televisor que en la escuela ya que la televisión se comienza a ver mucho antes de la entrada a esta institución, y después también continúa.

No obstante, la audiencia media infantil de televisión se sitúa ahora en niveles similares a los que presentaba hace quince años y, según las más recientes estimaciones de audiencia, la evolución del consumo medio de televisión por parte de los niños no ha seguido las pautas del consumo medio de los adultos (Alonso,1995). Dicho fenómeno también ha sido constatado en otros países (Von Felitzen, 1990). En Estados Unidos, los niños comienzan muy pronto a ver la televisión ya que éste parece ser el primer remedio de los padres para distraer a sus hijos. Las horas pasadas frente al televisor aumentan rápidamente durante los años de preescolar, bajan ligeramente a continuación (en torno a los 6 años) y aumentan hasta alcanzar el punto máximo en la primera adolescencia (en torno a los 12 años).

La televisión, por tanto, influye en los niños y «educa» mucho más que la escuela, la familia o los compañeros y está modificando profundamente el modo de pensar, de expresar se y de ser de nuestras jóvenes generaciones.

No debemos perder de vista que los medios de comunicación de masas son poderosos agentes de control social por propia naturaleza. La televisión, por tanto, influye en los niños y «educa» mucho más que la escuela, la familia o los compañeros y está modificando profundamente el modo de pensar, de expresarse y de ser de nuestras jóvenes generaciones. Los niños, gracias a la televisión, reciben una cantidad de información extraordinaria, a la vez que adoptan toda una serie de automatismos de lenguaje, de actitudes y de valores a través de un fenómeno de identificación con sus héroes, sus ídolos y con los contenidos de sus programas favoritos.

Cabe analizar también los efectos de la publicidad sobre el público infantil. Ya en 1983, el profesor J. M. Esteve y su equipo de la Universidad de Málaga, demostraron que las peticiones de juguetes de los niños en época de Navidad-Reyes, se hallan grandemente condicionadas por las campañas publicitarias de televisión. Los juguetes que más se venden son los que se anuncian en televisión y, algunas cadenas de televisión dedican a anuncios más del 50% del tiempo de los programas infantiles.

Como venimos señalando, los medios de comunicación juegan un papel de primer orden en la captación de jóvenes clientes, los mejores consumidores del mercado, los que más beneficios reportan y seguirán reportando. De momento, los intentos están dando frutos muy ventajosos. Sólo en Estados Unidos, hay un buen número de empresas que se dedican exclusivamente a estudiar guiones de películas y series de televisión para encontrar la forma más sugerente de camuflar productos y conseguir así que sean demandados.

En nuestro país, sin ir más lejos, en el cómputo total de las cadenas de televisión, hay triple densidad de anuncios, en general, en 1993 que en 1985 (Alonso, 1995). Según datos de la empresa Central Media, recogidos por la revista Supertele (1995), ya en el año 1995, sólo «en los tres primeros meses de este año se han emitido 760 minutos diarios de publicidad, lo que supone un incremento del 13,5% respecto al año pasado» (pág. 10). Contando sólo las cadenas de cobertura nacional, tenemos que Tele 5 emite 351 anuncios al día (2 h. y 10 m.), seguida de Antena 3 TV con 304 (1 h. y 53 m.) y TVE con 179 diarios (1 h. y 7 m.). Recordemos, por ejemplo, que RTVE a pesar de ser una empresa estatal, manifiesta (en ese mismo año: 1995) que obtiene el 75% de sus ingresos de la publicidad.

Los medios de comunicación pueden ejercer su influencia de diversas formas, por ejemplo, presentando modelos, ofreciendo definiciones sociales, estimulando ideas convencionales, confiriendo status a personas y prescribiendo pautas de comportamiento, indicando lo que suscita aprobación o desaprobación, y de otras formas indirectas.

Referencias

ALONSO, M. (1995): «La programación infantil tras las televisiones privadas», en Cuadernos de Pedagogía, 241.

APARICI, R. (1995): «La enseñanza de los medios», en Cuadernos de Pedagogía, 241.

CARPENTER, E. y McLUHAN, M. (1967): El aula sin muros. Barcelona, Laia.

COLOMA, J. (1990): «Efectos socializadores de los medios de comunicación», en VARIOS: Sociología de la Educación. Barcelona, Almax.

UNESCO (1995): «Declaración sobre educación de los medios», en Cuadernos de Pedagogía, 241.

GARCÍA NOVELL, F. (1994): «Educación para la comunicación», en Vela Mayor, 4.

IGLESIAS, J. (1991): «Socialización y control social», en CAMPO, S. (Ed.): Tratado de Sociología. Madrid, Taurus.

McLUHAN, M. (1909): La comprensión de los medios como las extensiones del hombre México, Diana.

QUINTANA CABANAS, J.M. (1989): Sociología de la Educación. Madrid, Dykinson.

RIERA, J.M. (1994): «La imagen de los jóvenes en los medios de comunicación», en Vela Mayor, 4.

SUPERTELE (1995): «Tele 5, la cadena que más anuncios emite», número 172.

TYNER, K. y LLOID, D. (1995): Aprender en los medios de comunicación. Madrid, De la Torre.

VON FELITZEN, C. (1990): «Tres tesis sobre los niños y los medios de comunicación», en Infancia y Sociedad, 3.

• Julio Cabero y Rosalía Romero
Sevilla

Violencia, juventud y medios de comunicación

Los autores analizan la polémica en torno al binomio violencia y medios de comunicación contextualizándola en el ámbito juvenil. Su análisis comprende un repaso de los principales argumentos a favor y en contra de la influencia de la televisión en el aumento de la violencia, así como una reflexión sobre la importancia de potenciar una escuela que prepare a los jóvenes a ser críticos con los medios, sustrayéndose así a la perniciosa influencia que ejercen cuando se consumen pasivamente.

The authors analyze the discussion about the relationship between violence and media in a youth context. They include a revision of the main arguments for and against the influence of television on violence increase and also a reflection on the importance of founding a new school that prepares the youngsters to be critical with the media avoiding their harmful influence.

DESCRIPTORES / KEY WORDS
• Educación, televisión, violencia, medios de comunicación, educación en valores, televisión educativa
• Education, television, violence, media, education for tolerance, educative television

1. Es lo que hay

Hoy en día hay gente que aún se acuerda de que en su niñez la tele no ocupaba el centro de su vida, simplemente porque en su casa no había tele. Y sorprendentemente estas personas no recuerdan una infancia triste y aburrida. No tuvieron la ocasión de sentarse en el sofá tarde tras tarde delante de la tele; se vieron simplemente obligados a jugar a los indios, a las canicas, a las muñecas, a la comba, a la pelota y a otros inventos propios de la época.

Y es que los niños actuales disfrutan mucho más viendo por la tele cómo patinan o corren sus personajes favoritos que patinando o corriendo ellos. Pero

▲ Julio Cabero Almenara
es catedrático de Tecnología Educativa de la Universidad de Sevilla (cabero@cica.es)

▲ Rosalía Romero Tena es
profesora de Tecnología Educativa de la Universidad de Sevilla.

últimamente se van escuchando voces que afirman que la tele sí salpica. No de un modo físico, porque ni la sangre ni las balas atraviesan el televisor y ensucian el cuarto, pero sí salpican psíquica y moralmente a quien se pone mucho rato delante.

Prueba de ello son las numerosas investigaciones realizadas en los últimos años que correlacionan que en los hogares donde se abusa de la televisión se suele respirar un ambiente de violencia, desorden, egoísmo, insolencia, malos modales, falta de creatividad y de valores que, lógicamente, fomentan la intolerancia, la violencia, el nerviosismo, etc.

Pero antes de adentrarnos en la temática, nos gustaría señalar una serie de referencias iniciales que van a marcar las directrices de este artículo:

• Creemos que hablar del trinomio violencia, medios de comunicación y juventud es referirnos fundamentalmente a la televisión, entre otros motivos por ser el medio básico de comunicación social en nuestra sociedad; en un futuro no muy alejado este espacio lo ocupará Internet.

• Otra idea que debemos de asumir desde el principio es que los fenómenos humanos son muy complejos y su simplificación muchas veces nos lleva a trivializarlos y no a reflexionar sobre ellos desde una perspectiva científica y racional.

• Otra referencia es que vivimos en una sociedad violenta, no sabemos si más o menos que antes, tanto observemos el fenómeno desde una perspectiva cuantitativa como cualitativa, pero lo que sí está claro es que nos enteramos antes de los acontecimientos violentos: guerras, mujeres violadas, o niños prostituidos. La violencia desgraciadamente ha sido algo que ha ido arraigando en la evolución de la tecnocultura humana. Algunas veces ésta se ha justificado, como por ejemplo en las intervenciones de compatriotas nuestros en la colonización de los pueblos indígenas en México, como Diego de Ribera reflejó en los murales del palacio de Hernán Cortés, hoy sede del Gobierno mexicano en el Distrito Federal. Y otras se han criticado fuertemente como la invasión de Kuwait por las tropas irakíes. Dicho en otros términos, todo depende del color del cristal con que se mira.

• Los medios de comunicación reflejan de forma general el modelo cultural en el que se desenvuelve nuestra sociedad y los valores que imperan en la misma.

• Lamentablemente de la violencia se habla bastante, pero la realidad es que sabemos más bien poco, y se ha estudiado menos. Y ello se amplifica cuando hablamos de la relación con los medios de comunicación, donde la superficialidad de los comentarios es una constante y los argumentos se mueven alrededor de lo mítico.

• Y por último, en la sociedad de la información los medios de comunicación social cumplen una función transcendental como instrumentos socializadores en nuestra sociedad contemporánea, con un fuerte impacto en la configuración de los valores, creencias y actitudes de las personas que se desenvuelven en ella.

Sin entrar en el debate de si la violencia y la agresividad tienen un componente fisiológico, parece que algunos datos apuntan a que sí, como el hecho de la aparición de determinado gen en las personas agresivas. O el hecho de que suele encontrarse también cierta predisposición a actuar agresivamente en aquellas personas con daños o anormalidades en los lóbulos frontales o temporales del cerebro. No podemos dejar de reconocer su fuerte influencia sociocultural, en el que influye desde el entorno social donde se desenvuelve el sujeto, su familia y amistades y por supuesto los instrumentos culturales de la sociedad en la que se desenvuelve, de los cuales los medios de comunicación social, tanto los tradicionales, prensa, cine y televisión, como los novedosos, Internet y videojuegos, que son los que nos han traído aquí, son los que muestran un impacto más significativo.

Hablar del trinomio violencia, medios de comunicación y juventud es referirnos fundamentalmente a la televisión, entre otros motivos por ser el medio básico de comunicación social en nuestra sociedad; en un futuro no muy alejado este espacio lo ocupará Internet.

Creemos que todos estaremos de acuerdo en dos hechos importantes, las manifestaciones violentas, no todas, pero sí una gran parte, tienen una influencia en el entramado social y familiar en el que nos desenvolvemos. La violencia parece ser que encuentra mejor caldo de cultivo en zonas marginales y deprimidas socioeconómicas, con una fuerte tasa de desempleo y con bajos niveles culturales. La tasa de homicidios se

ha duplicado en EEUU entre los años cuarenta y noventa del siglo XX. Y ha pasado de 5 homicidios a 9 por cada 100.000 habitantes en ese período. Pero esa misma tasa llega a ser de 100 por cada 100.000 habitantes en los guetos y de 300 por cada 100.000 en las comunidades afroamericanas. Algunos estudios han llegado a estimar que los niños al terminar sus estudios han llegado a ver unos 8.000 asesinatos y más de 100.000 actos violentos.

En el caso de la familia, la situación es más o menos similar, de manera que aquellas familias donde los padres actúan de forma violenta entre sí y contra sus hijos, éstos después replicarán el mismo comportamiento con sus propios hijos o con sus hermanos y hermanas.

> En la sociedad de la información los medios de comunicación social cumplen una función transcendental como instrumentos socializadores en nuestra sociedad contemporánea, con un fuerte impacto en la configuración de los valores, creencias y actitudes de las personas que se desenvuelven en ella.

Por tanto estas dos instituciones son parte determinante y responsables de las conductas violentas que reflejan los adolescentes, y con más significación de lo que podamos realizar; pero ahora adentrémonos en los medios de comunicación social.

2. Parece que influye

Y adentrándonos en la temática, han existido dos posiciones, que además se han mostrado irreconciliables: una, la violencia en los medios de comunicación es la causa directa de la violencia en la sociedad, causando graves perjuicios en los espectadores, especialmente en los niños y los adolescentes que les lleva a la realización de conductas violentas; y otra, los medios de comunicación lo único que hacen es reflejar la violencia de la sociedad. En cierta medida, estas posturas son restricciones de las tradicionales posturas que Umberto Eco planteó respecto a los medios de comunicación: los apocalípticos y los integrados.

Un fuerte argumento para una de las posiciones nos lo encontramos en los trabajos realizados por el psicólogo social Bandura, que demostró a través de diferentes estudios experimentales que el aprendizaje vicario es una de las formas a través de las cuales el ser humano aprende el comportamiento, y ello ocurre no sólo mediante la observación de modelos reales, como podrían ser los padres, sino también a través de modelos vicarios, como serían las películas o los programas de televisión. Los resultados de estos trabajos apuntaron una serie de hechos significativos, que podrían sintetizarse en el asumir que la exposición de los niños y adolescentes a la observación de acontecimientos violentos aumenta la probabilidad de que lleguen a actuar de forma más violenta.

Aunque los trabajos de Bandura aportaron una coherencia explicativa para comprender cómo se aprendían las conductas violentas, hoy sabemos que la exposición a escenas violentas no afecta a todos por igual, ni siempre afecta en el mismo sentido y dirección.

Y bajo esta perspectiva el número de actos violentos que se muestran en los programas de televisión son tan numerosos que perfectamente pueden ir creando un comportamiento agresivo en los receptores, como la gota que lentamente va golpeando una roca. Uno de los trabajos más serios, por lo menos que conozcamos que se han realizado para el análisis de los contenidos violentos es el realizado por Federman en 1997 (National Televison Violence Study), y de él se desprende que en la televisión en EEUU entre 1994 y 1996 entre el 58% y el 61% de la programación televisiva contenía escenas violentas en las que se usaba la fuerza física o se amenazaba con utilizarla. Según un trabajo de la Secretaría de Estado de Seguridad de nuestro Ministerio del Interior un español vio en 1996 semanalmente en la televisión: 887 homicidios, 155 asesinatos, 70 parricidios y 1.308 violaciones. En síntesis, podemos decir que la violencia invade la programación, más todavía cuando los actos violentos aparecen también de forma embellecida y saneada.

Con estos preocupantes datos, cabe ahora hacernos la pregunta ¿influye la violencia presentada por los medios de comunicación en la violencia real mostrada por los niños y adolescentes? Pues como dice la canción de Jarabe de Palo, «Depende, todo depende». Es cierto que hay comportamientos que los niños y adolescentes tienden a reproducir después de haberlos observado en las películas o los programas de televisión; se nos viene ahora a la cabeza el caso de un niño de 15 años en Lake City que disparó a su hermano de 10 años y contra su madrastra para imitar la

película Asesinos natos de Oliver Stone; o el caso de los menores de Liverpool que en 1993 secuestraron y asesinaron a un niño de dos años reproduciendo escenas de la película Muñeco diabólico III. Estos ejemplos, y otros que seguro todos recordamos, nos llevan a la conclusión de que existen comportamientos del mundo real que pueden haber encontrado una fuerte inspiración en los medios de comunicación social, sobre todo en los audiovisuales y los juegos informáticos.

Pero también, por el contrario, se han realizado estudios con adolescentes que podríamos calificar de problemáticos que han puesto claramente de manifiesto que no han sido grandes telespectadores.

Ambas posiciones pueden llevar su parte de verdad, y su parte de contradicción. Somos de los que piensan que los efectos de cualquier medio no son unidireccionales, sino que el resultado que obtengamos con ellos depende de una serie de variables, que van desde el entorno social y cultural cercano donde se desenvuelve el individuo, su formación, compañeros, medios culturales con los que interacciona y otros más.

Algunos estudios han puesto de manifiesto cómo no es cuestión sólo de la exposición a un determinado medio con contenidos violentos, sino que también influye el tratamiento de los contenidos y la escenografía que se utiliza, y en este sentido parece ser que es influyente: el atractivo del agresor, la naturaleza de la víctima, la justificación de la acción violenta, el que el agresor sea recompensado por sus actos, la utilización de armas convencionales, las consecuencias de la violencia desde la perspectiva de que aparezcan o no las consecuencias de la violencia, etc.

Los datos que estamos apuntando nos llevan a destacar que la observación de actos violentos de los medios de comunicación pueden influir en la creación de actitudes y comportamientos antisociales en los observadores. Ahora bien, desde nuestro punto de vista la cuestión no sólo tenemos que percibirla desde una posición directa, sino también indirecta, es decir, el hecho de crear insensibilidad ante los actos violentos, y asumir que ellos son actos usuales en nuestra sociedad. Cuántas veces hemos observado en programas de televisión, situaciones violentas y las personas alejándose y no socorriendo a las víctimas. Vivimos en un mundo de soledades múltiples.

Creemos que es el momento de realizar una matización importante, ya que el hecho de que dos variables, actos violentos y observación de programas de televisión, puedan ir de forma pareja no significa que la una sea la causa de la otra.

Es también cuestión a señalar que en la influencia de los medios de comunicación interviene también la maduración del receptor, de forma que los estudios realizados apuntan que la influencia es mucho mayor en los niños y adolescentes que en los adultos, lo cual es lógico también suponer por la formación de la personalidad.

Si en su momento hemos apuntado que las influencias son múltiples, no sería correcto movernos ahora en una posición contraria. Aunque también en este caso podemos correr el riesgo de no saber hacia dónde tenemos que dirigir nuestro esfuerzo: si a medidas sociales, si a medidas educativas, si a medidas dirigidas hacia las instituciones educativas.

En cuanto a las medidas sociales, éstas son simples ya que las cadenas de televisión deben de adquirir una serie de compromisos internos para regular la emisión de programas que incorporen acciones violentas y que asuman como principio de acción el respeto al género, las razas y las diferencias culturales. Y en este caso están apareciendo progresivamente códigos deontológicos en los diferentes medios.

No queremos que se desprenda de nuestros comentarios el que no se realicen películas o cintas de vídeos que incorporen acciones violentas; la sociedad es violenta y los medios deben de reflejar la realidad. Sin embargo, si en su momento comentamos que algunos elementos existentes en los medios repercutían en el refuerzo de la acción violenta, pues al mismo tiempo otras acciones pueden contrarrestar estas acciones, como por ejemplo el que el agresor no quede sin castigo, el que no llegue a transcurrir mucho tiempo entre la ejecución de la acción violenta y su castigo, el que el grado de violencia, si se puede hablar de ello, sea notablemente diferente entre el bueno y el malo, presentar las consecuencias negativas de las acciones negativas, y por supuesto, no engrandecer la violencia.

En cuanto a la familia, además de evitar la exposición, o sobreexposición, a los contenidos violentos, las medidas no deben de ir por la censura, sino más bien por la observación, la discusión y el análisis de los programas.

¿Y la escuela?, la escuela debe de introducir como material transversal el análisis de los medios de comunicación y por tanto de los contenidos que por ellos se transmiten.

3. La escuela aporta las transversales

En realidad cuando hablamos de trabajar las transversales es simple y llanamente los valores que subyacen en la Declaración de los Derechos Humanos.

Valores que debemos educar en cada nueva generación si queremos lograr una sociedad moderna (de cara al tercer milenio), basada en la justicia, la libertad, el pluralismo, la cooperación entre los pueblos y la tolerancia.

Está claro que hoy por hoy defender la paz está de moda. Si organizas una actividad escolar para celebrar el día de la paz tienes el éxito asegurado, pero si caes en la tentación de profundizar un poco más, reflexionando con tus alumnos en un debate o animándoles a poner sus ideas por escrito, te encuentras con una enorme confusión mental y un pacifismo de purpurina... pues en cuanto rascas un poco dejas al descubierto actitudes de profunda insolidaridad y violencia

Para educar para la paz, sobre una base firme, seria y racional es primordial deshacer unos cuantos equívocos demasiado extendidos entre la gente joven:

• Paz es contrario de guerra. Esto es falso puesto que la ausencia de guerra no implica que no haya violencia en el ámbito familiar.

• La paz es el bien supremo para el progreso de los pueblos. Esto es falso porque por encima de la paz está la justicia.

• Quien es conflictivo es que no desea la paz. Falso porque querer la paz no significa conformarse con el orden establecido.

• La paz sólo puede defenderse con la fuerza de las armas. Falso, porque aunque a veces un ejército mayor puede imponer la paz a la fuerza... la paz impuesta acaba saltando por los aires.

• Los pacifistas nunca emplean la violencia. Esto es falso porque pacifista es aquél que lucha por la paz emplee o no métodos violentos (Mahillo, 1997: 261).

Sólo si somos capaces de romper estos tópicos podremos comenzar a tener un concepto de paz, basado en la justicia, el respeto, la tolerancia bien entendida, el desarrollo de los pueblos, la libertad personal y la aplicación de los Derechos Humanos.

4. La escuela participa con el sentido crítico

Pero el mejor antídoto de la influencia violenta de la televisión es la práctica encaminada hacia una lectura crítica y analítica de los mensajes que se reciben de ella. Esto implica una actitud positiva ante el televisor, lo más negativo es la pasividad (matar el tiempo, huir del aburrimiento, de las relaciones...) que se adopta delante de él y la actitud de imitación que provoca. Con la lectura crítica lo importante es el desarrollo de una nueva actitud, distante y reflexiva. Es un proceso en el que hay que pasar de la dependencia a la autonomía: «la televisión nos es más que un instrumento a mi servicio» (Iriarte, 1998: 167).

Ha sido en las dos últimas décadas cuando se ha caído en la cuenta del desprecio del que han sido víctima los receptores, tratados como sujetos pasivos por su incapacidad para hacer frente a la avalancha manipuladora y persuasora de la televisión. La inmensa mayoría de las investigaciones no han tenido en cuenta la capacidad reconstructora de los niños y los medios; han forzado a los niños a ver las cosas tal y como nos parecía percibirlas a nosotros. Y la práctica educativa se ha ido contagiando de esto (Sánchez, 1999: 188). Los niños son consumidores, personas que deciden y con los que hay que contar (Mariet, 1993: 27).

Un documento publicado a finales de los ochenta por el Gobierno de Ontario (Canadá) sobre competencia comunicativa en el ámbito educativo explicaba que cultivar el pensamiento crítico quiere decir: aprender a utilizar de una forma integrada la inteligencia, las emociones, los valores para poder decidir lo que uno quiere hacer o creer. Adquirir un pensamiento crítico significa, entre otras cosas, saber distinguir entre hechos y valores, entre una intención justificada y otra que no lo es; saber determinar la fiabilidad de una fuente o de una alegación, la exactitud de un enunciado y el valor de un argumento; reconocer los prejuicios y la falta de lógica y las hipótesis explícitas e implícitas (citado por Piette, 1996: 234).

Por otro lado, señala Sánchez (1998) que para tener una actitud crítica es necesario tener un referente. El pensamiento crítico es distancia frente a ese referente para tratar de analizar y tomar una posición al respecto y la pregunta que nos surge ahora es ¿qué puede hacer la escuela para desarrollar el pensamiento crítico?, ¿han de partir de ella los referentes?... y es en este momento cuando nos puede surgir un nuevo debate que nos aleje del presente.

Parece que la perspectiva de un planteamiento pedagógico respecto a los efectos de la televisión y a la intervención educativa que pueda ejercerse ya ha creado suficientes reflexiones e interrogantes, pero creemos importante señalar también la explotación de las potencialidades comunicativas de este medio para su uso como medio didáctico. Se trataría de utilizar la televisión como un medio didáctico.

Desde esta perspectiva de la enseñanza hablar de televisión educativa suele hacer referencia, bajo el mismo concepto, a dos tipos de televisión (Martínez, 1994):

• Un primer tipo de televisión educativa tiene que ver con la formación a distancia y responde a planes diseñados de formación reglada en campos de conocimiento, que utiliza el medio televisivo como un instrumento más para acercarse al alumno.

• Una segunda acepción es la que hace referencia a los programas de televisión que, en soporte vídeo y rara vez en directo, son integrados dentro de diseños curriculares de enseñanza presencial. No hemos de olvidar la estrecha relación entre televisión y vídeo, ya que en cualquier experiencia de televisión educativa está presente de una forma u otra.

Quizás nos ayuden a vislumbrar cuáles son las posibilidades de la televisión educativa, las grandes líneas de actuación que se proponen en el Informe marco sobre la Televisión Educativa Iberoamericana:

• Apoyo al sistema educativo en general, y a la labor docente del profesorado de los diversos niveles educativos en particular, con especial hincapié en el desarrollo de una metodología didáctica innovadora.

• Mejora de la calidad de vida de la población.

• Desarrollo de estrategias comunicativas que modifiquen hábitos de riesgos entre la juventud.

• Atención a las necesidades de desarrollo educativo y cultural de los sectores de población más necesitados, ya sea por su escaso poder adquisitivo, discapacidades físicas y psíquicas, edad, etc.

• Orientación académica y laboral y promoción de un entorno socio-laboral más equitativo, responsable, solidario y amplio.

• Promoción y divulgación de nuestro acervo cultural.

• Fomento de programas que promuevan un mayor conocimiento e interacción entre el mundo de la educación y la sociedad en general.

• Desarrollo de procesos de formación en el lenguaje, las técnicas y las formas de aprovechamiento social, educativo y cultural de las tecnologías audiovisuales.

• Promoción y fomento en la sociedad de los valores presentes en la reforma del sistema educativo.

No obstante, la estructura material de los programas televisivos condiciona sus posibilidades educativas, de ahí que intentemos delimitar entre:

• Televisión educativa: contempla contenidos que tienen algún tipo de interés formativo y/o educativo, pero que, por algún motivo, no forman parte del currículum escolar y van dirigidas a la totalidad de la población. Trata de incidir sobre la formación de los receptores, modificando su conocimiento, conductas, actitudes, etc. pero en cualquier caso desean influir educativamente.

• Televisión escolar: trata de suplantar al sistema escolar formal, marcándose como objetivos los mismos que el sistema educativo general.

• Televisión cultural: tiene como objetivo la divulgación y el entretenimiento, con planteamientos narrativos propios de la televisión comercial.

Estas estructuras utilizan diferentes elementos sintácticos y semánticos para el diseño de sus mensajes, influyendo en la eficacia de los programas de televisión como la existencia de organizadores previos en los comienzos de los programas, redundancia de la información fundamental por medio de diversos sistemas simbólicos, establecimiento de los objetivos que se persiguen en el programa, evitar las estructuras bustoparlentes, ubicación al final de los programas de sumarios que resalten las ideas clave desarrolladas, etc. (Cabero, 2000: 46).

Anteriormente, señalamos que la televisión es el medio de comunicación con mayor incidencia en la vida cotidiana y en los procesos educativos, y si además tenemos en cuenta todo el discurso se hace necesario e inevitable plantear la importancia de educar para el análisis crítico televisivo; de ahí que recojamos las propuestas realizadas por Ferrés (1994) que, en definitiva, no son más que un abanico de pautas para acercarnos al uso educativo de la televisión.

> La Educación en los Medios ha de ser una educación que pretenda hacer comprender qué son los medios, cómo funcionan, cómo se elaboran sus mensajes y cómo se difunden. Una educación que permita a los receptores reflexionar sobre la imagen del mundo y sobre la realidad que les es transmitida y de la que, al mismo tiempo, participan.

• La incorporación de la televisión al aprendizaje como puente entre la escuela y la sociedad. De esta forma el alumno va adquiriendo recursos para el análisis crítico que podrá aplicar fuera de la escuela cuando contemple imágenes similares.

• La incorporación del aprendizaje de la televisión en una sociedad en la que la televisión se ha convertido en la actividad de ocio a la que más tiempo dedican los ciudadanos.

• La metodología de análisis para hacer un estudio de programas (anuncios publicitarios, series, films..).

• La implicación de los padres ya que la televisión se contempla sobre todo en un escenario familiar.

• El valor del diálogo, tanto en la escuela como en el hogar, puesto que la televisión debería verse no en un contexto unidireccional, sino bidireccional.

• La destrucción del mito de la objetividad aprovechando la curiosidad del joven en saber cómo están hechas las cosas por dentro, haciendo ver que la televisión no es una ventana abierta a la realidad, sino un discurso.

• El análisis de la estructura narrativa, de los personajes y situaciones que se premian y castigan, de sus motivaciones, de los medios que utilizan para lograr sus objetivos, etc.

• Los valores que la publicidad asocia a los productos, ver si son funcionales o emotivos, racionales o irracionales, evaluar la coherencia de esta asociación y analizar qué visión da el anuncio de estos valores.

• La interpretación del éxito de los programas, ver qué necesidades humanas de tipo sensorial, psicológico, fabulativo, etc. satisfacen y qué valores e ideas potencian.

Pero también tengamos en cuenta aquellas actitudes de profesores y alumnos que pueden perjudicar los resultados del impacto televisivo, por ejemplo actitudes por parte del profesorado como su ausencia en la sala durante la emisión del programa, realización de otras actividades o colocación en un lugar donde no puede ser observado... estarán indicando a los alumnos el poco interés que despierta la emisión. Por tanto, una estrategia clave para modificar ésta y otras percepciones iniciales radica en la metodología didáctica que se aplique. Una estrategia exclusivamente de presentación y visionado tiene potencialidades para que se obtengan mínimas repercusiones de adquisición de información y motivación para el estudiante...; de ahí que el papel del profesor desempeñe con la televisión, tanto antes como durante del visionado, sea clave para la creación de un clima que facilite la atención e interés hacia los contenidos que en él se están trabajando (Cabero, 2000: 51).

En definitiva, y volviendo a la concepción de la educación en medios, tal como evolucionó a principios de los setenta, ha de ser una educación que pretenda hacer comprender qué son los medios, cómo funcionan, cómo se elaboran sus mensajes y cómo se difunden. Una educación que permita a los receptores reflexionar sobre la imagen del mundo y sobre la realidad que les es transmitida y de la que, al mismo tiempo, participan (Vázquez, 1998).

Referencias

AGUADED, J.I. (2000): Televisión y telespectadores. Huelva, Grupo Comunicar.

BANDURA, A. y WALTERS, R.H. (1963): Social learning and personality development. Nueva York, Holt, Rinehart y Winston.

BONETE, E. (Ed.) (1999): Ética de la comunicación audiovisual. Madrid, Tecnos.

CABERO, J. (Coord.) (1998): Medios audiovisuales y nuevas tecnologías para la formación en el siglo XXI (Edutec). Murcia, Diego Marín.

CABERO, J. (2000): «La utilización educativa de la televisión y el vídeo», en CABERO, J. (Dir.): Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Madrid, Síntesis; 39-69.

ECO, U. (1990): Apocalípticos e integrados. Barcelona, Lumen.

FERRÉS, J. (1994): «Niños y jóvenes ante la televisión», en AGUADED, J.L y FERIA, M. (Eds.): ¿Cómo enseñar y aprender en la actualidad? Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz Prensa y Educación; 66-72.

IRIARTE, G. (1998): «Conciencia crítica y televisión», en Comunicar, 12; 166-169.

MARIET, F. (1993): Déjenlos ver la TV. Barcelona, Urano.

MARTÍNEZ, F. (1994): «Investigación y nuevas tecnologías de la comunicación en la enseñanza: el futuro inmediato», en Pixel-Bit. Revista de medios y educación, 2; 3-17.

PIETTE, J. (1996): Education aux médias et fonction critique. Montreal, L´Harmattan.

SALINAS, J. (1998): «La televisión educativa», en CABERO, J. (Coord.) (1998): Medios audiovisuales y nuevas tecnologías para la formación en el siglo XXI (Edutec). Murcia, Diego Marín; 75-92.

SÁNCHEZ, M. (1998): «La educación par el uso de los medios y su identidad crítica», en Comunicar, 12; 186-190.

SANMARTÍN, J. y OTROS (Eds.) (1998): Violencia, televisión y cine. Barcelona, Ariel.

VÁZQUEZ, G. (1998): «La educación no formal: concepto», en SARRAMONA, J.; VÁZQUEZ, G. y COLOM, J.A. (Eds.): Educación no formal. Barcelona, Ariel; 11-25.

• Luis Rodolfo Lara
Santiago del Estero (Argentina)

El dilema de las teorías de enseñanza-aprendizaje en el entorno virtual

Este trabajo pretende mostrar cómo la irrupción de Internet en el ámbito educativo, y más precisamente en la educación a distancia, a través de las aulas virtuales, ha producido nuevas discusiones y replanteamientos de las teorías y estrategias del proceso de enseñanza-aprendizaje. El autor incide en la novedosa singularidad que los entornos interactivos y multimediales generan y los sorprendentes cambios que Internet está conllevando.

This paper shows how internet irruption in school, and especially in distance learning through virtual classrooms has reopened discussion about educational theories and strategies. The author thinks interactive and multimedia background has been a novel and singular fact which is going to be the starting point of a pedagogical revolution en school.

DESCRIPTORES / KEY WORDS
• Educación a distancia, medios de comunicación, interactividad, multimedia
• Distance learning, media, interactive learning, multimedia

Un elemento imprescindible en el nuevo modelo educativo integrando las nuevas tecnologías y el auge que tiene en estos momentos Internet es el aula virtual, concepto que se ha venido desarrollando a partir de la década de los ochenta, término que se le adjudica a Roxanne Hiltz quien la define como el empleo de sistemas de comunicaciones mediadas por ordenadores para crear un ambiente análogo electrónico de las formas de comunicación que normalmente se producen en el aula convencional.

Entonces, el aula virtual es un entorno de enseñanza-aprendizaje basado en aplicaciones telemáticas, en el cual interactúa la informática y los sistemas de comunicación. Dicho entorno soporta el aprendi-

▲ Luis Rodolfo Lara
es investigador y profesor en la Facultad de Matemática Aplicada de la Universidad Católica de Santiago del Estero (Argentina)
(reolara@educ.ar).

zaje colaborativo entre los estudiantes que participan en tiempos y lugares dispersos mediante una red de ordenadores. Este aprendizaje colaborativo es un proceso de aprendizaje en el que resalta el esfuerzo grupal entre los diversos integrantes que forman la comunidad educativa; en esta nueva forma de aprender, básicamente el profesor se convierte en un facilitador que estructura las oportunidades de aprendizaje, sirve como un recurso y tiene un nuevo rol, el de ser tutor, quien alienta y le sirve de apoyo a los estudiantes para trabajar juntos y así construir un cuerpo común de conocimiento.

La inserción masiva de Internet como (multi)medio en la sociedad actual hace que sea imposible ignorarla como alternativa válida para su uso en la educación, siendo potencialmente más útil aún en la educación no presencial, en donde los beneficios de los servicios interactivos que proporciona Internet se hacen realmente evidentes.

Desde este punto de vista, este conjunto de aplicaciones informáticas integradas adecuadamente, permite crear un entorno rico en formas de interacción y, por lo tanto, muy flexible en estrategias didácticas.

Adell y Gisbert (2000) plantean un interesante ejemplo de algunas de estas aplicaciones y sus equivalencias con respecto a las actividades que se desarrollan en la educación presencial, como se observa en el gráfico siguiente.

Entre las aplicaciones informáticas, se puede apreciar el poder de integrar recursos que tienen las páginas web, las cuales pueden contener a la vez otros recursos interactivos que provee Internet, como e-mail, chat y los foros de discusión, lo que hace de ellas un espacio adecuado para que actúen las aulas virtuales.

Con el incremento en las maneras en que las personas pueden comunicarse, la capacidad de aprendizaje mejora, pues cada vez es más factible encontrar el tipo de enseñanza apropiado para las capacidades de cada individuo. En ese sentido, el uso de tecnología de computación, de vídeo, y el empleo de dispositivos electrónicos como los nuevos dispositivos multimedia pueden ser la alternativa de aprendizaje más eficiente para ciertas personas que presenten algún tipo de discapacidad o que le es muy difícil su asistencia a la Universidad convencional.

EL DILEMA DE LAS TEORÍAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL ENTORNO VIRTUAL

Aplicación Informática	ACTIVIDADES	Espacio físico
Correo electrónico	• Tutorías • Comunicación entre la comunidad	• Despacho del profesor (consultas) • Charlas de pasillo
Listas de distribución	• Distribución de materiales escritos • Discusiones de grupo • Grupos de trabajo, coordinación, asamblea	• Aula • Grupos de estudio
Chat	• Socialización, relaciones personales, coordinación, asamblea, etc.	• Bar
Teleconferencia	• Debate público • Charla entre estudiantes y profesores	• Sala de conferencias • Bar
Página web(www)	• Distribución de documentación • Tutoriales multimedia • Exposición de trabajos para análisis y evaluación de grupos • Ámbito de integración: sede virtual de facilidades de comunicación • Interacción ampliada con sistemas informáticos remotos • *Repositorios* de recursos (aplicaciones informáticas para estudiantes) • Plataforma para la ejecución remota de aplicaciones • Registro de actividades realizadas y calificaciones y comentarios del profesor (con acceso restringido) • Plataforma para la distribución global de los trabajos de los estudiantes	• Biblioteca, archivos, etc. • Tablero de anuncios • Secretaría • Medios: pizarra, proyector de transparencias, libros, material de estudio, juegos, simulaciones, etc. • Aula de examen • Aula de informática • Directorio de direcciones electrónicas de los estudiantes, webs, etc. • Biblioteca global (por Internet) de materiales seleccionados • Fichas del profesor • Realimentación de la evaluación

Recursos interactivos y actividades equivalentes aula virtual-aula presencial (adaptado)

Particularmente las nuevas tecnologías de la información y comunicación son las que ofrecen nuevas perspectivas y despiertan inquietudes para el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde la interactividad que ofrece Internet es determinante para llevar a la práctica el aula virtual.

1. Los paradigmas del proceso de enseñanza-aprendizaje en discusión

Internet es la red de ordenadores más grande del mundo, tiene alrededor de 300 millones de personas que utilizan estos servicios en estos momentos. En la Argentina, la cantidad de usuarios llega a más de 1.500.000 y se proyecta para el 2002 que esa cifra se duplique (Como crecerá la red, 2000), de esta manera, las perspectivas de implementar aulas virtuales están incentivadas por la aparición de los nuevos potenciales usuarios que podrían estudiar en esta modalidad.

