

Comunicar



Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación; n° 20

**Orientación y medios de
comunicación**



© **COMUNICAR**

REVISTA CIENTÍFICA IBEROAMERICANA
DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

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

Andalucía, nº 20; año X; época II
1º semestre, marzo de 2003

Revista científica de ámbito internacional, indizada en las bases de datos:

- «ISOC» del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España (CSIC).
- «Latindex» (publicaciones científicas seriadas de América Latina, El Caribe, España y Portugal).
 - Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura.
 - Boletín de Revistas del Ayuntamiento de Madrid.

EDITA:

GRUPO COMUNICAR

Colectivo Andaluz para la
Educación en Medios de Comunicación

www.grupo-comunicar.com

Correo electrónico: info@grupocomunicar.com
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)
- Distribuciones Lemus (Canarias)
- Grialibros (Galicia)
- Ikuska Libros (País Vasco, Navarra y Cantabria)

EUROPA Y AMÉRICA:

- Centro La Crujía (Buenos Aires-Argentina)
- Pablo Ameneiros Editor (Montevideo-Uruguay)
- Presa-Peyran Ediciones (Caracas-Venezuela)
- Publicencias Distribuciones (Bogotá-Colombia)
- Palmaria Libros (Santiago-Chile)

IMPRIME:

Impre-Or. Huelva

Comunicar[©]

CONSEJO CIENTÍFICO ASESOR

ASESORÍA INTERNACIONAL: EUROPA Y AMÉRICA

- Dr. Jacques Gonnet, CLEMI, París, Francia
- Dr. Guillermo Orozco, Universidad Guadalajara, Méjico
- Dr. Ismar de Oliveira, Universidad 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
- Dr. Manuel Pinto, Universidade do Minho, Braga, Portugal
- Vítor Reia, Universidad del Algarve, Faro, Portugal
- Ciro Novelli, Universidad del Cuyo, Mendoza, Argentina
- Gustavo Hernández, ININCO, Universidad Central, Venezuela
- Claudio Avendaño, Universidad Diego Portales, Chile
- Antonio Santos, Público en la Escuela, Oporto, Portugal
- Marta Orsini, Proyecto Educación y Comunicación, Bolivia
- Isabel Rosa, Asociación Educación/Medios, Setúbal, Portugal
- Alejandro Jaramillo, Universidad Nacional de Bogotá, Colombia

UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

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

EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

- Vicent Campos, Quaderns Digitals, Valencia
- Rafael Miralles, profesor y periodista, Valencia
- Manuel Fandos, profesor y pedagogo, Zaragoza
- Luis Miravalles, profesor y escritor, Valladolid
- Vicent Pardo, profesor de Secundaria, Castellón
- José Antonio Gabelas, profesor de Secundaria, Zaragoza

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
- Dr. Javier Ronda, Canal Sur Radio, Sevilla

REVISTA CIENTÍFICA IBEROAMERICANA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

20

DIRECCIÓN

Dr. José Ignacio Aguaded Gómez

SUBDIRECCIÓN

Enrique Martínez-Salanova Sánchez
Dra. María Amor Pérez Rodríguez

COORDINACIÓN DEL NÚMERO

Dr. Manuel Monescillo y Dr. Juan Manuel Méndez
Universidad de Huelva

CONSEJO EDITORIAL

Ilda Peralta Ferreyra (Almería)
Dr. Víctor Amar Rodríguez (Cádiz)
Pacurri Martínez Sánchez (Granada)
Dr. J. Manuel Méndez Garrido (Huelva)
Dr. Manuel Monescillo Palomo (Huelva)
Ana Reyes Cobos y Rafael Quintana Garzón (Jaén)
Dr. Ángel Luis Vera Aranda (Sevilla)

CONSEJO DE REDACCIÓN

M^a Teresa Fernández Martínez
Francisco Casado Mestre
Montserrat Medina Moles
Dr. Tomás Pedroso Herrera

SECRETARÍA DEL CONSEJO DE REDACCIÓN

Paqui Rodríguez Vázquez

DISEÑO

- Portada y contraportada: Enrique Martínez-Salanova
- Autoedición: Anma'2001, Huelva

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 entrecuadrado, 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 al menos dos miembros del 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: info@grupocomunicar.com

www.grupo-comunicar.com

Apdo. 527. 21080 Huelva (España)

Orientación y medios de comunicación

Guidance and mass-media

PRELIMINARES / PRELUDE

Sumario	5/6
Prolegómenos	7/8

José Ignacio Aguaded Gómez



TEMAS / SUBJECTS

• Presentación: Comunicar la ciencia	12/13
<i>Manuel Monescillo y Juan Manuel Méndez</i>	
• Orientación y medios de comunicación	15/20
<i>Rafael Bisquerra y Gemma Filella. Barcelona / Lleida</i>	
• Orientar para educar en el consumo de los mensajes mediáticos	21/30
<i>Manuel Monescillo y Juan Manuel Méndez</i>	
• Internet y aprendizaje en la sociedad del conocimiento	31/35
<i>Pilar Colás Bravo. Sevilla</i>	
• Propuestas de «e-orientación» para una educación intercultural	37/43
<i>Tomás J. Campoy y Antonio Pantoja. Jaén</i>	
• El valor del cine para aprender y enseñar	45/52
<i>Enrique Martínez-Salanova Sánchez. Almería</i>	
• Estrategias de investigación educativa en un mundo globalizado	53/62
<i>Ramón Ignacio Correa García. Huelva</i>	
• Educación emocional y medios de comunicación	63/67
<i>Rafael Bisquerra y Gemma Filella. Barcelona / Lleida</i>	
• Medios de comunicación y educación intercultural en la Educación Secundaria ...	69/77
<i>Encarna Soriano y Manuel José López. Almería</i>	
• Orientación académica con alumnos de Bachillerato a través de Internet	79/82
<i>M^a de la O Toscano Cruz. Huelva</i>	
• Programa interactivo de orientación universitaria a través de Internet	83/87
<i>Honorio Salmerón Pérez. Granada</i>	
• Tecnologías al servicio de la orientación y de apoyo al aprendizaje	89/95
<i>Javier Rodríguez y Andrés Valverde. Sevilla</i>	
• Orientación para el desarrollo de la carrera en Internet	97/109
<i>Beatriz Malik y Marifé Sánchez. Madrid</i>	
• Orientación educativa en Internet: direcciones útiles	111/117
<i>Tomás Pedroso Herrera. Huelva</i>	