Algunos autores, como Paulsen (1993) afirman que la comunicación mediada por ordenadores redefine las reglas del juego de la educación a distancia y que es necesario, además de investigar sus posibilidades prácticas, reelaborar las teorías sobre esta modalidad a la luz de las nuevas formas de comunicación e interacción entre los participantes que proporciona la comunicación mediada por ordenador.

Para Casas Armengol (2000), todo esto significa un trascendental cambio de paradigmas; el modelo educativo tradicional, vigente desde hace más de doscientos años, es ahora desafiado y sustituido por un nuevo paradigma informático-telemático.

El viejo modelo consistía en la transmisión de conocimientos, valores y cultura general desde los maestros hacia los alumnos. Según esto, los estudiantes debían procurar este conocimiento (en los campus de las universidades) a través de aquellos que lo proveían y poseían (los profesores) y complementarlo con el que poseían otros (es decir, profesores o estudiantes), y también con conocimientos e informaciones almacenadas (bibliotecas).

En contraste con estas ideas, el nuevo paradigma tiene otras reglas (Chacón, 1997), ahora, la educación es concebida como un proceso dirigido a ayudar a los estudiantes para que aprendan a través de la adquisición del conocimiento que ellos necesitan. Los docentes ya no son los únicos que poseen el conocimiento; tal conocimiento esta disperso en todo el mundo, en diferentes sitios y fuentes. El rol actual del profesor consiste en ayudar y orientar a los estudiantes para que ganen el acceso a estas fuentes, facilitando que ellos aprendan, en consecuencia, el profesor pasó de ser uno de los protagonistas en el proceso educativo a ser un facilitador.

Así confluyen teorías y modelos del proceso enseñanza-aprendizaje, creados específicamente para la educación presencial que ahora son adaptados para la modalidad virtual; las ventajas y desventajas de estas teorías deben ser analizadas al momento de definir la implementación y el diseño de cursos virtuales.

Cuando se enfoca Internet desde el punto de vista de su instrumentalidad para el aprendizaje, los principios de tres teorías, constructivismo, teoría de la conversación, y teoría del conocimiento situado, parecen particularmente idóneos para fundamentarla (Borrás, 1997):

a) Teoría de la conversación: Internet adhiere a la noción vygotskiana de interacción entre gente que trae diferentes niveles de experiencia a una cultura tecnológica; Internet es un entorno que presupone una naturaleza social específica y un proceso a través del cual los aprendizajes crean una zona virtual, la zona de desarrollo próximo (ZDP), que también es considerada en la instrucción asistida por ordenador (IAO).

b) Teoría del conocimiento situado: El entorno Internet responde a las premisas del conocimiento situado en dos de sus características: realismo y complejidad. Por un lado, Internet posibilita intercambios auténticos entre usuarios provenientes de contextos culturales diferentes pero con intereses similares. Por otro lado, la naturaleza inestable del entorno Internet constituye un escollo para los no iniciados, que sin embargo, y gracias a su participación periférica continuada, se ven recompensados con una inserción cultural gradual.

c) Conductismo/constructivismo: Uno de los debates más importantes en educación, es la controversia entre conductismo y constructivismo, que se ve reflejada en los diferentes enfoques que asumen las Universidades al momento de diseñar e implementar un aula virtual. Teniendo en cuenta esta situación, Núñez (2000) sugiere utilizar una estrategia mixta para aplicar en las aulas virtuales en donde se utilicen las ventajas de ambas perspectivas. La perspectiva conductista debe ser utilizada fundamentalmente para el manejo de los aspectos de tipo organizativo como la definición de la estructura del curso, la enunciación de objetivos y el manejo de las evaluaciones. La perspectiva constructivista se debe utilizar para el manejo de los aspectos eminentemente académicos como la definición de estrategias de interacción y para definir las actividades individuales y grupales que contribuirán al logro de los objetivos.

Con este diseño se logra una amplia participación debido al rigor en la estructura administrativa del cur-

so pero también se logra la formación de una comunidad que construye conocimiento a través de la negociación social, el trabajo colaborativo, la reflexión critica, la revisión de pares, y la creación de escenarios simulados y micromundos en donde los participantes pueden aplicar los conocimientos adquiridos de manera colaborativa.

Particularmente las nuevas tecnologías de la información y comunicación son las que ofrecen nuevas perspectivas y despiertan inquietudes para el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde la interactividad que ofrece Internet es determinante para llevar a la práctica el aula virtual.

2. Conclusiones

El desarrollo de las aulas virtuales está, quizás, en su punto más alto; provistas por los servicios interactivos que ofrece Internet, toman un protagonismo antes nunca visto de un (multi)medio de comunicación en la educación; los componentes interactivos y las aplicaciones multimediales hacen la diferencia y su aplicación en la modalidad no presencial se hace irreversible. En la Argentina, todas las universidades tradicionales (Universidad de Buenos Aires, Universidad de Belgrano, la Universidad Católica Argentina, entre otras) tienen ya su versión on line en Internet, con sus respectivas modalidades y metodologías propias.

De todos modos, estamos viviendo un proceso de metamorfosis y de transición continua con la presencia de estas aplicaciones interactivas en la educación a distancia, modalidad en la que existe una variedad de materiales y recursos utilizados, donde el material escrito parece –hasta ahora– un elemento insustituible modernizado con la aparición del hipertexto, conjuntamente con el e-mail y la simulación –con la realidad virtual todavía en una etapa de gestación– que tienen las mejores perspectivas para imponerse en el futuro como elementos fundamentales del aula virtual. Hay que destacar también la rapidez a la que crece y con la que cambia Internet, donde cada día aparecen nuevas aplicaciones y herramientas que posibilitan nuevas formas de comunicación y de acceso a la información, lo que nos obliga a estar permanentemente actualizados y alertas para la potencial utilización de los nuevos recursos en la educación a distancia.

El fenómeno de la globalización también llegó a la educación y así las innumerables aulas virtuales que existen en el ciberespacio están produciendo una competencia despiadada, ya que en Internet todas las aulas virtuales están ahí al alcance de un hipervínculo. Así, la personalización de los servicios educativos y la especificación de cursos serán el punto de inflexión para la diferenciación entre la gran cantidad de aulas virtuales que existen en el mercado.

En el plano estrictamente procedimental, aunque parezca paradójico en muchas aulas virtuales al tener a su disposición las nuevas tecnologías interactivas e Internet, las técnicas y metodologías pedagógicas utilizadas parecen acercarse cada vez más a las de la educación presencial que las practicadas en la educación a distancia tradicional, mediante el uso, a menudo abusivo, de los recursos sincrónicos (como vídeoconferencias) en desmedro de los asincrónicos (como la página web, el e-mail y foros de discusión, entre otros).

Por lo tanto, en estos momentos, todo está enfocado a asimilar en el aula virtual aquellos elementos que existen el aula real, complementado por los nuevos recursos tecnológicos que existen en el mercado; esto equivale a considerar y cargar sobre su espalda todas las virtudes y defectos a la vez que ésta posee, sin considerar que el aula virtual pueda emplear otros elementos no considerados en el aula real, quizás hasta ahora desconocidos o no tenidos en cuenta. Así, se precisa la realización de trabajos interdisciplinarios, incluidos pedagogos, programadores, diseñadores gráficos, tecnólogos, entre otros, para diseñar nuevas estrategias y metodologías de enseñanza específicamente orientados a las aulas virtuales y a las nuevas tecnologías emergentes, una especie de reingeniería de los modelos y métodos de enseñanza-aprendizaje; sólo de esta manera la educación mantendrá el paso acelerado que le lleva la tecnología.

Referencias

ADELL, J. y GISBERT, M. (2000): Educación en Internet: el aula virtual. URL: http://www.tau.org.ar/base/educacion/aulavirtual.-html.

ÁVILA, P. (1999): Universidades virtuales ¿aprendizaje real? URL: http://investigacion.ilce.edu.mx/dice/articulos/articulo8.htm.

BORRÁS, I. (1997): «Aprendizaje con la Internet: una aproximación crítica», en Pixel Bit, 9. Edición Electrónica. URL: http://-www.us.es/pixelbit/pixelbit.htm.

CASAS ARMENGOL, M. (2000): Viabilidad de la Universidad Virtual Iberoamericana. URL: http://cvc.cervantes.es/obref/formacion_virtual/campus_virtual/casas.htm.

GOMEZ JURADO, T. y ORBE, E. (2000): El aula virtual . URL: http://www.espe.edu.ec/tecnologia- informacion/universidad-virtual/aula-virtual.

NÚÑEZ, A. (2000): Una comparación del campus virtual del British Open University y el Campus Virtual Florida State University: constructivismo vs conductismo.

URL: http://cvc.cervantes.es/obref/formacion_virtual/campus_virtual-/nunez.htm.

TIFFIN, J. y RAJASINGHAM, L. (1997): En busca de la clase virtual. Barcelona, Paidós.

VARIOS (2000): «Como crecerá la red» Especial Informática, en Noticias; 20-21.

REFRANES TELE-VISUALES

Pablo Martínez-Salanova '2001 para COMUNICAR

• Nicolás Lorite
Barcelona

Una pedagogía activa del lenguaje televisivo para comunicadores del futuro

En este artículo se ofrecen algunas pistas sobre la pedagogía activa que se viene aplicando desde mediados de los noventa para enseñar lenguaje televisivo a futuros comunicadores, en concreto a los alumnos de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona y del Tec de Monterrey de México. El autor defiene que el interés del alumno por las clases aumenta considerablemente si se usa un manual conceptual de referencia adecuado a su lenguaje juvenil y se le permite expresar sus opiniones.

This paper puts forward an innovation in television language learning for future journalists. He explains the results of his experience, carried out with pupils from Universidad Autónoma of Barcelona and Tec from Monterrey. He comes to the conclussion that it is advisable to use reference books and workbooks to achieve the right aims.

DESCRIPTORES/KEY WORDS
• Pedagogía activa, lenguaje televisivo, discurso audiovisual, comunicación
• Media, education, television language, communication

Un buen día, a mediados de los 90, me pasó algo extraño. Les cuento. Mientras me duchaba de buena mañana me dio por cambiar de raíz la pedagogía del lenguaje televisivo destinada a futuros comunicadores, en concreto a los futuros/as periodistas. De un tiempo a esta parte no podía conciliar el sueño. A las tres de la mañana los párpados me hacían ¡clink! como persianas, y así quedaban abiertos toda la noche. Motivo: no me acababa de funcionar el método utilizado. Yo notaba que era demasiado rígido, unidireccional y memorístico, pero no lograba encontrar alternativa válida posible. De repente noté, mientras me caían las últimas gotas de agua sobre mi cabeza, que ¡clink! (sonido parecido al de las persianas pero

▲ Nicolás Lorite
es profesor y jefe de la Unidad de Comunicación Audiovisual del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad Autónoma de Barcelona
nicolas.lorite@uab.es).

algo más seco y cristalino) se me encendía una luz potente en mi interior y sin saber cómo empecé a ver la salida del túnel. Me sequé rápidamente, puse en marcha el ordenador y esbocé rápidamente, casi como un cuadro abstracto, la pedagogía activa del lenguaje televisivo que explico a continuación de manera resumida y que tantas y tantas satisfacciones me ha dado desde entonces.

Antes de entrar en detalle debo dejar claro en esta introducción que desde ese mágico día de la ducha opté por redactar textos para ser leídos, que no es poco. Me cansé de escribir retorcidos soliloquios para un solo lector, o sea yo mismo, e intenté redactar discursos destinados principalmente a los jóvenes para ser percibidos como audiovisuales por ellos mismos también (no hay que olvidar que es la generación del audiovisual). Las letras, las palabras, las frases, y su asociación, su estructura, permiten transmitir sensaciones visuales y sonoras. Como los comunicadores audiovisuales tenemos todavía pocas o nulas oportunidades de transmitir de manera audiovisual nuestro conocimiento audiovisual en un mundo en el que sigue reinando el texto como discurso científico, aunque empezamos a estar algo adentrados ya en la visual era digital, nos vemos obligados a pervertirlo y a pervertirnos nosotros también construyendo semejantes juegos de palabras casi psico-comunicativos.

> La Universidad en la actualidad debe entenderse como algo más que una simple «fábrica de parados» o como una eterna «guardería infantil» de los futuros licenciados (...). La Universidad es el espacio en el que el individuo se instruye en determinados conocimientos teóricos y técnicos desde la perspectiva científica.

1. Del dossier clásico al dossier-novela

¿Por dónde empezaba? Fácil: por tirar a la basura un viejo, clásico e inservible dossier conceptual y escribir un nuevo texto pensando en la combinación óptima entre contenido y público.

Antes de escribir el nuevo texto me documenté, busqué bibliografía, consulté últimas publicaciones sobre enseñanza del lenguaje televisivo, pero nada de nada. Casi todo lo existente era de la misma «funcionalidad» conceptual que el viejo dossier y se reducía a la mínima expresión de «aprenda fácilmente a hacer televisión fácil, valga la redundancia, en poco, muy poco tiempo». Eran textos «pensados», imagino, para personas poco amantes de la reflexión teórica y menos del conocimiento profundo de las cosas. Su contenido se reducía a cuatro normas para grabar adecuadamente con la cámara y alguna que otra recomendación para registrar bien el sonido. Nada de nada sobre lo que hay que pensar antes de realizar estas funciones técnicas con las viejas o nueva tecnologías del audiovisual.

Claro que tampoco quería irme al que considero el otro extremo de la producción bibliográfica sobre lenguaje televisivo, el de esa semiótica ortodoxa, tan docta, a su modo, en el análisis del discurso, pero tan ineficaz, pedagógicamente hablando, a mi juicio, como los manuales técnicos de «aprenda fácilmente a hacer televisión fácil en pocos, muy pocos días», sobre todo en lo que respecta a la transmisión educativa activa de un conocimiento teórico-técnico tan complejo como el de la televisión.

(Abro este pequeño paréntesis para contarles que muchos de estos textos, que denomino semióticos ortodoxos, parecen redactados por excelentes analistas de la televisión pero que son a su vez, desde mi punto de vista, nulos productores televisivos. Estos semióticos son un poco lo que los críticos de cine al cine. Muchos de ellos saben escribir magníficas críticas cinematográficas pero no han rodado una película en su vida. Claro que ya sabemos que es muy difícil ser al mismo tiempo profesor, teórico, investigador y realizador televisivo. Como también lo es ser director de cine y crítico a la vez. No hay tiempo para estar en los dos polos del mensaje, el de la emisión y la recepción. Lo malo de los semióticos ortodoxos y de autores de «prácticos», es que a veces suelen creerse el centro del universo y sólo admiten como válidos sus propuestas, cierro paréntesis, de momento).

El nuevo texto debería ser de lectura ágil pero semejante ligereza no debería ir en detrimento de su profundidad. Difícil reto el mío. Me puse manos a la obra y empecé a redactar La Trastienda (actualmente en vías de publicación). Un híbrido entre realidad y ficción en el que yo mismo era el personaje principal.

Todo empieza con la entrada en la tienda de ese protagonista principal que soy yo mismo, en busca de unos marcos para colocar las fotografías de las vacaciones y acaba con una cena en su casa, o sea la mía, con todos los personajes para hacer un repaso, entre tapa y tapa, al glosario de términos empleados para la producción televisiva actual. La novela consta de cinco capítulos. Cada uno de ellos está pensado para ser leído, por ejemplo, en el trayecto en tren, de media hora, entre el centro de Barcelona-Plaza Cataluña y la Universidad Autónoma de Barcelona. Destaca un tercer capítulo en el que Oyechaval, un guionista de guión, se pregunta adónde va a parar el calcetín que desaparece en la lavadora. Para responder la pregunta no le queda más remedio que repasar algunos guiones y las opiniones de algunos guionistas. Aunque todo se enreda en el segundo capítulo cuando el vendedor automatonauta, ese comerciante encargado de vender en la tienda lo último de lo último de las tecnologías audiovisuales, tiene un sueño extraño en el que se aparece El diablo de los números de Hans Magnus Enzensberger (Editorial Siruela, 1997) y La i, ve La i, la idea, esa idea que está detrás de todo guión y toda producción televisiva. La historia se complica en el capítulo cuarto cuando el vendedor automatonauta encuentra en la trastienda de la tienda a la selenita virtual y le muestra los últimos avances digitales actuales.

2. La pedagogía activa

¿Por dónde continuaba? No bastaba con tirar a la basura el viejo dossier y escribir La Trastienda, había que conjugar esa nueva propuesta con la aplicación efectiva de ciertos principios de la pedagogía activa que tenía muy claros de manera teórica desde que ingresé en la Universidad Autónoma de Barcelona a mediados de los 80, pero que hasta el día de la ducha me había costado de aplicar, más que nada porque hasta entonces no empiezo a ser yo mismo, pero sobre esto no voy a abundar porque tampoco se trata de contarles mi vida en este artículo... Desde que ingreso en 1986 en la UAB para impartir Socio-Antropología , Sociología de la Educación, más adelante Teoría y Técnica de la Información Audiovisual II (TV) y por último materias como Lenguaje Televisivo voy pensando, redactando y experimentando el esquema siguiente que en mi programa diseño y reproduzco tal cual aparece a continuación:

La pedagogía activa consiste en ir:

- De la práctica a la teoría, nunca al revés.
- Del contexto al texto, nunca al revés.
- De la dialéctica al concepto, nunca al revés.
- De la observación al conocimiento, nunca al revés.
- De la tierra al cielo, nunca al revés, y menos en picado.
- De los entornos próximos, locales y diversos a los globales, universales y uniformes, nunca al revés.
- De lo audio y/o visual a lo textual, nunca al revés.
- De lo diverso caótico a lo concreto anárquico, nunca al revés.
- De lo superficial explícito a lo intelectual implícito, nunca al revés.

En mi etapa anterior al día mágico, ¡clink!, de la ducha, esa en la que era escritor de soliloquios para un solo lector, yo mismo, había argumentado sesudamente el esquema anterior con párrafos como los que reproduzco a continuación. Muestro el primero condensado y con un tipo de letra 10 y a un solo espacio para provocar conscientemente el rechazo visual del lector. Claro que también podría reproducirlo a doble espacio y en un cuerpo de letra 14. Estas son algunas de las perversiones audiovisuales del texto que les mencionaba al principio de este escrito. Decía así: «La pedagogía activa propugna algo tan esencial para la enseñanza de estas disciplinas teórico-prácticas como es la difusión y asimilación de los contenidos programados, sobre la base de una relación permanente del texto con el contexto y viceversa. Se transmiten unos conocimientos audiovisuales (pasados, presentes, incluso futuros) cuya estructura, difusión pedagógica y asimilación por parte del alumnado, necesitan de la imprescindible interacción práctica, complementaria y permanente entre teoría y técnica. Propicia un uso democrático de la enseñanza. Es decir, una continua comunicación bidireccional activa de conocimientos e ideas entre profesorado y alumnado, bidireccionalidad que propicia la dinámica activa y facilita la adecuada integración de los alumnos en las clases, así como una mejor asimilación de los contenidos teóricos impartidos. Todo ello nos lleva a considerar que es el método pedagógico idóneo para: potenciar la participación del alumnado en clase, estrechar los ligámenes profesorado-alumnado, incrementar las relaciones del alumnado entre sí, conectar ambos colectivos con la realidad socio-educativa en particular, y socio-comunicativa en general, sin olvidar que todo ello contribuye, en suma, a enriquecer, en mayor grado que otras pedagogías direccionales y clásicas, a los participantes de la experiencia educativa».

Un segundo párrafo decía lo que viene a continuación (esto conviene dejarlo tal cual): «El método activo no se asemeja en nada, ni pretende parecerse,

a los de tipo pasivo. Desde la perspectiva ideológica de la pedagógica activa se consideran métodos educativos pasivos los autoritarios o dictatoriales y los memorísticos e irreflexivos. Una de las características fundamentales de esos métodos pasivos es que otorgan al alumnado un papel meramente receptivo. Llegan a atribuirle funciones meramente contemplativas. El alumnado ejerce una recepción educativa similar a la de los escribas romanos, por poner un ejemplo extremo y hasta pintoresco, que es como decir que con esta pedagogía se les otorga el rol de simples recopiladores de apuntes dictados por el profesorado; unos textos elaborados, la mayoría de las veces, fuera de los contextos y que suelen servirle, posteriormente, como mucho, para cubrir el expediente académico, para ser reproducidos fielmente («vomitados» es la expresión que se suele usar más a menudo en el argot popular estudiantil) en un examen clásico».

En un tercer párrafo aseguraba que: «La pedagogía activa pretende hacer reflexionar al alumnado. Lo incomoda para que se posicione ideológicamente. Lo «molesta» para que llegue a actuar, a opinar sobre las teorías que se le imparte, y sobre las tecnologías utilizadas con sus correspondientes vademécums técnicos, la producción, la redacción, la recepción y un largo etcétera de términos acabados en on que podía mos concluir con mundialización, por ejemplo».

A continuación aclaraba algo importante que vuelvo a reducir para «agilizar» la lectura: «La pedagogía activa supone, para un sector significativo del alumnado que ingresa en esta carrera, la continuación en las dinámicas participativas practicadas durante sus enseñanzas primaria y secundaria. Al menos eso es lo que podemos pensar si tenemos en cuenta los modelos de enseñanza predominantes en el entorno metropolitano barcelonés. Se trata, por tanto, de un método educativo claramente imbricado en la sociedad catalana desde que nace «La escuela de masas» catalana a principios del siglo XX, que lo ofusca el franquismo y renace con una vitalidad sin precedentes a finales de los setenta tras la muerte del dictador. Es un método, practicado por diferentes tendencias y tipologías de escuela y con objetivos tan básicos como los de enseñar en la escuela transmitiendo valores asociativos y participativos propios de las dinámicas social, cultural y tradicional».

Acababa advirtiendo que «para poner en práctica la pedagogía activa hay que controlar determinadas cuestiones para no convertir lo activo en reactivo, que es como decir que si nos andamos con tacto podemos acabar siendo simples boyscoots de «campamento» universitario, durante bastantes horas de clase, y violentos kamikazes. Para que el método activo derive por el buen camino de la creación y reflexión, hay que tener en cuenta:

A) Las peculiaridades del medio televisión

• Plurisemántica: El medio de comunicación televisivo es plurisemántico y en su producción intervienen y se entremezclan diferentes lenguajes audiovisuales.

• Innovación de los lenguajes y las técnicas audiovisuales: Son materias que deben enseñarse sin perder de vista las innovaciones de los lenguajes y las técnicas audiovisuales televisivas, en concreto, las nuevas coyunturas político-comunicativas e inacabables procesos multinacionales de concentración económica de la producción audiovisual. Asimismo, hay que tener en cuenta, la creciente distribución en el mercado de nuevas tecnologías con inacabables innovaciones técnicas. No hay que dejar de observar la tendencia creciente a la utilización de lo informático/digital en detrimento de lo analógico/mecánico, y lo que ello supone a nivel de la imposición del lenguaje lógico de la máquina sobre el lenguaje creativo intelectual y humano.

B) Construcción científica

• Pluridisciplinariedad y transdisciplinariedad: Se abordan e imparten en las clases unas teorías de la comunicación audiovisual, configuradas científicamente, en base a planteamientos pluridisciplinares y transdisciplinares. Son teorías que hemos de saber acotar metodológicamente y saber vigilar epistemológicamente sus principales ramificaciones pluridisciplinares e implicaciones transdisciplinares para evitar toda construcción de discursos acientíficos.

• Panorama científico actual: Son unas teorías y técnicas televisivas que empiezan a configurar un incipiente panorama científico, disperso y/o diverso, compuesto de conceptos sumamente racionales e irracionales y/o espontáneos («artesanos» o de «motu propio», se les llama muchas veces).

• Transición hacia la ciencia concreta: Es una fase de transición hacia la ciencia concreta del audiovisual. Son enseñanzas que disponen, aún, de un incipiente poso científico. Son relativamente jóvenes y carecen, a veces, de la solidez necesaria como para poder contrarrestar cualquier crítica, lanzada a modo de efecto prepotente, desde otras ciencias más maduras o ancianas, con un proceso histórico más dilatado y con mayor reconocimiento y prestigio sociales.

• Pluralidad conceptual: La pedagogía activa aplica una interacción teórico-técnica. Coexisten múltiples formas de entender los procesos productivos, creativos y narrativos. Ello obedece, también, a que es un método educativo joven y que como tal está en una

fase de transición hacia la maduración del pensamiento concreto. Es una etapa en la que se dan todo tipo de contradicciones, como es lógico, incluso entre los que empiezan a ser sus primeros conceptos universales o globales.

C) Medios de comunicación y cambio social. Uno de los objetivos principales de la pedagogía activa es adecuar el conocimiento a las transformaciones socio-mediáticas. Debe tenerse en cuenta que los medios captan y reflejan las relaciones sociales en continua transformación. Todo eso obliga al enseñante a modificar y adecuar los planteamientos didácticos estructurales, ideológicos y comunicativos a dichos movimientos sociales constantes. Dicho proceso de síntesis y transmisión de una realidad social cambiante, hay que hacerla coincidir con el periodo histórico concreto.

D) Valores social y económico de las enseñanzas audiovisuales: Hay que considerar, además: el alza de los valores social y económico de las enseñanzas audiovisuales pero que eso no significa que vaya a la par la demanda de licenciados en Ciencias de la Comunicación, y los ratios elevados y calidad de la enseñanza

Uno de los requisitos de la pedagogía activa, para que pueda impartirse según las normas mínimas exigibles de calidad de la enseñanza, pasa por el ajuste óptimo de variables como «Márgenes reales de necesidad actual de licenciados en el sector periodístico audiovisual actual» y «Ratios idóneos de alumnos por profesor» (empezando por situarlo, como máximo, en 80 alumnos y no en los 120 autoriza el Ministerio de Educación en el curso 1992-93 para las nuevas licenciaturas de Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas).

Los altos valores social y económico de los estudios en Comunicación Audiovisual han propiciado la masificación de las facultades. Es una masificación que ha obligado al colectivo de profesores de las asignaturas teórico-técnicas audiovisuales a realizar un esfuerzo pedagógico suplementario.

• Oferta y demanda de métodos pedagógicos

Las ofertas de métodos pedagógicos por parte del profesorado, así como las demandas de éstos desde el alumnado, suelen configurar un panorama educativo (rico y/o caótico, según se quiera interpretar) pluricombinativo y, por lo tanto, de infinitas opciones por ambos bandos. Ello obedece, en parte, a las dificultades que entraña la selección de un solo método de enseñanza eficaz, actualmente, como consecuencia de la consabida crisis general de la enseñanza, y, en concreto de los métodos pedagógicos empleados para la enseñanza del audiovisual.

Todo ello lleva, la mayoría de las veces, a la toma de decisiones personales. Es algo que guarda relación, a su vez, con otras crisis sociales como la ideológica, las de identidad cultural, asociacionista, política o la de valores morales y religiosos.

3. Futuro profesional y laboral

El método pedagógico activo debe tener en cuenta su capacidad resolutoria en materia laboral. No hay que olvidar que se instruye a futuros profesionales (periodistas, comunicólogos/as, informadores/as, investigadores/as socio-comunicativos/as y profesores/as) que persiguen obtener su licenciatura universitaria con el lógico propósito de ingresar en el mercado de trabajo audiovisual y/o periodístico. Dicha cuestión debe tomarse, no obstante, con suma precaución para no recuperar el discurso socio-educativo-economicista de otros tiempos en los que la enseñanza se basaba principalmente en los modelos económico-capitalistas, predicados por Schultz. En la década de los sesenta e inicios de los setenta, en España, los centros universitarios pretendían preparar única y exclusivamente especialistas para una economía tecnócrata, basada en los famosos Planes de Desarrollo que promueve la saga de ministros del Opus Dei. Es una etapa que concluye con la promulgación de leyes educativas «productivas» como la de Villar Palasí en 1973, cuyos efectos llega a propagarse durante los años ochenta e incluso los noventa. Por tanto, hemos de tener en cuenta que instruimos a futuros profesionales que al pasar por asignaturas teórico-técnicas como estas lo hacen para conocer y simular la dinámica real del mercado audiovisual al tiempo que aprenden a crear, recrear y madurar el pensamiento racional y científico. Esto quiere decir que la Universidad en la actualidad debe entenderse como algo más que una simple «fábrica de parados» o como una eterna «guardería infantil» de los futuros licenciados/as. No es tampoco el lugar idóneo para aprender determinadas enseñanzas técnicas específicas. No es un centro de enseñanza profesional ni tampoco una academia de enseñanzas rápidas (para aprender el manejo de la cámara en tres meses, etc.).

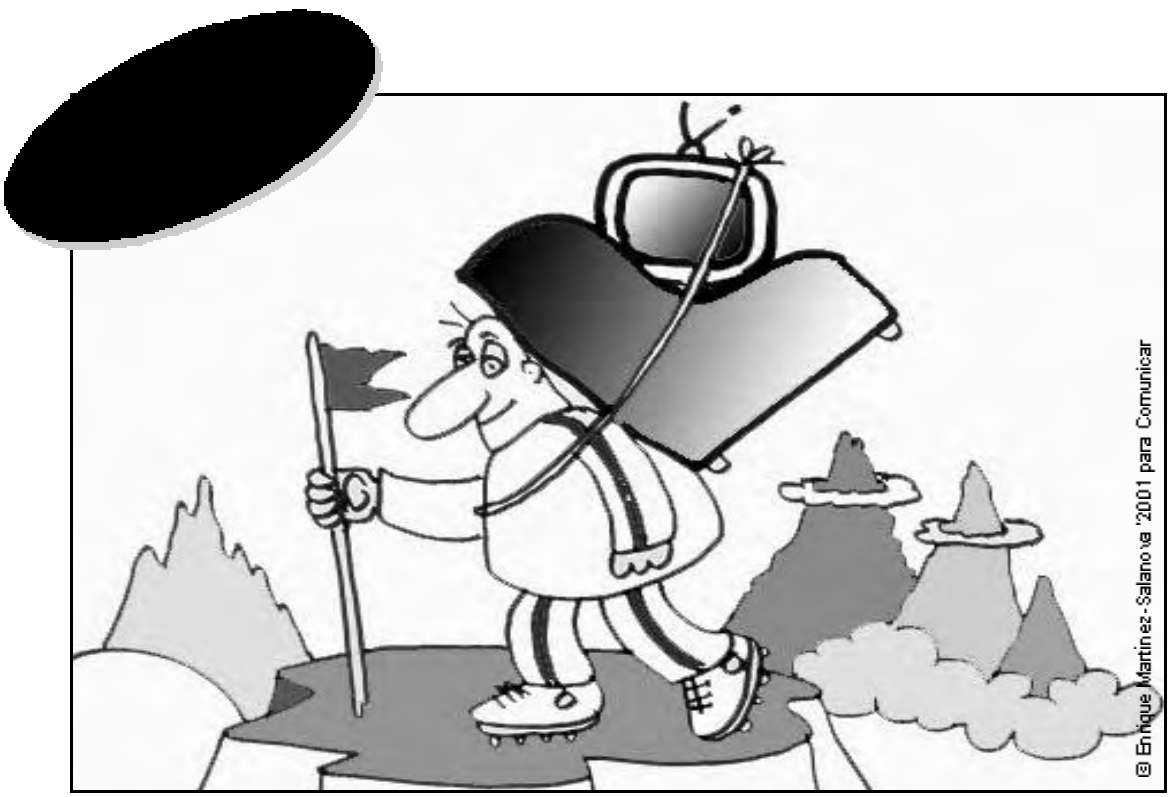
La Universidad es el espacio en el que el individuo se instruye en determinados conocimientos teóricos y técnicos desde la perspectiva científica. Por eso considero, en plan apologético, casi que la enseñanza del audiovisual de manera activa en la Universidad actual es un auténtico lujo porque es el único lugar en el que la persona puede permitirse divagar por las utopías, probablemente irrealizables, en los «productivos» mercados de las plataformas digitales, las con-

centraciones y convergencias de medios y de industrias culturales.

La Universidad es el único ámbito posible para filosofar sobre lo real y lo imaginario, sobre el bien y el mal, al tiempo que se experimentan contenidos, con algunas tecnologías de la producción audiovisual real, para poder sobrevivir económicamente, etc.».

...¿Filosofear sobre lo real? ¿Lo real y lo imaginario? ¿Lo real...? ¿Lo imaginario...? ¡Puf! Menudos soliloquios los míos de la etapa anterior al día de la ducha...

Termino este artículo añadiendo algunas referencias más sobre mi pedagogía activa del lenguaje televisivo destinado a futuros comunicadores del futuro, valga la redundancia. El alumnado empieza a pensar el lenguaje a base de enfrentarse a la producción real en nuestros platós y salas de edición pero guiados por un profesor, a especie de guía, que soy yo mismo, que en todo momento va respondiendo con preguntas sus preguntas y les va sugiriendo apuntar todo ello, tanto las preguntas como las respuestas si las encuentran, en sus cuadernos de a bordo. Cada grupo de prácticas, de unas diez personas, lleva un cuaderno de a bordo en el que anota el día a día de las clases teóricas y prácticas, cuadernos que presentan en una especie de seminario que organizamos alumnos y profesor el último día de clase, y cuadernos que junto con el mío, porque yo también escribo uno a lo largo del curso, sirven para editar la memoria de curso, especie de manual pensado principalmente para que se lo guarden como recuerdo de las clases entre sus álbumes de fotos, sus diarios y demás cosas personales. También organizamos seminarios de presentación y análisis de los videos que producen y antes miramos y comentamos en clase fragmentos de películas, cortos cinematográficos, programas de televisión, reportajes, etc. y al mirar y comentar todo ello van saliendo los conceptos fundamentales que toca impartir según el programa previsto, y cuando al final le paso un test para ver si se saben los cien conceptos fundamentales del lenguaje televisivo, me sorprende ver año tras año como casi todos sacan de notable para arriba. No ocurría lo mismo en mi etapa anterior al día de la ducha, suspendían la mitad y yo todavía me preguntaba por qué... Ahora ya no se me abren los párpados a las tres de la madrugada, ¡clink!, como persiana, tampoco a las siete de la mañana. Empiezo a dormir demasiado bien y eso tampoco es bueno...



• Dolores Rodríguez Mateos
Sevilla

Radioescuela, una apasionante aventura de comunicación y educación

Cualquier medio de comunicación que trabajemos con los alumnos, unido al entusiasmo de éstos es un factor de eficacia. La radio por su inmediatez y constancia, necesita de ese entusiasmo. Es un recurso que estimula la participación y evita la pasividad del alumnado. La autora de este trabajo defiende que el uso de los medios de comunicación ayuda a la enculturación de los individuos y el grupo es capaz de percibir la realidad de forma distinta, partiendo siempre de un enfoque significativo de aprendizaje.

The author considers all the media we work with at school are very stimulating for children. She thinks radio can be the best choice among them due to its interactivity which stimulates children to participate avoiding their pasivity. Also, this paper put forward that media at school help youngsters to learn new social ways of life.

DESCRIPTORES/KEY WORDS
• Medios de comunicación, educación, radio, interactividad, socialización, childhood
• Media, education, radio, interactive learning, socialization, infancia

La dinámica cambiante de la sociedad en la que vivimos hace imprescindibles nuevas formas de actuar, nuevas estrategias, nuevos planteamientos didácticos. Con este artículo se pretende concienciar a los profesionales de la educación de la importancia que tiene la radio como instrumento didáctico, como instrumento de penetración en la sociedad y desarrollar un plan de formación para comenzar este desafío. Cuando escuchamos nuestra voz a través de un magnetófono o de las ondas radiofónicas nos damos cuenta de la buena o la mala dicción, de la amplitud de nuestro vocabulario, de la expresión gramatical, de la entonación... en definitiva, de numerosas características que tiene nuestro lenguaje. En educa-

▲ Dolores Rodríguez Mateos
es profesora de Educación de Adultos de Castilleja de la Cuesta en Sevilla y miembro de la Comisión Provincial de Sevilla del Grupo Comunicar.

ción se puede considerar el lenguaje como el principal instrumento de comunicación, por eso no debemos olvidar las peculiaridades lingüísticas y culturales de la zona en la que trabajamos.

La comunicación no es un efecto mecánico, donde un impulso (A) emitido por el hablante desencadena siempre la misma respuesta (B) en el oyente. La comunicación es (A)+(B), ya que a la hora de analizarla, hay que tener en cuenta lo que el otro entiende de lo que yo digo, lo que de ello rechaza, lo que se apropia y hace suyo y ya no es lo que yo digo, sino lo que se está diciendo. Comunicación sería todo intercambio de información, de signos o mensajes susceptibles de modificar conductas.

Noam Chomsky nos dice que el lenguaje es innato, que establece significados entre seres vivos, pero tan irracional es enseñar a los humanos a volar como enseñar a los animales a hablar. Los lingüistas consideran que la prueba de la habilidad lingüística no es la comprensión sino la actuación; la capacidad de usar la gramática para generar frases cada vez más complejas. La forma de expresar las ideas produce distintos efectos, se pretende la dialógica de la comunicación, se persigue alcanzar el poder comunicativo, es decir, captar la atención del oyente, influir en su conducta y afectar su memoria (José María García es un experto en esto). Según Wittgenstein, el significado de un signo está en su uso, reside en su cómo, el cómo es importante. La radio tiene el poder de la seducción, del engachamiento, de crear el vínculo comunicativo; sin embargo, la radio es tan habitual en la vida cotidiana como infrecuente en la escuela. Destacamos la importancia de las numerosas actividades que podemos hacer mientras escuchamos la radio.

Cuando trabajamos con la radio, los alumnos/as adquieren protagonismo, muchos de ellos necesitan este protagonismo, se elimina la timidez y además este medio nos facilita un grado elevado de autoestima; es un remedio muy eficaz contra el fracaso sistemático en algunas áreas. Nuestra forma de hacer radio debe ser veraz, pues el mensaje reflejará la realidad; comunicativa, porque transmitirá el sentir, las ilusiones, los proyectos; participativa e informativa, donde el trabajo se desarrolla en grupo, donde quedan abiertos caminos laborales.

El colectivo de profesores de «Onda Escolar» propone la radio como un medio pedagógico a utilizar en la escuela porque es dinámico, ágil, motivador y ante todo imaginativo. Esto le hace ser un medio de comunicación no pasivo, actuando el niño/a indistintamente como sujeto emisor o receptor. Nosotros no podemos hacer coincidir sólo el emisor/a con el profesor/a y al receptor/a con el alumno/a. Ambos son receptores y emisores en una comunidad educativa. El saber ya no le viene al alumno a través del profesor/a única y exclusivamente; el saber, la información, va a llegar a través de diversos canales: Docente, familia, compañeros, grupos de iguales... y por los medios de comunicación. Volvemos a recordar que lo importante es crear el vínculo comunicativo, es decir, la capacidad de actuar sobre el receptor/a, modificar su acción. Lo que interesa de verdad, en la comunicación, no es sólo lo dicho sino lo implicado en lo dicho, por tanto distinguimos tres dimensiones: lo que decimos, lo que queremos decir y lo que decimos sin querer. En definitiva, lo que importa es el contexto. Al mismo tiempo, lleva aneja una labor de publicitar con lenguaje radiofónico: el servicio educativo y sociocultural que se está llevando a cabo en los distintos centros de la comunidad. También es útil para informar sobre la realización de proyectos locales de desarrollo y animación en estrecha colaboración y coordinación con diversas instituciones.

La radio tiene el poder de la seducción, del engachamiento, de crear el vínculo comunicativo; sin embargo, la radio es tan habitual en la vida cotidiana como infrecuente en la escuela.

El mensaje estará en función de la audiencia a la cual va destinada y será válido si responde a las necesidades de los oyentes. En el material elaborado para Secundaria por los profesionales de Radio Nueva Castilleja se propone: la radio es uno de los medios de difusión pública (medios de comunicación de masas o mass-media). Para que una comunicación sea de masas requiere la condición de que sea una difusión múltiple. La radio puede definirse como un medio de comunicación que reviste los siguientes caracteres:

- Ambivalente: unidireccional y bidireccional, en el sentido de que admite la posibilidad de respuesta.
- Instrumental: requiere elementos técnicos.
- A distancia: a diferencia de la comunicación personal o cara a cara.

• Colectiva: múltiples emisores y receptores simultáneos, a diferencia del teléfono.

• Directa: de recepción inmediata en la captación por la audiencia.

• Reciente: utiliza como vehículo físico primario exclusivamente el sonido.

• Efímera: raramente se vuelve al mensaje.

En atención a estos factores, la radio es un medio de comunicación ambivalente, instrumental, a distancia, colectivo, directo, reciente y que utiliza como vehículo físico primario el sonido.

La radio es un recurso barato y fácil de usar. Existe una proliferación en los últimos años de emisoras locales, las cuales han colaborado en el desarrollo de varias experiencias educativas. Pero veamos formas de usar este medio en el aula:

• Sin emitir a través de las ondas: con un simple magnetófono, con el alumnado bien distribuido en las áreas radiofónicas podemos hacer informativos, programas magazines, teatro radiofónico, etc.

• Emisión a través de una emisora escolar o a través del altavoz del colegio.

• Emisión a través de la emisora profesional más cercana al centro: para ello tenemos que negociar la cadencia, el tipo de programa, el día de la emisión, el control, etc.

Los alumnos/as deben tener un plan de formación que puede constar de dos partes: teórica y práctica. En la primera veremos qué es la radio, los distintos tipos de programas, el funcionamiento técnico, los símbolos de locución, el lenguaje radiofónico, la confección de programas radiofónicos. En la segunda parte conoceremos la emisora, realizaremos grabaciones de noticias, prácticas de entrevistas, aprenderemos a emplear el lenguaje radiofónico para crear imágenes a través de la palabra, de la música, del ruido, de los efectos y del silencio, un lenguaje próximo en definitiva. Como afirma Arenas (1997), saber combinar la voz, la música, el silencio y los efectos especiales para crear esa aureola mágica que tiene la radio. Para esta parte práctica utilizaremos cintas de casetes y así comenzaremos lo que más tarde será la fuente documental.

La estructuración del taller de radio deberá estar en consonancia con los objetivos planteados y con la metodología a seguir en el Plan de Centro. Cuando nos planteemos los objetivos tendremos entre ellos estos tres, posibilitando una radio escolar agradable, sugerente y entretenida: informar de actividades potenciando la participación social, motivar y suscitar el interés de los alumnos/as, potenciar el trabajo en grupo...

En principio habría que tener en cuenta tres áreas:

• Área de programación: Formar a los alumnos participantes, ver y elegir el tipo de programa a desarrollar, ejecutar un programa, enumerar los distintos hilos conductores, desarrollar las parrillas radiofónicas y crear los canales informativos.

• Área de producción: Recoger documentación sobre los programas, realizar las entrevistas, efectuar los reportajes en exteriores, redactar las noticias, elegir invitados, temas musicales, recabar material fonográfico grabado... Es la materialización de los programas.

• Área de emisión: Mezclar voces femeninas con voces masculinas. Los alumnos/as rotarán en equipo, dos o tres alumnos/as, donde uno de ellos asumirá el papel de director/a de ese programa en cuestión. Esta área es la encargada de determinar las franjas de contenidos: sintonía de entrada o careta, saludos, sumario, introducción del programa, noticias, línea caliente, entrevistas grabadas con instituciones, contacto con los oyentes, debates, coloquio y despedida.

Referente a la metodología, consideraremos tres pilares fundamentales, como son la investigación, la flexibilidad y la motivación, los cuales nos llevarán a la globalización en Primaria y en Adultos y a la interdisciplinariedad en Secundaria y en Adultos. La investigación, porque toda la información que se aporte a los programas debe ser estudiada y analizada; a partir de estos análisis, corregiremos y actuaremos en posteriores espacios radiofónicos. A lo largo de los programas debe existir flexibilidad, lo que va a permitir establecer los cambios. Por último recibir por parte de otros compañeros/as y de los alumnos/as, la incentivación necesaria para desarrollar esta tarea. La participación es la clave de la globalización y de la interdisciplinariedad.

Por último diremos que la evaluación de nuestro taller deberá ser sistemática, continua e integral.

Sistemática porque obedecerá a un plan preconcebido y no de modo ocasional o accidental.

La evaluación continua constituye una etapa más del Taller de Medios de Comunicación, por lo que éste será evaluado momento a momento (debido a la propia inmediatez de los mensajes informativos), a lo largo de su desarrollo y no se valorará al final del mismo.

Nos importa más el proceso que el producto. La evaluación será integral, ya que a lo largo del taller tendremos que analizar todos los elementos que intervienen en él.

Concluiremos con esta frase que refleja lo que hemos intentado comunicar en este artículo: no educa el medio, educa estar con el medio.

Referencias

ARENAS, A. (1997): «Cómo llevar la radio a la escuela», en Guía didáctica del Mural Prensa-Escuela, 13. Huelva, Grupo Comunicar.

AUSTIN, J.L. (1982): Cómo hacer cosas con palabras. Barcelona, Paidós.

COLECTIVO DE PROFESORES ONDA ESCOLAR (2000): «Educación y medios de comunicación», en Andalucía Educativa, 21, 24-25. Sevilla, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

JUBERA, J.R. (1991): «Medios de comunicación», en Núcleo temático de Educación de Adultos, 9. Sevilla, Consejería de Educación.

MARTÍN BARBERO, J. (1987): De los medios a las mediaciones. México, Gustavo Gili.

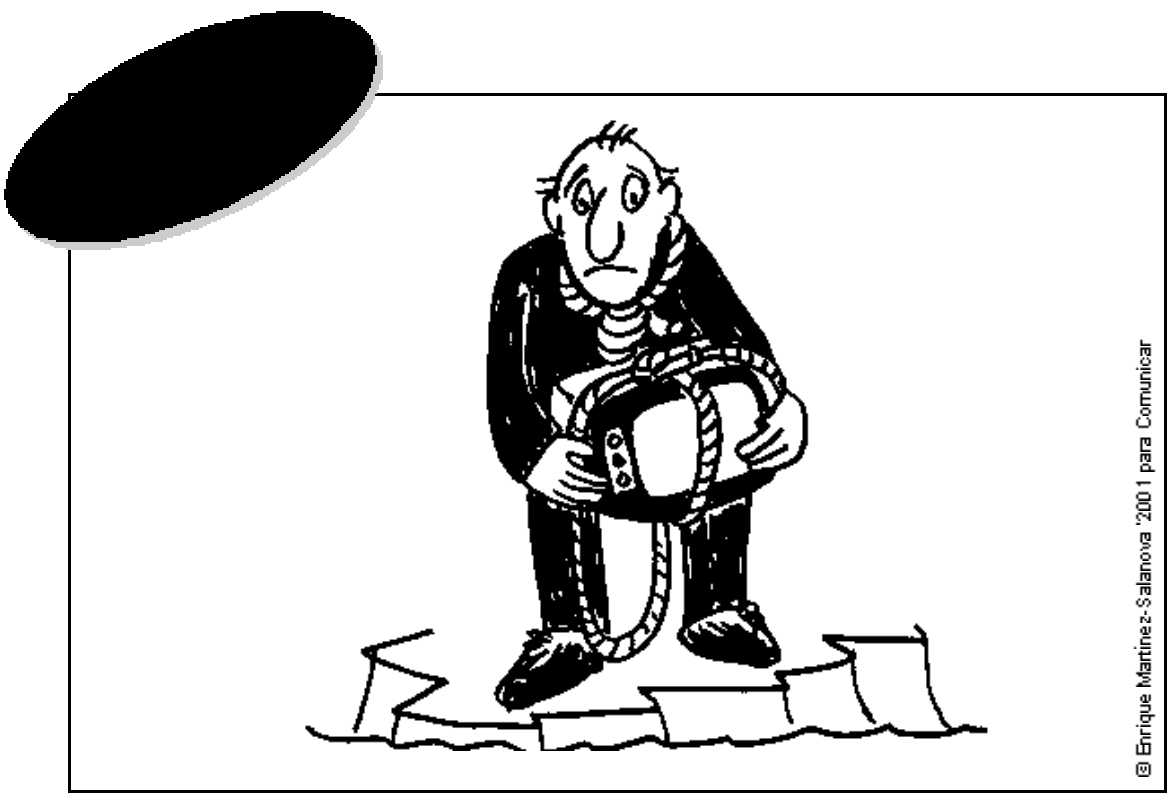
RODRÍGUEZ MATEOS, D. (1995): «La radio como instrumento didáctico aplicado a la educación de adultos», en Educación y televisión. Sevilla, Grupo Comunicar; 117-121.

WITTGENSTEIN, L. (1953/1988): Investigaciones filosóficas. Barcelona, Crítica.

VARIOS (1994): «Imágenes y sonidos en el aula», en Comunicar 3. Huelva, Grupo Comunicar.

VARIOS (2000): «La radiodifusión», en Materiales curriculares de ESO. Sevilla, Profesionales de Radio Nueva Castilleja.

VELASCO, H.; GARCÍA CASTAÑO, F.J. y DÍAZ DE RADA, A. (1993): Lecturas de Antropología para educadores. Madrid, Trotta.



• Antonia Camacho Marín y Fº Javier Santacruz Laguna
Sevilla

La prensa: un medio de comunicación para la escuela

Los autores proponen el uso de la prensa en el aula recordándonos que éste es el lugar idóneo para la formación de consumidores críticos y planteándonos una serie de actividades que podemos llevar a cabo fácilmente en un proceso ascendente desde los elementos más sencillos del mundo de la prensa hasta los fenómenos más complejos de la manipulación informativa.

The authors put forward the use of newspapers in the classroom claiming that this is the most suitable place to form critical consumers. They propose several graded activities from the easiest items of the press world to the most sophisticated aspects of informative manipulation.

DESCRIPTORES/KEY WORDS
• Prensa, educación, medios de comunicación, manipulación informativa
• Press, education, media, informative manipulation

El estudio de los medios de comunicación debe ser considerado en la actualidad como algo consustancial e inherente a la formación del individuo, no sólo desde una perspectiva académica, sino también personal. Pero todavía existe en algunos sectores educativos una cierta resistencia a introducir el estudio de los medios en el aula.

No debemos olvidar que estos mass-media, o como también son llamados «industrias de la conciencia», «industrias de la realidad», no sólo informan, sino que persuaden y construyen sus propios mundos, que a veces su contenido y los valores que de ellos se desprenden, entran en clara contradicción con los valores y contenidos que intentamos enseñar en el aula y que muchos de nuestros alumnos pasan más tiempo «aprendiendo» delante de los medios, por

▲ Antonia Camacho Marín y
Fº Javier Santacruz Laguna
son profesores del I.E.S. «V Centenario» de Sevilla.

ejemplo delante de la pantalla del televisor, que en la clase.

Todo ello debe invitar al profesor a tener una actitud abierta que posibilite la enseñanza-aprendizaje de los medios en el aula, para que los alumnos comprendan los mensajes, tengan una actitud crítica ante los mismos y sean capaces de crear sus propios mensajes. Pero, ¿quién enseña al alumnado a adentrarse en el conocimiento de los medios? Entendemos que debe ser un aprendizaje interdisciplinar en el que intervengan distintas áreas de conocimiento. De hecho, en el diseño curricular de distintas áreas de Primaria, Secundaria y Bachillerato aparece de forma prescriptiva la enseñanza de contenidos relacionados con los medios de comunicación de masas. Pero ¿por qué en el colegio y en el instituto?

• El ámbito docente es, posiblemente, el único espacio que existe en la actualidad para que niños y adolescentes puedan reflexionar sobre los medios y lo que ellos representan. Tampoco debemos olvidar que la institución docente debe incorporar los contenidos que el alumnado no puede aprender en la familia y en otros ámbitos sociales.

• El colegio y el instituto son los lugares idóneos para aprender a desarrollar la capacidad crítica que necesitamos para enfrentarnos a la estrategia de convicción y persuasión que el mundo estereotipado e ideologizado de la prensa, radio, cine y publicidad nos transmiten.

Sabemos que los medios no son asépticos y que suponen un vehículo idóneo de transmisión de valores, y una forma de entender el mundo que responde a determinados intereses. Como dice Umberto Eco (1990), «la civilización democrática se salvará sólo si se hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica, no una invitación a la hipnosis».

1. La prensa

Es un medio accesible a todos y podemos utilizarlo como instrumento para desarrollar nuestra labor educativa en todas las áreas de conocimiento y en distintos niveles del sistema educativo. Sirve de soporte idóneo para el desarrollo de contenidos históricos, éticos, lingüísticos, artísticos... pero al mismo tiempo debe ser objeto de estudio en sí mismo.

Nuestra experiencia ha tenido lugar en dos niveles de diferentes etapas del sistema educativo actual: en la materia de «Información y Comunicación» de 4º de ESO y en la asignatura de «Medios de Comunicación» de 1º de Bachillerato. La temporalización de esta actividad abarca el primer trimestre, el segundo lo dedicamos a la publicidad y el tercero a la imagen: cine y televisión. Obviamente el enfoque, la perspectiva y la meta final son distintos según el curso. No obstante podemos considerar los siguientes objetivos generales.

2. Objetivos

• Conocer los códigos icónicos-verbales de la prensa escrita.

• Valorar que los medios de comunicación social desempeñan un papel importante en la información, la promoción cultural y la formación.

• Analizar cómo su acción aumenta por razón de los progresos técnicos y la influencia ejercida por la opinión pública.

• Comprender que la información es un servicio destinado al interés general de los ciudadanos y que la sociedad tiene derecho a una información veraz y libre.

• Conseguir una actitud crítica ante los medios de comunicación.

• Realizar nuestro propio periódico.

Para la consecución de estos objetivos trabajamos con niveles distintos en 4º de ESO y 1º de Bachillerato. En ICO iniciamos al alumno en la lectura comprensiva de los textos periodísticos. Se fragmenta la lectura de los periódicos, sección por sección, página por página, gráfico por gráfico, para que en uno u otro momento tengan conciencia de lo que significa, de lo que conlleva «la transmisión de información» y cómo ésta se articula para dar lugar a lo que conocemos por prensa. Después llegamos a la segunda meta en este nivel: la composición de «las partes» de un periódico.

En Bachillerato damos un paso más, que resulta a veces complicado llevar a la práctica, pues muchos

Se debe invitar al profesor a tener una actitud abierta que posibilite la enseñanza-aprendizaje de los medios en el aula, para que los alumnos comprendan los mensajes, tengan una actitud crítica ante los mismos y sean capaces de crear sus propios mensajes.

alumnos no cursaron en cuarto la materia optativa de «Información y Comunicación». En este nivel elevamos la exigencia de la comprensión lectora, la creación textual y la implicación de los medios con la sociedad en la que se desarrollan.

3. Contenidos

- Teoría de la comunicación.
- Los medios de comunicación de masas.
- La prensa.
- Fuentes de Información.
- Estructura interna y externa.
- Información gráfica.
- Manipulación.
- Creación.

4. Desarrollo

El punto de partida en el desarrollo de nuestra experiencia, quizás motivado por nuestra formación lingüística, es la teoría de la comunicación y, fundamentalmente, los elementos que intervienen en la misma. El trabajo a realizar aquí no es tanto tener un soporte teórico, el cual creemos que los alumnos ya poseen, sino realizar una reflexión basada en una serie de actividades que van de lo general a lo particular. Se parte de distintos actos comunicativos elegidos por los alumnos. A continuación se analizan los elementos comunicativos que aparecen en los medios de comunicación y, por último, se hace un análisis comparativo de los elementos comunicativos de la prensa, la radio y la televisión.

> El colegio y el instituto son los lugares idóneos para aprender a desarrollar la capacidad crítica que necesitamos para enfrentarnos a la estrategia de convicción y persuasión que el mundo estereotipado e ideologizado de la prensa, radio, cine y publicidad nos transmiten.

Una vez obtenida una visión general de estos medios de masas como actos comunicativos, nos centramos en la prensa. Para ello partimos de un hecho relacionado con la actualidad y lo contextualizamos en un diario conocido por los alumnos. Estudiamos cómo «conoce», cómo llega al periódico este hecho, es decir, cuáles son las fuentes de información. En este momento crearemos una doble dinámica en el trabajo: por una parte, los alumnos serán las fuentes propias del diario y harán las veces de redactores, corresponsales o, incluso, deberán en lo posible recoger información de noticias ya publicadas, recortes, fotos, como si fuese el servicio de documentación de un diario. Por otra parte, reflexionaremos sobre las fuentes ajenas, las contratadas por los medios: agencias mundiales, internacionales y nacionales y las que acuden a ellos: ruedas de prensa, entrevistas, comunicados... para conocer cómo se pueden orientar los mensajes, cómo se reparten las agencias mundiales la información que surge en todo el globo, y la carga ideológica que ya desde su inicio contiene la información que nos llega a nosotros a través de la prensa, puesto que las agencias de información están controladas por grupos de accionistas que responden a intereses e ideologías determinadas.

A continuación, estudiamos su estructura interna, para ello podemos seguir cualquiera de los organigramas conocidos. Hacemos especial hincapié en su estructura piramidal y en la función del director, el cual de acuerdo con la empresa o el editor, implanta una línea editorial que debe ser seguida por todos. En la misma línea comentamos la importancia del Consejo de Redacción, por su capacidad para seleccionar desde cartas al director (subdirector de opinión) hasta las páginas de cada sección, lugares de la noticia, etc.

Una vez conocido el «interior», nos detendremos en la parte más visible del periódico, la estructura externa. Estudiaremos la diagramación, es decir, los elementos fundamentales de presentación que configuran la personalidad de una publicación. A través de estos elementos fundamentales se logra la determinación paso a paso, de todos y cada uno de los ingredientes de la apariencia externa de un diario. Los dos objetivos fundamentales de la diagramación son: la funcionalidad, que la lectura sea fácil y cómoda y la estética, obtener una presentación agradable y equilibrada.

Analizaremos la estructura externa agrupando los elementos en torno a cuatro conceptos: el emplazamiento, titulación, paginación y elementos gráficos. En primer lugar, observamos las secciones: cómo las noticias se agrupan por un criterio de orden, la distribución en el periódico, la ordenación jerarquizada y la continuidad en su emplazamiento. Todo ello condicionado por el carácter nacional, regional o local del diario. En este apartado hacemos especial hincapié en

el estudio de los géneros periodísticos que encontramos en cada sección y estudiamos los textos en su doble vertiente de análisis y creación.

Seguidamente observaremos la distribución de los textos dentro de la página y la importancia del CIV, «centro de impacto visual», que está situado entre el centro y la parte superior izquierda de la página. Y, por último, nos detendremos en la portada, que es la tarjeta de presentación del periódico. Existen dos modos distintos de presentar las informaciones en la portada: «portada-escaparate» y portada «de llamada o cartel». Se compararán para concluir que la primera permite, con una rápida lectura, tener una idea global de los acontecimientos, pues se sitúan en ella las tres o cuatro informaciones más importantes, algunas acompañadas de fotografía. «La portada de llamada» es más atractiva, pero susceptible de caer en la parcialidad y sensacionalismo, ya que en ella se resume la actualidad del día llamando la atención del lector sobre un aspecto o noticia única con una sola fotografía y titulares de gran tamaño y cuerpo. Además de la «portada-cartel» y «escaparate» está «la portada mixta» que contiene elementos de las dos anteriores. En todas ellas aparece un elemento constante que es el sumario o índice de las noticias más importantes.

Al estudiar la titulación nos referimos de forma genérica a un conjunto de elementos que tienen como finalidad llamar la atención sobre un texto periodístico: titular, ladillos... En este apartado es tan importante el conocimiento de los elementos teóricos, como las orientaciones prácticas para realizar una buena titulación: especificar en primer lugar un sujeto y un verbo en frases cortas, huir de las frases negativas y de la palabra «no»... Los caracteres tipográficos hay que tenerlos presentes en la titulación. Explicaremos cómo cada periódico tiene establecido un libro de estilo que es el que marcará los tipos de escritura, el cuerpo..., recordaremos cómo los diarios han venido utilizando distintos estilos de caracteres como el romano antiguo, el romano moderno y, posteriormente ya en nuestro siglo el «palo seco» o «sans serif», hasta la incorporación, en la actualidad, de los modernos sistemas de fotocomposición.

Cuando estudiemos la paginación, debemos comentar que el profesional de la información puede desempeñar como mínimo tres funciones:

• Obtención de la materia prima: textos e ilustraciones (corresponsal, redactor de calle y reportero), con una incidencia clara sobre los contenidos informativos.

• Elaboración y documentación de la información: redactor de mesa, que perfecciona y completa los contenidos informativos.

• Cálculo y distribución de los originales en las páginas: redactor jefe, jefe de sección, confeccionador... con una función técnico-artística, difícil de automatizar y que incide de manera muy importante sobre el producto final.

Para el ejercicio de las dos primeras funciones existen las normas propias derivadas del lenguaje y de los géneros periodísticos. La confección exige un dominio perfecto de las técnicas informativas, a fin de lograr una diagramación objetiva, equilibrada y artística de todo el periódico.

El texto no puede analizarse desligándolo de los elementos gráficos que lo acompañan y de la forma de presentarlo. Por una parte se repite que, para despertar interés, los diarios deben tener una presentación agradable. Y por otra, hay que tener en cuenta que para explicar o contar un hecho no basta con darle forma a través de los llamados géneros periodísticos, sino que mediante la titulación, paginación, fotografías...; también se hace una valoración de la información y se da una opinión acerca de la misma.

La presentación gráfica hace que la atención se centre en unas informaciones más que en otras y que, inconscientemente, se les dé mayor o menor importancia. Una noticia situada en la portada no se recibe igual que un texto oscuro situado en la parte inferior de una página par. Por ello, los fotógrafos y paginadores son tan importantes como los redactores, y su trabajo está sujeto a los mismos condicionamientos.

La paginación da una imagen determinada al periódico, pero dicha imagen también depende del formato que se elija. Actualmente, dicho formato se restringe a dos tamaños: el sábana y el tabloide. Aparentemente paginar es una simple operación matemática, pero en la práctica se trata de mucho más: es valorar y decidir cómo se presentará el producto visual e impreso que el lector recibirá al día siguiente. Componer las páginas de un diario es una operación que puede llegar a tener tanta o más importancia que la escritura de los textos.

Realizaremos las tareas propias de la paginación, composición o compaginación, como si hubiésemos recibido en ese momento los originales escritos y las fotos e ilustraciones. Para llevarlas a cabo, evaluaremos la importancia de cada información como lo hace en el diario el jefe de sección o de redacción, o incluso los mismos compaginadores.

Además de su ideología o tendencia, cada diario tiene una imagen externa que lo caracteriza y que suele conservar, con mayores o menores modificaciones, a lo largo de su vida. Así pues, la presentación gráfica de un periódico es parte de su personalidad. Sería

absurdo que, por ejemplo, Le Monde apareciera como un diario sensacionalista o cambiara de formato.

En la actualidad, la incorporación de las técnicas informáticas en el tratamiento de la información, ha permitido que lo que antes era tarea exclusiva del compaginador empiece a ser compartida en nuestros días por los redactores, desde el momento en que éstos tienen acceso a través del terminal electrónico a las tareas de elaboración, tratamiento y valoración de la información periodística impresa.

Al confeccionador, diagramador o diseñador se le exige sensibilidad «ante principios estéticos de unidad, proporción y armonía», «un sentido nato del orden»; junto con el dominio de las técnicas de marketing y de la comunicabilidad del mensaje. En síntesis, el confeccionador debe presentar la información en la forma más simple, directa, ordenada y efectiva posible, y todo ello ajustado a unos principios estéticos o artísticos. Cuando empecemos a maquetar daremos a los alumnos varios consejos. Según las reglas clásicas de la composición destaca más:

- La parte superior de la página sobre la inferior.
- Las páginas impares son más relevantes que las pares.
- La información puede destacarse mediante recuadros, subrayados, tipos de letra, mancha del titular.
- Reservar el CIV para lo más importante.
- Buscar la claridad, el orden y la estética.
- El número de columnas dependerá del formato (5 para tabloide).

Antes de maquetar:

- Debemos elaborar una página maestra o plantilla de ordenador con elementos comunes.
- Realizaremos el alzado o boceto con el que se planifica la distribución de informaciones en las diversas secciones y páginas. Podemos dibujar en un folio todas las páginas, escribiendo la sección en cada una de ellas.
- Trazaremos a mano sobre una rejilla de módulos rectangulares la composición, para evitar que queden trozos sueltos o patas metidas en otro módulo. En ocasiones, la publicidad puede ocupar demasiado espacio y se hace necesario que el texto siga paralelo al anuncio. Es lo que se llama romper la página.
- Las fotografías deben situarse en la parte superior de la página y una de ellas debe destacar sobre las demás.
- Las fotos exigen un pequeño recuadro con un filete o línea de medio punto.

5. La información gráfica

La información gráfica ocupa cada vez más espacio en los periódicos, posiblemente debido a la influencia de la televisión. Esto hace que los elementos gráficos, sobre todo la fotografía, cobren cada vez más protagonismo. En este apartado la actividad de los alumnos está orientada al análisis de todo tipo de información gráfica: fotografía, grabado, caricatura, chiste y tira, mapa y gráfico. Damos especial importancia al estudio de la fotografía debido a su papel cada vez más relevante.

En el análisis de la fotografía periodística debe tenerse presente una cuestión fundamental: el hecho de que está sometida a un factor determinante como es el contenido textual del artículo en el que se inserta, perdiendo así parte de su autonomía como imagen para obligarse a mantener una íntima relación con lo escrito, ya sea con el pie de foto o con el apartado al que pertenece.

Para su estudio no bastan los referentes de la fotografía en general, sino que tendremos que considerar un análisis específico que contemple la relación imagen/texto o texto/imagen. Con esta perspectiva no podemos decir «una imagen vale más que mil palabras», sino que tendremos que partir del estudio del periódico como «imagen global» en la que influyen el diseño, los recursos gráficos y las interrelaciones entre ambos.

Para comprender la fotografía en la prensa, haremos en primer lugar un recorrido por las distintas fuentes gráficas; así observaremos que, a veces, el periódico tiene sus propios fotógrafos (servicio fotográfico del propio periódico), otras son fotos del archivo del periódico; también nos encontramos con fotos servidas por alguna agencia o fuentes diversas como los casos del fotógrafo profesional o aficionado que vende las fotos obtenidas.

En otro apartado analizaremos las fotografías atendiendo al diseño general de página y a la colocación de aquéllas en las mismas, para conseguir el mayor efecto estético o acaparar el máximo interés (clasificación formal): foto sello, foto estándar y reportaje gráfico. De igual manera, estudiaremos la función que juega la imagen en el contexto periodístico en el que aparece, esto es, en la relación texto/imagen que condiciona el mensaje que se pretende transmitir (clasificación funcional): foto recurso, foto ilustración y foto informativa. También observaremos los pie de foto, como elemento informativo y susceptible de manipular la información, en su diferente tipología: explicativo, redundante y complementario.

Una labor interesante para el alumno es realizar un estudio más o menos exhaustivo, según el nivel en el que se encuentre, de toda la información gráfica y, sobre todo, de las fotografías que aparecen publicadas durante una semana en varios diarios.

Con este trabajo de campo y de recopilación de datos, puede apreciar cómo en la lectura de la fotografía en prensa, además del contenido icónico, hay un fuerte contenido semántico que no está claro ni explícito sino que debe ser interpretado por el lector. Las relaciones que aparecen entre los personajes y entre éstos y su entorno, sólo son competencia del lector que realiza la lectura de esa imagen y estarán en función de variables como sus propias creencias, su escala de valores, la información que tiene sobre el tema... De esta forma nos encontramos que una misma imagen puede tener distintos significados, tantos como niveles de competencia lectora posea la persona que contempla la imagen.

Al mismo tiempo haremos ver que existen unos recursos de tratamiento y manipulación de la fotografía, incluida la de prensa, que tradicionalmente se han dado en el cuarto oscuro y, actualmente, en los ordenadores con programas de retoque de imagen en la redacción. En cualquiera de los dos espacios aludidos, la imagen se somete a procesos de aclarado, oscurecido, retoque parcial o total, realzado de personajes o detalles mediante círculos...

Tras un repaso general de los contenidos estudiados, nos centramos a continuación en el estudio de la manipulación informativa.

6. La manipulación informativa

Es uno de los elementos más importantes del periódico que tiene como objetivo formar al alumno como «lector crítico». Hablaremos en clase de la manipulación en su doble acepción: «manipular» es tocar con las manos, es decir, acercarse a la realidad para representarla. La distancia que existe entre la realidad y la representación supone ya manipulación, pero no intencionada. En cambio, «manipular» en su segunda acepción, indica orientar subjetivamente la información para servir a determinados intereses. Hacemos a continuación una síntesis de técnicas de manipulación periodística intencionadas: modificación del significado de la palabra; evitar o utilizar en una determinada dirección palabras «peligrosas», por ejemplo drogarse, terrorismo; utilización de frases hechas...

A continuación, para poner en práctica los conocimientos adquiridos, los alumnos, en grupo, realizarán un periódico con las siguientes orientaciones:

- Utilizarán como materiales las noticias, reportajes, entrevistas, etc. extraídos y seleccionados de la prensa editada en las últimas semanas.
- Cada grupo representará a distintas empresas editoriales con distinta ideología y elaborará su diario en función de esa línea editorial.
- Todos los grupos tendrán las mismas informaciones, pero harán la selección de la información en función de la ideología del periódico que representan.
- Formarán su propio consejo de redacción, celebrarán las reuniones que al cabo de un día se realizan en cualquier periódico, tomarán sus decisiones: distribución de las sesiones en el planillo, el orden de éstas, las noticias, su ubicación... en definitiva, todo lo que va configurando la publicación hasta su producto final.
- Al final, los distintos periódicos serán analizados y comparados en el aula.

Con estas experiencias pretendemos que el alumnado observe y experimente cómo se «construye» un periódico, en su doble vertiente: el soporte material y el contenido ideológico.

Es importante que en una sociedad como la actual, en proceso de desideologización producido por la implantación del «pensamiento único» (Ramonet, 1998), los alumnos tengan esta formación crítica como nos marca uno de los objetivos generales del área de Lengua y Literatura Castellana: «Reconocer y analizar los elementos y características de los medios de comunicación, teniendo en cuenta los signos verbales y no verbales que en ellos se utilizan y los códigos a que pertenecen con el fin de ampliar las destrezas discursivas y desarrollar las actitudes críticas como receptores y emisores ante sus mensajes, valorando la importancia de sus manifestaciones en la cultura contemporánea».

Referencias

ECO, U. (1990): Apocalípticos e integrados . Barcelona, Lumen.
FERNÁNDEZ, A. (1997): Medios de comunicación. San Sebastián, Editorial Donostiarra.
LÓPEZ, M. (1995): Cómo se fabrican las noticias. Barcelona, Paidós.
RAMONET, I. (1998): La tiranía de la comunicación. Barcelona, Temas de Debate.
VALLES, J. (1991): La prensa. Madrid, Biblioteca de Recursos Didácticos, Alhambra.
VARIOS (1991): Medios de comunicación y manipulación. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
VARIOS (1997): Elaboración y producción de un periódico. Granada, CEP de Granada.

• Mª Carmen Martínez y M. Ángel Romero
Granada

Propuestas curriculares para la integración de los medios

Partiendo de la situación actual de integración didáctica de los medios dentro del ámbito escolar, los autores recogen en este estudio las principales propuestas curriculares a través de las cuales se plantea el uso de los medios en el aula: como área transversal, interdisciplinarmente, o como un taller de medios dentro de Educación Primaria. Así concluyen que la integración curricular de los medios exige una reflexión que comprenda los tres niveles de concreción del currículum de manera que lleguen de forma coherente a toda la comunidad educativa.

The authors make a revision of the main curricular proposals to introduce media in school: as topics present in all the areas, as a interdiciplinary way and as a workshop in primary education. They conclude that to integrate media in school it is necessary to concrete in order to make possible their global introduction.

DESCRIPTORES/KEY WORDS
• Medios de comunicación, educación, introducción de los medios en el aula
• Media, education, media introduction in school

1. Situación de la integración de los medios

En una investigación realizada por Rubio (1994) durante el curso escolar 92/93 con el objetivo de analizar la integración/ implementación de los medios en la Educación Infantil y Primaria dentro del entorno de la comunidad de Madrid, se obtuvieron los siguientes resultados:

• La mayoría de los profesores creen necesaria la integración de las tecnologías en el currículum (73%). También consideraron que esta presencia motiva al alumnado (89%).

• La mayoría de los docentes no utilizan asiduamente los pocos medios con los que cuentan los centros (86%).

▲ María Carmen Martínez Serrano
es profesora de la Escuela Universitaria de Magisterio «La Inmaculada» de la Universidad de Granada (mariacms@retemail.es).

▲ Manuel Ángel Romero García
es profesor en el Colegio Público Rural «Parapanda» de Obéilar (Granada).

• Los medios más utilizados son el vídeo (53%) y el radiocasssette (36%).

• Para la mayoría de los profesores, los medios son un soporte para la presentación de los contenidos y como forma de acercar a los alumnos a realidades de difícil acceso.

• Se usan como apoyo de la función transmisora.

Del análisis de los resultados se deduce que el uso de estos recursos viene caracterizado:

• Por un uso estructurado.

• Porque el profesor es el que controla la aplicación de los medios y los alumnos son meros receptores pasivos.

• Hay escasa coordinación y cooperación entre los docentes para la implementación y elaboración de materiales.

Entre los factores que los docentes encuentran como desmotivadores y que dificultan la implementación y el diseño de medios destacan:

• Falta de recursos materiales. Para Area (1995), la integración de los medios debe venir acompañada en el plano práctico de una dotación adecuada a los centros y de una formación del profesorado que le permita el análisis y la elaboración de materiales curriculares.

• Falta de formación. A este respecto, Aguaded (1992) opina que sería interesante que éstos tuvieran una formación adecuada, a tal objeto sería muy importante que los centros y el personal docente se involucraran en experiencias de formación en medios (centros de profesorado, congresos, simposios, grupos de trabajo, etc.) con el fin de adquirir las herramientas didácticas necesarias para interactuar con los medios y facilitar actividades creativas y críticas que pusieran ante los alumnos un amplio conocimiento de la realidad actual.

Según Ferrés (1994), una adecuada formación en un medio pasa por entender a éste como un elemento que desarrolla, a través de su lenguaje, información intencional explícita o implícita y los discentes deben desarrollar capacidades para descifrar estos discursos por lo que propone fomentar una formación específica para cada medio.

• Falta de recursos humanos para el mantenimiento y aplicación.

• Falta de espacios.

• Falta de flexibilidad temporal.

• El empleo de los medios y sobre todo su diseño supone un trabajo adicional y el desarrollo de tareas complementarias.

De todo esto se deduce que el profesorado es consciente de la necesidad y urgencia de la integración de los medios en el currículum, a la vez que creen imperativa una adecuada formación. Existe una falta de reflexión por parte del profesorado sobre la teoría y la práctica en la aplicación de los medios. La incorporación de los medios exige la resolución de problemas organizativos del centro.

Dado que a tenor de lo expuesto se deduce que la integración de los medios en los centros escolares supone abordar una tarea compleja, la implementación de éstos implica tener en cuenta tres factores que deben ser mejorados:

• La formación del profesorado sobre los medios tanto en el ámbito técnico como didáctico.

• La superación de ciertas actitudes

• La mejora de los aspectos organizativos.

La integración de los medios en los centros escolares supone abordar una tarea compleja e implica tener en cuenta tres factores que deben ser mejorados: la formación del profesorado sobre los medios tanto en el ámbito técnico como didáctico, la superación de ciertas actitudes y la mejora de los aspectos organizativos de los centros.

2. Justificación de la presencia de los medios en las aulas

A estas alturas, está más que justificada la presencia de los medios en el ámbito escolar; no obstante pasamos a desarrollar, a modo de síntesis, algunas de las más relevantes:

• Según Area (1995), los medios están realizando una labor de formación sobre el alumnado paralela a la educación escolar. Esta formación está siendo en muchos casos más efectiva que la que se imparte desde las aulas, ya que estos están consiguiendo motivar y desarrollar experiencias atrayentes para el alumnado. La escuela debe realizar un esfuerzo por introducirlos dentro de la práctica educativa para su análisis, estudio y crítica. Potenciando la educación crítica con respecto a los medios sabremos el modo en que producen sus mensajes y cómo decodificar esa información (Blázquez, 1994) pues no olvidemos que la codi-

ficación y decodificación de la información audiovisual no puede ser entendida igual a otra información venida por otro canal sensorial, esto es por lo que Aguaded (1995) pretende potenciar la «nueva alfabetización».

• Los docentes podrán ayudar y capacitar al alumno a tomar conciencia del papel de los medios en nuestra sociedad, a conocer los mecanismos técnicos y la simbología que tanto les atrae y a reconocer los intereses por los que se mueven los medios (económicos, políticos, sociológicos, ideológicos, etc.) (Area, 1995).

• Para facilitar la expresión de los alumnos, lo cual requiere conocer el lenguaje de los medios y su respectiva desmitificación (Blázquez, 1994).

• Ayuda a mejorar la comunicación entre los alumnos y de éstos con el profesor (Blázquez, 1994).