S U M A R I O

Comunicar 20, 2003

CALEIDOSCOPIO / KALEIDOSCOPE

HISTORIAS GRÁFICAS / COMICS

- **Historia de la oratoria** 120/123
Enrique Martínez Salanova

PROPUESTAS / PROPOSALS

- **La revista escolar como estrategia de conocimiento del mundo periodístico** 124/129
Carlos Elías. Madrid
- **El cine subtulado y la comunidad sorda** 130/135
Víctor Amar. Cádiz
- **Publicidad gráfica en Argentina: modos de pensar la escuela pública** 136/141
Vivianza Minzi. Argentina

EXPERIENCIAS / EXPERIENCES

- **La publicidad: una experiencia en el aula** 142/146
F^o Javier Santacruz y Antonia Camacho. Sevilla
- **Educación y comunicación, una experiencia en la educación formal** 147/154
Marta Orsini. Cochabamba (Bolivia)
- **Educación audiovisual en educación infantil** 155/158
Manuel Granado Palma. Cádiz

REFLEXIONES / REFLECTIONS

- **Las TIC, nuevo espacio para el encuentro entre los pueblos iberoamericanos** 159/167
Julio Cabero Almenara. Sevilla
- **Reacciones emocionales en el cine: el caso de la muerte** 168/172
Elena Conde y Luis F. de Iturrate. Tenerife
- **El silencio: núcleo ético de la comunicación** 173/177
Javier Callejo. Madrid
- **La publicidad o de los nombres del diablo** 178/183
Jorge David Fernández. Sevilla
- **Las nuevas tecnologías en la enseñanza humanística** 184/187
Juan Santaella López. Granada
- **De lo que dicen las miradas** 188/194
M^a del Rocío Cruz y Díaz. Huelva
- **La educación en comunicación** 195/197
Aula-Media. Barcelona

BITÁCORA / BINNACLE

INFORMACIONES / NEWS	200/209
APUNTES / NOTES	212/213
PLATAFORMAS / COMMUNICATION PLATFORMS	215/220
RESEÑAS / BOOKS	221/242
RED DE REVISTAS IBEROAMERICANAS	244/245

Prolegómenos

Luces en el laberinto audiovisual

Lights in the audiovisual labyrinth

José Ignacio Aguaded Gómez

La metáfora del laberinto que ha sido tan utilizada en nuestra literatura adquiere, una vez más, una relevancia significativa para identificar la profunda maraña que nos envuelve en la era de lo audiovisual. Hemos adoptado una ingente cantidad de términos en los últimos años para tratar de definir el momento histórico en el que vivimos y en la mayoría de ellos surge de manera casi constante la referencia a la comunicación, entendida, fundamentalmente, como audiovisual. La sociedad de la información, la sociedad del conocimiento, la sociedad-red, tienen en común los procesos de comunicación que permiten la difusión y circulación de la información y la construcción del conocimiento, desde las claves de los medios audiovisuales y sus códigos.

La prensa, la radio, la televisión, el cine, la publicidad, Internet... construyen un complicado entramado de lenguajes que envuelven la expresión de nuestros días como cantos de sirena. Un navegante avezado quizás no se deje engañar por sus sugerentes sonidos, pero la mayoría sucumbe a la melodía y se pierde en el laberinto.

La aceleración del cambio tecnológico y la consecuente diversificación de procesos y productos ha construido un tejido social complejo, cuyo movimiento y flexibilidad ha traído como consecuencia la revolución de los paradigmas en las ciencias exactas y su consiguiente impacto en las ciencias sociales y, lógicamente, en la adquisición y difusión del conocimiento. El auge y la difusión de la informática, el despegue de la Red nos ha puesto en contacto con una multiplicidad de signos y lenguajes que pulverizan el modelo de racionalidad única, de manera que nuestro entorno pasa a ser interpretable desde múltiples perspectivas posibles. En consecuencia, el saber se ha despersonalizado por la multiplicación de la información que lo hace desde todo punto inabarcable, perdido en tupidas redes de comunicación. Así, hemos llegado al climax en la comunicación, por el efecto combinado de la informática y las telecomunicaciones, en el que Internet se erige como una «galaxia» donde las fronteras nacionales y las identidades regionales quedan disueltas.



El mundo y sus realidades circulan, se absorben, entrecruzan, pierden o salen por la galaxia, la tela de araña o el laberinto audiovisual. En cualquier caso, sus vericuetos subyugan y consiguen que las personas de este milenio muestren nuevos hábitos y valores sociales, intereses y formas diferentes de sentir e incluso de pensar, profundamente ahormados por un proceso de globalización que confunde y añade más obstáculos.

El laberinto se desborda y se muestra complicado en tanto que, pese al éxtasis comunicacional, nos encontramos ante la crisis de la comunicación, dado que en la sociedad marcada por la comunicación de masas, los indivi-

Prolegómenos

duos se tornan solitarios, incommunicativos y en el terreno de lo audiovisual se ha instaurado la superficialidad de la nueva cultura de la imagen, a menudo dirigida por determinados flujos de poder. Los medios audiovisuales son los factores clave de transmisión y reproducción de los «no valores», de la indefinición de la persona en el conjunto de la sociedad de masas. La sociedad audiovisual pugna por la imagen y la apariencia, de tal manera que la mayoría de los bienes de consumo, más allá de su utilidad y de su función práctica, contribuyen a crear sentido en el entorno, a marcar la realidad, sirviendo para significar a su poseedor o usuario, para identificarlo y estratificarlo en clases y categorías. En el escenario audiovisual lo «obvio» esconde lo «obtusos».

Ante esta realidad surge la necesidad de, al menos, tomar conciencia de las coordenadas que rigen socialmente nuestros esquemas de vida, asumiendo que ellas mismas son descendientes de una cultura y consecuencia de una nueva época, haciendo posible la reflexión y el pensamiento del que siempre ha hecho gala la intelectualidad y que ha permitido el progreso de los pueblos. Las luces en el laberinto audiovisual, nuestro hilo de Ariadna, nos conducen inexcusablemente a la necesaria alfabetización puesto que la gran mayoría de los intercambios con el entorno aparecen ahora mediados por alguna tecnología, por lo que las respuestas dependen más de los esquemas simbólicos y la percepción visual.