• A juicio de Ferrés (1994), la institución escolar comete un gran error al permitir que los alumnos abandonen los centros educativos sin estar crítica y reflexivamente preparados para interactuar con aquellos medios a los que dedican más horas en su vida extraescolar, es por ello que la imagen debería ser objeto de estudio de ámbito curricular en los centros escolares ya sea ésta imagen fija, de televisión o vídeo y los conocimientos adquiridos deberían de cubrir las múltiples dimensiones de estas tecnologías.

3. Propuestas curriculares para la integración de los medios

Según Zabalza (1994), la introducción de los medios puede ser analizada a través de tres grandes anillos. El primero y más general, el primer nivel de concreción, son los modelos de enseñanza. Podemos encuadrarlo, por una parte, en la Ley de 1970, la cual propone un uso rígido de los medios en el que el profesor desarrolla un currículum y una programación diseñada por expertos y se convierte en un mero consumidor de medios, pues no hay que olvidar la fundamentación psicológica que subyace en este modelo basada en el conductismo. Por otra parte, el planteamiento que propone la LOGSE es abierto y hace del profesor el verdadero creador y moderador del proceso de enseñanza-aprendizaje en función de las necesidades de sus alumnos. Aguaded (1995) y Area (1995), entre otros, proponen que la educación en medios debería ser contemplada en el currículum escolar como un área transversal, tal y como se ha hecho con otras tantas áreas, de esta manera no quedaría como un bloque de contenidos o como un objetivo de etapa sino como un área con identidad dentro del currículum, reconociendo por tanto el valor que conlleva y no dejando tan hermosa labor en manos del profesorado de un centro. Así los objetivos y contenidos de esta área transversal deberían ser objeto de un desarrollo a nivel de política educativa a fin de que los docentes reciban dentro del Diseño Curricular Base los objetivos y las líneas metodológicas en las que debe de basarse esta área. De esta forma se evitarán interpretaciones y enfoques individualizados y con falta de asesoramiento y apoyo.

Ferrés (1984) y Blázquez (1994) también, entre otros, abogan por que la educación en medios sea de forma interdisciplinar y por tanto desde cada área de la enseñanza se haga una aproximación a las posibilidades que el medio presenta: aspectos técnicos, expresivos, de comunicación social, cultural y artística, de implicaciones económicas y sociales de la información que a través de él se perciben. Dada la dificultad, amplitud y diversidad del mundo de los medios, existe una problemática en el medio escolar a la hora de plantear su enseñanza como área transversal del currículum dado lo saturado del mismo. Aguaded (1992) propone el desarrollo de un taller de audiovisuales en Educación Primaria en el que los profesores del centro aportarán sus conocimientos y experiencias para hacer del mismo una propuesta amplia y consensuada, es decir un módulo creativo donde los alumnos y los profesores desarrollen experiencias de enseñanza-aprendizaje a partir de las cuales analicen, critiquen y produzcan en, con y ante los medios.

Tal como establece el planteamiento educativo de la LOGSE, la metodología en Educación Primaria es global e integradora, y por tanto la Educación en Medios de Comunicación debería entenderse como un área transversal del currículum, aunque éste no es el caso desgraciadamente ya que, al no haber legislación explícita en el tema, queda planteada como talleres y por tanto se deja su desarrollo en manos de cada docente. A este respecto, Aguaded (1992) propone las siguientes actividades dentro del taller de audiovisuales: creación de diapositivas, diaporamas, transparencias, cómics, fotonovelas, murales; construcción y emisión de una emisora escolar y sus análogos del cine y vídeo; análisis crítico de la televisión, publicidad y prensa.

Ni que decir tiene que cada centro realizará un planteamiento diferente de este taller en función de sus posibilidades de personal, organización, horario, espacios y medios. En este modelo, la LOGSE exige que cada centro imprima su propia personalidad a su proyecto curricular estableciendo su propia identidad académica por lo que en cada proyecto debe quedar reflejado un planteamiento personal de acción a corto o medio plazo. En lo que se refiere al uso o implementación de los medios esto implica que cada centro

desarrolle su propio plan de integración basado, no en planteamientos globalizadores como proponen los proyectos editoriales, sino desde un análisis localista de las necesidades de formación de su alumnado.

Partiendo de la premisa de que en la educación actual se hace imprescindible el estudio de los medios en el currículum escolar como elemento de comprensión de los diferentes agentes que interactúan en el entorno de los discentes, Aguaded (1992) plantea que esta inclusión debe de partir de un proyecto educativo desarrollado por los docentes de los centros escolares con el fin de que estos desarrollen propuestas curriculares acordes con la realidad social de los alumnos y las necesidades educativas más perentorias.

La introducción de los medios exige de los profesores el desarrollo de proyectos de trabajo que permitan resolver la problemática educativa existente en su entorno. El planteamiento que propone Ferreres (1996) es por un lado el reconocer que la implementación de los medios debe de cambiar de alguna manera la cultura escolar tal y como hoy está concebida y los roles del profesorado. Esto implica que ya desde la formación inicial del profesorado debemos educar a los profesores para que sean capaces de desarrollar tareas de colaboración e incluso entre instituciones. De esta forma la introducción de los medios no se hará teniendo tanto en cuenta las características del medio sino más bien las situaciones problemáticas que ayudan a resolver.

Por todo esto, se concibe una educación basada en el entorno que propicie un planteamiento pedagógico activo y participativo, abierta al intercambio de roles, métodos y a la participación de la comunidad.

Es en el tercer anillo o nivel de concreción cuando realmente se puede comprobar la función real que la integración de los medios realiza dentro del currículum, ya que es en el trabajo de aula cuando se descubre la concepción educativa que ese profesor posee y que plasma en su labor docente. A este respecto, y siguiendo con Zabalza (1994), propone seis condiciones para hacer de los medios un elemento de calidad educativa dentro del tercer nivel de concreción:

• Relación entre la adecuación del medio a unos contenidos y la dispersión que pueden provocar.

• Plantear las actividades con los medios de forma que exijan la utilización complementaria de varios medios al objeto de que el alumno adquiera la idea de que cualquier medio es en sí mismo un elemento que aporta todo el conocimiento necesario.

• Romper los esquemas tradicionales de trabajo en función de las características didácticas que hasta ahora se le han venido atribuyendo a los medios (trabajar en grupos con medios tradicionalmente individualizadores y viceversa).

• Favorecer el diseño y aplicación de medios dentro del aula para atender a las necesidades locales del grupo escolar.

• La introducción de los medios debe permitir escapar de un proceso de aprendizaje plano y lineal, para ello deberemos estar dispuestos a permitir que los alumnos profundicen en aquellos contenidos de su interés y que de alguna manera elaboren su propio itinerario; el profesor deberá crear un equilibrio que permita el que todos los alumnos adquieran unos contenidos curriculares mínimos y no pierdan de vista el marco general de la programación.

• Por último este planteamiento de trabajo tiene tres pasos: conocer el medio y sus posibilidades, usar el medio como un recurso en manos del profesorado y crear y construir nuevas actividades a partir del medio.

Para finalizar, la integración curricular de los medios debe ser decidida por los profesores en función de los niveles, áreas o materias en los que se basa su enseñanza y cada uno de ellos debe de analizar cómo introducir un medio, ya sean entendidos éstos como elementos específicos de apoyo didáctico o transversalmente, y su tratamiento no puede hacerse de un modo genérico sino que se debe tener en cuenta el entorno en el que operan.

Referencias

AGUADED, J.I. (1992): «Audiovisuales para una escuela renovada. Viaje por los medios», en AGUADED, J.I. (Coord.): Medios audiovisuales para profesores. Huelva, Instituto de Ciencias de la Educación.

AGUADED, J.I. (1995): «La Educación en Medios de Comunicación, más allá de la transversalidad», en Comunicar, 4; 111-113.

AREA, M. (1995): «La Educación de los Medios de Comunicación y su integración en el currículum escolar», en Pixel-Bit, 4.

BLÁZQUEZ, F. (1994): «Propósitos formativos de las nuevas tecnologías de la información en la formación de maestros», en BLÁZQUEZ, F.; CABERO, J. y LOSCERTALES, F. (Coords.): Nuevas tecnologías de la información y comunicación para la educación. Sevilla, Alfar.

FERRERES, V. (1996): «La innovación escolar y la utilización de los medios y materiales de la enseñanza», en Jornadas sobre medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa II. Sevilla, Kronos.

FERRÉS, J.(1994): «Pedagogía de los medios audiovisuales y pedagogía con los medios audiovisuales», en SANCHO, J. (Coord.): Para una tecnología educativa. Barcelona, Horsori; 115-142.

RUBIO, E. y OTROS (1994): «Un estudio sobre la integración de los medios y recursos tecnológicos en la escuela», en BLÁZQUEZ, F.; CABERO, J. y LOSCERTALES, F. (Coords.): Nuevas tecnologías de la información y comunicación para la educación. Sevilla, Alfar; 314-318.

ZABALZA, M.A. (1994): «Diseño de medios para la Reforma», en VARIOS: Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa. Sevilla, CMIDE y SAV; 5-61.

• Antonio Rodríguez y José Luis Gallego
Granada

Potencial educativo de las nuevas tecnologías en la lectoescritura de personas con deficiencia visual

Explicitar las contribuciones de los medios tecnológicos a la actividad lecto-escritora de sujetos con deficiencia visual, tanto para personas ciegas como con baja visión es el objetivo que se plantea este estudio que pretende, asimismo, dilucidar sobre las posibilidades de los nuevos avances telemáticos en la comunicación escrita, apostando decididamente por la utilización del ordenador como recurso, con sus correspondientes adaptaciones tanto de hardware como de software.

Specifying the contribution of the technological means to the reading and writing activity of individuals with visual deficiency, both for blind people and for people with limited vision is the aim considered by this study that also tries to clarify the posibilities of the new telematic steps forward in written communication, commiting decisively to the use of the computer as a resource, with its corresponding adaptations both in hardware and in software.

DESCRIPTORES/KEY WORDS
• Medios de comunicación, educación, nuevas tecnologías, deficiencia visual, recursos telemáticos
• Media, education, new technologies, visual deficiency, telematic resources

La lectura y la escritura son habilidades instrumentales cuya importancia es evidente; por tanto, las dificultades que puedan surgir en ellas serán consideradas como necesidades educativas especiales básicas, que han de ser detectadas lo más precozmente posible y tratadas adecuadamente. Según los modelos cognitivos explicativos de la lectura y de la escritura, sin duda los más elaborados, existen diversas fases para cada una de ellas. Para la lectura, se han definido tres procesos (Salvador Mata, 1997; 2000): a) Decodificación, tanto visual (logográfica) como auditiva (fonológica); b) Comprensión del significado de la palabras, de las frases, de los párrafos y del texto global; c) Metacomprensión, que hace

▲ Antonio Rodríguez Fuentes y
José Luis Gallego Ortega
son profesores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada (arfuente@goliat.ugr.es).

referencia a la concienciación y el control de los procesos anteriores.

De otra parte, los modelos teóricos cognitivos más aceptados y difundidos de la escritura coinciden en destacar cuatro procesos: a) planificación o elaboración de un plan mental de escritura, en el que se genera el contenido, se organiza y estructura y se definen los objetivos; b) textualización y transcripción de lo pensado en el papel o linearización, lo que requiere conocimientos básicos discursivos, textuales, gramaticales, léxicos, sintácticos y de puntuación y acentuación; c) revisión o evaluación del texto conseguido según el plan previo y corrección de errores de diverso tipo; d) metacognición o activación y control de los procesos anteriores.

Las fases descritas no son secuenciales ni consecutivas, sino que se conciben como procesos recursivos, dependientes, simultáneos e interactivos, debido a las habilidades metacognitivas que controlan sendos procesos.

En este estudio, debido a las restricciones espaciales, nos detendremos únicamente en las fases que tienen mayor vinculación con el acceso a la información, es decir, la decodificación lectora y la transcripción de la escritura. Concretamente nos ocuparemos de estos procesos en sujetos que presentan deficiencias en el sistema visual, para los que las necesidades educativas especiales en procesos adquieren una importancia capital. Dentro de la deficiencia visual se pueden distinguir varios estados, cuyas necesidades educativas también serán diferentes: a) sujetos con baja visión, es decir, con limitaciones graves de visión (agudeza visual entre 1/3 y 1/10, y/o reducción de campo), aunque con cierto resto visual aprovechable; b) personas con ceguera legal o total, es decir, aquellas que poseen una agudeza visual menor que 1/10 y/o un campo visual menor que 10°; c) sujetos con deficiencia visual asociada a otras como la auditiva (sordoceguera) y el habla, además de la audición («triple deficiencia»). En el caso que nos ocupa, interesa resaltar que las personas con resto visual pueden comunicarse a través del sistema tradicional en letra impresa, mientras que los invidentes han de hacerlo mediante el sistema Braille. En ambos casos, las avanzadas tecnologías pueden posibilitar o facilitar la tarea lectoescritora.

> En el campo de la educación especial, los recursos tecnológicos han supuesto una nueva forma de atender a la diversidad, ofreciendo nuevas posibilidades y respuestas educativas de calidad, especialmente para sujetos con déficits sensoriales y físicos. Además, continuamente están evolucionando y difundiéndose nuevos sistemas de comunicación, cuyo potencial educativo es aún desconocido.

1. Dificultades en la lectoescritura

Las investigaciones realizadas con alumnos deficientes visuales han puesto de relieve diversas dificultades en la lectura y en la escritura. Existen suficientes estudios acerca de la lectura que ponen de manifiesto la existencia de dificultades en la decodificación y la comprensión lectora.

De otra parte, también se han detectado algunos desórdenes en la transcripción de la escritura, si bien ésta ha sido menos investigada que el resto de los procesos de la composición escrita en los sujetos deficientes visuales.

Para la decodificación lectora, se han detectado dificultades derivadas de los problemas de discriminación y percepción visual (en sujetos con baja visión que utilizan el sistema de lectura en letra impresa) y táctil (en invidentes o deficientes visuales profundos que han de comunicarse en Braille) inherentes a la deficiencia visual: 1) errores en determinados grafemas; 2) ausencia de percepciones o confusión de signos de puntuación y acentuación; 3) confusión de algunos grafemas similares (m-n-h, q-p, d-b, l-ll, r-rr, u-v-w); 4) errores en la correspondencia grafema-fonema; 5) deficiente velocidad lectora; 6) reducción de la fijación, propia de las afecciones graves en la agudeza visual y especialmente al campo visual, 7) falta de atención visual, debido a la falta de agudeza y a la presencia de movimientos oculares involuntarios e incontrolados o nistagmus; 8) poca práctica lectora fuera del contexto escolar, que frena el desarrollo lector; 9) desmotivación para la lectura, debido al sobreesfuerzo que les supone la discriminación visual de los grafemas; 10) problemas de continuidad en la lectura, tanto entre palabras como de renglones, como consecuencia de la reducción de la fijación visual unido a problemas de control ocular.

Con respecto a la escritura, los problemas en la grafía son, sin duda, los más estudiados. La importancia de este aspecto es que pone en peligro la legibilidad del texto escrito, aunque después se indican otras derivaciones de esta dificultad. Su origen se ha achacado a dificultades de coordinación viso-espacial y óculo-manual. Entre ellas, pueden enumerarse las siguientes: 1) tamaño excesivo de los grafemas; 2) desproporción entre los diferentes grafemas; 3) desproporción entre mayúsculas y minúsculas; 4) forma incorrecta de las letras; 5) ausencia de determinados signos de puntuación; 6) omisiones de letras, sílabas y palabras; 7) defectos de continuidad o separación entre grafemas y palabras; 8) desproporciones interlineales; 8) desviaciones en el renglón; 9) excesiva o insuficiente prensión del instrumento escritor; 10) tendencia a reescribir algunas letras; 11) problemas para establecer y/o seguir unos márgenes; 12) abundancia de tachones; 13) organización desproporcionada del texto dentro del formato; 13) ausencia de práctica incidental, fuera del aula, que frena el desarrollo escritor; 14) disortografías.

La importancia añadida que tienen los errores anteriores radica en que influyen en el resto de los procesos de mayor requerimiento cognitivo, debido al carácter interactivo de los procesos. En el caso concreto de las dificultades lectoescritoras en sujetos deficientes visuales, Rosa y otros (1993: 277) indican que «(...) los procesos más superiores, como el conocimiento del lenguaje o los conocimientos previos sobre el tema del texto, interactúan como procesos más básicos relacionados con las propiedades físicas del texto (...)», de manera que «(...) una recogida más lenta y fragmentada de la información sensorial puede afectar a los procesos de memoria envueltos en la lectura» (Rosa y otros, 1993: 283).

Por tanto, es necesario diseñar e implementar una intervención psicopedagógica para reducir las dificultades descritas. Para ello, se han desarrollado programas de estimulación visual, actividades para el desarrollo de habilidades prelectoras y preescritoras, selección de recursos ópticos apropiados, entrenamiento adecuado (entrenamiento previo y experimentación guiada) y la utilización de las nuevas tecnologías de comunicación. Este último aspecto será el eje vertebrador del presente artículo.

2. Tecnología y atención a la diversidad

En la actualidad, las aportaciones de las nuevas tecnologías a la educación son incuestionables. En prestigiosas obras de autores tan conocidos como Piaget, Ausubel, Bandura o Vigotsky, puede observarse un punto de acercamiento, en planteamientos a veces tan antagónicos, en la importancia que conceden a la utilización de medios tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aún con funciones variadas, lo cual enriquece más su trascendencia. En el campo de la educación especial, los recursos tecnológicos han supuesto una nueva forma de atender a la diversidad, ofreciendo nuevas posibilidades y respuestas educativas de calidad, especialmente para sujetos con déficits sensoriales y físicos. Además, continuamente están evolucionando y difundiéndose nuevos sistemas de comunicación, cuyo potencial educativo es aún desconocido.

> El potencial de Internet, menos explorado aún, como medio de comunicación y acceso a la amplia y diversa información de la red es indecible. Los sujetos con déficits visuales pueden acceder a la información de la red y transformarla en documentos.

La integración de las nuevas tecnologías en el acto didáctico requiere, de una parte, la formación de los profesores para la selección y uso óptimo de los recursos, que ha de realizarse en el mismo centro y debe vehicularse a través de los profesores itinerantes, en nuestro caso, el Equipo de Apoyo Externo a Ciegos y Deficientes Visuales (EAE-CDV) en un ambiente colaborativo. De otra parte, requiere la dotación de recursos necesarios como ordenadores, retroproyectores, televisiones, vídeos y otros más específicos o adaptados que describimos en el siguiente apartado.

Precisamente la asociación que comparte con la administración educativa la preocupación por la educación de niños deficientes visuales, es decir, la ONCE, y concretamente los Centros de Recursos Educativos (CREs) cuentan con una excelente infraestructura tecnológica y son pioneros, a nivel nacional e internacional, en investigación, creación y adaptación de materiales y recursos para normalizar y optimizar el proceso didáctico de los niños con problemas visuales, especialmente de aquellos que están afiliados a dicha Asociación. En efecto, los CREs «Vicente Mosquete»

(Madrid), «Joan Amades» (Barcelona) o «Luis Braille» (Sevilla) cuentan con una abundante oferta telemática, e incluso, los EAECDV de las Delegaciones Provinciales de la ONCE disponen de medios adecuados y avanzados. Además, la dotacion ecónomica destinada a la adquisición de recursos en los centros ordinarios está incrementando su eficiencia didáctica. Los profesores de los EAECDV, vínculo más íntimo con los centros ordinarios, realizan una labor loable de atención personalizada y, dentro de ella, recurren a los medios tecnológicos pertinentes, enseñando su manejo a los docentes y a los discentes.

3. Tecnología para la lectoescritura de deficientes visuales

El discurso que debe seguir a continuación ha de diferenciar necesariamente entre los recursos tecnológicos para personas con baja visión y para invidentes. Ello evidencia las diferentes necesidades educativas especiales en la lectoescritura y, en general, en el aprendizaje escolar que presentan ambos grupos de sujetos, ya que los sujetos con baja visión pueden utilizar el sitema de comunicación escrita en tinta tradicional mientras que los invidentes han de comunicarse a través del sistema en Braille. Este aspecto no siempre ha sido tan evidente, porque tradicionalmente se pensaba que el uso del resto visual en tareas tan precisas como la lectoescritura resulta contraproducente para la conservación de la visión, y, además los avances tecnológicos han incrementado las posibilidades de aprovechamiento de la visión residual, antes desdeñada.

Existen algunos recursos básicos que no pueden considerarse como medios tecnológicos, pero que tienen una importancia capital en la actividad lectoescritora de alumnos deficientes visuales. Entre éstos se señalan los siguientes (Rodríguez Fuentes y Peñafiel, 2000a) el mobiliario, es decir la mesa de trabajo que ha de ser inclinable en ángulo y regulable en altura y la silla, que ha de reunir condiciones de ergonomía y flexibilidad; b) la utilización de atriles para evitar posturas inadecuadas que derivan en malformaciones y estereotipias; c) iluminación, tanto artificial como natural, que debe ser regulada para cada alumno en cuanto al grado, naturaleza y orientación; d) recursos ópticos: gafas o anteojos, lupas manuales, lupas dobles y triples, bien sea con foco fijo o variable.

3.1. Tecnologías clásicas para la lectoescritura

Entre los recursos tecnológicos más utilizados para la lectura de alumnos invidentes cabe resaltar los siguientes:

- Soporte teclado para la línea Braille, que es un chapa de aluminio ligera con una cinta imantada para viabilizar su acoplamiento y sujección en la parte superior de la línea Braille, facilitando la lectura manual.
- Termoform, que es una máquina que permite copiar textos escritos en papel en textos en relieve, a través de la utilización de una serie de plásticos sometidos a altas temperaturas.
- Optacon (Opticolto-Tactile-Conversion), aparato portátil que permite la traducción de textos, a través de los movimientos de una cámara, en signos que pueden ser leídos mediante estimulaciones táctiles que produce una máquina en la que el sujeto ha introducido la mano. Aunque la velocidad no es comparable con la lectura visual, sí se equipara con la lectura Braille realizada por un lector hábil (Inde y Bäckman, 1988).
- Horno estereoscópico, que es un aparato que, a partir de una fotocopia convencional en papel, da volumen a las líneas en negro, por calentamiento.
- Libro hablado, que son grabaciones que se hacen para suplir el cansancio que supone la lectura táctil, para ciegos y deficientes visuales, y la lectura en tinta para sujetos con resto visual. Inde y Bäckman (1988) indican que este método resulta idóneo como complemento a los anteriores y con él se logra alcanzar una velocidad óptima (150-175 palabras/minuto que pueden ampliarse hasta 180-210 palabras/minuto).

Para la escritura en Braille, los recursos que son tradicionalmente utilizados por alumnos invidentes o con escaso resto visual son los siguientes:

- Punzones para la escritura, de diferentes tipos: anatómicos, de mando redondo, planos...
- Punzones borradores, para enmendar los errores cometidos por el escritor.
- Regletas y pautas estriadas, para guiar el punzón en la formación de los signos gráficos Braille (combinación de puntos).
- Máquina Perkins, o también otras como la Erika o la Philchs, para la escritura tradicional en máquina.
- Braille Hablado, PC Hablado, Braille Lite o similares, que son sistemas de procesamiento de la información que posibilitan además de la escritura, la revisión oral de lo escrito, ya que disponen de un altavoz que lee el texto escrito en Braille. Ademas puede ser impreso tanto en letra impresa o en Braille.

En cuanto a los sujetos que poseen un resto visual aprovechable para la lectura, pueden resaltarse los siguientes recursos:

- Tiposcopio, que es un rectángulo de cartón negro con una hendidura que facilita la percepción de una línea escrita, ya que proporciona un contraste óptimo (Bueno y otros, 1999), además de servir de

guía y focalización del resto visual, favoreciendo la atención visual.

• Radio-Lupa, que consiste en un equipo magnificador de textos impresos en tinta, a través de una televisión convencional, de fácil manejo y cómodo traslado (peso: 300g).

• Lupa TVCC, que permite una ampliación mayor que la radio-lupa, aunque es más costoso y su traslado resulta más incómodo (peso: 20-30Kg), porque incluye el monitor fijo (de 14-17 pulgadas) y no se conecta a un televisor convencional. Puede reproducir textos y gráficos en blanco y negro (Lupa TVCC Magnilink) o en color (Lupa TVCC Albatros).

Por último, para los escritores con baja visión, que utilizan el sistema de letras impresas, son aconsejables los siguientes medios:

• Rotuladores de punta blanda y trazo grueso y de colores sucesivos en el círculo cromático, como por ejemplo, el color azul o negro sobre el papel blanco o marfil, que disminuyen los reflejos (Inde y Bäckman, 1988), de forma que se consiga un contraste óptimo. Barraga (1986) propone una disminución progresiva del grosor del rotulador para que el tamaño de las letras sea más parecido al de los libros de texto.

• Papel opaco, no satinado, que absorbe la tinta y evita los reflejos luminosos, y pautado, es decir, con unos renglones marcados (Barraga, 1986; Inde y Bäckman, 1988). Serrano y otros (1996) afirman que deben marcarse cuatro líneas, dos intermedias para construir las letras y dos exteriores para delimitar las letras mayúsculas o aquéllas que sobresalen. El formato del papel debe ser constante, en cuanto a tamaño, textura y color.

4. Tecnologías avanzadas para la lectoescritura

Existen diferentes recursos telemáticos que amplían las posibilidades de la lectoescritura en personas con deficiencia visual. Entre ellos, cabe resaltar la pantalla visor con proyector, que permite la ampliación de textos; los avances de la lectura electrónica, mediante un lápiz decodificador de palabras; los circuitos cerrados de televisión, que puede realizarse en el propio hogar, consiguiéndose, según Muranaka y otros (1985), un incremento en la motivación y dedicación del sujeto a tareas lectoras; sistema de lectura Galileo, que consta de un escáner, un programa de reconocimiento de grafías y un sintetizador de voz, que permite la lectura y el almacenamiento del texto en un disco interno de 1 GB de capacidad.

Pero sin duda, el recurso tecnológico que mayor potencial educativo posee, por su amplia difusión y fácil accesibilidad y manejo, es el ordenador personal. Martínez Calvo (1996) realizó un sondeo acerca de la actitud de las personas invidentes hacia los recursos informáticos, facilitadores del acceso a la información. Los resultados indican que el 65% de los sujetos encuestados utiliza algún medio informático en la actualidad o bien muestra una actitud favorable a su utilización. El autor concluye que este recurso puede contribuir a la integración social y cultural de estos sujetos. El ordenador, como recurso didáctico, ha sido muy utilizado de forma experimental para la adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura. Algunos autores, como Sabourin y Tarrab (1994) y Mckay (1998), lo han utilizado para la adquisición de habilidades y conocimientos propios de la fase de transcripción de la escritura y decodificación lectora (vocabulario, gramática, habilidades lectoras). Otros autores se centran en el desarrollo de procesos de mayor nivel cognitivo (New, 1999). Incluso existen algunas experiencias realizadas con alumnos con dificultades de aprendizaje, con la intención de superar las dificultades lectoras y escritoras, como el estudio de McCarthur (1996). En el caso que nos ocupa, Gómez Paredes (2000) describe una experiencia, realizada en el CRE «Luis Braille», sobre la utilización del ordenador en sujetos que poseían cierto resto visual y auditivo. Los resultados obtenidos son positivos: a) aumento de la motivación de los alumnos en tareas comunicativas; y b) desarrollo óptimo de habilidades de lectoescritura, lo cual ha animado a los profesores a continuar con la experiencia.

La utilización del ordenador por sujetos deficientes visuales requiere ciertas adaptaciones, tanto en el hardware como en los software. En el primer caso, la adaptación del teclado resulta fundamental. Existen variedad de teclados útiles para personas con baja visión: a) teclados magnificados, de mayor tamaño que los convencionales; b) teclados en relieve, que combinan la percepción visual y la táctil; c) teclados con pictogramas, es decir, con dibujos; d) teclados luminosos que facilitan la percepción. La característica común en todos ellos es que están ampliados (McKenzie y Casey, 1998), en mayor o menor medida, y que eliminan algunas funciones (teclas) innecesarias o las incluyen en otros botones (teclados profesionales). Por otro lado, para los invidentes existen: a) los teclados en Braille (McKenzie y Casey, 1998); b) reconocimiento de voz; y c) adaptadores, como el «PC Master» y «Hablado», que permiten la conexión del PC Hablado, el Braille Hablado y el Braille Lite para su utilización como teclado, es decir, son programas de exploración de la pantalla, diseñados para la utilización de un ordenador compatible, bajo el sistema ope-

rativo Ms-Dos con un sintetizador de voz externo. También existe el «PC Disk» que posibilita el empleo de cualquier ordenador compatible, bajo los sistemas operativos Ms-Dos y Windows, con una unidad de disco para el Braille hablado o el Braille Lite, es decir, como sistema de almacenamiento.

Otra adaptación para sujetos con escasa visión es el monitor, que debe ser más grande que los convencionales, es decir, de unas 17 pulgadas en adelante (Borden, 1995), en función del resto visual del sujeto. Alonso y otros (1997a) desarrollaron un sistema de magnificación de pantallas software, al que denominaron Mega, que posibilita la utilización autónoma del ordenador por el sujeto de baja visión. En el caso de las personas que no pueden aprovecharse de su resto visual, existen pantallas táctiles.

Para los sujetos que aprovechan su resto visual, el ratón puede configurarse para que su movilidad sea lenta, optimizándose su precisión aun a pesar de perder cierta rapidez (McKenzie y Casey, 1998); y que la flecha indicadora sea más grande y más notoria (contraste adecuado con el color de la pantalla), además de los iconos y las ventanas de señalización de funciones que pueden ampliarse fácilmente. Estos aspectos pueden adaptarse a las necesidades individuales en los sistemas operativos Windows y se aplica a la mayoría de los programas actuales como los procesadores de textos (Word y WordPerfect). Para los invidentes, el ratón puede quedar integrado en la pantalla en relieve o en Braille, o bien ser sustituido por micrófonos de reconocimiento de voz. Las adaptaciones anteriores son de software más que de hardware.

Por último, son imprescindibles las impresoras provistas de sistemas de magnificación de caracteres y con una óptima calidad de impresión que utilicen un papel que absorba la tinta y reduzca los reflejos, proporcionando un contraste adecuado. En el caso de los sujetos ciegos, existen impresoras específicas que traducen la información al Braille.

En relación a las adaptaciones del software, la mayoría de los programas actuales permiten la posibilidad de ampliación de tamaño de las letras que se van a leer o escribir y de las letras que indican las funciones o ventanas además de los iconos (Windows y programas compatibles con él). Para conseguir mayores ampliaciones, existen algunos software de magnificación de la información de la pantalla, para entornos Windows o Ms-dos, como el «Zoomtext Xtra» o «Mega 2.0». Para los invidentes, puede utilizarse algún sintetizador de voz externo portátil, como el «Ciber 232-P» o el «Audiobox», que mediante la conexión a un equipo emisor permite acceder a la información de la pantalla del ordenador. Ello, unido a las anteriores, constituyen las adaptaciones básicas para los sujetos deficientes visuales. Munford (1989) utilizó un sistema de exaltación de textos, a través de sistemas informáticos que permitió la lectura visual a todos los sujetos con baja visión de su muestra. El equipo disponía de un escáner para informatizar el texto, y a partir de ahí se hacían las ampliaciones necesarias en la pantalla. Con una pantalla más grande de lo convencional se puede conseguir aumentar el campo visual, es decir, la fijación visual para la lectura que queda reducida con la ampliación adaptativa (acercamiento), inevitable con recursos ópticos y otros medios.

> La utilización del ordenador por sujetos deficientes visuales requiere ciertas adaptaciones, tanto en el hardware como en el software. En el primer caso, la adaptación del teclado resulta fundamental.

Sánchez Asín (1994) describe detalladamente diversidad de software educativo, entre los que cabe resaltar los que se ocupan de la adquisición y desarrollo de la lectoescritura, no exclusivamente para sujetos deficientes visuales aunque útiles para niños con baja visión:

- Tinkable, programa que presenta una serie de actividades de preescritura y prelectura, incidiendo esencialmente en la atención y discriminación visual, la memoria viso-espacial y viso-secuencial.
- Tecla, que contiene algunas actividades para el trazado de dibujos y de la grafía.
- Super Paint, que desarrolla la lateralidad a través de gráficos, ejercicios básicos para los niños con problemas visuales.
- Lalo, que son tres programas específicos de lectura y escritura para alumnos con deficiencias sensoriales que van incrementando el nivel de dificultad.
- Adivina adivinanza, que es un programa específico para la lectura, a través del método léxico.
- Ya leo, que es un paquete de cuatro programas de diferentes niveles de dificultad para la iniciación en la lectura y perfeccionamiento.

Por último, el potencial de Internet, menos explorado aún, como medio de comunicación y acceso a la amplia y diversa información de la Red es indecible. Los sujetos con déficits visuales pueden acceder a la información de la Red y transformarla en documentos de Word o WordPerfect, o bien Acrobat Reader, y a partir de ahí realizar la ampliación al tamaño deseado y su impresión o almacenamiento. Algunos autores han trabajado y continúan haciéndolo en la facilitación del acceso a Internet de sujetos con déficits sensoriales y físicos.

Referencias

ALONSO AMO, F. y OTROS (1996): «EDIE: un programa informático que facilita el acceso de los ciegos a la información electrónica», en Integración 20; 11-19.

ALONSO AMO, F. y OTROS (1997a): «La magnificación de pantallas como ayuda a los deficientes visuales: el sistema Mega», en Integración 23; 40-59.

ALONSO AMO, F. y OTROS (1997b): «El periódico electrónico para invidentes (PEIN): un programa informático que acerca la prensa escrita a los ciegos», en Integración 24; 5-25.

BARRAGA, N. (1986): Textos reunidos de la doctora Barraga. Madrid, ONCE.

BUENO, M. y OTROS (1999): Niños y niñas con baja visión. Recomendaciones para la familia y escuela. Aljibe, Málaga.

GÓMEZ PAREDES, M.J. (2000): «Aprendiendo disfrutando de las nuevas tecnologías», en Tercer Sentido 31, 51-52.

INDE, K. y BÄCKMAN, O. (1988): El adiestramiento de la visión subnormal. Madrid, ONCE.

MARTÍNEZ CALVO, F.J. (1996): «Los ciegos españoles en la sociedad digital: resultados de una encuesta sobre utilización de recursos informáticos», en Integración 22; 57-64.

MARTÍNEZ CALVO, F.J. (1997): «Testlab: un proyecto para hacer realidad el acceso a la información y los fondos bibliotecarios», en Integración 24; 43-46.

McCARTHUR, C.A. (1996): «Using tecnology to enhance the writing processes of students with learning disabilities», en Journal of Learning Disabilities 29, 4; 344-354.

McKENZIE, E.M. y CASEY, K.E. (1998): «Using adaptative technology to provide access to blind, low vision, and dislexic patrons», en Law Library Journal 90, 2; 157-182.

MUNFORD, R.A. (1989): The print and computer enlargement system: PACE. Final Report, Olney, Automated Funcions.

MURANAKA, Y. y OTROS (1985): «Use of the simplified color video magnifier by young children with severely impaired vision», en Journal of Visual Impairment and Blindnness 79, 9; 391-395.

NEW, E. (1999): «Computer-aided writing in french as a foreign language: a qualitative and quantitative look at the process of Revision», en Moderm Language Journal 83, 1; 80-97.

RODRÍGUEZ FUENTES, A. y PEÑAFIEL, F. (2000): «Iniciación al tratamiento educativo de la baja visión. Recursos básicos», en MIÑAMBRES, A. y JOVÉ, G. (Coords.): La atención a las necesidades educativas especiales: de la Educación Infantil a la Universidad. Lérida, Fundación Vall.

ROSA, A. HUERTAS, J.A. y SIMÓN, C. (1993): La lectura en deficientes visuales, en A. ROSA y E. OCHAITA (Comps.): Psicología de la ceguera. Madrid, Alianza.

SABOURIN, C.F. y TARRAB, E. (1994): Computer assisted language teaching. Montreal, Infolingua.

SALVADOR MATA, F. (1997): Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica. Málaga, Aljibe.

SALVADOR MATA, F. (2000): Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita. Málaga, Aljibe.

SANCHEZ ASÍN, A. (1994): «Hardwarey software psicopedagógico y alternativas para la diversidad», en Revista de Educación Especial 1, 16; 61-71.

EN ESTE MUNDO TRAIDOR
NADA ES VERDAD
NI ES MENTIRA
TODO ES SEGÚN EL COLOR
DE LA TELE QUE TÚ MIRAS
© Enrique Martinez-Salanova '2001 para Comunicar

• Rosario Cruz García
Sevilla

Cómo enseñar arte a través de los medios

La utilización de mensajes publicitarios como recursos didácticos para la enseñanza de la Historia del Arte es una estrategia cada vez más en boga no sólo por los inherentes valores artísticos de los anuncios e imágenes sino también por las notables posibilidades que ofrecen los productos mediáticos para motivar a los alumnos y transformar las dinámicas de ensñeanza y aprendizaje. La autora de este trabajo después de reflexionar en esta línea, nos ofrece una sencilla propuesta de análisis de una imagen publicitaria con notables incursiones en el mundo del arte.

This paper shows how to use advertising as a resource to study History of Art, including further possibilities given by new tecnologies. After a reflection on it, the author gives us an easy proposal to analyse an advertising image through History of Art.

DESCRIPTORES/KEY WORDS
• Arte, publicidad, competencia mediática, consumidor crítico, lectura y análisis crítico, enseñanza innovadora
• Art, advertising, media competence, critical consumer, critical analysis, newcoming learning

A lo largo de la historia de la Humanidad las manifestaciones culturales han ido ligadas a una serie de componentes religiosos, políticos y sociales actuando en cada etapa histórica de vehículo difusor del poder político, religioso, ideológico o económico. Cada modelo de sociedad depredadora, productora y consumidora ha aportado manifestaciones artísticas particulares, muy vinculadas a la forma de vida, a la mentalidad y a los más diferentes y diversos pensamientos políticos y opciones religiosas.

El concepto de arte ha ido cambiando. Así en la Edad Media la escultura románica actuaba como elemento difusor y didáctico de la religiosidad imperante, en el Barroco estaba al servicio del absolutismo monárquico; en sociedad actual va ligado a las demandas de una sociedad materialista, consumista y mediatizada.

▲ Rosario Cruz García
es profesora de Historia del Arte en el Instituto de Secundaria «Néstor Almendros» de Tomares (Sevilla).

Los medios de comunicación se han instalado en nuestras vidas, nos invaden a diario de una manera consciente o inconsciente e intervienen en nuestros sentimientos, afectos, actuaciones y modos de pensar, formando parte de nuestra cotidianeidad. Actualmente, los medios visuales de comunicación de masas tienen el poder de convertir determinadas manifestaciones en obras de arte dignas de ser historiadas debido a su poder de impacto social.

La cultura de masas ha contribuido a cambiar el concepto, el sentido de la obra de arte y ha ampliado el campo del objeto artístico, siendo numerosas las manifestaciones que se pueden considerar con total propiedad obras de arte, debido a la propia autonomía que los lenguajes del arte han experimentado.

Todos nos hemos convertido en consumidores de arte, si no directamente adquiriendo objetos, porque nuestras posibilidades económicas no nos lo permitan, sí de una forma indirecta, ya sea visitando museos, salas de exposiciones o recorriendo conjuntos históricos monumentales y fotografiando o grabando con una cámara aquello que a nosotros nos parece una obra artística. Se ha puesto de moda el recorrer lugares y el visitar países para contemplar sus conjuntos monumentales en tiempos record, creando a veces la confusión en el espectador que no recuerda lo que ha visto. En este sentido, hay que tener presente la tarea propagandística de las agencias de viaje que utilizan las principales aportaciones culturales de los diferentes lugares como reclamo para aumentar sus beneficios y utilizando el arte al servicio de los medios una vez más, pues ya desde la última década del siglo XIX y principios del siglo XX, el cartel publicitario, que aún no tenía bien definido su modelo iconográfico, recurría al arte para la realización de sus obras.

Es una evidencia que el concepto de obra de arte se ha democratizado, así como nuestra forma de vida y nuestra mentalidad; y por ello la enseñanza de esta materia debe adecuarse a las nuevas formas socioculturales, a nuestra sociedad y a la nueva realidad mediatizada. También, el proceso de enseñanza-aprendizaje ha cambiado y además contamos con nuevos medios que la tecnología pone a nuestro alcance y que incorporamos a nuestras aulas.

La enseñanza de la Historia del Arte es principalmente visual, pues su percepción nos transmite sensaciones positivas y a veces negativas, pero para poder comprender esa percepción debemos realizar un doble proceso de contemplación y reflexión, tenemos que conocer una serie de signos y códigos que toda manifestación artística lleva consigo. La obra de arte nos puede transmitir un mensaje intelectual, sensorial, simbólico, historicista, social o espiritual y otros muchos, condicionados por una serie de factores que constituyen la naturaleza del arte y que igualmente conforman la estructura del estudio de la Historia del Arte.

Para comprender una obra de arte hay que realizar un análisis global de los elementos formales, iconográficos y sociológicos; sólo así se puede comprender una obra de arte, y una vez que se ha realizado tal análisis se procede a su valoración pudiéndose emitir un juicio crítico sobre la misma.

La Sociología del Arte –con A. Hauser y P. Francastel– nos muestran la obra de arte como transmisora de valores sociales. El arte no es un hecho aislado, es producto de una serie de factores socio-culturales, económicos, políticos y religiosos; en cada época se utilizan signos iconográficos diferentes que dan lugar a la historia de los estilos artísticos y a la evolución de las mentalidades. La historia del arte va ligada a la historia de las mentalidades; por eso para poder comprender una obra de arte hay que conocer el contexto histórico-social en el que se gesta la creación artística y así poder valorarla desde nuestra propia época y desde nuestra propia mentalidad contemporánea.

> El arte se ha incorporado a nuestra sociedad y los medios de comunicación nos ofrecen la posibilidad de conocer la creación artística de diferentes maneras debido a la utilización de nuevos soportes para la difusión de las diferentes manifestaciones artísticas: prensa, televisión, noticias...

El arte se ha incorporado a nuestra sociedad y los medios de comunicación nos ofrecen la posibilidad de conocer la creación artística de diferentes maneras debido a la utilización de nuevos soportes para la difusión de las diferentes manifestaciones artísticas: prensa, televisión, noticias, suplementos culturales, galerías, exposiciones... nos proporcionan información de obras alejadas en el espacio y en el tiempo; y a las que podemos tener acceso gracias a la mediatización.

«En la actualidad los medios de comunicación son importantes creadores y mediadores del conocimiento social» (Aparici, 1993) y nos ayudan en el proceso de

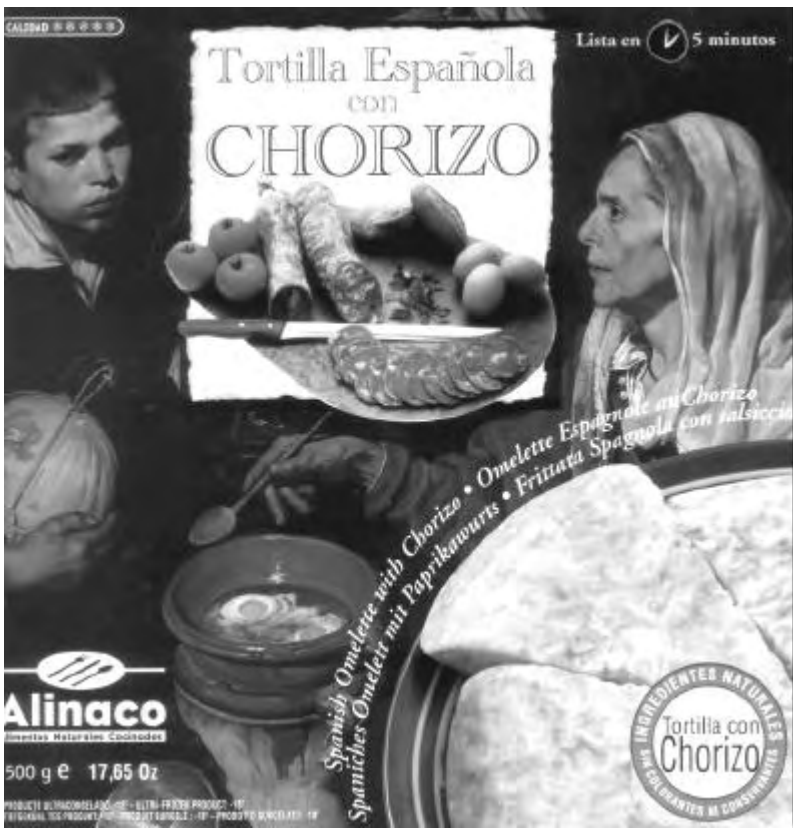
comunicación a la transmisión de una información de cualquier índole. La transmisión de la información es un hecho clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las nuevas tecnologías, con su valor expresivo, intervienen de forma sistemática en el proceso de comunicación; por tanto, no podemos separar la actividad académica del entorno sociocultural mediatizado en el que vivimos. «Los nuevos canales de información han alterado los circuitos tradicionales del saber, introduciendo nuevas modalidades de canalización del conocimiento» (Aparici, 1993: 6) y en este sentido el mundo de la publicidad juega un papel muy importante.

A diario percibimos gran cantidad de anuncios publicitarios que se surten de obras de famosos autores para impactar en el público y alcanzar sus objetivos consumistas, apareciendo el denominado «saber publicitario» que proporciona un referente cultural muy importante» (Planella, 1999). La incorporación de la publicidad a la práctica docente ofrece muchas posibilidades didácticas que se pueden aplicar en el ámbito de la adquisición de nuevos conocimientos y en la formación de consumidores con carácter reflexivo y crítico.

El mundo de la publicidad utiliza en muchas ocasiones las obras de arte como medio de propaganda, llegando el caso de que numerosas manifestaciones artísticas son conocidas más por los anuncios representados que por la obra en sí, de igual manera que ocurre con muchas composiciones musicales.

Tratamos de utilizar los modelos que la publicidad nos presenta como recurso didáctico para el estudio de las diferentes manifestaciones artísticas, pues el alumno puede ir viendo desde su infancia anuncios publicitarios asociados a determinadas obras de arte y ese cliché que se forma en su mente puede ser aprovechado para a partir de él explicar, analizar y estudiar una obra de arte o una corriente artística. De esta forma se convierte en receptor activo con capacidad crítica para poder reflexionar a partir de una sensación o emoción que la contemplación estética le produzca.

En este sentido, proponemos servirnos de la publicidad para enseñar Historia del Arte, y convertir a los alumnos/as en receptores mediáticos activos y con capacidad crítica para emitir un juicio de valor. Se trata de una actividad didáctica consistente en cómo a partir de un anuncio publicitario, podemos estudiar una obra de arte, un autor y una etapa o estilo artístico. En este caso se ha utilizado el cuadro de Diego de Velázquez, Vieja friendo huevos (1518), sito en la National Gallery de Edimburgo, para anunciar un alimento tan típico en nuestra cultura gastronómica como es la tortilla de patatas con chorizo, asociando en nuestro subconsciente una obra maestra de nuestro genio universal con uno de los instintos más básicos del ser humano como es el apetito y el placer por la buena mesa.



A partir de esta imagen publicitaria, el sujeto que contempla o compra este producto en cualquier establecimiento comercial asocia la satisfacción de su apetito con una imagen simbólica, imagen que dependiendo del grado de formación cultural puede conocer

o ignorar. Desde este planteamiento, proponemos la utilización de esta forma de propaganda para dar a conocer a los alumnos/as determinadas obras de arte que continuamente se nos presentan unidas a los más variados mensajes publicitarios y para que sepan decodificar las claves de las diferentes manifestaciones artísticas en una sociedad consumista y mediatizada. Esta actividad se llevará a cabo basándonos en una metodología activa, implicativa, participativa e integradora. Partiendo de las reacciones previas que el anuncio pueda suscitar en el alumno, se realizará una dinámica progresiva de conocimiento que irá a mayor complejidad.

Nuestra propuesta se basa en estudiar la obra Vieja friendo huevos del pintor Velázquez y la pintura barroca de nuestro Siglo de Oro, partir de un anuncio publicitario. Para ello, el alumno/na deberá observar detenidamente el anuncio publicitario, señalando y describiendo todos aquellos aspectos que aparecen en la representación y que le llamen la atención y a partir de ahí desligar el mensaje publicitario –la tortilla de patatas con chorizo– de la obra de arte Vieja friendo huevos, de Velázquez, que sirve como gancho para lanzar ese mensaje publicitario.

Atendiendo a la interdisciplinariedad se pueden analizar los elementos del lenguaje publicitario gráfico, titular, slogan, marca anunciante, imagen del objeto anunciado... y posteriormente una vez que se han separado los elementos publicitarios, el alumno/a deberá centrarse en la imagen que sirve de fondo al anuncio, en la obra de arte que sirve de base al objeto publicitario y realizar un estudio de la misma mediante su análisis científico.

En el análisis científico de la obra se tendrán en cuenta:

1. Aspectos técnicos y formales que incluyan:

1.1. Análisis material: autor, título, cronología, ubicación, técnica, soporte, factura, acabado, conservación.

1.2. Representación formal: elementos plásticos, composición, formas, pincelada, iluminación, color; tipología temática y análisis estilístico: conexión con obras de la época y con otras obras del artista.

2. Contenido social:

2.1. Significado: asunto: tema que trata y personajes. Lectura de símbolos animados e inanimados..., originalidad/continuismo.

2.2. Valoración histórica: aspectos históricos, sociales, económicos, ideológicos y de mentalidades.

2.2.1. El artista en relación con el gusto estético de la época: escuela, corrientes, mecenas, clientes.

2.2.2. El estilo en Andalucía y la proyección histórica de la obra y el artista.

3. Aspecto subjetivo que conlleva la obra de arte.

La realización del análisis científico de la obra se entiende como una actividad a realizar en clase enfocada con una doble intencionalidad; por un lado, el aprendizaje de la materia correspondiente a la pintura barroca española; y por otro, que sirva como contribución a la formación de consumidores de publicidad reflexivos y críticos.

Referencias

APARICI, R. (Coord.) (1993) : La revolución de los medios audiovisuales. Madrid, La Torre.

FERRÉS, J. (2000): «Cómo ver la publicidad», en Cuadernos de Pedagogía, 279; 65-68.

FRANCASTEL. P. (1984): Sociología del Arte. Madrid, Alianza.

FURONES, M.A. (1984): El mundo de la publicidad. Barcelona, Salvat.

PLANELLA, M. (1999): «La publicidad y la proyección de los deseos», en Cuadernos de Pedagogía, 285; 50-54.

• Alexandra Posada Álvarez
Cuba

Apuntes sobre la violencia en los programas de televisión

La reflexión sobre las posibles consecuencias que puede tener la violencia de los programas que se transmiten en televisión en horarios en que los niños se encuentran viéndola es ya un tópico recurrente en la literatura científica de Educación en Medios. La autora de este estudio rescata este tema analizando la programación televisiva más interesante para los educandos, para concluir en la necesidad de promover una visión critica sobre lo que la televisión es y significa en nuestras sociedades, sin tópicos ni miedos alarmistas pero con responsabilidad ante sus efectos, asumiendo de antemano que no es solamente la televisión quien tiene las respuestas.

The reflection on the possible effects that television violence may have on children watching it is a commonplace in scientific literacy about media education. The author of this paper analyzes some television programmes and comes to the conclusion that it is necessary to provide a critical vision about what television is and means in our societies avoiding prejudices or fears but with responsability and formation.

DESCRIPTORES / KEY WORDS
• Medios de comunicación, televisión, violencia, infancia, educación, educación en valores
• Media, television, violence, childhood, education, education for tolerance

1. Metodología de investigación

Para llevar a cabo este trabajo realizamos sondeos mediante encuestas y entrevistas a niños comprendidos en las edades entre 6 y 9 años en zonas de Murcia, Palos de la Frontera (Huelva) y Zaragoza; así como a sus padres y profesores, de forma que pudiéramos saber cuáles eran los programas de televisión que más gustaban a los niños. Como resultado nos centramos en la programación ofrecida por las cadenas nacionales, es decir TVE 1, TVE 2, Antena 3, Tele 5 y Canal+, aunque este último canal tenga parte de su programación codificada, siendo un canal de pago, hallamos que una gran parte

▲ Alexandra Posada Álvarez
es directora de programas en el Instituto Cubano de Radio y Televisión de La Habana (Cuba).

de las familias de los niños encuestados estaban abonadas al mismo.

El período de tiempo estudiado fue escogido aleatoriamente, en función de los resultados de encuestas y entrevistas. Este período comprendió desde el 13 al 24 de julio de 1998, del 28 de diciembre de 1998 al 4 de enero de 1999 y del 30 de enero al 8 de febrero de 1999. La programación visionada comprendió los horarios entre las 7:30 hasta las 22:30 horas, para un total de 15 horas diarias en 29 días, lo cual ofrece un por ciento general de 335 horas de visionado.

Entre los factores que tuvimos en cuenta al analizar la programación de televisión cabe destacar la especificación del contexto en que se desarrolla la violencia; ya que los efectos que contribuyen a la aparición de actitudes antisociales o perjudiciales para muchos espectadores, no son uniformes en el caso de todas las representaciones. Las situaciones violentas pueden mostrarse de distinta forma en la televisión, debido a ello no toda manifestación violenta en la televisión tiene el mismo riesgo de perjudicar a los espectadores[1].

Este hecho, sumamente importante, permite identificar nueve rasgos contextuales que pueden influir en el aprendizaje de la agresión, el miedo y/o la insensibilidad emocional. Ellos son la naturaleza del agresor, la naturaleza de la víctima, la justificación de la violencia, la presencia de armas, la extensión y carácter gráfico de la violencia, el grado de realismo de la violencia, la recompensa y castigo de la violencia, las consecuencias de la violencia y el humor como acompañante, o no, de la violencia. Basándonos en ello nuestra investigación se centró en las siguientes características:

• Catalogar el tipo de violencia transmitida: violencia realista o no, violencia explícita y gráfica o implícita.

• Teniendo en cuenta si esta violencia es castigada o no (tiempo que transcurre entre la violencia y su castigo), justificada o no, premiada o no.

• Consecuencias de la violencia: dolor, perjuicio, daño, sin consecuencias.

• Naturaleza del agresor: simpático o antipático, femenino o masculino, niño, adolescente, adulto.

• Forma en que es llevada a cabo la violencia: con armas convencionales (armas de fuego, armas blancas), con palabras, con las manos.

• Escenas violentas donde interviene el humor, escenas violentas donde aparece la sangre.

2. Resultados y conclusiones

Del cien por cien de la programación de todas las cadenas encontramos que un 35'40% de ella, exceptuando la publicidad, incluía programas con alguna escena de interacción violenta.

Para llegar a esta conclusión contabilizamos la cantidad de programas emitidos por las diferentes cadenas en los 29 días y extraímos los programas que contenían alguna escena violenta. De este estudio inferimos que:

Cadena	Total de programas	Programas con alguna escena de interacción violenta	Promedio
TVE 1	456	158	34'65%
TVE 2	461	105	22'78%
Antena 3	369	181	49'05%
Tele 5	406	187	46'05%
Canal+	506	147	29'05%

Cabe señalar que no encontramos en nuestro estudio un porcentaje digno de señalar en cuanto a programas con temáticas exclusivamente violentas. Asimismo tampoco encontramos ningún programa con temática exclusivamente antiviolenta, aunque encontramos que algunos días en la programación de TVE 2 se incluían programas educativos y un noticiario para sordomudos en el horario de la mañana.

Para llevar a cabo nuestro objetivo clasificamos las escenas según correspondieran a animados, series, noticiarios y otros programas, como películas de televisión, videográficos, concursos y telenovelas. Con lo cual obtuvimos los resultados que presentamos en la página siguiente.

Cabe señalar que Tele 5 sólo proyectó dibujos animados los viernes y fines de semanas (Programa: Club Disney), mientras que el resto de las cadenas tienen un espacio diario de dibujos animados. Por otra parte el porcentaje de Otros en Canal+ corresponde mayoritariamente a películas y el de TVE 2 al espacio La película de la mañana.

De la tabla anterior se desprende que el total de escenas violentas entre todas las cadenas es de 5.486 para 29 días, a los cuales les corresponderían, por grupos de programas, los siguientes datos: Animados: 1.211 escenas; Series: 1.438 escenas; Noticiarios: 1.480 escenas; Otros: 1.357 escenas.

Por otra parte, existen un conjunto de rasgos que, asociados, deben aumentar la posibilidad del aprendizaje de la agresión. Estos rasgos contextuales son referidos a una agresión ejecutada por un personaje atrac-

TVE 1: 899 escenas con algún tipo de violencia:
• Animados: 174 escenas = 19.35% de todas las escenas consideradas violentas.
• Series: 261 escenas = 29.03% de todas las escenas consideradas violentas.
• Noticiarios: 348 escenas = 38.70% de todas las escenas consideradas violentas.
• Otros: 116 escenas = 12.90% de todas las escenas consideradas violentas.

TVE 2: 568 escenas con algún tipo de violencia:
• Animados: 290 = 37.04% de todas las escenas consideradas violentas.
• Series: 46 = 5.12% de todas las escenas consideradas violentas.
• Noticiarios: 145 = 18.52% de todas las escenas consideradas violentas.
• Otros: 87 = 11.11% de todas las escenas consideradas violentas.

Antena 3: 1421 escenas con algún tipo de violencia:
• Animados: 348 = 24.49% de todas las escenas consideradas violentas.
• Series: 406 = 28.57% de todas las escenas consideradas violentas.
• Noticiarios: 319 = 22.44% de todas las escenas consideradas violentas.
• Otros: 348 = 24.49% de todas las escenas consideradas violentas.

Tele 5: 1.206 escenas con algún tipo de violencia:
• Animados: 109 = 9.04% de todas las escenas consideradas violentas.
• Series: 464 = 38.47% de todas las escenas consideradas violentas.
• Noticiarios: 320 = 26.53% de todas las escenas consideradas violentas.
• Otros: 313 = 25.95% de todas las escenas consideradas violentas.

Canal+: 1.392 escenas con algún tipo de violencia:
• Animados: 290 = 20.83% de todas las escenas consideradas violentas.
• Series: 261 = 18.75% de todas las escenas consideradas violentas.
• Noticiarios: 348 = 25.00% de todas las escenas consideradas violentas.
• Otros: 493 = 35.42% de todas las escenas consideradas violentas.

tivo, por razones justificadas, bajo un ambiente realista, recompensado por sus actos, usando armas convencionales, en donde las consecuencias de sus actos no son aparentemente visibles en cuanto a dolor o daño y sus acciones están envueltas en cierto sentido del humor.

Por el contrario, una escena que debe reducir o inhibir el riesgo del aprendizaje de la agresión es aquélla en donde la agresión es ejecutada por un personaje carente de atractivo, movido por la codicia o el odio, que comete actos con consecuencias negativas para sus víctimas y que es castigado por sus acciones.

A su vez una escena que contenga acciones violentas reiteradas e impregnadas de humor, acrecienta la posibilidad de insensibilidad ante la violencia; mientras que una escena en donde la violencia no esté justificada, quede sin castigo y se ejerza sobre una víctima atractiva o indefensa, aumenta la posibilidad de inducir sobre la audiencia el temor o miedo ante la violencia.

Nuestra investigación ha encontrado en la programación analizada que esta combinación de rasgos está presente en ella, aunque varía según el tipo de programa, como lo demuestran las Tablas 1 y 2.

Los resultados que hallamos demuestran que el mayor riesgo de inducir a comportamientos agresivos se encuentra en las series. En las mismas la mayoría de las escenas con interacciones violentas son cometidas por hombres, con consecuencias dañinas, dolorosas o perjudiciales, en donde podemos encontrar además un gran porcentaje de sangre, siendo la violencia explícita, gráfica y reiterada, lo cual favorece el temor o miedo que pueda ejercer este tipo de interacciones violentas en algunos espectadores o el aprendizaje de esta actitud en otros. Existen además un conjunto de series que, haciendo un balance entre las cadenas, abarcan la mayoría de las series transmitidas por televisión, y que son extranjeras, mayormente estadounidenses. Este hecho nos parece notorio, pues consideramos que se debería promover más la producción propia. Asimismo sucede con los dibujos animados que, excepto algunos de TVE, en general son japoneses, sobre todo aquellos que más gustan a los niños.

Dentro de los canales las series en que más escenas con algún tipo de interacción violenta encontramos se hallaron en TVE 1 (Kung Fu; Xena, la princesa guerrera y Hércules), Antena 3 (El coche fantástico; Los vigilantes de la playa; Rex, un policía diferente y Apocalipsis) Tele 5 (Diagnóstico: Asesinato; Walker y Pesadillas) y Canal+ (Superman; Capitán Stark y ¡Mars attacks!). Es importante hacer notar que series como Vivir con Mr. Cooper de TVE 2, Cosas

TABLA 1

	Animados	Series	Noticiarios	Otros	Total
Agresor atractivo	64'41%	66'76%	5'34%	78'19%	53'68%
Violencia justificada	75'15%	69'68%	36'01%	82'61%	65'86%
Violencia realista	18'74%	69'19%	81'42%	68'46%	59'45%
Violencia premiada	34'68%	49'58%	4'80%	51'95%	35'25%
Armas	68'70%	45'83%	85'27%	66'76%	66'64%
Sin consecuencias	64'90%	24'20%	11'42%	20'49%	30'25%
Interviene el humor	87'28%	73'78%		9'79%	57'71%
TOTAL	**59'12%**	**57%**	**32'04%**	**62'61%**	**52'69%**

de casa y La familia Hogan de Antena 3, transmiten una visión racista del mundo. En las dos primeras los personajes protagónicos y de apoyo son negros, mientras los blancos sólo aparecen como personajes negativos o secundarios y extras, mientras que en La familia Hogan ocurre al revés. Este tipo de serie difunde una perspectiva marcada por dos mundos que se relacionan lo menos posible, el de los negros y el de los blancos, emitiendo una visión irreal del entorno donde se desarrollan. Asimismo la mayoría de las series estadounidenses como Blossom (TVE 2), Padres forzosos (Antena 3), Salvados por la campana (Antena 3), El mundo de Dave (Canal+), Friends (Canal+), Garfield (Canal+) y Una chica explosiva (TVE 1) no muestran personajes negros en papeles protagónicos, coprotagónicos o de apoyo, tan presentes en una sociedad multiracial como la de Estados Unidos.

Por otra parte, el alto porcentaje de agresores atractivos pertenece principalmente a los protagonistas de los programas, lo cual es un dato preocupante si tenemos en cuenta que la violencia de los personajes negativos es contrarrestada con una mayor violencia, aparentemente positiva, del personaje protagónico, con lo cual esta violencia es, además de premiada, justificada.

Sobresale que en los dibujos animados la violencia se presente sin muestras aparentes de dolor o daño, aunque se desarrolle con armas convencionales, lo cual puede ser considerado como una muestra de violencia embellecida y saneada. En general, es en los dibujos animados donde encontramos la mayor cantidad de interacciones violentas, los personajes protagónicos eran super-héroes en lucha constante contra el mal, practicando una violencia sin consecuencias aparentemente dolorosas o dañinas, pero siempre venciendo a sus oponentes y envueltos en situaciones de humor. Los dibujos animados ejercen gran influencia en el público infantil, y se debe tener en cuenta que los niños más pequeños -en este caso los de 6 años- tienen dificultades en relacionar escenas que estén temporalmente separadas, con lo cual si el castigo no es inmediatamente después del acto violento, puede no servir para inhibir en ellos la posibilidad del aprendizaje agresivo. Los resultados del análisis de los animados nos permiten señalar que los mayores porcentajes de escenas con contenidos violentos lo ostentaron TVE 2 y Antena 3. En el caso de Antena 3 debido en su mayoría al programa Club Megatrix que proyectó dibujos como Sissi, Goku. Bola de Dragón, Transformers, Spiderman, Power Master, Batman, Capitán N, o Street Shark. Así mismo el dibujo, que consideramos para adultos, Los Simpson, anunciado como serie de animación y que por su horario y diseño goza de gran popularidad entre los niños. TVE 2 alcanzó altos niveles de interacciones violentas debido sobre todo al programa Mucha marcha, en donde se pueden encontrar animados como Gárgolas, Supermán, La pajarería de Transilvania o Reena y Gaudy, y al programa Hyakutake con algunas escenas de La familia crece. No obstante nos parecen interesantes y educativas, series como Aventuras en pañales, del programa Mucha marcha.

Los noticiarios, por su parte, presentan una violencia realista, reiterada y con grandes muestras de sangre, dolor, daño y perjuicio, lo cual favorece el miedo o pavor hacia una realidad mal tratada por la televisión. Hallamos que la mayoría de los canales de televisión transmiten dos telediarios al día. TVE 1, TVE 2, Antena 3 y Tele 5 emiten, además, informativos territoriales. En todas las cadenas se emiten a su vez avances de los telediarios que se verán a continuación, las imágenes que se muestran suelen ser las más impactantes de las noticias que se transmitirán. Hay una similitud entre las imágenes y noticias de los telediarios, aunque pertenezcan a diferentes cadenas. Los telediarios sobresalen como los que mayor canti-

TABLA 2

	Animados	Series	Noticiarios	Otros	Total
No atractivo	36'09%	29'76%	17%	21'81%	26'17%
Violencia no justificada	24'86%	30'62%	63'99%	17'39%	34'21%
Consecuencias negativas	35'10%	75'79%	88'58%	79'51%	69'74%
Violencia castigada	37'74%	35'39%	10%	32'65%	28'94%
TOTAL	**33'45%**	**42'89%**	**44'89%**	**37'84%**	**39'77%**

dad de imágenes violentas muestran, siendo esta violencia en su mayoría realista, explícita y no justificada, además de que no se suele ver el castigo o premio de esa violencia de forma inmediata. Consideramos que los telediarios transmiten escenas con una violencia que tiene el sólo fin del impacto informativo.

La mayoría de los programas que se han analizado en otros se refieren a películas, programas de sobremesa, magazines, telenovelas y videográficos. Entre ellos hallamos que las escenas con mayores interacciones violentas corresponden a programas como Digan lo que digan, Luz María y Vídeos de Primera de TVE 1; La película de la mañana de TVE 2; Impacto TV, La cara divertida y Cine de Antena 3; Día a día y Cine de Tele 5; y la mayoría de las películas codificadas de Canal+. No obstante, nos parece interesante señalar a programas como Waku waku (concurso) de TVE 1 por su contenido educativo en cuanto al valor de la naturaleza, así como los documentales de TVE 2 y Canal+.

Las películas presentan una violencia parecida a la de las series. Esta violencia se encuentra enmascarada y embellecida a través del personaje protagónico que comete tanto o más acciones violentas que su oponente. Encontramos que algunos programas videográficos ofrecen un tipo de violencia que conmueve a la risa, a pesar de que muchas veces tienen consecuencias dolorosas y perjudiciales, con lo cual se puede inducir a la insensibilidad por parte del espectador.

El contexto en que se desarrolla la violencia representada en la tabla 2 supone la inhibición de las actitudes agresivas, pero al ser tan pequeño el índice de violencia castigada aumenta el riesgo de provocar en el espectador miedo o pavor hacia la realidad. Este hecho marca sobre todo a los noticiarios, donde el peso de la justicia, caso de ser perceptible, es mucho después de haberse cometido el acto.

Canales como Televisión Española 1 y 2 obtuvieron índices de interacciones agresivas muy elevados, y ello es muy significativo si observamos que ambas cadenas son públicas y, por tanto, con un supuesto mayor compromiso social. Por otra parte, hallamos que la cantidad de anuncios publicitarios entre estos canales y las cadenas privadas (Antena 3 y Tele 5) son muy parecidos, lo que implicaría una competencia desleal entre las cadenas, ya que las públicas, además de los beneficios de la publicidad, obtienen su presupuesto del Estado.

La publicidad, no obstante, no está exenta de violencia. Hemos hallado que muchos de los anuncios de juguetes para niños exaltan el belicismo. Asimismo los anuncios no cumplen con los código de publicidad[2] al no mostrar nunca el precio de los juguetes, ni las edades a las que esta destinada el mismo. Asimismo se emiten anuncios de series y películas de televisión de los mismos canales no actas para niños, como JAG: Alerta roja (Antena 3), Nikita (Tele 5), Expediente X (Tele 5), Crónicas marcianas (Tele 5) y Marea Roja (Película de TVE 1).

Independientemente de estas normas de publicidad, comunes a todas las cadenas, Televisión Española cuenta con normas de admisión de publicidad propias. Una de ellas comenta que se rechazara toda publicidad relativa a juguetes que impliquen exaltación de belicismo, violencia o que sean reproducciones de armas. No obstante, anuncios de productos como War Planest (planetas que se transforman en guerreros), Extreme Dinosaurs (dinosaurios guerreros) y Air Vectors (autos que se convierten en guerreros voladores)[3] contradicen esta normativa.

Existe una crítica que sostiene que media un sesgo conservador en quienes investigan la equidad entre la violencia televisiva y la violencia real, no obstante cada vez más las investigaciones al respecto se hacen categóricas al plantear que si los contenidos violentos no son diferentes del resto de contenidos emitidos por la televisión, debemos suponerles su capacidad de influir en el público, tanto como lo haría en principio un anuncio publicitario[4]. De no ser así quienes anuncian sus productos en la televisión pensando en la seduc-

ción de estos espacios, estarían perdiendo dinero y por el contrario la práctica del mercado demuestra que aumentan sus ganancias[5]. Si aceptamos además que los niños desarrollan su capacidad de asociación visual con el tiempo, debemos aceptar que aprenderán tanto de los modelos de la vida real como de las imágenes y palabras que les muestra la televisión.

Es por ello que las conclusiones de este trabajo nos permiten afirmar que existe un índice preocupante de violencia reiterada en los programas de la franja horaria infantil en España. Esta violencia además transmite valores sexistas, racistas, individualistas y de supervivencia, que no tienen castigo inmediato, sino que por el contrario son premiados y cometidos por personajes atractivos, dignos de imitar.

Estimaciones de la UNESCO aseguran que un niño español menor de 13 años ve un promedio de televisión de 3 horas diarias, lo cual implicaría un promedio de 20 horas por semana, 60 horas al mes y 720 horas al año, lo cual según datos de la Secretaría de Estado de Seguridad del Ministerio del Interior, se revierte en que en 1996 un niño español vio a la semana en televisión 887 homicidios, 155 asesinatos, 70 parricidios y 1.308 violaciones.

Nuestras estimaciones nos permiten sostener que entre mediados de 1998 y principios de 1999 un niño español entre 6 y 9 años, vio, en 29 días diferentes en el horario de 7:30 a 22:30 horas, un total de 2.040 homicidios, 845 asesinatos, 230 parricidios y 2.215 violaciones.

Notas

1 SANMARTÍN, J.; GRISOLÍA, J. y GRISOLÍA, S. (Eds.) (1998): Violencia, televisión y cine. Barcelona, Ariel. DONNERSTEIN, E.: «¿Qué tipos de violencia hay en los medios de comunicación? El contenido de la televisión en los Estados Unidos» (Estudio de la Universidad de California, auspiciado por el National Television Violence Study. Kunkel y otros (1995), Wilson y otros (1997; 1998); 43 y ss.; realizado por un grupo de investigadores estadounidenses tras tres años consecutivos de estudios longitudinales sobre la cantidad y contexto en que aparecía la violencia en la televisión de Estados Unidos.

2 Código de Ética Publicitaria del Consejo Ejecutivo de la Cámara de Comercio. Nueva Delhi, 10 de febrero de 1987.

3 Resolución de 17 de abril de 1990 de la Dirección General de Medios de Comunicación Social por la que se hacen públicas las normas de admisión de publicidad, aprobadas por el Consejo de Administración del Ente Público de Radio Televisión Española. BOE, 95, 20 de abril de 1990.

Anuncios transmitidos por TVE el jueves 16 de julio de 1998.

4 FREEMAN, J. (1986) Television violence and aggression: a rejoinder. Psychological Bulletin, 100. Cit. «Violencia, televisión y cine»; Op. cit.; 20. HARMUT SCHWEITZER (1997) Evaluación de la violencia en los medios de comunicación. Consideraciones metodológicas. Políticas Sociales en Europa; 97.

Nota final: Esta investigación pertenece a la Tesis de Maestría e Investigación Doctoral: «Violencia y manipulación en la programación infantil de televisión»; capítulo II: Análisis de Programas; 45-65. Biblioteca Universidad Internacional de Andalucía, Sede Iberoamericana de Santa María de la Rábida. Palos de la Frontera, Huelva.

• Alejandro Ruiz, Montserrat Medina y Luisa García
Huelva

¿Fomenta la prensa onubense la integración de los inmigrantes en nuestra sociedad?

Los autores presentan los resultados de un trabajo de investigación sobre la influencia que los medios de comunicación escritos tienen en nuestros jóvenes en general y, más particularmente, sobre la forma en que se presenta en estos el fenómeno de la inmigración en la provincia de Huelva. Sus conclusiones son fundamentales para una escuela preocupada por la educación en los valores de tolerancia y respeto.

The authors show the results of their research about the influence of the press on our youngsters, it particularly studies the way how inmigration in the province of Huelva is presented to them. These conclusions are basic in a school worried about education for tolerance.

DESCRIPTORES/KEY WORDS
• Medios de comunicación, prensa, inmigración, educación en valores, integración, manipulación informativa
• Media, press, inmigration, education for tolerance, informative manipulation

La experiencia nos ha venido demostrando que nuestro alumnado es poco consciente del alcance que los medios de comunicación pueden tener en la actualidad. Uno de los temas más recurrentes actualmente en nuestra sociedad es la inmigración, que se ha convertido casi en un tópico (prensa, radio, televisión, centros educativos...).

Ante este bombardeo informativo nos hemos planteado una cuestión: ¿la lectura de artículos de opinión sobre inmigración sirve realmente para fomentar una actitud positiva e integradora?, ¿hasta qué punto la prensa es capaz de hacerles cambiar de opinión?

Estas dudas nos llevaron a realizar esta investigación utilizando artículos de opinión de los periódicos Huelva Información y Odiel Información, por ser la

▲ Alejandro Ruiz Echeondo, Montserrat Medina Moles y Luisa García Molinera son profesores del I.E.S. «San Sebastián» de Huelva (montsemedina@hotmail.com).

prensa local de mayor tirada. Centramos nuestra atención en el mes de enero, momento en que entró en vigor la nueva Ley de Extranjería. Seleccionamos ocho artículos de opinión[1] atendiendo a los siguientes criterios:

- A favor de la Ley de Extranjería.
- En contra de la Ley de Extranjería.
- Los inmigrantes y el mundo laboral.
- Ventajas o inconvenientes demográficos, económicos y sociales de la inmigración.

La encuesta ha sido diseñada como un proceso evolutivo-cognoscitivo en el que pudiésemos apreciar el desarrollo de la opinión de los discentes.

Para la elaboración del cuestionario hemos optado por un doble planteamiento:

- En primer lugar, confeccionamos una serie de cuestiones sobre la postura que se desprendía de los artículos de opinión.
- A continuación, los alumnos debían manifestar su opinión sobre diferentes aspectos referentes a la inmigración, haciendo hincapié en la nueva Ley de Extranjería.

Los alumnos[2] no habían sido informados previamente sobre la experiencia socio-educativa, ni se les había referido nada sobre el tema. Una vez comenzada la prueba se les informó de que podían preguntar cualquier duda que tuviesen sobre el cuestionario.

Valoración global que han realizado los alumnos sobre el cuestionario:

- Un 60% de los alumnos han manifestado que los textos les han parecido fáciles, frente a un 20% a los cuales les han parecido difíciles «por la poca información que aportan».

Los textos escogidos eran, desde nuestro punto de vista, claros y de fácil comprensión, y lo hemos confirmado con las respuestas de los alumnos al cuestionario, que no hacen sino ratificar nuestra tesis. El análisis de las encuestas revela que los alumnos asumen como suyas las opiniones de los articulistas, tanto hacia el fenómeno migratorio como hacia la actual Ley de Extranjería:

- Un tercio de los alumnos encuestados, a la pregunta de si el autor era favorable o contrario a la Ley de Extranjería, respondieron que favorable y dos tercios opinaban que los autores estaban en contra. Curiosamente, a la última pregunta sobre qué postura adoptaban ellos respecto a la Ley de Extranjería, el resultado obtenido fue el mismo.
- Por otra parte, a la pregunta de si se han sentido identificados con la opinión de algún articulista, un 30% de los alumnos se han sentido identificados con el artículo escrito por Julia Navarro, «La náusea», y otro 30% se han sentido identificados con el artículo de Mª Ángeles Pastor, «Que vengan los inmigrantes»; un 20% expresa su acuerdo con artículos que defienden la Ley de Extranjería, y el resto responden que no se consideran identificados con ninguno en concreto. Pero, incluso ese 20% que no se considera identificado con ninguno, sí asume las posturas que les vienen dadas por los articulistas como queda patente en el resultado de las encuestas.