Las luces que nos permitirán salir del laberinto han de surgir de los medios de comunicación, de las instituciones educativas y de la cultura. Esta madeja dibuja un camino de propuestas interdisciplinarias para afrontar con éxito el reto de la comunicación en nuestros días. En este sentido, el Grupo Comunicar organiza el Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación «Luces en el laberinto audiovisual», en octubre de 2003, con el propósito de abrir nuevos caminos y perspectivas que conduzcan al aprovechamiento de las posibilidades comunicativas de nuestros días en beneficio de una sociedad más equilibrada y más humana.

El Congreso facilitará foros para el debate y la exposición de ideas y experiencias en torno a la Comunicación y la Educación, desde la óptica de reconocidos investigadores de todo el mundo y profesionales de los medios y de la educación que pueden aportar visiones más específicas y concretas.

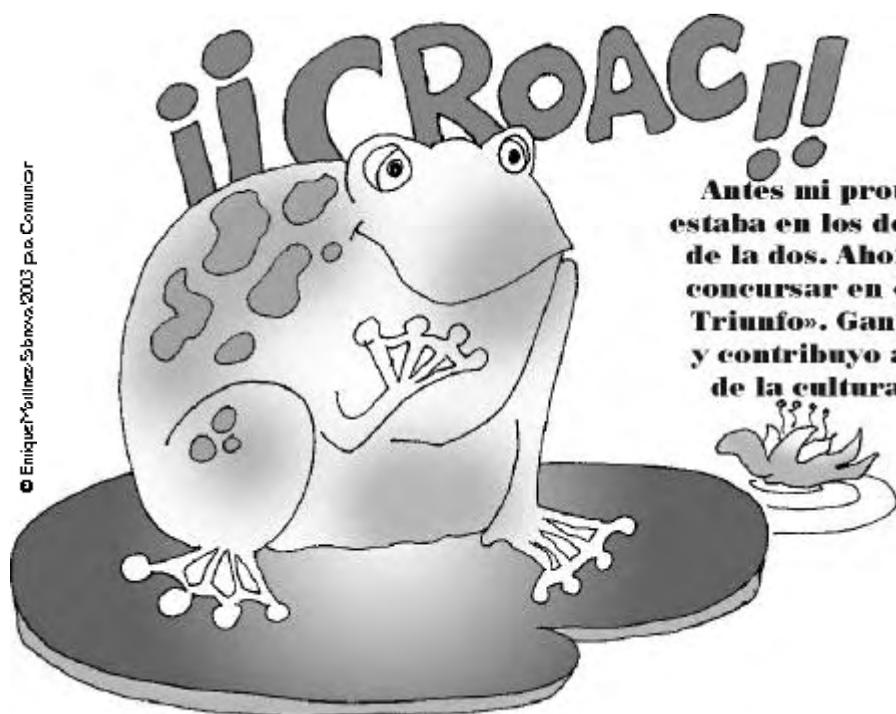
Desde estas páginas te invitamos tanto a cruzar el laberinto como a aportar luces para su superación, puesto que si es atractivo y sugerente la inmersión en sus vericuetos, aún más parece que lo sea lograr que lo audiovisual, la maraña comunicativa, nos conduzca a una cultura más rica, plural, equilibrada y crítica.





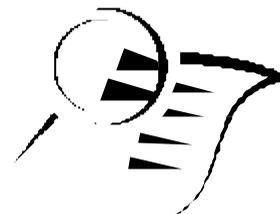
© Enrique Martínez-Sabido, 2003 por Comunicar

Dedicado a Goya y a sus pinturas contra la guerra y la violencia



© Enique y M. Illes. Sbrova, 2003 para Comunicar

Antes mi protagonismo estaba en los documentales de la dos. Ahora prefiero concursar en «Operación Triunfo». Gano prestigio y contribuyo al aumento de la cultura del país.



Comunicar 20

Temas
 monográficos
Subjects

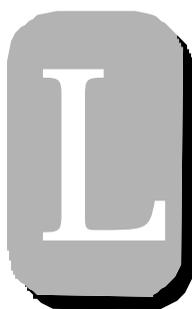
Orientación y medios de comunicación

Guidance and mass-media

Presentación

Orientación y medios de comunicación ***Guidance and mass-media***

Manuel Monescillo y Juan Manuel Méndez
Universidad de Huelva



La calidad y funcionalidad de la toma de decisiones personales, académicas y profesionales dependen de la madurez y formación que reciben las personas a lo largo de un complejo proceso educativo, no siempre formal, que conforma sus capacidades y competencias para poder actuar con autonomía y responsabilidad en aquellos momentos comprometidos en que se necesita optar entre distintas alternativas. En una sociedad que apuesta por la calidad de la educación, nadie puede poner en duda la necesidad de garantizar una orientación psicopedagógica que permita hacer realidad los principios de prevención, desarrollo e intervención en la oferta formativa que reciben los estudiantes de los distintos niveles educativos, así como también garantizar el apoyo y la información que requieren todas aquellas personas que no están integradas en algún tramo del sistema educativo establecido.

La acción orientadora, como la educativa, no sólo se ofrece en las instituciones formales, sino que se ejerce desde la propia sociedad y se recibe, de forma casi inconsciente, dentro de la actividad cotidiana a través de las relaciones personales y las vivencias que se tienen en los distintos contextos en que se interactúa. En este sentido, los medios de comunicación y las tecnologías de la información son fuentes de mensajes que pueden servir de apoyo para recabar datos que nos permitan justificar la toma de decisiones en un momento determinado. Desde el ámbito de la orientación no podemos estar ajeno de ello, la presencia de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en la sociedad actual ha planteado nuevos esquemas en las relaciones humanas hasta el punto de convertirse en vehículos portadores de persuasión, influencia, consumismo, manipulación, modas, estilos de vida, información, conocimiento, entretenimiento, encuentro interpersonal, difusión, participación... Todas estas intenciones, en muchos casos, generan actitudes de dependencia y mal uso de los medios de comunicación, restándole protagonismo a la iniciativa, la crítica y la reflexión personal, debido a una carencia formativa para consumir y usar adecuadamente las TIC y los mensajes que se transmiten a través de las mismas.