Asimismo, hemos podido apreciar la escasa comprensión del alumnado sobre el cuestionario. Durante la prueba nos pidieron continuas explicaciones tanto en aspectos léxicos, como de cultura general. La pregunta 5ª (Valoración de los líderes políticos respecto a su posición integradora o no integradora) suscitó la mayor parte de las dudas. Éstas nos demuestran el desconocimiento que un sector del alumnado tiene sobre los líderes políticos, aunque no debemos prejuzgar que son los alumnos los desinteresados en la realidad política, sino preguntarnos si los medios de información son ecuánimes a la hora de transmitir información sobre las distintas opciones políticas. Como ejemplo, baste citar que el único líder político que desconocían era Gaspar Llamazares.

Respecto a si les han parecido aberrantes algunas de las opiniones que se manifiestan, un 50% de los alumnos respondió que sí, y un 50% que no. Las opiniones que les parecen aberrantes son las siguientes: un 40% opinaba que algunas de las manifestaciones aparecidas en el artículo «La náusea» les parecían aberrantes, como que «los empresarios se hayan con-

> A pesar de lo mucho que se escucha hablar de integración, xenofobia y racismo, nuestros alumnos están poco informados. La lectura de artículos periodísticos debería ayudarles a tener una visión crítica al respecto, pero ¿leen la prensa?, ¿fomenta la prensa la integración de los inmigrantes en nuestra sociedad?

vertido en los esclavistas de este siglo». Obviamente la pregunta no ha sido comprendida por los alumnos que no han entendido la crítica que la periodista hacía de los empresarios, puesto que un 20% de estos mismos alumnos se sentían identificados con este artículo.

Solamente un 20% declara parecerle aberrante la opinión del editorial del periódico Huelva Información: «Tampoco pueden omitirse las costosas repercusiones económicas derivadas de la obligación de atender a las necesidades sanitarias, educativas y sociales de los inmigrantes». Y «La inmigración iberoamericana merecería un tratamiento más favorable por evidentes razones históricas y de proximidad cultural».

El gobierno de José Mª Aznar es identificado con una visión poco o nada integradora respecto al fenómeno de la inmigración, pero curiosamente los alumnos hacen una valoración más positiva de Jaime Mayor Oreja, ex ministro del Interior. En definitiva, la prensa transmite la imagen de un gobierno intransigente y duro en su política inmigratoria, postura que es la absorbida por los alumnos; pero también nos encontramos con que la valoración más positiva de Mayor Oreja probablemente se deba a su imagen como responsable de la lucha antiterrorista, aunque no sea explícita en los artículos.

Otra de las cuestiones planteadas ha sido a qué colectivos de inmigrantes, atendiendo a su origen, pensaban ellos que debería integrarse y legalizarse.

> Se aprecia una tendencia a considerar al inmigrante como «mano de obra» o como solución a «nuestro bajo índice de natalidad»; todo esto sin tener en cuenta el enriquecimiento cultural y étnico que supondría la llegada a nuestro país de colectivos de inmigrantes de diversas culturas.

Los colectivos de inmigrantes que se les proponían en la pregunta fueron los mencionados en los textos periodísticos. Mayoritariamente se han decantado a favor del colectivo iberoamericano, seguido, a gran distancia, por los europeos del Este. En último lugar, sitúan a los procedentes del Magreb y no mencionan al de África Negra.

Esto nos demuestra la influencia en los alumnos de los medios de comunicación, teniendo en cuenta que este colectivo es el mejor tratado por los articulistas, aunque no debemos olvidar las afinidades histórico-culturales que nos unen. Además, es llamativo el poco apoyo de los alumnos hacia la legalización del colectivo magrebí, a pesar de ser con el que más contacto físico tienen en su entorno, en una ciudad como ésta de gran recepción migratoria. Añadamos que, a pesar de que es el colectivo que más se nombra en los textos junto con el iberoamericano, el resultado bien pudiera ser el reflejo de un proceso histórico de desconfianza entre ambos pueblos.

Las respuestas a las últimas preguntas reflejan a simple vista una clara contradicción. En una de ellas se les pedía su opinión sobre el fenómeno de la inmigración: debían elegir entre una serie de respuestas, que definían por un lado, una postura xenófoba, racista, explotadora, que considera al inmigrante como mano de obra barata, un mal menor pero necesario y una manera de paliar nuestro bajo índice de crecimiento demográfico y, por otro lado las que apostaban por la interculturalidad, la integración y el enriquecimiento cultural mutuo. Las respuestas elegidas no dejan lugar a dudas: casi las 2/3 partes (75%) del alumnado se decidieron por la primera posición, resultado que no se relaciona con la postura ideológica «políticamente correcta» de los artículos (en sus 2/3 desfavorable hacia la Ley de Extranjería), pero sí con la notable ambigüedad que en el tratamiento del fenómeno migratorio percibimos entre líneas. (Ver artículo «La Ley de Extranjería sin caza y captura»). Este resultado contrasta con las conclusiones a las que llegamos después de estudiar las respuestas a las dos últimas preguntas planteadas.

En la penúltima se les inquiere si una vez leídos los artículos se consideraban informados sobre la Ley de Extranjería: el 75% se considera informado. ¡Curioso resultado cuando los articulistas lo único que hacen es plasmar en sus respectivos artículos su opinión y en ningún momento se menciona, ni mucho menos se explica, uno solo de los artículos de dicha Ley!

Como conclusión, el alumno, que desconoce la Ley, está mal informado o simplemente desinformado, toma como suya la opinión del periodista, ya que curiosamente ese mismo porcentaje se mantiene a la hora de definir su propia tendencia hacia la Ley de Extranjería: 2/3 en contra de la Ley y 1/3 a favor de ella.

Se ve, a simple vista, una clara contradicción al responder a estas tres últimas preguntas. Pero esta contradicción es superficial y aparente. Analizando los datos, llegamos a la conclusión de que los articulistas influyen de manera decisiva en la opinión del lector por mero mimetismo y desinformación previa. Se mantienen las proporciones defensoras y detractoras correspondientes a los artículos: 2/3 partes en contra de la Ley y 1/3 a favor. Esa manipulación o absorción de la opinión del articulista hace creer al lector que es informado sobre dicha Ley de Extranjería cuando no es el caso y, seguramente, tampoco sea la intención del autor.

Al asumir como propias las opiniones de los articulistas, nuestros alumnos adoptan una postura poco o nada favorable a la integración sociocultural de los inmigrantes. Da la sensación de que han aprehendido lo superfluo, lo accesorio, el «atrezzo»: que si están en contra de la Ley de Extranjería, que si la Ley es intrínsecamente mala y sus creadores personifican la maldad en estado puro, que si hay que fomentar la integración (¡Dichosa palabra de imposible definición, inaprensible comprensión y cuya aplicación es inimaginable!) , pero a la hora de constatar si se les ha fomentado el concepto nos llevamos una clara desilusión: No. No la tienen porque no se les ha fomentado, ni se les fomenta, ni se les ha explicado tan siquiera lo que significa.

Ahora bien, volviendo a nuestro tema fundamental, ¿fomenta la prensa onubense la integración de los inmigrantes en nuestra sociedad? En líneas generales debemos destacar la propensión desfavorable respecto a la Ley de Extranjería en 2/3 de los artículos [3] (tanto de opinión como informativos), pero sí se aprecia una tendencia a considerar al inmigrante como «mano de obra» o como solución a «nuestro bajo índice de natalidad»; todo esto sin tener en cuenta el enriquecimiento cultural y étnico que supondría la llegada a nuestro país de colectivos de inmigrantes de diversas culturas. Las respuestas a la penúltima cuestión son un claro indicativo del grado de integración sociocultural que están dispuestos a tolerar o admitir nuestros alumnos. Un 75% se decantan por una posición poco integradora y xenófoba. Ésta es y ha sido la auténtica prueba de fuego: la realidad.

En definitiva, la prensa onubense no ofrece una visión integradora de los inmigrantes, sino que se limita a ofrecernos distintos puntos de vista, que no coinciden, en todos los casos, con la línea ideológica del periódico (véase el editorial del 24/01/01del periódico Huelva Información) que es más rígida y contundente.

En el caso del periódico Odiel Información, sin embargo, tendríamos que reseñar el aspecto humano y paternalista que imprimen a sus textos los articulistas. Humanidad ésta que no se aprecia en intentar fomentar entre sus lectores una posición de apertura cultural y étnica, sino en transmitir una actitud lastimera de conmiseración y superioridad.

¿Qué podemos hacer? La Historia no deja lugar a dudas: hay que conocer no sólo teóricamente otras culturas sino que debemos vivirlas y sentirlas próximas para llegar a comprenderlas y a enriquecernos personal y culturalmente. Una información veraz que no esté tergiversada por intereses económicos y políticos es la base para tener ciudadanos libres y respetuosos con culturas diferentes a la nuestra. Sólo si educamos en la igualdad y en la pluralidad evolucionaremos como seres humanos.

Notas

[1] Los artículos seleccionados: Periódico Huelva Información: «La náusea» de Julia Navarro (06/01/01), «Una ley polémica», de Julia Navarro (23/01/01), «La ley de Extranjería: una ley discutida», editorial (4/01/01), «La ley de Extranjería sin caza y captura», de José Cavero (25/01/01), «Que vengan los inmigrantes», de Mª Ángeles Pastor (26/01/01); Periódico Odiel Información: «Mamabou», de Juan Bautista Mojarro (09/01/01), «Hay trabajo para todos», editorial (17/01/01), «Sin mano de obra y sin medios», editorial (13/-01/01). De estos artículos, seis de ellos mantienen una línea argumental a favor del fenómeno inmigratorio y contraria a la aplicación de la actual Ley de Extranjería. En los dos restantes la tendencia socio-ideológica es claramente favorable a la Ley de Extranjería. Estos dos últimos son el editorial del 24/01/01 de Huelva Información y «Ley de Extranjería sin caza y captura» de José Cavero.

[2] La propuesta didáctica ha sido llevada a cabo en 2º de Bachillerato, con 20 alumnos entre 17 y 20 años. En el entorno académico familiar predominan los estudios básicos y medios. En el entorno laboral debemos destacar que la mayoría de los padres trabajan por cuenta ajena, en el sector privado.

[3] Hemos realizado un seguimiento tanto de artículos informativos como de opinión en ambos periódicos, aunque la experiencia con los alumnos se ha centrado en los artículos de opinión.

Comunicar 17

Bitácora

agenda

Actualidad
Apuntes
Plataformas
Fichas
Reseñas

Con actuaciones en seis provincias andaluzas

El Grupo Comunicar desarrolla un amplio plan de formación

El Colectivo Andaluz para la Educación en Medios de Comunicación, Grupo Comunicar, editor de esta revista, tiene, entre sus objetivos prioritarios, la formación del profesorado en medios de comunicación. Para ello este año de 2001 va a poner en marcha nueve actuaciones dentro del convenio de colaboración que tiene suscrito con la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

El Grupo Comunicar tiene entre sus objetivos fundacionales el desarrollo de tres tipos de actuaciones: fomento de investigaciones educativas vinculadas con los medios de comunicación, diseño de materiales curriculares adaptados al uso de los medios y actividades de formación para toda la comunidad educativa y sociedad en general. En este sentido, y dentro del convenio de colaboración que el Grupo tiene firmado con la Junta de Andalucía, este último trimestre del año 2001 se van a desarrollar nueve actuaciones en seis provincias andaluzas.

Así en Huelva tendrá lugar de los días 14 al 17 de noviembre las IX Jornadas Didácticas de Educación en Medios de Comunicación, con el sugerente título de «Aulas sin muros: la revolución de los medios». Dirigidas a profesores en activo de todos los niveles educativos y alumnos universitarios, estas consolidadas Jornadas contarán con ocho conferenciantes de alto nivel, entre periodistas y profesionales de la educación.

En Almería se celebrarán las IV Jornadas Didácticas Provinciales de Medios de Comunicación en las Aulas, dedicadas a «Los medios de comunicación y los lenguajes del siglo XXI, con variadas ponencias en torno a la imagen, Internet, el cómic, la televisión, etc. Las Jornadas se celebrarán del 7 al 9 de noviembre.

En la ciudad de Sevilla tendrán lugar las VI Jornadas Didácticas de Medios de Comunicación y Educación, «Educación, medios e Internet», con la colaboración del Centro de Profesores de la Cornisa del Aljarafe. Estas jornadas contarán con ponencias muy variadas en torno a la nueva red telemática, la publicidad, la noticia, la radio, etc. Además, junto a las ponencias, se desarrollarán por módulos de trabajo prácticos y propuestas curriculares.

En Granada tendrá lugar el desarrollo del IV Encuentro de Comunicación yPedagogía, «El poder de la palabra», organizado por la Comisión Provincial, con el apoyo de la Universidad de Granada, la Caja Rural y otras instituciones provinciales. Un amplio plantel de expertos y profesores se darán cita en esta actividad, entre los que destacan la presencia del filósofo Fernando Savater para reflexionar sobre «el poder de la palabra».

En Jaén también en estas fechas se celebrará las V Jornadas de Educación en Medios de Comunicación, dedicadas este curso a «Cine y educación: de la pantalla al aula». Desde el 29 de noviembre al 1 de diciembre en el incomparable marco de la Universidad Intenacional de Andalucía en su sede en Baeza, asistirán como ponentes críticos de cine, guionistas y realizadores, profesores univesitarios, pedagogos e historiadores del séptimo arte.

En la ciudad de Cádiz, el Grupo Comunicar celebrará su II Seminario «Mujer y violencia en los medios de comunicación» con un análisis en profundidad de este pujante tema social, de forma que profesores de Primaria y Secundaria –sus destinatarios– puedan conocer el tratamiento didáctico y los enfoques de análisis de esta temática en el aula.

En Huelva se celebrará también un curso-taller denominado «Aprendiendo a hacer televisión», coordinado por la productora de televisión venezolana, Jacqueline Sánchez, con el objeto que los profesores conozcan estos nuevos lenguajes audiovisuales.

Junto a estas actuaciones, el Grupo Comunicar seguirá publicando sus tradicionales Murales Prensa-Escuela que se dirigen a jóvenes y profesionales de la educación para introducirles en el uso básico de los medios de comunicación en las aulas de Primaria y Secundaria.

Se celebrará en junio de 2002 en Bolivia

VI Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Comunicación

Con el lema «Ciencias de la Comunicación y Sociedad: un dialogo para la era digital» tendrá lugar el próximo año en Santa Cruz de la Sierra (Bolivia) el VI Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Comunicación, organizado por ALAIC (Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación) y el apoyo de la Asociación Boliviana de Investigadores de la Comunicación y la Universidad Andina Simón Bolívar.

El Congreso parte de la idea de la existencia una «brecha digital» con la existencia de grandes grupos de excluidos no sólo incapaces de aprovechar los beneficios que potencialmente puede reportar la sociedad global sino –lo que es peor– limitados hasta para acceder a conexiones mínimas. Se pretende buscar alternativas para estar en condiciones de afrontar los desafíos que comporta la sociedad global y digitalizada. El programa preliminar del congreso parte de la presencia de prestigiosos comunicadores como los conferencistas invitados: Manuel Castells (España) con el título de intervención «Ciencias de la Comunicación y sociedad: un diálogo para la era digital: las perspectivas mundiales», Jesús Martín-Barbero (Colombia), «Ciencias de la comunicación y sociedad: un diálogo para la era digital: las perspectivas latinoamericanas». Además como ponentes invitados estarán presentes el presidente de la Asociación ALAIC, José Marqués de Melo (Brasil), Enrique Sánchez Ruiz (México), Luis Peirano (Perú), Margarida Krohling Kunsch (Brasil).

En el panel segundo, denominado «Reiventando las políticas de comunicación en el siglo XXI: El rescate de la utopía construida por los pioneros de la investigación comunicacional latinoamericana» se contará con la presencia de investigadores como Luis Ramiro Beltrán (Bolivia), Antonio Pasquali (Venezuela), José Luis Exeni (Bolivia) y Miquel de Moragas (España).

Se dieron cita en Málaga las comunidades hispanolusas

Celebrado el I Congreso Ibérico de Ciencias de la Comunicación

Bajo el lema «La sociedad de la comunicación en el siglo XXI» tuvo lugar en la ciudad de Málaga el pasado mes de mayo el I Congreso Ibérico de Ciencias de la Comunicación que congregó a un elevado número de profesores e investigadores de las Universidades españolas y portuguesas que tuvieron ocasión a través de este Congreso de estrechar sus relaciones científicas y profesionales en esta temática.

Crear las condiciones para un conocimiento más profundo entre los investigadores españoles y portugueses y exponer los últimos avances científicos de los especialistas más destacados de ambos países fueron los logros más significativos de este encuentro que en el marco de la ciudad malagueña dio cita a los profesionales más señeros de estas áreas de conocimiento. Las temáticas abarcaron todas las materias claves de las ciencias de la comunicación: historia de la comunicación, periodismo electrónico, economía, redes, metodologías y prácticas de investigación, comunicación y ciencia, comunicación y consumo, nuevas tendencias en publicidad, ética y comunicación, audiencias y recepción, relaciones públicas, comunicación multimedia, interculturalismo... Además se dedicó una sección específica a comunicación y educación, en la que participaron experiencias significativas de ambos países, entre otros representantes de la asociación portuguesa de Educación en Medios, «AEM» y miembros del colectivo andaluz, Grupo Comunicar.

Jornadas en noviembre del Observatorio Europeo de la Televisión Infantil

Las culturas pedagógicas de la comunicación

El Observatorio Europeo de la Televisión Infantil (OETI) celebrará durante noviembre unas jornadas dedicadas a la reflexión sobre «Televisión: Educación y Comunicación». Paralelamente se celebrará el V Festival Internacional de Televisión de Barcelona (FITB) y el V Fórum Mundial de la Televisión Infantil (FMTI). Las Jornadas de debate se celebrarán el viernes 16 de noviembre de 2001 en el CCCB de Barcelona y el sábado 17, que será a su vez día de la clausura del Festival, del Fórum y de las Jornadas, en La Pedrera. A todos estos actos acudirán representates de todas las televisiones estatales, regionales y locales, así como profesionales de los Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas del Estado. Con respecto a las Jornadas de «Televisión: Educación y Comunicación», se tratará el tema de «Las culturas pedagógias de la comunicación», celebradas concretamente en Barcelona el 16 de noviembre; contarán con el apoyo de la Dirección de Radiodifusión y Televisión y la Corporación Catalana de Radio y Televisión, junto a los Departamentos de la Presidencia y de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya.

Las secciones se estructuran en tres bloques: modelos de televisión, moderado por el profesor de la Universidad de Salamanca, Pablo del Río.

Un segundo bloque, donde se tratará el tema en relación a la interacción de los modelos; moderado por el profesor de la Universidad Carlos III, Antonio de las Heras. Y un tercer bloque, dedicado a la interrelación de modelos, coordinado por el semiólogo de la Universidad de Barcelona, Sebastià Serrano. En cada sección se realizarán debates y mesas redondas con los invitados de las televisiones, de los Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas así como con el público en general.

Y se finalizará elaborándose unas conclusiones sobre las jornadas moderadas por los profesores José Manuel Pérez Tornero, de la Universidad Autónoma de Barcelona y Valentí Gómez i Oliver, de la Università Roma III.

Celebradas en Zaragoza por ATRA y RTVE

Jornadas «¿Qué pasa con la tele?»

El pasado mes de abril se celebró la «I Semana: ¿Qué pasa con la tele? Algunas ideas para pensar la televisión», celebradas con el apoyo del Gobierno de Aragón, el Consejo Asesor de Radiotelevisión Española en Aragón y organizadas por la Asociación de Telespectadores y Radioyentes de Aragón. Las sesiones se dedicaron a «El tiempo ante el televisor, análisis y datos acerca del tiempo que el niño dedica a ver la televisión», a cargo de Luis Miguel Martínez; «La televisión dominante: 20 propuestas para un cambio», por Francisco Iglesias; «Los adultos ante la televisión: ¿qué hacemos con los niños?», por Enrique Martínez Salanova; «La televisión que nos quita el sueño...», por Joan Ferrés; y «¿Es posible enseñar a ver la televisión?», por José Ignacio Aguaded Gómez.

Celebradas en Valencia en marzo

Jornadas de Comunicación y Solidaridad

El pasado mes de marzo se celebraron en el Centro Cultural la Beneficència las I Jornadas sobre «Comunicació, Educació i Solidaritat: un viaje a través de la solidaridad»; organizadas por la Coordinadora Valenciana de ONGD y «Entrelinies, Xarxa d Éducatió i Comunicació», con la colaboración de la Dirección de Cooperación al Desarrollo y la Diputación. A lo largo de las diferentes sesiones se aportaron instrumentos para la comunicación en solidaridad (aulas, páginas de periódicos, radio y televisión...).

En la Universidad A. de Barcelona

Master de escritura para televisión y cine

Recientemente ha comenzado la «IX Edición del Máster de Escritura para la Televisión y Cine», para la formación de guionistas de series y largometrajes, organizado por el Departamento de Periodismo y de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona, siendo el director de la misma Lorenzo Vilches. La estructura del curso es eminentemente práctica, orientada hacia este perfil profesional y universitario. El máster se estructura en varios bloques monográficos y talleres.

Organizados por la Universidad Nacional de Educación a Distancia

Masters y expertos en informática educativa

La importancia que la tecnología tiene en la sociedad contemporánea y las orientaciones de la nueva Ley de Educación española demandan a los docentes una mayor incorporación de la informática en sus diseños educativos e, indirectamente, en la investigación y en la gestión de los centros. De ahí a que la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) junto con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a través del Instituto Superior de Formación del Profesorado y la Secretaría General de Educación y Formación Profesional pretendan facilitar el aprendizaje y uso de la informática y telemática a profesionales de la educación. Va destinado a profesionales de la educación y profesores de cualquier área y de cualquier nivel educativo con algunos conocimientos previos de informática.

La metodología a seguir es mediante una enseñanza a distancia de «tercera generación» en aula virtual por medio de materiales elaborados específicamente, tutorías, intercomunicación electrónica y sesiones presenciales de trabajo. Los alumnos se comunicarán con los profesores y con otros alumnos por Internet, vídeoconferencia, correo electrónico, foros, fax...

A iniciativa de Andalucía Digital Multimedia en el Parque Tecnológico

Cursos y masters de formación audiovisual en Málaga

Andalucía Digital Multimedia (ADM) integra la producción audiovisual, la investigación y desarrollo de nuevas tecnologías y la formación especializada en un mismo ámbito de gestión empresarial público y privado. ADM cuenta con un completo centro de enseñanzas audiovisuales que, con un amplio equipo humano y medios técnicos, prepara y actualiza a los profesionales del sector audiovisual. En él se imparten actualmente cursos, masters de especialización homologados por la Universidad de Málaga. Con un alto nivel de equipamiento desarrolla sus programas: cámaras, sistemas de edición y postproducción y equipos informáticos multimedia de última generación. Los cursos anteriormente mencionados son: el Máster en Producción Audiovisual y Dirección de Proyectos, centrado en técnicas y métodos relacionados con la producción y dirección de proyectos cinematográficos, televisivos y multimedia; dirigido a licenciados, estudiantes y profesionales de la comunidad audiovisual con una duración de más 800 horas. El Máster Universitario en Información Audiovisual Multimedia tiene como objetivo el formar y actualizar a profesionales polivalentes en tecnologías digitales; Máster Universitario Eurosport en Periodismo Deportivo Multimedia forma y actualiza a profesionales en tecnologías digitales, realización y difusión de la información sobre nuevos soportes multimedia a través de webs. Y finalmente, el Curso de Experto Universitario dedicado a «Escritura de Guiones Audiovisuales».

Acercar la informática en autobús a las zonas aisladas de la provincia

Infoescuela, un proyecto educomunicativo de la Diputación de Huelva

Huelva ha acogido por segunda vez una campaña para acercar la informática e Internet a los escolares onubenses. Sus principales objetivos han sido desmitificar el medio informático y telemático en los escolares, descubriendo las posibilidades que los ordenadores y sus comunicaciones por redes ofrecen, para desarrollar habilidades básicas de su utilización para el aprendizaje, pero además disfrutando de la informática, aprendiendo juegos multimedias y conociendo las posibilidades recreativas que posee Internet.

La campaña que ha llegado mediante un autobús informático a pueblos de menos de 1.000 habitantes en zonas rurales aisladas, ha consistido en una serie de sesiones para descubrir las apasionantes posibilidades que el ordenador ofrece a los chicos de hoy. «Conocemos un nuevo amigo: el ordenador», para realizar un recorrido sobre los conocimientos básicos del ordenador con una primera manipulación sobre el mismo; «Escribimos con un nuevo lenguaje», con conocimientos básicos para aprender a escribir y componer textos sencillos con el ordenador, «Dibujamos con el ordenador» parte creativa y artística para desarrollar la imaginación; «Navegamos con el ordenador», Internet abre nuestro pueblo al mundo entero; y por último, «Jugamos con el ordenador» donde se utilizaron programas multimedias culturales y educativos.

La Campaña iba destinada a 220 alumnos de 5º y 6º de Primaria de las comarcas del Andévalo y la Cuenca Minera, con un total de 110 pueblos. La Diputación Provincial, junto a Telefónica y el Grupo Comunicar piensan repetir la experiencia.

En la Universidad del Mar de Murcia

Curso sobre los medios ante la globalización

El pasado mes de septiembre se celebró entre los cursos extraordinarios de la Universidad Internacional del Mar y la Universidad de Murcia, uno dedicado a los medios ante la globalización, dirigido por el profesor de esta Universidad, Dr. Javier Ballesta. Destinado a alumnos y titulados universitarios, los objetivos este curso fueron el analizar la función de los medios de comunicación y su aportación al desarrollo social y cultural; reconociendo el papel que cumplen los medios de comunicación en el conocimiento y valoración de la actualidad, además de hacer referencia a los diferentes medios de comunicación y su interrelación al tratar los temas que se plantean en la formación personal y grupal. El curso se desarrolló de forma distentida en el incomparable marco de la Casa de la Cultura «Francisco Rabal» de Águilas (Murcia). Los temas que se analizaron fueron, entre otros, el periodismo en Internet y los medios de comunicación, la función de los medios en la sociedad global, la radio y televisión digital, el presente y las perspectivas de la comunicación en la empresa, la información sanitaria...». Se alternaron conferencias con mesas redondas.

Celebradas en Úbeda (Jaén)

Jornadas de Medios de Comunicación en el aula

En marzo del 2001 tuvo lugar en el Centro Safa de Úbeda (Jaén) el I Curso de Extensión Universitaria «Los medios de comunicación en el aula: necesidad y estrategias», coordinado por el profesor Manuel Contreras. Destinado a estudiantes y titulados universitarios, profesores en ejercicios en cualquier nivel del sistema educativo y personas interesadas en el tema, el curso contó con ponencias que sirvieron para dinamizar el uso de los medios en los profesionales de la zona.

Se celebró en Amsterdam (Holanda) en julio pasado

Congreso de la Asociación Mundial Cristiana de la Comunicación

El Congreso 2001 de la Asociación Mundial Cristiana de la Comunicación (WACC), celebrado este año en Holanda fue una oportunidad para poner de manifiesto que tanto la confrontación como la reconciliación son aspectos básicos de la comunicación. La primera es un hecho de la vida del mundo actual, pero desafortunadamente la reconciliación no parece serlo. El Congreso 2001 enfatizó la convicción que la comunicación puede permitir la reconciliación y contribuir al saneamiento entre diversos pueblos, culturas, comunidades y naciones. La organización contó entre sus oradores principales a Úrsula Owen, editora del periódico «Index on Censorship» de Londres (Reino Unido), Estela Barnes Carlotto, presidenta de las Abuelas de Plaza de Mayo de Buenos Aires (Argentina), Edgar Gutiérrez, ex-director del Proyecto para la Recuperación del Memoria Histórica de Guatemala, Charles Villa-Vicencio, director del Instituto para la Justicia y la Reconciliación de Ciudad del Cabo (África del Sur); Sulak Sivaraksa, activista social y director del Instituto Santi Pracha Dhamma de Bangkok, Tailandia.

Durante el Congreso y en tres sesiones, los participantes analizaron el tema de confrontación/reconcialiación, poniéndose en consideración temas de interés global, regional y local y compartiendo diversas experiencias de confrontación y/o reconciliación, explorando la comunicación pública, especialmente los medios masivos, como recursos para contribuir a resolver conflictos y a construir la paz. Los grupos de discusión se centraron en los temas de economía, redes de comunicación, género, discapacidad, temas indígenas, radios comunitarias, historias de fe, nuevas tecnologías, violencia y cultura.

Las sesiones abiertas –por las noches– dieron a los participantes la oportunidad de realizar reuniones informales en las que se mostraron vídeos, se dramatizaron piezas teatrales... Las exhibiciones de libros, artesanías, pinturas y otras artes visuales fueron también una nota de colorido con un cierto número de espacios en el Centro de Conferencias. El Leeuwenhorst Golden Tulip Conference Hotel (Holanda) fue el lugar seleccionado para la celebración de este Congreso.

Con el título «Enseñar y aprender en la sociedad digital»

Celebrado el IV Encuentro Nacional del Proyecto Grimm

Apple Computer viene apostando firmemente desde los últimos años por el mundo de la educación implicándose en proyectos educativos de integración de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la educación. La celebración de jorndas y congresos, junto a las múltiples actividades que realizan en colaboración con Universidades y centros educativos de Primaria y Secundaria es muestra palpable de ello.

En mayo pasado tuvo lugar en Madrid el V Encuentro Nacional del Proyecto Grimm, traducción directa de esta implicación es de esta empresa informática en el ámbito educativo. Con el título de «Enseñar y aprender en la sociedad digital», el encuentro fue una magnífica oportunidad no sólo para el encuentro entre los profesionales de las educación y el mundo informático. sino también para tener posibilidad de conocer los últimos avances de esta empresa puntera en el ámbito de la informática y la telemática a través de tecnologías multimedias, vídeo digital e Internet.

El proyecto Grimm ha editado también varios textos dedicados al uso del ordenador en el aula (reseñados en «COMUNICAR»). Para más información, contactar con: educación@mac.com o bien en la web www.apple.com/proyectogrimm.

En el seno de los cursos de verano de la Universidad de Girona

Cursos universitario «Pensar la televisión»

Organizado por la Escuela Superior de Relaciones Públicas de la Univesidad de Girona tuvo lugar el pasado julio en esta ciudad un interesante curso de verano dedicado al análisis del fenómeno televisivo. El curso, coordinado por Esther Gispert y J. Xifra, profesionales de esta Universidad se centraba en el impacto de este medio en la sociedad actual y la necesidad de reflexionar sobre este fenómeno y sus implicaciones educativas. Esta actividad continúa una serie de cursos ya desarrollados en los años anteriores para analizar los medios de comunicación desde diferentes perspectivas: histórica, política, educativa, sociológica, lingüística, ética. En este ocasión el medio seleccionado fue la televisión para focalizar los profundos cambios que este medio está teniendo con la irrupción de las nuevas tecnologías de la comunicación. El plantel de profesionales seleccionados da fe de la calidad de la actividad formativa: Charo Lacalle, Ignacio Aguaded, Joan Ferrés, Juan Miguiel Company, Manuel Palacio, Esther Gispert, etc. En suma, un amplio elenco de investigadores de la comunicación que se adentraron en el complejo mundo de la televisión y sus relaciones con los televidentes en la cambiante sociedad del nuevo siglo.

Creado un Grupo Permanente de Trabajo

Los profesores de SAFA trabajan los medios

La Fundación Sagrada Familia está constituida por más de una veintena de centros educativos en toda la Comunidad Andaluza que imparten enseñanzas en todos los niveles del sistema educativo, desde Infantil hasta grado universitario con la Escuela Universitaria de Formación de Maestros en Úbeda, sede central de la misma. Desde hace varios años, tanto desde la dirección como desde equipos de profesores, se ha ido fomentando cursos de formación y encuentros –algunos de ellos recogidos en esta sección de la revista– con el objeto de introducir en los centros actividades de innovación educativa con los medios de comunicación. Así en las últimas escuelas de verano se ha trabajado con la radio, la prensa, la televisión, el cine... en cursos coorganizados conjuntamente entre la Fundación y el Grupo Comunicar. En esta línea, durante el curso académico pasado se ha afianzado una línea de formación permanente a través de un grupo de trabajo autonómico que simultaneará la formación permanente con la puesta en práctica en las aulas de las estrategias didáctica con los medios de comunicación. A lo largo de este curso 2001/02 se potenciarán dichas actividades de formación.

En la Universidad de Huelva

Las tutorías virtuales como estrategia de innovación

La joven Universidad de Huelva pretende abrise camino en el complicado entramado universitario español a través de signos distintivos de calidad y excelencia científica. En este sentido, ha puesto en marcha un amplio programa de desarrollo de tutorías virtuales a través de la red de manera que profesores y alumnos, sin menoscabo de la enseñanza presencial tradicional, usen las nuevas tecnologías como recursos de mejora de la enseñanza universitaria, facilitando la conexión y las interaccioens a través de e-mail, foros y especialmente a través de páginas web enfocadas a la mejora del proceso didáctico.

16º Festival Internacional de Cine en Valencia

«Cinema Jove» se consolida como el festival cinemográfico juvenil

El Encuentro de Grupos Escolares de «Cinema Jove» es una sección dentro de este Festival organizado por el Institut de Valencià de la Joventut (IVAJ), con la colaboración del Programa de Nuevas Tecnologías del Ministerio de Educación. Los participantes del mismo fueron jóvenes de hasta 20 años de edad, residentes en España y que representaron a centros educativos, asociaciones juveniles, talleres de imagen, etc. Se establecieron tres categorías: hasta 14 años (alumnos pertenecientes a Infantil, Primaria y ESO); de 15 a 20 años (alumnos de ESO y Bachillerato); y de 15 a 29 años (alumnos pertenecientes a módulos de Imagen y Sonido y asociaciones juveniles). Las obras se presentaron en generalmente en formato VHS, con una duración máxima de 15 minutos. Para el desarrollo del encuentro un comité de selección realizó una primera selección de las obras que luego fueron presentadas al Encuentro que se proyectaron entre el 16 y 19 de junio del 2001, en el transcurso de «Cinema Jove». Al acto se dieron cita todas las obras seleccionmadas con sus equipos correspondientes que junto al visionado de las cintas tuvieron oportunidad de vivir unos días inolvidables en el seno de este festival que fomenta el cine entre los más jóvenes con un ambiente distentido y lúdico.

El Partido Socialista reflexiona sobre el papel de la RTVE

Hacia un nuevo modelo de la televisión pública en España

La Secretaría de Organización del Partido Socialista Obrero Español convocó el pasado mes de junio unas Jornadas de Trabajo, mediante ponencias y debates, sobre la búsqueda de un nuevo modelo de televisión pública. El acto, celebrado en el Círculo de Bellas Artes de Madrid, pretendía indagar la alternativa socialista para la reforma de la televisión pública en España, proponiéndose la necesidad de alcanzar un pacto de Estado para dotar a RTVE de una nueva regulación que garantice plenamente su independencia y su carácter participativo, la presencia activa y el derecho de acceso de todos los ciudadanos a los medios públicos audiovisuales. Esta opción política apuesta decidamente por un modelo de televisión innovador, que contemple de forma activa las nuevas tecnologías y organice, con visión de futuro, la oferta plural de servicios de radio y televisión en la era digital; que asegure el futuro audiovisual público garantizando a la vez el desarrollo de la oferta privada mediante una revisión del tiempo publicitario en RTVE y el fomento de la industria del sector; además propugnan un modelo de calidad, que garantice unos contenidos acordes con la función formativa que mejore el nivel cultural de la sociedad española. Dentro de la propuesta de programación de servicio público habrá también una parte destinada a la formación de niños y adolescentes, la integración de colectivos desfavorecidos y el fomento de la igualdad de géneros, la defensa de la naturaleza, la destinada a divulgar los valores y derechos constitucionales, así como programas específicos para sectores como parados, enfermos o inmigrantes. Por otro lado, también se propugna revitalizar el papel de los consejos asesores, dotándolos de mayor presencia y competencias en las Comunidades Autónomas, especialmente en cuanto a programación y nombramientos del personal directivo; debiendo funcionar como organismo de conexión permanente para realizar proyectos, ideas, propuestas y también con capacidad para poder tramitar denuncias.

Se celebra en Granada en octubre de 2001

I Congreso Intenacional sobre ética en los contenidos de los medios

Organizado por el Centro UNESCO de Andalucía y la Fundación «Cultura de Paz» y patrocinado por una amplio plantel institucional entre los que destacan el Ministerio de Educación, la Comisión Europea, la Universidad de Granada y la propia UNESCO, se celebra en Granada este primer congreso dedicado a la ética en los medios.

La ponencia inaugural del Congreso, titulada «Ética y medios de comunicación: contribuyendo a la creación de una cultura de tolerancia y paz» es impartida por el ex-director general de UNESCO y actual director de la Fundación organizadora, Federico Mayor. Alevento que se celebra en en el magno Palacio de Congreso de la ciudad de la Alhambra acuden máximas autoridades académicas, científicas, sociales y políticas para reflexionar sobre un tema de enorme trascendencia en la educación en los medios: los contenidos televisivos y su vinculación con la ética.

Entre las secciones en las que se divide el Congreso podemos señalar bloques tan interesantes como: «las nuevas tecnologías y la formación a distancia», «políticas de solidaridad hacia los inalcanzados y excluidos», «la violencia en televisión, los videojuegos e Internet: frenando la violencia social», «la manipulación de los medios de comunicación: las tecnologías de la comunicación al servicio del desarrollo personal y las libertades públicas», «educación para el uso crítico de los medios de comunicación en la familia, la escuela y las instituciones de educación formal», etc.

En el ININCO de la Universidad Central de Caracas (Venezuela)

Seminario Internacional de Educación en Medios

Con el objeto de formar a los participantes en un método que contemple la percepción crítica y activa de los contenidos, valores, concepciones y actitudes, etc., de los tradicionales medios de difusión –cine, radio, televisión y prensa– sin perder de vista sus articulaciones político-económicas y socio-culturales dentro del sistema de comunicación masiva, el Instituto de Investigaciones de la Comunicación (ININCO) de la Universidad Central de Venezuela convoca en octubre de 2001 este Seminario internacional cuyos invitados son el doctor José Ignacio Aguaded (profesor titular de la Universidad de Huelva-España) y el doctor Guillermo Orozco Gómez (profesor de la Universidad de Guadalajara-México).

El curso se dirige a docentes vinculados al área de lenguaje y comunicación, con titulación superior y docentes de tercer nivel, vinculados a la formación de docentes en el área comunicacional. El mismo se celebra en el Centro de Estudios Latinoamericano «Rómulo Gallegos» de Caracas.

Las temáticas de los seminarios van a centrarse en: «Enseñar a ver la televisión. De la caja mágica al ojo critico» por el profesor Dr. Ignacio Aguaded Gómez y «Televidenciar: perspectivas de investigación y educación de las audiencias» por el investigador Dr. Guillermo Orozco Gómez.

En Mendoza (Argentina)

Grupo de investigación en Multimedia

Un grupo de docentes, graduados y alumnos de la Universidad Nacional de Cuyo de la Facultad de Ciencias Políticas han iniciado un grupo de investigación al hilo del Master de Comunicación y Multimedia que desde el año pasado se celebra con la colaboración de la Universidad Autónoma de Barcelona. Los temas de trabajo son: educación superior; nuevas tecnologías; ciencias sociales; Innovación educativa; interactividad e interacción; nuevas plataformas educativas; virtualidad y telemática. El campo de aplicación de este proyecto es la educación superior y los nuevos procesos de enseñanza aprendizaje, a partir de nuevas tecnologías, en las ciencias sociales. Para mayor información: www.multimediaycienciassociales.org.

QuadernsDigitals.NET

www.quadernsdigitals.net

**Hemeroteca Digital Educativa,
uno de los proyectos más ambiciosos de digitalización
de artículos de educación y nuevas y tecnologías**

«Comunicar», Revista Científica Iberoamericana de Educación y Comunicación; «Quaderns Digitals», Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad; «Signos», Revista de Teoría y Práctica de la Educación; «Educación y Medios», Revista de Profesores y Usuarios de Medios Audiovisuales; «Espais Didàctics», Revista de Pedagogia, Educació i Cultura; «Pixel Bit», Revista de NTIC y Educación; «Kikirikí», Revista del Movimiento Cooperativo Escuela Popular; «Latina», Revista de Comunicación; «Zer», Revista de Estudios de la Comunicación; «Tracciati»; «Zeus-Logo», Revista de Educación y Nuevas Tecnologías.

PIXEL BIT

www.us.es/pixelbit/pixelbit.htm

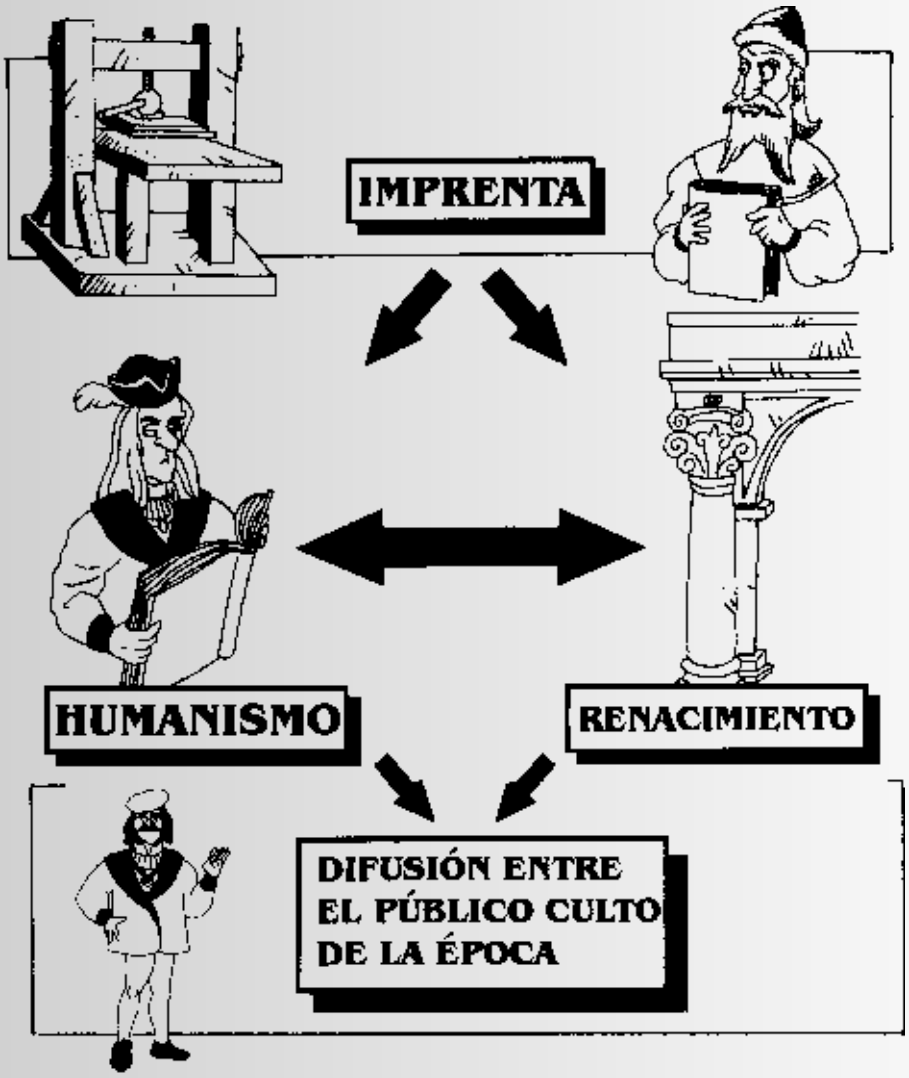
Revista de Medios y Educación

Universidad de Sevilla
Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías

e-mail: pixelbit@sav.us.es
Avda. Porvenir, 27. 41013 Sevilla
Tfno.: 95 4629131 - Fax 95 4622467

Entorno telemático...

Basado en «Señores del Aire», «Telépolis» y «El Tercer Milenio» de Javier Echeverría



... y Humanismo

Por Pablo Martínez-Salanova Peralta

Websites

para educación y comunicación

www.grupo-comunicar.com
Colectivo dedicado a la dinamización de la Comunicación y la Educación entre padres, profesores, alumnos, comunidad educativa y sociedad en general.

www.clemi.org
Se recogen las referencias más novedosas en el panorama internacional, constituyendo un verdadero referente de recursos de apoyo al profesor.

www.screen.com/mnet/fre
Este sitio ofrece una serie de áreas que proporcionan un manantial casi inagotable de perspectivas para la educación en los medios de comunicación en el hogar.

www.netcomuk.co.uk/~media/matters.html
Producción y divulgación de materiales de apoyo al desarrollo curricular para la formación de profesores en el ámbito del estudio de la comunicación.

http://interact.uoregon.edu/medialit/homepage
Portal dedicado a la prestación de servicios y disponibilidad de recursos a los profesores o cualquier otro agente educativo.

www.comu.ucl.ac.be/grems
Lugar donde se recogen investigaciones y espacios de trabajo. Se encuentran numerosos textos en relación a la imagen, recepción, multimedia, etc.

http://educaumedia.comu.ucl.ac.be/cem/pro.html
De carácter fundamentalmente didáctico, lleva al cibernauta directamente a un listado de direcciones de educación para los medios de comunicación.

www.childnet-int.org/awards
Organización encargada de trabajar con jóvenes en los medios de comunicación e iniciarlos con actividades de Internet.

http://aber.ac.uk/media/index.html
Portal para acceder a textos, materiales diversos, referencias y bibliografías con publicaciones, imágenes, análisis de textos, jornadas e informaciones, música popular...

www.iie.min-edu.pt/proj/media/2000/index.html
Tiene la particularidad de recorrer con diferentes lenguas, imágenes animadas, los medios de comunicación como recurso educativo, como tema de estudio, incluso, como herramienta de expresión y creación de actividades.

Publica un boletín mensual para las escuelas de todo el país

«Público na escola», un proyecto consolidado en Portugal

El diario portugués «Público» editado en Oporto y Lisboa apostó hace más de una década por la educación a través de un proyecto «Público na escola» que es, sin duda, el máximo referente del país ibérico en educomunicación. Junto a otras actividades organizadas por el proyecto como la semana de la prensa en la escuela y sobre todo el concurso de periódicos escolares que se organiza para todo el Estado, la actividad más consolidada de «Público» es su boletín mensual que en el mes de junio de 2001 rondaba ya en su 113ª edición, lo que da muestra de la perseverencia y la apuesta de esta empresa periodística por las escuelas portuguesas y por la educación en general.

Con un renovado formato y equipo de dirección, desde el inicio de este año, el boletín reafirma sus secciones y potencia otras nuevas aportaciones que ofrecen una puntual información de las actividades más destacadas en relación al uso de los medios de comunicación y en concreto la prensa en la escuela.

Las secciones más afianzadas en este suplemento educativo, que se distribuye de forma independiente del diario a las escuelas y profesores, son aquéllas vinculadas con la actualidad informativa, centradas en la temática de la educación y la comunicación, pero se incluyen también propuestas de libros, datos legislativos, personajes reconocidos, agenda, sugerencias y experiencias llevadas a cabo en las escuelas. En suma, un buen instrumento para tener al día a los profesionales de la educación que se adentran en el universo de la comunicación. Puede consultarse esta experiencia didáctica en: http://www.publico.pt/pubnaesc.

Editado por el colectivo catalán Mitjans

«Aula-Media», un espacio virtual para la Educación en Medios

El colectivo de profesores y periodistas de Cataluña «Mitjans» ha puesto en marcha una web específica de comunicación y educación denominada «AulaMedia» –título que coincide con una de las colecciones más consagradas de textos del Grupo Comunicar– dedicada a ofrecer al profesorado estudios, reflexiones y recursos didácticos en educación y comunicación. La website cuenta inicialmente con cuatro secciones: el proyecto «Educom» que recogerá estudios e investigación en Educación en Medios; la sección «Revista» en donde aparecen trabajos, artículos y reflexiones sobre los diferentes medios de comunicación; prensa, radio, televisión...; el apartado «Aula», donde se «colgarán» las experiencias de educación en comunicación, subdivididas también en función de los diferentes medios de comunicación; y finalmente una sección dedicada a «Enlaces», donde se ofrecerán hipervínculos con otros colectivos, entidades, organismos y asociaciones dedicados a la Educación en los Medios.

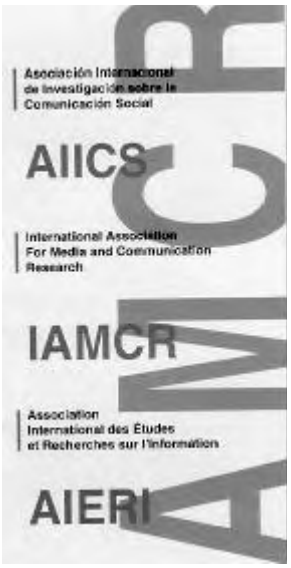
La revista electrónica puede recibirse de forma gratuita a través de suscripción. Para ello hay que conectarse con la dirección http://www.aulamedia.org/que.htm, en la que hay que registrar el correo electrónico a donde se va a recibir la publicación electrónica.

Esta iniciativa de «Mitjans» es una prueba más de la vitalidad de este colectivo catalán en pro de la educación en medios de comunicación y su enorme preocupación por difundir mediante la red propuestas y experiencias en medios de comunicación, como complemento a las publicaciones impresas. El e-mail es: educom@aulamedia.org.

Con estatuto consultivo de la UNESCO

Asociación Internacional de Investigación en Comunicación

La Asociación Internacional de Investigación sobre la Comunicación Social cuenta en la actualidad con un estatuto consultivo de la UNESCO y está formada por un numeroso grupo de miembros con una amplia competencia en temas de comunicación. Entre los objetivos esenciales de la Asociación se encuentra el ofrecer un foro en el que los académicos y los investigadores, que adoptan decisiones en el campo de la comunicación, puedan reunirse y discutir sobre su actividad, estimular el interés en la investigación sobre la comunicación social, difundir información relativa a los resultados de las investigaciones, métodos y necesidades, promover investigaciones y el intercambio de información sobre prácticas y condiciones que obstaculicen la comunicación y la investigación en comunicación. Además a través de la investigación y de la difusión, contribuir a la formación de periodistas, y de profesionales de los medios y de cualquier forma de comunicación. También pretende constituir un grupo de interés profesional activo. Esto significa promover y defender los intereses que la comunidad profesional de investigadores en comunicación tienen en materia de libertad de pensamiento y de expresión académicas en el desarrollo de su carrera, así como la garantía de seguridad en el desempeño de la misma. Para más información: iamcr@selene.uab.es.



Con ámbito de actuación en toda la Unión Europea

European Consortium for Communications Research

La necesidad de una red europea para la Investigación de Comunicaciones se ha expresado y discutido en varias plataformas desde 1991. Se ha concluido en que era deseable intensificar los contactos mutuos y la cooperación entre los investigadores de comunicación por Europa, estableciéndose así. El Consorcio Europeo para la Investigación de Comunicaciones (ECCR). Esta asociación pretende seguir objetivos tales como proporcionar un foro donde investigadores y otros sectores de la comunicación e investigación de la información puedan encontrarse y compartir una información de intercambio y documentación sobre su trabajo; animar el desarrollo de investigación y el estudio sistemático, sobre todo en los asuntos y áreas donde el trabajo no se desarrolla bien; estimular lo académico y el interés intelectual en los medios de comunicación, para promover una comunicación y cooperación entre los miembros del consorcio; tener en cuenta los idiomas diferentes y culturas en Europa; promover los intereses de investigación de comunicación dentro de y entre los Estados pertenecientes al Consorcio de Europa y la Unión Europea. Su enfoque disciplinario se reflejará en los medios de comunicación (especialmente la televisión), las comunicaciones e investigaciones de informaciones. Para más información acerca de este colectivo: http://home.pi.be/eccr/.

Organizado por la Televisión Educativa Iberoamericana (ATEI)

Primer Teleencuentro Iberoamericano de Revistas Educativas

La Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana (ATEI) es una red de más de doscientas instituciones educativas que hacen de la televisión y las nuevas tecnologías de información un instrumento primordial para sus tareas y actividades académicas, así como para la difusión del conocimiento científico, tecnológico y cultural de Iberoamérica. Creada en 1992 en la Segunda Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno celebrada en Madrid, la ATEI se ha convertido en los últimos años en un punto de encuentro fundamental para la cooperación y el fomento de la producción y difusión de materiales educativos. En esta línea, junto a los múltiples programas educativos que emite desde el Satélite Hispasat para todo Iberoamérica, este año se ha puesto en marcha una interesante experiencia denominada Primer Teleencuentro Iberoamericano de Revistas Educativas, emitido por vía satélite del 9 al 11 de mayo con el objeto de dar a conocer las revistas educativas, impresas o electrónicas, existentes en la región iberoamericana, mostrando sus contenidos y tratamientos educativos, al tiempo que se fomenta el crear un espacio televisivo permanente de información educativa especializada. En suma, la ATEI con este nuevo proyecto pretende abrir nuevos espacios a la difusión de proyectos e investigaciones de expertos en los temas de la especialidad de las revistas. En esta primera convocatoria se han dado cita más de una treintena de cabeceras de Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, Chile, España, México, Perú, Venezuela, entre las que se encontraba, «COMUNICAR» en representación española.

Televisión Educativa Iberoamericana

Con sede en México

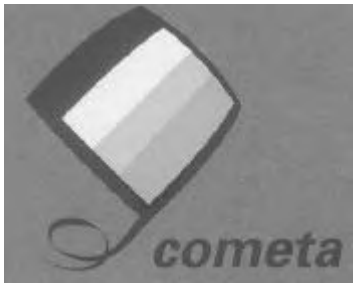
Instituto Lationoamericano de Comunicación Educativa

La Dirección de Investigación y Comunicación Educativas es el órgano del ILCE encargado de conducir la investigación educativa en los ámbitos de la comunicación, la tecnología educativa y la educación a distancia. La investigación en la DICE tiene una orientación tecnológica, en el sentido que pretende contribuir en la solución de la problemática educativa de la Región Latinoamericana, dando sustento y orientación a la producción de propuestas educativas de aplicación en diversos niveles y ámbitos educativos. Además se realizan investigaciones que ayudan a definir estrategias y líneas de acción en los proyectos del ILCE, mediante la recopilación de materiales, el intercambio de información y el análisis y experimentación de prácticas pedagógicas. Sus funciones están distribuidas en dos áreas: la investigación y la información. Las funciones de investigación se materializan en el trabajo de los equipos interdisciplinarios de investigadores con que cuenta la DICE, desarrollando investigaciones que desde diversos enfoques y perspectivas, den cuenta de las múltiples facetas que presenta la problemática educativa de América Latina, particularmente la mexicana. Por otro lado, las funciones concernientes al área de información se llevan a cabo a través del Centro de Documentación para América Latina (CEDAL), para el intercambio de información sobre tecnología y comunicación. Para más información, contactar con: pavila@ilce.edu.mx.

Con ámbito de actuación en Aragón

«Cometa» colectivo profesional de educación y medios

«Cometa», coordinadora de los medios educativos sobre la televisión en Aragón, tiene una especial preocupación por los conflictos que se generan ante el uso abusivo que realizan los niños en el consumo de televisión, videojuegos, juegos de rol, Internet... Entre los objetivos más destacados se encuentran aprender a vivir de forma no violenta con las pantallas y sus mensajes, conocer lenguajes, afectos y efectos de los medios, facilitar pautas de consumo y estrategias de intervención, ayudar a tener una mirada más crítica y social, sugerir actitudes y líneas de trabajo sanas en la asimilación de imágenes, generar un espacio de encuentro y debate entre los distintos agentes educativos y sociales para la prevención del conflicto con diferentes estrategias de trabajo. La sociedad, según este colectivo, no puede seguir ajena a lo que produce y genera, la escuela no debe tener sus ventanas cerradas, la familia feliz debe salir de su casa para otras cosas que no sea visitar los grandes almacenes, y los medios pueden y deben, no sólo denunciar situaciones irreversibles, también investigar los porqués y quiénes están detrás de cada una de estas problemáticas. Además este colectivo propone unos contenidos para su posible reflexión en los temas de agresividad y violencia en las pantallas tanto de televisión como de los cines, incluso en los ya mencionados anteriormentem juegos de rol, los paraísos imposibles unidos a la soledad que puede proporcionar Internet... Para más información de este grupo aragonés contactar en la web: www.cometatv.com o bien al correo electrónico: cometa@cometatv.com.



Editado en Zaragoza en «El Periódico de Aragón»

«El periódico del Estudiante», suplemento educativo para las escuelas

«El Periódico del Estudiante» inicia su quinto año de andadura, coincidiendo con el curso escolar 2001/2002. Y lo hace a una velocidad de crucero, porque en este tiempo, el suplemento escolar de «El Periódico de Aragón» ha logrado integrarse en la comunidad educativa aragonesa como un elemento más de trabajo en las aulas. Comenzó con quince centros en Zaragoza, y progresivamente se ha extendiendo al resto de centros de Secundaria de Aragón, y ya el curso pasado se desarrolló en cincuenta y cinco centros, abarcando a quince mil alumnos y trescientos profesores. La redacción del periódico queda abierta a las aulas y éstas a la actualidad. Entre las actividades más destacdas de este proyecto destaca el programa de formación y animación del profesorado paralelo a lo que es la redacción, distribución e integración del suplemento en el aula. Además, el proyecto cada vez con más intensidad, pretende que el papel impreso se convierta en un núcleo multimedia para el desarrollo de la radio escolar y el periódico digital que tendrá un afianzamiento definitivo a lo largo de este curso. Paralelamente al proyecto y dentro de él, se celebra todos los años un certamen de relatos cortos, con la participación de más mil alumnos y convirtiéndose en la referencia literaria escolar de la comunidad aragonesa. Para más información al correo electrónico: zestudiante@elperiodico.es, o bien al teléfono 976 700 415.

LIBROS

▼ José Ignacio Aguaded Gómez

La sociedad mesmerizada
Ramón Ignacio Corrrea
Huelva, Universidad de Huelva; 197 páginas

No siempre es fácil acometer la tarea de reseñar un texto que no por cercano deja de ser complejo y de una enorme profundidad intelectual. El Dr. Correa, que aúna la faceta de colega, compañero y amigo al mismo tiempo nos sorprende con una obra de obligada lectura para todos aquéllos que apuestan por la educación crítica de los medios. Situados como el mismo autor dice, en palabras de Cloutier, en la «era del emerec», no nos queda otra alternativa que desarrollar el intelecto para responder de una manera inteligente y racional a los retos que los medios de comunicación nos presentan como ciudadanos que vivimos formalmente en una sociedad democrática y libre.

«La sociedad mesmerizada» es un magnífico ensayo surgido desde la propia reflexión didáctica que se adentra por los vericuetos más laberínticos de la sociedad mediática en que vivimos. Parte el autor de un interrogante retórico que, como es lógico, plantea difícil respuesta: ¿son las democracias sutiles estados totalitarios? Esta interpelación le da pistas al autor para profundizar en el impresionante «poder de los medios», los estereotipos, los mitos mediáticos, los malabarísticos juegos entre política e información, las técnicas subliminales, las empresas de concienciación en un mundo globalizado como el que vivimos. En suma –y como concluye expresivamente el autor– en esta sociedad «quien paga a los músicos decide lo que éstos han de tocar».

En el tercer capítulo el Dr. Correa repasa el poder de la persuasión en la opinión pública, señalando no tanto la novedad de la misma –ya la Iglesia y los Estados la han ido ejerciendo de múltiples maneras–, como las nuevas formas de penetración social a través de las «info-industrias», la seducción y las sutiles y aparentemente ingenuas manipulaciones de las dosis televisivas diarias. El autor ejemplifica sus postulados con casos como las guerras de Vietnam, las Malvinas, Irak, los Balcanes... donde se pone de manifiesto las guerras informativas y la venta de la información.

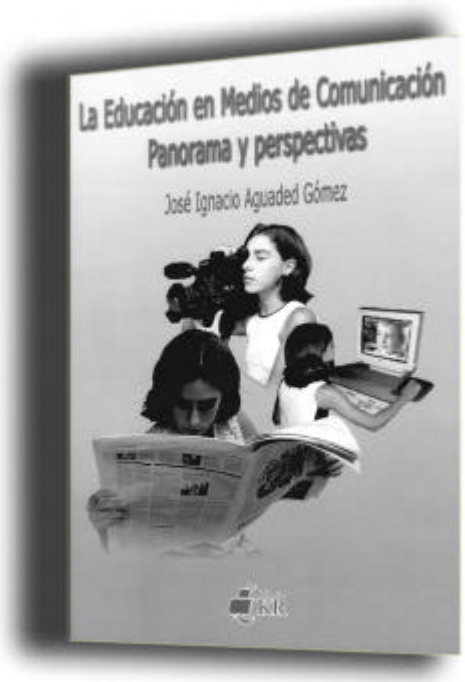
En el cuarto capítulo –y el séptimo– el autor centra su discurso en la religión consumista que nos rodea, hasta el punto que se confunde el existir con el consumir. Las compras compulsivas están estrechamente vinculadas con los fetiches mediáticos de la sociedad post-industrial, que sirven como balón de oxígeno para «regenerar» económicamente un engranaje capitalista que depende del alto consumo para su subsistencia. La cultura de masas se vuelve de esta forma en una cultura comestible, cuyo máximo exponente será –según el autor– Superrmán y la estética kitsch.

En los capítulos quinto y sexto, se ejemplifican estas teorías generales en los dos medios más sacralizados por excelencia de esta «tecnópolis» en la que vivimos: la televisión e Internet. La televisión se nos presenta como la máquina de la verdad, con un espectáculo permanente de imágenes que exige de los ciudadanos respuestas de telealfabetización. Internet se nos presenta como la tecnología que crece a ritmo arrollador, invirtiendo el modelo clásico de los medios, pero originando también problemas como los info-ricos y los info-pobres.

Finalmente, Correa ofrece dos capítulos de alternativas a la realidad mediática presentada. El noveno y último capítulo lo denomina «De la conciencia anestesiada al pensamiento crítico», proponiendo pautas para superar el analfabetismo funcional en la «sociedad de la información» a través de la educación de la mirada. Para ello, en el capítulo octavo sugiere «transformar la escuela: medios, nuevas tecnologías y discurso pedagógico», como instrumento fundamental para fomentar la reflexión sobre la sociedad tecnológica y ofrecer alternativas válidas con las que poder hacer frente de una forma activa a las demandas que los medios de comunicación plantean hoy a las nuevas generaciones.

LIBROS

▼ Mª Amor Pérez Rodríguez



La Educación en Medios de Comunicación
José Ignacio Aguaded Gómez
Murcia, KR Editores; 151 páginas

En los últimos treinta años, y a nivel mundial, se ha ido desarrollando un creciente movimiento intelectual preocupado por las cada vez más complejas y problemáticas relaciones de los niños con los medios de comunicación: preparar a los ciudadanos, y en especial a los jóvenes, para hacer frente a los desafíos de la comunicación en esta nueva sociedad de la información, se hace –según el autor de este texto– una tarea indispensable en la medida en que la escuela toma conciencia del trascendente papel que los medios van adquiriendo en la transmisión del saber social.

Como consecuencia de este hecho, este texto sugiere la necesidad ineludible –al menos en un plano teórico– de plantearse la integración de la comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, aunque aún se discuta en cómo hacerlo y en los enfoques que sustentan esta integración y los procesos de incorporación de los medios a la realidad escolar.

En este contexto, el autor trata de situar los diferentes programas de educación crítica de los medios, en el marco global de la Educación en Medios de Comunicación, que se entiende como una filosofía alternativa de escuela que supera el modelo tradicional de enseñar y alumbra un estilo educativo centrado en el enfoque comunicativo. El desafío fundamental que el autor se plantea es la necesidad de incentivar y preparar a las nuevas generaciones ante los retos de las avanzadas tecnologías de la comunicación.

En este contexto, esta obra se adentra, de forma ordenada y minuciosa en justificar –después de una amplia revisión bibliográfica internacional– en justificar las razones, de manera científica y didáctica, de la integración curricular de los medios de comunicación en las aulas, definiendo el concepto de la «Educación en Medios de Comunicación», a través de un estudio minucioso de todos los términos que se han ido empleando en las diferentes corrientes. Por otro lado, analizando sus objetivos y sus contenidos, las corrientes ideológicas y los marcos conceptuales en los que ésta se apoya, además de sus modalidades de inserción curricular y recapitulando las ideas más asentadas en este campo.

Especialmente significativa es la tercera parte de este texto en la que se nos ofrece el panorama internacional de experiencias y programas en Educación en Medios de Comunicación mediante el análisis de la situación de países de todo el mundo en cuanto al desarrollo de programas específicos en esta temática. Esta muestra da fe de la vitalidad, la universalización y la progresiva implantación del movimiento en los cinco continentes, como refleja Aguaded en su análisis por todas las regiones del mundo, poniendo énfasis en la preocupación internacional y la globalización de este nuevo espacio de reflexión.

Después del recorrido internacional, finaliza el texto con una serie de aportaciones de organismos internacionales –la UNESCO especialmente– así como de congresos y simposios mundiales que se han venido celebrando en los últimos años. Además, se recogen un sugerente conjunto de recomendaciones elaborado especialmente por estos organismos y congreso internacionales para favorecer la implementación de la Educación en Medios en las diferentes latitudes del mundo.

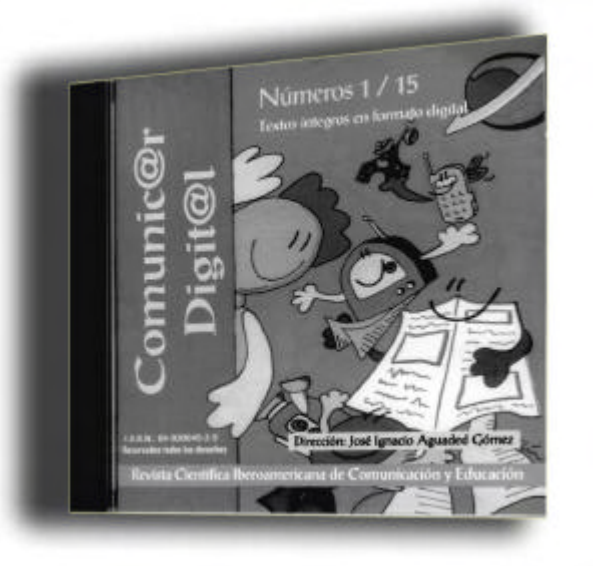
El texto concluye con una documentada bibliografía internacional sobre la temática, especialmente válida para aquellos lectores que quieran conocer y profundizar más en ésta que de una manera global se presenta en el texto para situarla y contextualizarla pero que, sin duda, requiere de análisis más profundos y especializados.

En suma, un texto especialmente indicado para conocer en sus principios generales los aspectos básicos de la Educación en Medios de Comunicación.

CD-ROMS

▼ J. Ignacio Aguaded Gómez

Desde 1993, la revista «COMUNICAR» ha hecho una apuesta firme por un ámbito de conocimiento en constante afianzamiento científico y didáctico: la Educación en los Medios de Comunicación. En el universo de desarrollo tecnológico que define a nuestra sociedad y cuando la educación –más que nunca– se ha de convertir en el «arma» fundamental para el desarrollo de los pueblos, el fenómeno comunicativo tiene que ser parte de la «atmósfera que respiramos» y por ello es necesario fomentar materiales y documentos que potencien la reflexión en la educación para la comunicación.



Comunicar Digital 1/15
Autores Varios
Huelva, Grupo Comunicar; edición electrónica

Por ello, se hacía esencial recopilar en formato electrónico, y de forma estructurada, todas las aportaciones que han ido viendo la luz en «Comunicar» en los últimos 15 números. Éste es el objetivo del CD-Rom que reseñamos, en el que se ofrece digitalmente todos los textos íntegros publicados en la revista en los últimos ocho años con más de 650 trabajos– mediante fáciles sistemas de consulta y con formato PDF –que permiten ver los textos e imprimirlos con la misma maquetación que en el original de la revista.

Para facilitar la labor de búsqueda y acceso a los artículos se ha incluido índices temáticos en seis grandes bloques, siguiendo la dinámica de anteriores recopilaciones de la revista como la «Addenda» publicada con los números 1/11 de la misma.

El índice general, el más completo, ofrece, junto a los datos técnicos de todos los artículos publicados, un breve resumen en el que se narra el contenido de cada uno de los trabajos. La clasificación de todas las aportaciones se ha realizado partiendo de las secciones habituales de la revista: «Experiencias» desarrolladas en el aula, «Propuestas» como proyectos de realización, «Reflexiones» en torno a la comunicación y la educación, «Investigaciones» básicas y aplicadas, «Plataformas» (instituciones, campañas, organismos dedicados a la temática), «Fichas» (mapas conceptuales para aplicar en el aula), «Reseñas» (libros, revistas, vídeos), «Apuntes», etc. Con esta clasificación se ofrece, por ello, una panorámica general de todas las aportaciones editadas. Además se incluyen otros índices como el monográfico con las temáticas aparecidas en «COMUNICAR»: «Medios y niveles educativos», «Medios y áreas curriculares», «Imágenes y sonidos en el aula», «Leer los medios en el aula», «Publicidad, «¿como la vemos», «La televisión en las aulas», «¿Qué vemos? ¿Qué consumimos?», «La Educación en Medios de Comunicación en Iberoamérica», «Educación en valores y medios de comunicación», «La familia y los medios de comunicación», «El cine en las aulas», «Democracia y comunicación», «Estereotipos y medios», «Solidaridad y Comunicación», etc.

El tercer índice que se incluye clasifica las colaboraciones en función de las áreas curriculares en las que se circunscriben básicamente: «Lengua y Literatura», «Matemáticas», «Geografía e Historia», «Ciencias Naturales»... insertando finalmente los trabajos que aportan una dimensión interdisciplinar o transversal. El cuarto índice sistematiza los trabajos por los niveles educativos: «Educación Infantil», «Educación Primaria», «Educación Secundaria», «Bachillerato», «Universidad», «Educación de Adultos» e «Internivelar», incluyéndose en esta última sección los trabajos que ofrecen una visión genérica o inclusiva en varios niveles. El quinto índice ofrece una clasificación de los artículos en función de los medios de comunicación presentes en la colaboración: «Televisión», «Prensa», «Cine», «Publicidad», «Imagen», «Radio», «Vídeo», «Medios audiovisuales», «Medios informáticos», «Medios impresos» y «Medios» en general. Finalmente se incluye un índice alfabético que enumera con este criterio la relación de docentes, periodistas y lectores en general que han recogido sus aportaciones en la revista.

▼ Paqui Rodríguez Vázquez

Informática para genios con ingenio; Alejandra Vallejo-Nágera; Barcelona, Martínez Roca, 2000; 159 páginas

Nos encontramos ante una experta en psicología aplicada al mundo de la publicidad, que pretende en este texto acercar el mundo de la informática a los más pequeños. Se realiza un recorrido por todos los principales elementos que conforman el ordenador y las aplicaciones de los mismos. Comienza definiendo y delimitando conceptos como qué es el ratón, para qué sirve, uso y funciones del teclado, cómo personalizar la pantalla; llegando al escritorio, definiéndolo como la mesa del pupitre del cole, pasando luego a una serie de actividades de carácter lúdico. Actividades tales como dibujar, explorar el Paint, las posibilidades de la escritura (mayúsculas, los diferentes tipos de letras...), cómo copiar, cortar y pegar, imprimir, entre otras muchas. Por último, se adentra en el amplio mundo del ciberespacio –más conocido como Internet– donde se trata el correo electrónico o e-mail, ver o buscar información, explorar una página web, hablar por escrito, jugar, chatear... Concluir diciendo que la informática nos proporciona la posibilidad de realizar muchas cosas, pero que nunca debe alejarse de la diversión. De esta manera los niños serán partícipes de su propio aprendizaje en el campo tecnológico e informático y alejando la posibilidad de que puedan llegar a aburrirse.

Perdidos en el ciberespacio; Arthur O´Loan; Luxemburgo, Oficina de las Comunidades Europeas, 2000; 25 pág. y vídeo

▼ Paqui Rodríguez Vázquez

La sociedad de la información es un mundo envolvente a un ritmo creciente que transforma nuestro trabajo y nuestras vidas. Mientras los niños se sienten fascinados, los padres sienten a veces un poco de recelo. Su impacto dependerá de cómo la aprovechemos. El desafío al que se enfrentan los colegios es preparar a los alumnos para la era de la información electrónica. Nos encontramos ante un manual que va dirigido al profesorado y acompañado de un vídeo didáctico que busca ayudar y facilitar, tanto a profesores como a los propios alumnos, a explorar el nuevo potencial de la tecnología de la información y de las comunicaciones. Estos materiales van dirigidos especialmente a alumnos con edades comprendidas entre 10 y 12 años que disfrutan de esta forma y se benefician del uso de estas nuevas tecnologías de la información y la comunicación. El desafío para los profesores estará, sin embargo, en conectar con la innata motivación de los alumnos con estos medios para alcanzar los objetivos educativos de los programas docentes.

3ª Cumbre Mundial de Niños y Medios de Comunicación; Varios; Tesalónica, Grecia, 2001; 80 páginas

▼ Mª Amor Pérez Rodríguez

El texto que reseñamos es un resumen de la 3ª Cumbre Mundial celebrada en Grecia en torno a las relaciones entre los medios de comunicacióny los niños y adolescentes que tuvo lugar en Tesalónica en marzo de este año.

Con la presencia de investigadores en comunicación y educación de todo el mundo, docentes, políticos, sociólogos y otros profesionales vinculados al mundo de la comunicación y la educación, las sesiones que se recogen en el texto analizan la presencia mediática en el mundo y ofrecen pautas y alternativas para fomentar una educación crítica ante los mismos. Nuevas tecnologías, la producción mediática por parte de los adolescentes, la cultura global, la televisión educativa, la calidad de las producciones mediáticas..., fueron algunas de las temáticas analizadas en esta conferencia y recogidas escuetamente en esta publicación.

La presencia de investigadores de todo el mundo –los cinco continentes estuvieron representados– es una prueba fehaciente del interés mundial de esta temática y la preocupación internacional por buscar respuestas activas en las relaciones con los medios, especialmente en el ámbito educativo. Las conclusiones de este evento son muestra palpable de ello.

Forum Mundial de la Televisión Infantil; Valentí Gómez (Coord.); Barcelona, Observatorio Mundial de TV Infantil; 201 páginas

▼ José Ignacio Aguaded Gómez

Desde hace varios años tiene lugar en Barcelona la celebración de un Foro Mundial de la Televisión Infantil –reseñamos en la sección de Informaciones el que próximamente tendrá lugar–. En el texto que comentamos se recogen las aportaciones de los expertos de la convocatoria del año 1999, celebrado bajo la temática de «Animación y televisión infantil», con la presencia del entonces director general de la UNESCO, Dr. Mayor Zaragoza y del presidente del Foro, Valentí Gómez. Entre los temas que se recogen en estas Actas del Congreso hay que resaltar algunos como la responsabilidad de la producción audiovisual para niños, las alternativas de programación, los canales para la distribución y las estrategias de creación. Además en el texto se incluyen aportaciones de otros profesionales como guionistas, directores artísticos, gerentes de medios... que ofrecen una panorámica global de la televisión infantil.

Los adolescentes y los derechos humanos; Fabián Moradillo y Mª Jesús Picot; Ayuntamiento de Burgos, 1999; 63 páginas

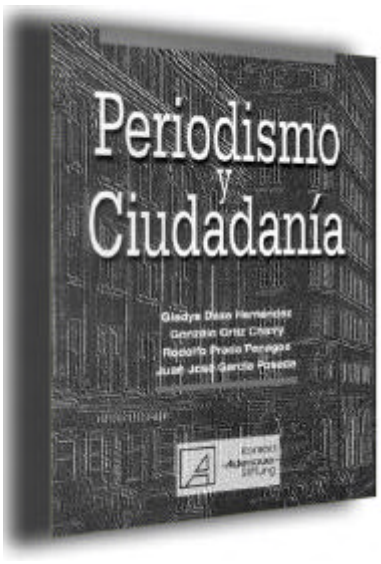
▼ Paqui Rodríguez Vázquez

El texto que aquí nos ocupa pretende dar un paso más en la necesaria y urgente toma de conciencia que la sociedad debe asumir ante los derechos humanos. A modo de descripción, se organiza el libro en torno a cuatro centros de interés o bloques de contenido. En el primero se abordan conocimientos que aproximan a los alumnos a los derechos humanos y los valores que en ellos subyacen; en el segundo, se centra en los antecedentes, precursores y las causas que condujeron a la actual Declaración de los Derechos Humanos; en la tercera, se afronta la realidad actual y la aparición de otros nuevas propuestas presentadas mediante el diseño de viñetas, carteles informativos...; por último, en el cuarto, se abre un espacio para impulsar y favorecer la implicación del alumnado, promoviendo actitudes reivindicativas y de compromiso personal. Se marca una pauta que puede estimular el trabajo en favor de la defensa y el cumplimiento de los derechos humanos en el mundo, comenzando por su entorno más inmediato, esto es, los centros educativos.