Conscientes de esta problemática, todas las personas y los profesionales en general deben promover su utilización como recursos didácticos, como objetos de estudio o como medios de expresión y comunicación, asumiendo, al mismo tiempo, el reto de sensibilizar tanto a los niños como a los jóvenes y adultos de la necesidad de adquirir competencias comunicativas para enfrentarse con éxito al discurso audiovisual y tecnológico que nos envuelve y nos embruja. El logro de una adecuada formación para convivir y utilizar racionalmente las TIC nos permitirá convertirlas en aliadas de las intervenciones psicopedagógicas y favorecedoras de la auto-orientación en todos los aspectos del individuo.

En este sentido, el presente monográfico de Comunicar nos ofrece un conjunto de aportaciones de distintos autores que vienen a justificar la trascendencia que los medios de comunicación y las tecnologías de la información tienen en el ámbito de la orientación psicopedagógica, presentándolos como recursos potentes, cercanos y cada vez más imprescindibles en las tareas orientadoras de los docentes y

Presentación

sobre todo en los procesos de toma de decisiones del alumnado en relación a lo personal, académico y profesional.

En primer lugar, Bisquerra y Filella, tras resaltar el marco de la orientación psicopedagógica y presentarnos sus distintos modelos, áreas, contextos y agentes, analizan las contribuciones y los usos de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías al servicio de la orientación, mostrando un listado de recursos referidos a la información académica y profesional.

Por su parte, Méndez y Monescillo reparan en la importancia que tienen la orientación y la acción tutorial interviniendo por programas para la formación de consumidores y lectores críticos de mensajes audiovisuales; a la vez, nos apuntan ideas y propuestas prácticas para potenciar la intervención orientadora en la educación en medios de comunicación, a fin de neutralizar las carencias que se dan en esta temática tanto en los centros educativos como en la formación del profesorado.

La aportación de Colás se encamina a plantearnos algunas de las repercusiones que el uso de Internet tiene en la educación, en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en los conocimientos y prácticas profesionales de la orientación psicopedagógica, presentándolo como un nuevo escenario generador de importantes referentes para orientar, enseñar y aprender.

Campoy y Pantoja plantean desde el ámbito de la educación intercultural la mejor manera de dar respuesta a las necesidades derivadas de la llegada masiva de alumnos procedentes de otros países, utilizando las redes telemáticas para fortalecer, a través de la orientación, los procesos de integración y de adaptación social.

El potencial educativo del cine es puesto de manifiesto por Martínez-Salanova al resaltar su valor en sí mismo como trasmisor de dramas humanos, presentándonos algunas pautas para su utilización en las aulas bajo una óptica orientadora. Para ello, incide en la importancia del análisis de películas de cara a la adquisición de la sensibilidad hacia valores expresivos, cognoscitivos y creativos.

Correa, en su artículo, nos resalta la necesidad orientadora en el ámbito educativo y, situándose en un contexto social tendente a la globalización económica, analiza algunas de las repercusiones que esta realidad está ocasionando en la sociedad actual, haciendo una valoración crítica de la investigación educativa, y destacando el papel trascendental que en la misma están desempeñando la utilización de los recursos tecnológicos como medios para el tratamiento de la información.

El binomio educación emocional y medios de comunicación es abordado por Bisquerra y Filella, planteándonos una reflexión que pone de manifiesto de una parte



la dimensión emocional de los medios de comunicación y su implicación en la acción educativa y, de otra, el papel de los mismos como transmisores de educación emocional.

Soriano y López abordan la incidencia del uso crítico de los medios de comunicación en la educación intercultural dentro del nivel educativo de la enseñanza secundaria, acentuando las ventajas que aporta el aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la información para interpretar adecuadamente la realidad multicultural, y favoreciendo el desarrollo y la consolidación de valores de una ciudadanía democrática que respete las diferencias.

En relación a la orientación en el ámbito universitario, se recogen tres aportaciones en las que se evidencia la presencia del uso de las nuevas tecnologías de la información. Así, Toscano, reparando en la necesidad de la orientación académica como una demanda de los alumnos que finalizan el Bachillerato, resalta la utilización de la Red como un recurso imprescindible en la captación de información completa y actualizada, que facilita la toma de decisiones acertadas en la elección de estudios posteriores; asimismo, destaca la función crucial que deben asumir en este proceso tanto los tutores como los orientadores. La aportación de Salmerón se concreta en la presentación de un programa interactivo de orientación universitaria a través de Internet, destinado no sólo al alumnado sino también para las familias y las instituciones educativas. Con un carácter preventivo, se ofrece con el triple objetivo de satisfacer las necesidades de información y orientación de los estudiantes en el momento previo al acceso a la Universidad, de ayudarles en la consecución del éxito académico durante su permanencia en la misma y, por último, de facilitar su inserción laboral una vez finalizados sus estudios. En tercer lugar, Rodríguez y Valverde, tras justificar la necesidad de la orientación en la Universidad y la importancia de las nuevas tecnologías al servicio de la misma, nos presentan dos programas concretos en soporte multimedia para apoyar la integración y el aprendizaje del alumnado.

Malik y Sánchez, por su parte, describen y valoran el potencial de Internet en la orientación profesional, reparando en los riesgos y las limitaciones que su uso representa en la práctica y resaltando la necesidad que tienen los profesionales de la orientación de adquirir las competencias requeridas para su correcta utilización.

En el último artículo, Pedroso pretende facilitar a los tutores y profesores la localización de direcciones electrónicas útiles para el desarrollo de la orientación académica y profesional de los alumnos, realizando comentarios sobre el contenido que se puede encontrar en cada una de ellas.

Consideramos que este número de *Comunicar* aborda una temática trascendental de cara a rentabilizar, con un correcto uso, las tecnologías de la información y de la comunicación en el ámbito de la orientación psicopedagógica en cualquier nivel educativo. Esperamos que sirva de referencia para mejorar la práctica profesional de la orientación y la calidad de la enseñanza.

††Rafael Bisquerra y Gemma Filella
Barcelona / Lleida

Orientación y medios de comunicación

Guidance and mass-media

El artículo presenta un marco amplio de la orientación psicopedagógica en el que se pueden distinguir los diferentes modelos, áreas, contextos y agentes. El trabajo hace un recorrido por las contribuciones y los usos de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías al servicio de la orientación. En este sentido, se ofrece un listado de recursos existente en la Red referidos a la información académica y profesional que cualquier interesado del tema puede acceder.

This paper introduce a wide framework of psychopedagogic guidance in which we can distinguish models, areas, contexts and agents. We also analyse the contributions and applications of the media and the new technologies in the service of guidance. In that sense, we offer a list of resources about academic and professional information.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Orientación psicopedagógica, medios de comunicación, tecnologías de la información y de la comunicación, recursos telemáticos.