▼ J. Ignacio Aguaded Gómez

Periodismo y ciudadanía; Gladys Daza y otros; Bogotá, Fundación Konrad Adenauer, 2000; 114 páginas

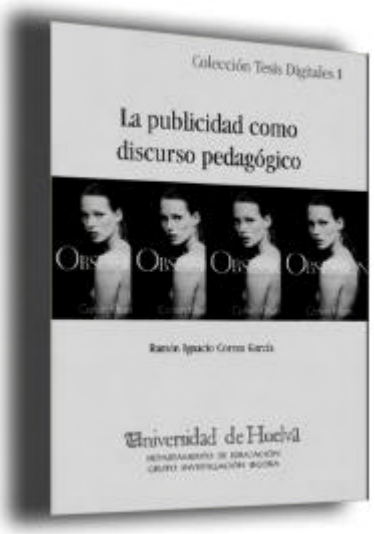
La Fundación Konrad Adenauer, ubicada en Buenos Aires, viene desarrollando en los últimos años un intenso programa sobre «Medios de comunicación y democracia en América Latina» con el objeto de fomentar el debate y la reflexión de los periodistas del Cono Sur en torno a la importancia de la democracia y la información como pilares para el desarrollo de los pueblos. El texto –que ahora reseñamos– es fiel reflejo de la política intelectual de esta Fundación que tiene entre sus objetivos el desarrollo de una sociedad civil participativa, basada en un periodismo ético, basado en valores y en una información válida y plural. Los cuatro trabajos que se presentan en la obra profundizan en esta temática. Así Gonzalo Ortiz diserta sobre la sociedad civil desde la ciencia política; Gladys Daza en la concepción del periodismo cívico participativo; Rodolfo Prada también se adentra en el papel del periodismo cívico vinculándolo con la intelectualidad y la academia; y finalmente Juan José García ahonda en la dimensión ética del periodismo en la cultura urbana. En suma, un abanico de reflexiones de indudable valor para profundizar en las aún inexplotadas relaciones de la comunicación, la ética y la democracia.



▼ José Ignacio Aguaded Gómez

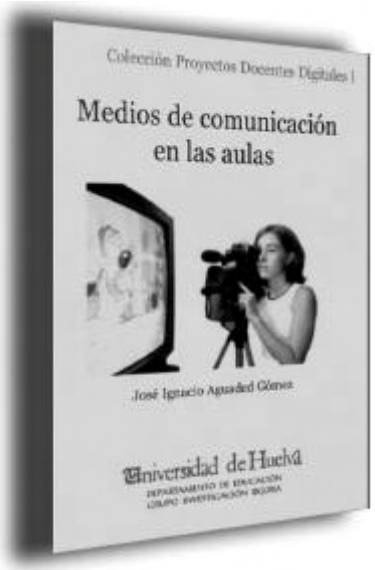
La publicidad como discurso pedagógico; Ramón Ignacio Correa; Huelva, Grupo Ágora de la Universidad; edición digital

El Grupo de Investigación de la Universidad de Huelva, Ágora, se ha definido desde sus inicios por el fomento de los trabajos de investigación y la difusión de los mismos en formato electrónico. Los trabajos que se reseñan en esta página son muestra palpable de la producción científica de este colectivo didáctico formado por investigadores de esta joven Universidad española. En concreto, este trabajo es el inicio de una colección de CDs que recopilan las tesis doctorales de los miembros del Grupo, en este caso en su edición electrónica en formato HTML (lenguaje de Internet) o bien en PDF (formato intuitivo de fácil lectura en pantalla y que reproduce fielmente la versión original impresa en papel). La tesis «La publicidad como discurso pedagógico» del Dr. Correa pretende responder a interrogantes clave para cualquier educador: ¿cuál es la ideología que subyace en la publicidad? y ¿cómo hacer una lectura crítica de la imagen publicitaria desde el aula? El autor se aventura a ofrecer no sólo respuestas a estos difíciles interrogantes sino que además se adentra en pistas para desarrollar propuestas didácticas que sean posibles de llevar a cabo en el aula. En suma, un trabajo riguroso que bien merece su conservación y difusión en formato digital.



Medios de comunicación en el aula; José Ignacio Aguaded Gómez; Huelva, Grupo Ágora de la Universidad; edición digital

▼ Mª Amor Pérez Rodríguez



Junto a la colección de Tesis Doctorales Digitales, editadas por el Grupo de Investigación Ágora de la Universidad de Huelva –reseñada en esta sección de la revista–, el Grupo publica también otra colección dedicada a Proyectos Docentes Digitales, producciones científicas que normalmente suelen quedar inéditas al ser documentos elaborados para el acceso a los cuerpos docentes universitarios. Sin embargo, este grupo de investigadores considera que estos documentos pueden aportar al acervo científico suficiente documentación para ser editados con autonomía y entidad propia en formatos ágiles como el digital (soporte CD).
En esta línea se presenta el Proyecto Docente Digital «Medios de Comunicación en las Aulas» del Dr. Aguaded, profesor de la Universidad de Huelva. En el mismo se recoge toda la fundamentación científica, la contextualización y el programa didáctico de la asignatura universitaria con el mismo nombre, así como un amplio conjunto de referencias científicas y didácticas que permiten poner en marcha el mismo. El documento se presenta con un cuadernillo con el índice, el resumen y el abstract en inglés, así como con el CD-Rom que permite visualizar los documentos íntegros en formato PDF mediante Adobe Acrobat.

▼ Mª Amor Pérez Rodríguez

¿Qué pasa con la tele? Algunas ideas para pensar la televisión; Asociación de Telespectadores de Aragón, Zaragoza, 2001; 16 páginas

La Asociación de Telespectadores y Radioyentes de Aragón es hoy día uno de los colectivos más pujantes en España en el fomento del consumo crítico e inteligente de la televisión. En colaboración con el Gobierno de Aragón y el Consejo Asesor de Radiotelevisión Española en la Comunidad Aragonesa, viene llevando a cabo múltiples actividades de formación y de edición de materiales para el desarrollo de ciudadanos más activos ante los medios de comunicación. Fruto de este proyecto fueron las jornadas –que incluimos en este número en la sección de Informaciones– y el sucinto y práctico manual que ahora reseñamos que, en plan didáctico y divulgativo, ofrece diez enfoques para aprender a usar el medio televisivo de una forma racional. Desde cifras de consumo para provocar la reflexión, hasta máximas, consejos, pistas, notas sobre el lenguaje televisivo, datos de la programación, radiografías de los espectadores y finalmente un epílogo del presidente de la Asociación, José Boza, en el que nos propone dejar de ser consumidores de la televisión para convertirnos en usuarios de la misma. El programa pretende ir insertándose en las escuelas aragonesas, potenciando la formación de los maestros y profesores mediante un convenio de colaboración con el Departamento de Educación del Gobierno de Aragón.

Los juegos electrónicos y su impacto entre niños/as; Gregorio Iriarte; Cochabamba (Bolivia), 2001; 36 páginas

▼ J. Ignacio Aguaded Gómez

Este breve, pero interesante, manual es fruto del Proyecto de Educación y Medios de Comunicación de la ciudad bolivariana de Cochabamba, que coordinado por Marta Orsini, es un reflejo más de la vitalidad de este programa de intervención que abarca no sólo la formación de padres y adolescentes, sino también que se adentra en la investigación y el desarrollo de estudios para conocer los hábitos y tendencia de los escolares suramericanos. Presentado como el primer estudio que se hace en este país andino sobre los juegos electrónicos y su impacto entre los adolescentes, este estudio que abarca una muestra de casi mil escolares y más de un centenar de locales destinados al consumo infantil de estos juegos, viene a corroborar que la violencia es un factor determinante en la dinámica de estos juegos, hasta el punto que un 64% de ellos hacen uso, como estrategia, de una violencia extrema. Para estos investigadores, este tipo de violencia es más perversa que la televisiva en cuanto que en estos juegos los niños se convierten en protagonistas activos de la misma, siendo ellos mismos los que «vencen», superando el mero papel de espectadores televisivos. Por ello, este afianzamiento de la agresividad y el machismo debilita la formación cívica y el desarrollo de las relaciones humanas. La escuela y la familia son los dos pilares básicos para superar esta peligrosa adicción.

Comunicação e Sociedade 2; Moisés de Lemos Martins; Universidade do Minho, Braga, 1999; 739 páginas

▼ J. Ignacio Aguaded Gómez

Este texto, publicado por el Instituto de Ciencias Sociales de esta Universidad portuguesa, es un manual de referencia clave para entender el desarrollo de las Ciencias de la Comunicación en el ámbito de influencia de la lengua portuguesa. Reunidos en torno al III Encuentro Lusófono en 1999 en la Universidad editora de este texto, los principales expertos del periodismo se dieron cita para reflexionar sobre las nuevas tendencias de estas pujantes ciencias de la comunicación. Los bloques temáticos que se recogen en el tomo son prueba fehaciente de la variedad de los enfoques analizados: las teorías y metodologías de la comunicación, los lenguajes y la interacción social, la información y el periodismo, la comunicación estratégica y una sección específica dedicada a la comunicación y educación en el que se encuentran trabajos de José Marqués de Melo, Sara Pereira, Isabel Calado, entre otros, con aportaciones tan interesantes como la comunicación y la educación ciudadana, los principios fundamentales de la educación para los medios, la comunicación y el aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas... En suma, un manual básico de referencia para conocer las tendencias y líneas de reflexión de los investigadores del periodismo en Portugal y los países de lengua lusófona.

Periodismo de investigación y pseudoperiodismo; Ramón Reig; Madrid, Ediciones Libertarias-Prodhufi, 2000; 151 pág.

▼ Paqui Rodríguez Vázquez

El texto que aquí reseñamos ofrece al lector las claves para entender los mecanismos ocultos que llevaron a los grandes medios de comunicación del país a un pseudoperiodismo, con el que tal vez lograron engañar a los consumidores de prensa, pero no a los usuarios inteligentes de los medios. Este libro tiene dos intenciones, una didáctica destinada a los propios universitarios, y otra, a modo de denuncia de ciertos aspectos del periodismo que se están o se han llevado a la profesión periodística a una situación que exige reivindicarla y dignificarla. Está estructurado en tres grandes bloques; el primero que se aborda hace referencia a las realidades, o lo que es lo mismo, el camino a seguir por el periodismo. En el segundo se recogen deseos personales, persiguiendo ofrecer un buen trabajo profesional que en realidad no eran más que interrelación moda-periodismo. Y por último, falacias, donde se recogen los aspectos más negativos desde el quehacer periodístico.

Apropiarse del diario. Enseñar y aprender los medios; Varios; Mendoza (Argentina), Los Andes, 2000; 297 páginas

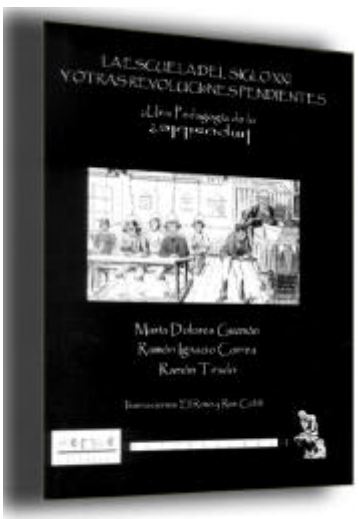
▼ Natalia Martínez Mojarro

Entendiendo «apropiarse» como término que se refiere a conocer lo desconocido, los procesos internos, y hacerlos parte de uno mismo, la expresión que da nombre al título del libro, «Apropiarse del diario», representa la idea de hacer propio el diario de la escuela, sin desprendernos de él. El objetivo del texto no es otro que el plasmar acciones que se han ido sucediendo a lo largo del tiempo en Argentina, referidas al diario en el aula. Todo ello se configura en un programa base realizado desde el año 1987 al 2000 denominado «el diario en el aula», donde el objetivo fundamental es la formación del futuro ciudadano en la crítica mediática, utilizando el diario bajo dos ejes: como objeto de análisis y como medio para producir y comunicar mensajes. De este modo el texto, a lo largo de siete bloques fundamentales, nos ofrece a los profesionales de la educación y la comunicación las premisas básicas del programa, los encuadres teóricos, algunas investigaciones realizadas por docentes en materia de comunicación, algunas reflexiones realizadas referentes al tópico de educación y medios, conclusiones de las jornadas realizadas y participaciones y acciones de otros países latinoamericanos en la temática de educación y medios. A la vez, se ofrecen orientaciones para llevar a la práctica estos supuestos teóricos. Nos ofrecen para ello actividades y experiencias concretas para que nos guíen en nuestra labor docente.

▼ Natalia Martínez Mojarro

La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato; R. Ignacio Correa y otros, 2000; Huelva, Hergué; 180 páginas

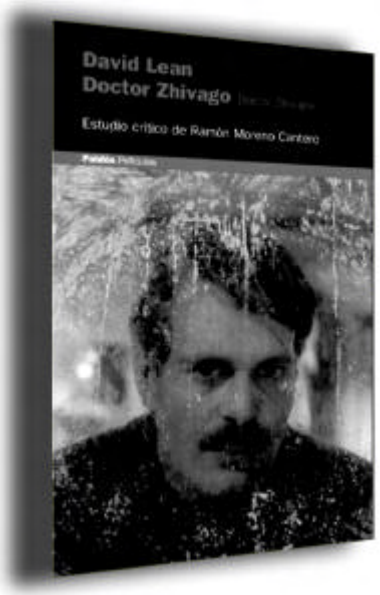
El siglo XX se caracteriza en esencia por ser un período de grandes contradicciones. Unido a los avances educativos, adelantos tecnológicos, declaraciones de buenas intenciones y demás, nos encontramos al mismo tiempo hechos vergonzantes como holocaustos, revoluciones que han traído consigo la miseria entre la población o el retorno del capitalismo como un acontecimiento triunfante, entre otros. Ante este panorama nos encontramos con una nueva manera de entender el tiempo, el poder, el trabajo, la comunicación, las relaciones entre las personas, la información, la solidaridad. Y todo ello trae consigo una cierta desorientación que se refleja en el pensamiento y en la acción educativa. Con el fin de incitar a la reflexión y para estimular la búsqueda de nuevas alternativas generales, y otras específicamente educativas, se ha editado este libro. Los autores y autoras de los diversos textos que componen este documento colectivo realizan una reflexión acerca de múltiples cuestiones relacionadas con el presente y el futuro de la educación, con la intención manifiesta de vislumbrar los escenarios sociales, políticos y educativos hacia los que nos dirigimos. Estructurada la obra en nueve capítulos, los autores llevan al lector a la reflexión sobre temas cruciales para comprender de una manera más lógica el futuro que este nuevo siglo. Se trata, por tanto, de un libro multidisciplinar que puede ayudar al lector a pintar el futuro de colores más esperanzadores.



▼ Lola Flores García

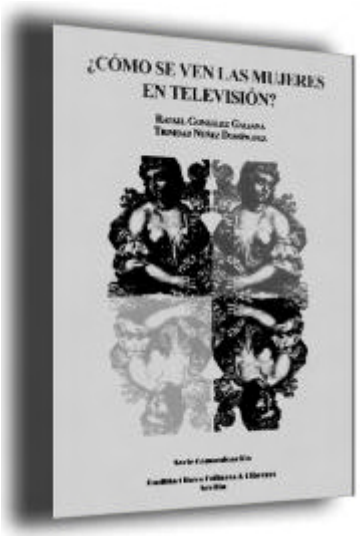
David Lean. Doctor Zhivago; Ramón Moreno Cantero; Barcelona, Paidós, 2000; 172 páginas

El autor nos descubre a través de esta obra por qué al escuchar Doctor Zhivago recordamos una melodía y una historia de amor en plena Revolución Rusa. Mediante un análisis inicial del momento histórico y del contexto en el que se desarrolla la controvertida novela de Pasternak, prohibida durante años por considerarse antisovietica y que convirtió al autor en un escritor maldito en su tierra y Premio Nobel de Literatura fuera de su país. El texto se dividide en tres grandes bloques. El primero, ya citado, hace alusión a la obra y su contexto; en un segundo bloque, el autor nos presenta un análisis detallado de la estructura narrativa de la película; el tercer gran bloque del libro está destinado a la iconografía de la película y al discurso fílmico de la misma, destacando la gran estética de todo el montaje iconográfico, los encuadres, la densidad icono-foto-gráfica. Sin duda, a través de esta obra Moreno nos desvela cómo el director David Lean ha sabido construir todo un sistema «iconico-gráfico» de tal fuerza como para conseguir que 37 años después de su estreno Doctor Zhivago siga teniendo el magnetismo que hasta hoy nos ha cautivado a todos.



¿Cómo se ven las mujeres en televisión?; Rafael González y Trinidad Núñez; Sevilla, Padilla Editores, 2000; 304 páginas

▼ Lola Flores García



Bajo este sugerente título aparecen recogidos los resultados de una investigación desarrollada bajo un proyecto aprobado por el III Plan Nacional de I+D dentro del Programa Sectorial de las Mujeres y del Género, contando con el apoyo del Instituto de la Mujer. Dicha investigación se desarrolló durante el trienio de 1996 y 1999 entre las Facultades de Psicología y Ciencias de la Información de la Universidad de Sevilla. El objetivo de la misma era identificar y estudiar los estereotipos que aun hoy se siguen filtrando en los medios de comunicación cuando se abordan temas relacionados con las mujeres. En el primer gran apartado se nos ha presentado la justificación teórica en la que se ha fundamentado el desarrollo de toda la investigación. Seguido del desarrollo en sí de la investigación, su metodología, el análisis de contenido. Finalmente se presentan los resultados de la investigación así como las conclusiones a las que nos llevan los mismos. Sin duda es interesante conocer los resultados de un trabajo realizado con el máximo rigor sobre una realidad tan cotidiana como es la imagen que desde los medios se trasmite de la mujer.

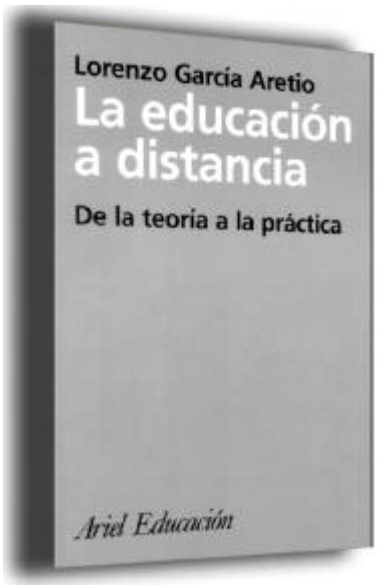
▼ Mª Eugenia Martínez Mojarro

Campus virtuales y enseñanza universitaria; Manuel Cebrián (Coord.); Málaga, Universidad de Málaga; 2001; 539 páginas

La informatización es un fenómeno mundial que deja una huella patente en la aplicación que de ella realizan multitud de procesos universitarios. En la actualidad, vemos cómo las Universidades se ven abocadas a convivir con dos modelos de enseñanza: la presencial y la virtual, con el objeto de afrontar con éxito los nuevos cambios sociales y educativos. A esta realidad hay que añadir los nuevos retos a los que se enfrentan las Universidades en nuestros días: los nuevos estudiantes, las nuevas tecnologías y las nuevas ideas sobre la enseñanza, el aprendizaje y la educación universitaria. La realización de campus virtuales y la preocupación por introducir correctamente los recursos tecnológicos dentro de la enseñanza universitaria, ofrecen la oportunidad a los docentes de este nivel educativo de realizar un análisis de su propia actividad en un ambiente de cooperación con otros que puedan estar en su misma situación. La obra que presentamos está estructurada en bloques temáticos a través de los cuales se nos muestran proyectos de innovación de profesores que desarrollan su labor en la Universidad de Málaga, siendo claros ejemplos de problemas prácticos que preocupan a los docentes y cuyo denominador común de la mayoría de estos proyectos los campus virtuales y el uso de recursos tecnológicos (multimedias, materiales didácticos, etc.), como aplicación práctica a la enseñanza universitaria.

▼ Mª Eugenia Martínez Mojarro

La educación a distancia: de la teoría a la práctica; Lorenzo García Aretio; Barcelona, Ariel, 2001; 328 páginas



Uno de los aspectos que caracteriza a los individuos pertenecientes a las sociedades desarrolladas de nuestros días es el «ansia por saber más». La mayoría de las personas que formamos parte de este universo tenemos inmensas necesidades educativas, formativas, de reciclaje y de educación permanente o continua. El auge de los avances tecnológicos y de las tecnologías de la información y la comunicación ponen a nuestra disposición los recursos que posibilitan hacer llegara cualquier parte del mundo y en cualquier momento los mensajes educativos. La educación a distancia se configura como una alternativa formativa adecuada para este cambio de mentalidad y de manera de actuar, a la que multitud de individuos pueden acceder rompiendo esas barreras espacio-temporales tan necesarias.

El autor nos muestra en este libro los fundamentos teóricos que sustentan los procesos y realizaciones prácticas de calidad en este ámbito. A los largo de sus páginas, la obra aborda cuestiones claves como son: la figura del docente/tutor, el sistema educativo/formativo, el estudiante/participante, los medios de comunicación y la red Internet como vía principal para el desarrollo de la educación a distancia en nuestros días. Una obra, en definitiva, de utilidad para aquéllos que deseen adquirir unos conocimientos teórico-prácticos adecuados que fundamenten los aprendizajes de tecnologías y métodos en la educación a distancia.

Comunicar

Próximos títulos

Enfoques monográficos

18. ¿Cómo investigamos en la educación en medios?
Coordina: Dra. Tatiana Merlo. Universidad de Buenos Aires (Argentina)

▼

19. Hombres y mujeres en los medios: hacia un nuevo contrato social
Coordinan: Dr. Ramón Ignacio Correa y Mª Dolores Guzmán. Universidad de Huelva

▼

20. Medios de comunicación y orientación escolar
Coordinan: Dr. Manuel Monescillo y Dr. Juan Manuel Méndez. Universidad de Huelva

▼

21. Comunicación y divulgación de la ciencia
Coordina: Carolina Moreno. Universidad de Málaga

▼

22. Nuevas tecnologías para la educación especial
Coordina: Dr. Víctor Amar. Universidad de Cádiz

▼

23. Comunicación y cultura española en el mundo
Coordina: Dr. Juan A. García Galindo. Universidad de Málaga

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 en página 4).

Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura

Creada en Brasil en septiembre de 1982, la Red de Revistas de Comunicación y Cultura –en la 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:

• ANALISI
Universitat Autónoma de Barcelona
Facultad de Ciencias de la Información
08193 Bellatera. Barcelona (España)
Fax: 00-34-93-5812000

• ANUARIO ININCO
Instituto de Investigaciones de la Comunicación
Universidad Central de Venezuela
Avda Neverí, Centro Comercial Los Chaguaramos, piso 13
Los Chaguaramos. Apartado Correos 47.339
Caracas 1041 (Venezuela)
Fax: 6622761; E-mail: ininco@conicit.ve

• APORTES DE LA COMUNICACIÓN Y LA CULTURA
Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra
Campus UPSA, Avda. Paragua 4º Anillo
Santa Cruz (Bolivia); Tfno: 591-3-464000
E-mail: pmaster@upsaint.upsa.edu.bo

• ARANDU
Organizaciones Católicas de Comunicación
(OCIC-AL,UCLAP y Unda-AL)
Alpallana, 581 y Whimper, Apartado Aéreo 17-21-178
Quito (Ecuador); Fax: 593-2-501658
E-mail: scc@UIO.satnet.net

• BIBLIOTECONOMIA E COMUNICAÇÃO
Facultade de Biblioteconomia e Comunicação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Rua Ramiro Barcelos, 2705-90035-007
Porto Alegre, RS (Brasil)
Fax: 951-3306635; E-mail: bibfbc@vortex.ufrgs.br

• 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; E-mail: chasqui@ciespal.org.ec

• COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO
Universidade de São Paul. Dpto. de Comunicações
Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 Predio Central
2º andar sala B-17 Cidade Universitaria
05508-900 São Paulo (Brasil)
Fax 5511-8184326; E-mail: comueduc@usp.br

• COMUNICAÇAO E SOCIEDADE
Instituto Metodista de São Paulo
Rua do Sacramento 230 Rudge Ramos.
09735-460 São Bernardo do Campo, SP (Brasil)
Fax: 5511-76647228
E-mail: c&sposcom@emesp.com.br

• COMUNICACIÓN E INFORMACIÓN (C+I)
Centro de Investigación de la Comunicación
Universidad del Zulia. Maracaibo (Venezuela)
Fax: 58-61-598085; E-mail: cmasi@hotmail.com

• COMUNICACIÓN Y MEDIOS
Universidad de Chile
Tapia, nº 10, Santiago-Centro (Chile)
Fax: 22299616; E-mail: periodismo@uchile.cl

• COMUNICACIÓN Y SOCIEDAD
Centro de Estudios de Información y Comunicación
Universidad de Guadalajara
Paseo Poniente 2093, Apartado Postal 6-216
44210 Guadalajara, Jalisco (México)
Fax: 8237631; E-mail: comysoc@fuentes.csh.udg.mx

• COMUNICACIÓN Y SOCIEDAD
Universidad de Navarra. Facultad de Comunicación
Edificio de Ciencias Sociales. 31080 Navarra (España)
Tfno: 34-948-425664; E-mail: cys@unav.es

• COMUNICACIÓN UPB
Facultad de Comunicación Social
Universidad Pontificia Bolivariana
Apartado Aéreo 56006 Medellín (Colombia)
Fax: 4118656

• COMUNICACIÓN. ESTUDIOS VENEZOLANOS
Centro Gumilla
Edificio Centro de Valores, local 2, Esquina Luneta, Altagracia
Apartado 4838, Caracas 1010-A (Venezuela)
Fax: 02-5647557; E-mail: cengumi@conicit.ve

• COMUNICAR
Grupo Comunicar
Colectivo Andaluz de Educación en Medios de Comunicación
Apartado 527. 21080 Huelva (España)
Fax: 00-34-959-248380
E-mail: comunica@teleline.es

Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura

• CONSTELACIONES DE LA COMUNICACIÓN
Fundación Walter Benjamin
C/ Mansilla, 2686, 1, 4º. 1425 Buenos Aires (Argentina)
Fax: 541148655773; E-mail: aentel@ciudad.com.ar

• CONTRATEXTO
Facultad de Ciencias de la Comunicación
Universidad de Lima (Perú)
Apartado 852, Lima 100 (Perú)
Fax: 4378066; E-mail: fondo-ed@ulima.edu.pe

• CONVERGENCIAS
Centro de Investigación y Estudios en Ciencias Políticas
Univesidad Autónoma del Estado de México
Cerro de Coatepec, s/n. Ciudad Universitaria
Toluca (México). CP 50001. Tfno: 0172-150494
E-mail: convergencia@coatepec.uaemex.mx

• DIA-LOGOS DE LA COMUNICACIÓN
FELAFACS-Federación Latinoamericana
de Facultades de Comunicación Social
Calle F, nº 261, Urb. Betelgeuse, San Borja
Lima 41 (Perú); Apdo Postal 180097 Lima 18 (Perú)
Fax: 4754487; E-mail: wneira@felafacs.org.pe

• ESTUDIOS SOBRE LAS CULTURAS CONTEMPORÁNEAS
Programa Cultura. Universidad de Colima
Apartado Postal 294. 28000 Colima, Col. (México)
Fax: 27581; E-mail: pcultura@volcan.ucol.mx

• IN-MEDIACIONES DE LA COMUNICACIÓN
Universidad ORT-Uruguay. Facultad de Comunicación y Diseño
Mercedes, 1199; 1100 Montevideo (Uruguay)
Fax: 9086870

• INTERAÇÃO
Universidade Estadual de Minas Gerais
Fepesmig, UEMG, Varginha, Brasil
Fax: 35-3219-5251; E-mail: comunicacao@fepesmig.br

• INTERSECCIONES/COMUNICACIÓN
Universidad Nacional del Centro de la Prov. de Buenos Aires
Avda. del Valle, 5737. Olivarría. Prov. B.A. (Argentina)
Fax: 54-0284 450331; E-mail: cbaccin@soc.unicen.edu.ar

• INTERCOM. REVISTA BRASILEIRA DE COMUNICAÇÃO
Sociedade Brasileira de Estudos de Comunicação
Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443
Bloco 9 Cidade Universitaria
05508-900 São Paulo (Brasil)
Fax: 5511-8184088; E-mail: intercom@usp.org

• NEXOS DE LA CULTURA BAHIENSE
Don Bosco, 1051 (800) Bahía Blanca.
Provincia de Buenos Aires (Argentina)
Fax: 540291-4540027

• OFICIOS TERRESTRES
Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata.
Av. 44, nº 676. 1900 La Plata (Argentina)
Fax: 54-1-82992; E-mail: perio-01@isis.unlp.edu.ar

• OJO DE BUEY
Arcos. Instituto Profesional de Arte y Comunicación
Campo del Deporte, 121; Ñuñoa. Santiago (Chile)
Fax: 2252540; E-mail: arcos@arcos.cl

• PERSPECTIVAS DE LA COMUNICACIÓN
Universidad de la Frontera. Carrera de Periodismo
Avda. Francisco Salazar. 01145 Temuco (Chile)
Fax: 56-45-325379; E-mail: delvalle@ufro.cl

• SIGNO Y PENSAMIENTO
Pontificia Universidad Javeriana
Transversal 4, nº 42-00. Edificio 67, piso 6
Santafé de Bogotá DC (Colombia)
Tfno: 571-3208320; Ext. 4587;
Fax: 571-2878974; E-mail: signoyp@javeriana.edu.co

• SINERGIA
Colegio de Peridistas de Costa Rica
Apdo postal 5246-1000 San José (Costa Rica)
Tfno: 506-2215119; E-mail: medios@sol.racsa.co.cr

• TECNOLOGÍA Y COMUNICACIÓN EDUCATIVAS
Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa
Calle Puente, nº 45 Col. Ejidos de Huipulco, Delg.Tlalpan
14380 México DF (México); Fax: 7286554

• TEMAS DE COMUNICACIÓN
Universidad Católica Andrés Bello. Escuela Comunicación
Montalbán. Apdo. postal 20332. 1020 Caracas (Venezuela)
Fax: 4074265; E-mail: mromer@ucab.edu.ve

• TEMAS Y PROBLEMAS DE COMUNICACIÓN
Universidad Nacional de Río Cuarto
Agencia Postal 3, 5800 Río Cuarto (Argentina)
Fax: 5458676285; E-mail: encarniglia@hum.unrc.edu.ar

• REVISTA MEXICANA DE COMUNICACIÓN
Fundación Manuel Buendía, AC
Guaymas 8-408, Col. Roma 06700 México DF (México)
Fax: 2084261; E-mail: fbuendía@campus.cem.itesm.mx

• REVISTA DE LITERATURA HISPANOAMERICANA
Universidad del Zulia. Facultad Humanidades y Educación
Instituto de Investigaciones Lingüísticas
Apdo 1490. Maracaibo, Zulia (Venezuela)

• VERSIÓN. ESTUDIOS DE COMUNICACIÓN
Departamento de Educación y Comunicación
Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco
Col.Villa Quietud, Deleg. Coyoacán
México DF (México)

Publicaciones

Grupo Comunicar Ediciones

Relación de colecciones, títulos y precios

REVISTA «COMUNICAR»

Suscripción bianual (números 18, 19, 20 y 21) . . . . . 40,00 Euros
Suscripción anual (números 18 y 19) . . . . . 24,00 Euros
Comunicar 01: Aprender con los medios . . . . . 11,00 Euros
Comunicar 02: Comunicar en el aula . . . . . 11,00 Euros
Comunicar 03: Imágenes y sonidos en el aula . . . . . 11,00 Euros
Comunicar 04: Leer los medios en el aula . . . . . 11,00 Euros
Comunicar 05: Publicidad, ¿cómo la vemos? . . . . . 11,00 Euros
Comunicar 06: La televisión en las aulas . . . . . 11,00 Euros
Comunicar 07: ¿Qué vemos?, ¿qué consumimos? . . . . 11,50 Euros
Comunicar 08: La Educación y Comunicación . . . . . 11,50 Euros
Comunicar 09: Valores y comunicación . . . . . 11,50 Euros
Comunicar 10: Familia, escuela y comunicación . . . . . 12,00 Euros
Comunicar 11: El cine en las aulas . . . . . 12,00 Euros
Comunicar 12: Estereotipos y comunicación . . . . . 12,00 Euros
Comunicar 13: Comunicación, y democracia . . . . . 13,50 Euros
Comunicar 14: La comunicación humana . . . . . 13,50 Euros
Comunicar 15: Comunicación y solidaridad . . . . . 13,50 Euros
Comunicar 16: Comunicación y desarrollo . . . . . 14,00 Euros
Comunicar 17: Nuevos lenguajes de comunicación . . 14,00 Euros
Comunicar 18: Investigación en medios . . . . . 14,00 Euros

COLECCIÓN «EDICIONES DIGITALES»

Comunicar 1/15 (textos íntegros de 15 números) . . . . 54,00 Euros

COLECCIÓN «GUÍAS CURRICULARES»

Descubriendo la caja mágica. Aprendemos TV . . . . . 12,50 Euros
Descubriendo la caja mágica. Enseñamos TV. . . . . 12,00 Euros
Aprendamos a consumir mensajes. Cuaderno . . . . . 14,00 Euros

COLECCIÓN «AULA MEDIA»

La mujer invisible. Lectura de mensajes publicitarios . . 13,50 Euros
Televisión y telespectadores . . . . . 13,50 Euros

COLECCIÓN «LA COMUNICACIÓN HUMANA»

El puntero de don Honorato... . . . . 11,50 Euros

MONOGRAFÍAS «AULA DE COMUNICACIÓN»

Comunicación audiovisual . . . . . 11,00 Euros
Unidades didácticas de prensa en Primaria . . . . . 10,00 Euros
El periódico en la Educación de Adultos . . . . . 11,00 Euros
Juega con la imagen. Imagina juegos . . . . . 10,00 Euros
El universo de papel. Trabajamos con el periódico . . . 11,00 Euros
El periódico en las aulas . . . . . 11,00 Euros

COLECCIÓN «MEMORIAS DE INVESTIGACIÓN»

La televisión y los escolares onubenses . . . . . 21,00 Euros

COLECCIÓN «PRENSA Y EDUCACIÓN»

II Congreso andaluz «Prensa y Educación» . . . . . 12,00 Euros
Profesores dinamizadores de prensa . . . . . 12,00 Euros
Medios audiovisuales para profesores . . . . . 14,50 Euros
Enseñar y aprender con prensa, radio y TV . . . . . 16,50 Euros
Cómo enseñar y aprender la actualidad. . . . . 14,00 Euros
Enseñar y aprender la actualidad con los medios . . . . 14,00 Euros

COLECCIÓN «EDUCACIÓN Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN»

Televisión y educación . . . . . 10,00 Euros
Publicidad y educación . . . . . 10,00 Euros

MURALES «PRENSA ESCUELA»

«Investigamos el cine» (11), «El cómic» (12), «La radio» (13),
«Géneros periodísticos» (14), «Derechos Humanos» (15),
«Internet» (16), «Solidaridad y Comunicación» (17)
«Historia de los medios de comunicación (18) . . . . . Gratis

❑ Importe del pedido

❑ Gastos de envío

❑ **Importe total**

Cumplimentar el boletín adjunto y enviar a:
Grupo Comunicar (www.grupo-comunicar.com)

Apdo. Correos 527
21080 Huelva (España)

e-mail
comunica@teleline.es

formulario electrónico
www.grupo-comunicar.com

Teléfono
(00-34) 959 248380

Fax
(00-34) 959 248380

BOLETÍN DE PEDIDO DE PUBLICACIONES

Nombre o Centro . . . . . .
Domicilio . . . . . .Población . . . . . .
Código . . . . . .Provincia . . . . . .Teléfono . . . . . .
Persona de contacto (para centros) . . . . . .
Fecha . . . . . .Correo electrónico . . . . . .
CIF (sólo para facturación) . . . . . .Firma o sello:

España:

Talón nominativo adjunto al pedido a favor de Grupo Comunicar (sin gastos de envío)
Giro postal c/c Caja Postal 1302 2390 72 0019089614 (Adjuntar justificante) (sin gastos de envío)
Transferencia bancaria c/c 2098 0101 84 0135930218 (Adjuntar justificante) (sin gastos de envío)
Contrarreembolso (se añadirán 695 pts. de gastos de envío)
Tarjeta de crédito Visa Fecha caducidad | Número | | | | | | | | | | | |

Extranjero:

Talón en pesetas adjunto al pedido (se añadirán 1.395 pts. por gastos de envío)
Contrarreembolso (se añadirán 1.995 pts. por gastos de envío)
Tarjeta de crédito Visa fecha caducidad | Número | | | | | | | | | | | |

Sistema de envío: Los servicios se tramitan por vía postal ordinaria (tarifa editorial).
Opción envío urgente en ámbito estatal (Agregar 1.500 pts al pedido)

BOLETÍN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA PARA SUSCRIPCIONES

Las domiciliaciones bancarias se reservan para suscripciones en el territorio estatal (España) para períodos bianuales (cuatro números).

Nombre o Centro . . . . . .
Banco o Caja . . . . . .
Calle/Plaza . . . . . .Población . . . . . .Provincia . . . . . .
Código Cuenta Cliente: Entidad | | | Oficina | | | DC | Cuenta | | | | | | | | | |

Señor Director, les ruego atiendan con cargo a mi cuenta/libreta y hasta nueva orden, los recibos que les presentará el Grupo Comunicar para el pago de mi suscripción a la revista «COMUNICAR».

Firma del Titular y sello (en caso de empresas o instituciones)

En tiempo de comunicación...

Comunicar

Un foro de reflexión para la Comunicación y la Educación

Comunicar

Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación

Preliminares

TEMAS

CALEIDOSCOPIO

- Reflexiones
- Experiencias
- Propuestas
- Investigaciones
- Historias gráficas

BITÁCORA

- Informaciones
- Plataformas
- Fichas didácticas
- Reseñas bibliográficas

GRUPO COMUNICAR

Colectivo Andaluz para
la Educación en Medios de Comunicación

E-mail: comunica@teleline.es; www.grupo-comunicar.com
Apdo. 527. 21080 Huelva (España)
DL: H-189-93; ISSN: 1134-3478