Psychopedagogic guidance, mass media, information and communication technologies, programs and telematic resources.

1. Concepto de orientación psicopedagógica

Entendemos por orientación psicopedagógica un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante una intervención profesionalizada, basada en principios científicos y filosóficos (Bisquerra, 1998: 9).

Un antiguo poema de R. Kipling, traducido al castellano, dice más o menos así: «Seis honrados servidores / me enseñaron cuanto sé. / Sus nombres son: cómo / dónde, cuándo, qué / quién y por qué». Es posible que estas ideas fueran recogidas por Laswell para proponer las preguntas clásicas que toda noticia de

††Rafael Bisquerra Alzina es catedrático del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Barcelona (mirba10d@d5.ub.es).

Gemma Filella Guiu es profesora del Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universidad de Lleida (gfilella@pip.udl.es).

prensa debería responder: ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿por qué? El concepto de orientación psicopedagógica que intentamos exponer probablemente quede más claro si somos capaces de contestar a estas preguntas.

2. Orientación psicopedagógica

- ¿Qué es?: Un proceso de ayuda en todos los aspectos del desarrollo. Esto incluye una serie de áreas de intervención: orientación profesional, procesos de enseñanza-aprendizaje, atención a la diversidad, prevención y desarrollo humano.
- ¿Quién la realiza?: Los agentes de la orientación: orientador, tutor, profesorado, familia, agentes sociales, etc.
- ¿Cómo se realiza?: A través de modelos de intervención: modelo clínico, modelo de programas, modelo de consulta.
- ¿Cuándo se realiza?: A lo largo de toda la vida (enfoque del ciclo vital).
- ¿Dónde se realiza?: En diferentes contextos: educación formal, medios comunitarios (servicios sociales), organizaciones.
- ¿Por qué?: Para potenciar la prevención y el desarrollo de la personalidad integral.
- ¿A quién va dirigida?: A todas las personas.

3. Orientación y nuevas tecnologías

Algunos autores hablan del modelo tecnológico como una forma de intervención (Rodríguez Espinar, 1993: 180-182), por nuestra parte lo consideramos como un recurso para la orientación que se puede aplicar en cualquier modelo (clínico, programas y consulta) y en cualquiera de las áreas (orientación profesional, orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, atención a la diversidad, prevención y desarrollo personal). Tal vez donde más se ha utilizado es en la información y orientación académica y profesional.

Los recursos tecnológicos están, en estos momentos, en una fase de desarrollo inicial pero con grandes expectativas de futuro a corto y medio plazo. En los últimos años las nuevas tecnologías aplicadas a la educación y a la orientación han experimentado grandes cambios y profundas transformaciones. Hemos pasado de utilizar el ordenador para la corrección automatizada de pruebas y cuestionarios a desarrollar sistemas interactivos que se convierten en verdaderos programas comprensivos donde el sujeto puede interactuar con ellos.

Estos recursos tecnológicos pueden poner a disposición del profesional de la educación y de la orien-

tación, en un plazo relativamente corto, unas estrategias y sistemas más dinámicos, participativos e interactivos en los procesos de aprendizaje, en la información personal, académica y ocupacional, en los procesos de toma de decisiones, en los itinerarios de inserción socio-laboral, etc. Estos podrán convertirse en un eficaz colaborador, pero nunca podrán ser un recurso exclusivo que sustituya a los agentes formativos y a sus especialistas. Lo que sí podrán es liberar de algunas tareas a estos profesionales (prioritariamente informativos y de autoexploración) y les permitirán el potenciar otros como la consulta y el asesoramiento, donde la presencia del educador y del orientador es más imprescindible. El orientador habrá de estar presente en la secuenciación de estos recursos, como consultor, resolviendo cualquier problema que se pueda presentar en el proceso, comentando la información y la formación que se reciba y, sobre todo, ayudando al sujeto en su proceso de reflexión (Álvarez González, 1995). Un aspecto a tener en cuenta es que este tipo de recursos no puede centrarse únicamente en la formación de competencias del saber (técnica) y del saber hacer (metodológica), sino que también deben favorecer la formación de las competencias del saber ser (personal) y del saber estar (participativa).

Son muchas las ventajas que aportan estos recursos tecnológicos a la orientación profesional, especialmente al área informativa por: a) su carácter motivacional al despertar emociones; b) la incorporación de nuevas tecnologías de telecomunicaciones (teleconferencia, videotexto, hipertexto, videodisco, sistemas de entrevistas por ordenador, etc.), además de los medios audiovisuales por todos conocidos (video, televisión, proyector de diapositivas y transparencias, cassette, etc.); c) llegan a más personas, es una estrategia metodológica que, superando las barreras del espacio, potencia los aprendizajes compartidos de manera que un mismo programa se puede seguir por un grupo de personas situadas en diferentes lugares pero que tienen las mismas necesidades de orientación.

Destacaremos la posibilidad que tiene el orientador de elaborar materiales multimedia y ofrecer servicios de orientación especializados *on-line*. La aceptación de Internet y la proliferación de equipos informáticos domésticos está generando grandes expectativas en la formación y atención personalizadas a distancia. Las experiencias aún son pocas pero ya se pueden encontrar en la Red servicios de tutoría telemática para estudiantes de primaria y secundaria, de orientación profesional, etc. Otra posibilidad es utilizar las tecnologías como herramientas de trabajo en

las tareas de gestión, administración, planificación y evaluación que le son propias al orientador. Cada vez es más difícil pensar en un profesional de la educación que no utilice de forma habitual el correo electrónico o los servicios de transferencia de ficheros.

De todas maneras, en el contexto educativo también se encuentran algunas actitudes de rechazo a la incorporación de las nuevas tecnologías, Carrera (1999: 306) apunta las siguientes causas: a) miedo al cambio b) desconocimiento de las posibilidades y efectos de este tipo de recursos c) poca disponibilidad para llevar a cabo aprendizajes en un campo que creemos complicado.

En este sentido, podemos afirmar que la integración de los medios de comunicación en la orientación pasa por una fase previa como es el cambio de actitudes hacia las nuevas tecnologías. La necesidad de una percepción positiva de éstas, de una aproximación con naturalidad y realista y de una apertura hacia las posibilidades de las tecnologías en orientación, obligan en la mayoría de los casos a un cambio de mentalidad.

Donde se ha producido un mayor desarrollo de estos recursos ha sido en EEUU y Canadá (SIGI, Discover I y II, Microskills, Choices, etc.). En Europa la oferta es menor, adecuando algunos de los sistemas americanos. En la actualidad se comienza a desarrollar programas propios (TAP, Cascaid y Pospect en el Reino Unido; Step-Plus, Rubin y Compas en Alemania; DECAIP, TIPS y I SEE en Holanda; Sócrates en Francia; ORIEP en Bélgica; Maxidue en Dinamarca; SIOF en Portugal).

En España todavía tenemos poca tradición en este sentido, aunque comienzan a aparecer algunos sistemas, especialmente dirigidos a la información y a la orientación profesional: programa de informática educativa Sinera (guía de estudios profesionales y universitarios de Cataluña, orientar a los estudiantes, etc.) de la Generalitat de Cataluña; los programas SIOP (sistema informático de orientación profesional); SIIP (sistema informático de información profesional) y el Inserpro (programa de inserción profesional) del Ayuntamiento de Barcelona; Buscar trabajo (vídeo interactivo de búsqueda de empleo) de la Dirección Provincial del INEM de Barcelona; SIFO (sistema informático integrado de formación ocupacional) del INEM; SAVI-

2000 (sistema de asesoramiento vocacional informático) de Rivas, Rocabert, Gil, Marco y Colina, entre otros.

Dentro de la información académica y profesional, un aspecto esencial son las páginas web específicas sobre estudios y profesiones. El número de ellas va en aumento progresivo. Entre ellas recordemos las siguientes:

- www.educaweb.com: Es uno de los portales principales en lengua española sobre estudios y profesiones y una de las páginas más visitadas. Tiene muchos link con otras web, tanto españolas como extranjeras. En conjunto es probablemente una de las más recomendables.

- www.infoempleo.cl: como su nombre indica es una página específica para buscar empleo.

- www.edu365.com: es una página de la Generalitat de Catalunya sobre recursos educativos.

- www.dices.com: es un directorio de centros de formación de todo tipo en España.

La información que proporcionan estos sistemas multimedia al proceso de desarrollo de la carrera, se podría concretar en los siguientes aspectos: a) conocimiento y comprensión de sí mismo; b) conocimiento

Podemos afirmar que la integración de los medios de comunicación en la orientación pasa por una fase previa como es el cambio de actitudes hacia las nuevas tecnologías. La necesidad de una percepción positiva de éstas, de una aproximación con naturalidad y realista y de una apertura hacia las posibilidades de las tecnologías en orientación, obligan en la mayoría de los casos a un cambio de mentalidad.

sobre el mundo laboral; c) información sobre las opciones académicas, profesionales y ocupacionales; d) toma de decisiones y e) realización de planes para el desarrollo de la carrera.

En estos momentos, en la Unión Europea se está estimulando el desarrollo y utilización de modelos tecnológicos en la educación y la orientación a través de la potenciación de proyectos para fomentar la realización de programas y/o sistemas informáticos. Esto va a favorecer la creación de nuevos recursos tecnológicos, mejorar su calidad y estimular una cooperación e intercambio de experiencias entre todos los países de la Unión Europea. También se está insistiendo en la

necesidad de potenciar los medios tecnológicos por parte de las asociaciones internacionales como la AIOSP (Association Internationale d'Orientation Scolaire et Professionnelle) con la creación de grupos de trabajo y de congresos para elaborar recursos tecnológicos.

4. Internet como recurso

Hace unos años casi nadie sabía nada de Internet y de sus múltiples posibilidades. Hoy en día es un recurso de uso habitual en la vida profesional, familiar, escolar, etc. La mayoría de centros educativos tienen acceso a Internet. También están conectados muchos, profesores, padres, maestros y alumnos. Por esto consideramos conveniente ofrecer una relación de páginas web relacionadas con diversos aspectos de la orientación. El sistema agrupatorio del enorme volumen de páginas web supone un auténtico reto. Cualquier sistemática puede ser discutida. Aquí se ha intentado facilitar la localización a través de grandes apartados de uso frecuente.

4.1. Información académica y profesional en general

a) Selección de direcciones

- Prensa general

ABC	www.abc.es
El Mundo	www.el-mundo.es www.offcampus.es/elmundo.campus
El País	www.elpais.es
La Vanguardia	www.lavanguardia.es

- Prensa específica

Bordón ¹	www.uv.es/~soesp
Cuaderns Digítals	www2.edit.es/edit/revieduc/portada.htm
Gaceta Universitaria	www.recoletos.es/gueb
Investigación Educativa ²	www.um.es/~dep mide/RIE
Periódico Comunidad Escolar	www.pntic.mec.es/cescolar/index.htm
Revista de Educación ³	mini.ince.see.mec.es/revedu/revind.htm
Revista Española de Pedagogía	www.ucm.es/otros/quiron/grupo3.htm
Revista Iberoamericana de Educación	www.oei.es/revista.htm
Telémaco ⁴	www.pntic.mec.es/revista2/index.htm
Un pam de NET ⁵	www.pangea.org/org/pam/_porta.html

b) Educaweb: un portal de la educación (www.educaweb.com)

- Servicio gratuito de información y orientación académica y profesional.
- Servicio de noticias de Internet, actualizado diariamente, y en el que además de poder consultar las noticias del día se encuentran disponibles todas las del mes anterior. También con un buscador por palabras.
- Boletín informativo sobre educación que incluye una selección de la actualidad educativa más relevante, una agenda con los actos más destacados, una propuesta de enlaces incluidos en Educaweb, y las novedades del propio *website*. Edición quincenal.
- Constante incorporación de nuevas secciones: actualmente Educaweb dispone de secciones especiales sobre la selectividad, sobre másters y postgrados y sobre formación a distancia. Hay otras secciones en preparación, que está previsto que se incorporen en breve.

• Entidades públicas

a) Selección de direcciones

- Organismos e instituciones

Ayuntamiento de Barcelona	www.bcn.es
Campus Voice	www.campus-voice.com
CEDEFOP	www.cedefop.gr
Centro de documentación	www.uv.es/cde
Centro de Profesores y de Recursos	www.pntic.mec.es/agora/
CESIC	www.csic.es/
Comision Fullbright	www.fullbright.es
Confederación Esp. de Centros de Enseñanza	www.cece.es
FORCEM	www.lbm.inf/cpis/forcem/1.html
Instituto Cervantes	www.cervantes.es
Instituto Nacional de Calidad y Evaluación	www.ince.mec.es
Ministerio de Sanidad y Consumo	www.msc.es
Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales	www.mtss.es
Oficina internacional de Educación (OIE)	www.unicc.org/ibe
Página web de la Unión Europea	www.europa.eu.int
Red europea de información sobre la educación	www.eurydice.org

Secretaría de Estado para PYME
www.mcx.es
UNESCO www.firewall.unesco.org

• Bases legislativas/documentos oficiales
BOE www.boe.es/boletin/INDsumario.html
Diario oficial UE www.europa.int/eur-lex
DOCE www.uv.es/cde/legislación.html
DOGC www.gencat.es/diari
Guía de la financiación Comunitaria
www.uv.es/cde/GFC

• Entidades más relevantes

Ministerio de Educación y Cultura (www.mec.es). Esta página del Ministerio de Educación y Cultura contiene *links* con diferentes Universidades y centros educativos del país.

• Centros educativos

a) Selección de direcciones.
• Centros de formación
Centros de formación en España en general
www.dices.com
Colegios en el mundo
www.yahoo.com/Education/k-12
Información para el profesorado (cursos de formación)
www.ciberaula.es
Información sobre la ESO
www.xtec.es/~hmanzano
Internet de la educación primaria y secundaria
www.pananen.com/education
Listado de escuelas norteamericanas
www.asd.com/asd/asdhome.htm
Títulos de FP www.mec.es/fp

5. Los programas europeos

Dados los frecuentes cambios que se producen en los temas europeos conviene adquirir el hábito de actualizarse permanentemente. El acceso a información actualizada a través de las páginas web facilita el estar al día, por eso conviene que los orientadores conozcan las principales. Entre ellas están las siguientes.

• Euroguidance: difunde información destinada a favorecer la movilidad de personas en periodo de formación, con funciones similares: www.euroguidance.org.uk; www.estia.educ.goteborg.se.

• EURES (European Employment Services): informa sobre la manera de encontrar un empleo en otro país, con más de 500 euro-orientadores: www.europa.eu.int/jobs/eures.

• Europe Direct: ayuda a encontrar respuestas sobre la UE: www.europa.eu.int/europedirect.

• Eurodesk: informa sobre educación, formación, juventud y participación en la dimensión europea: www.eurodesk.org.

• Diálogo con los ciudadanos: informa a las personas que desean desplazarse a otro Estado miembro como trabajador o estudiante: www.citizens.eu.int.

• DGECCE (Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea): informa sobre los programas Sócrates, Leonardo y Juventud y también sobre el reconocimiento con fines académicos y profesionales: www.europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_es.htm

• SOS: informa sobre aspectos jurídicos y administrativos de la movilidad, en particular por lo que se refiere al derecho de residencia, fiscalidad y seguridad social: www.sosforevs.org.

6. Los programas europeos de movilidad

Un aspecto importante de la dimensión europea de la orientación son los programas de movilidad:

• Sócrates: movilidad de los estudiantes. Desde 1995, más de 500.000 estudiantes han disfrutado de una beca para realizar una estancia de estudio en otro país europeo. Comenius es la acción del programa Sócrates dirigida a la primera fase de la educación (pre-escolar, primaria y secundaria). Erasmus es la actividad pionera y se dirige a los estudiantes universitarios. La acción Grundtvig permite la movilidad del personal encargado de la educación de adultos. La acción Lingua fomenta el aprendizaje de las lenguas a lo largo de toda la vida (www.europa.eu.int/comm/education/socrates.html).

• Leonardo da Vinci: fomenta las estancias en el extranjero para estudiantes de formación profesional; unas 130.000 personas han mejorado su formación profesional en el extranjero. Los intercambios están destinados a los formadores, especialistas en orientación profesional, tutores, etc. Las visitas de estudio están destinadas a los responsables de la formación profesional (www.europa.eu.int/comm/education/leonardo.html).

• Juventud: ayudas a los jóvenes voluntarios. Son acciones de este programa: a) La juventud con Europa: 400.000 jóvenes de 15 a 25 años han participado en intercambios de corta duración para estudiar temas como lucha contra el racismo, arte, música, prevención del consumo de drogas, tecnologías de la información, etc.; b) Servicio voluntario europeo (SVE): unos 5.200 jóvenes de 18 a 25 años han participado en actividades de solidaridad dentro de una organización de acogida de otro país en ámbitos como medio ambiente, cultura, arte, trabajo con los niños o con personas mayores, el patrimonio, el tiempo libre, etc.

(www.europa.eu.int/comm/education/youth.html).

- Marie Curie: para jóvenes investigadores de postdoctorado. Unos 3.200 investigadores han disfrutado de becas (www.cordis.lu/en/home.html).

- Tempus: apoya la cooperación en la enseñanza superior con Estados de la Europa central y oriental y Mongolia, que no participan en el programa Sócrates (www.etf.eu.int).

- Programas con el resto del mundo: La UE mantiene acuerdos con Canadá, Estados Unidos, China, India y Japón para reforzar la cooperación en el ámbito de la educación y la cultura, en particular a través de intercambios de jóvenes y de profesores (www.europa.eu.int/comm/education/progr.html).

Notas

¹ Índices y algunos artículos de la revista de la Sociedad Española de Pedagogía.

² Índices de la primera revista de la Asociación AIDIPE.

³ Índices de la revista publicada por la Secretaría General de Educación y Formación Profesional del MEC.

⁴ Revista perteneciente al servidor del programa de nuevas tecnologías del MEC.

⁵ Está orientada fundamentalmente a escuelas y alumnos/as de Primaria y Secundaria

Referencias

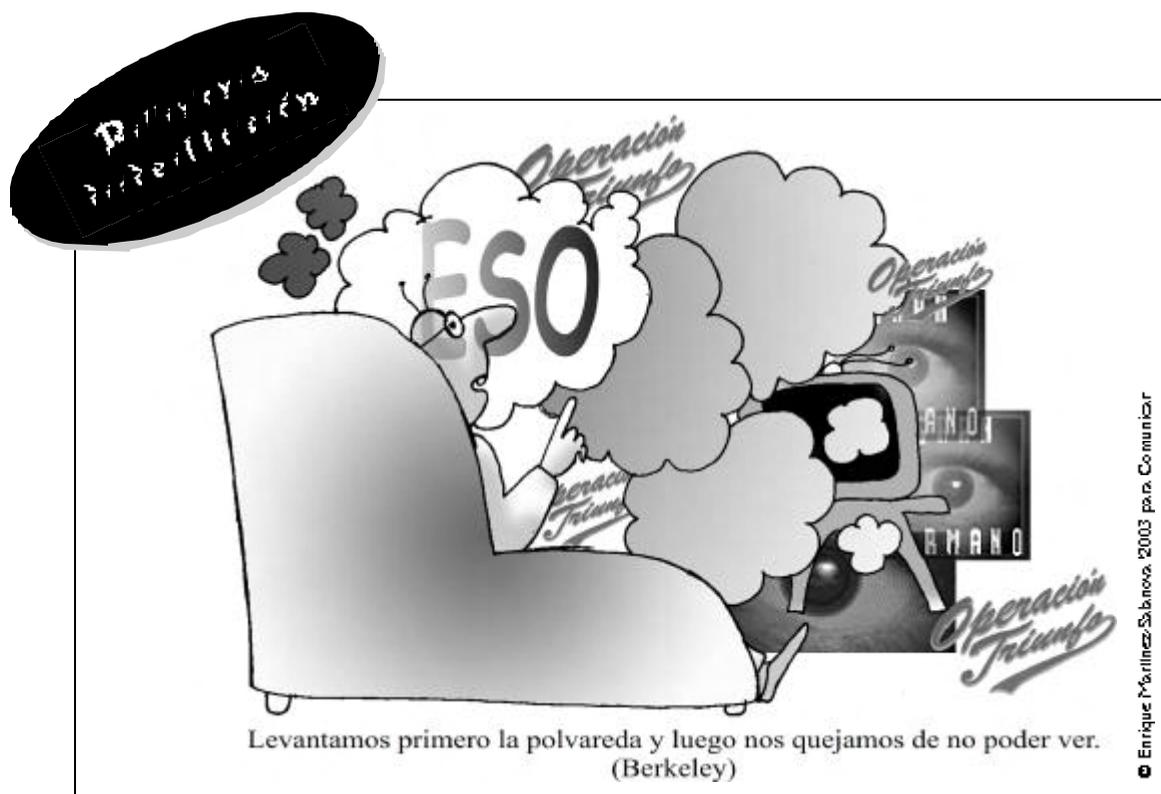
ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1995): *Orientación profesional*. Barcelona, Cedecs.

BISQUERRA, R. (1998): *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona, Praxis.

BISQUERRA, R. (1990): *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona, Boixareu.

CARRERA, X. (1999): «La tecnología en la intervención psicopedagógica», en FILELLA, G. (Coord.): *La intervenció psicopedagógica en el context no formal*. Lleida, Pàges.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (Coord.) (1993): *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona, PPU.



†† Juan Manuel Méndez y Manuel Monescillo
Huelva

Orientar para educar en el consumo de los mensajes mediáticos

Guidance education to improve the use of mediatic contents

En este artículo los autores pretenden resaltar la trascendencia de la orientación y acción tutorial a través de programas en la formación de consumidores y lectores críticos de los mensajes expandidos en los medios de comunicación, en especial los difundidos por la televisión. En él, se muestran las carencias que se dan en esta temática en los centros educativos y en la formación del profesorado, aportándose ideas, propuestas prácticas y ejemplificaciones que puedan servir de referencia para potenciar la intervención orientadora y educativa en la educación en medios de comunicación.

This paper pretends to show the important role that must be played by guidance in different programmes designed to learn consumers to acquire a critical view over mass media, especially television. Besides, it explains how teaching institutions haven't got this kind of programmes and even how their teachers are not trained in this area. Finally, it includes practical proposals and examples which can be useful to improve the role played by guidance in mass media learning.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Medios de comunicación, orientación educativa, acción tutorial, educación, análisis de mensajes, televisión.

Guidance, mass media, education, consumer, television.

1. Presencia e impacto de los medios y sus mensajes en la sociedad actual

Vivimos en la sociedad de la información y en ella los distintos medios de comunicación social nos inundan con sus mensajes, con sus sonidos y con sus imágenes y no sólo nos hemos acostumbrado a ello, sino que lo consideramos como algo imprescindible en nuestras vidas, que incluso nos marca nuestras pautas de actuación. Gracias a las últimas tecnologías, la comunicación entre cualquier lugar del planeta es prácticamente instantánea, por lo que el impacto de cualquier noticia se produce de manera inmediata, convirtiendo en realidad las tesis de McLuhan (1974) sobre el concepto de «aldea glo-

†† Juan Manuel Méndez Garrido y Manuel Monescillo Palomo son profesores del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva (jmendez@uhu.es) (mones@uhu.es).

bal»; todo lo que sucede en este mundo nos afecta por igual a todos, ya no hay distancias, vivimos bajo un mismo techo, y todo gracias a la inmediatez de la información, a su fuerza persuasiva; en definitiva, a la comunicación humana, que adquiere, por ello, cada vez más importancia en el ámbito social en que nos movemos. En palabras de Aguaded (1998: 24), el «fenómeno comunicacional es, sin duda, la nota más trascendental y significativa que caracteriza la sociedad del mundo contemporáneo; y, aunque, en todos los periodos de la historia el hombre se ha servido de instrumentos para comunicarse, la magnificación y universalización de los medios y recursos del mundo contemporáneo nos hacen a las generaciones presentes más singulares».

Todos los seres humanos, desde los adultos a los más pequeños, estamos sometidos a la incesante y apabullante presencia de lo audiovisual en nuestras vidas, pasando buena parte de nuestro tiempo de mirar la televisión, a leer diarios y revistas, a oír la radio o a hacer uso de las nuevas tecnologías de la información, sobre todo de Internet. Como indica Moreno (1983: 21), «la imagen y el sonido tecnificados penetran en nuestras vidas y condicionan no sólo lo que comemos, bebemos o hacemos, sino incluso lo que deseamos y soñamos, pues los medios han venido a suplir una serie de satisfacciones sustitutivas de las experiencias directas y reales». Es cierto que constituyen un elemento importante de la cultura en el mundo contemporáneo, es un hecho contrastable su considerable impacto y su propagación universal, cumplen un papel importante en el desarrollo social y político de la Humanidad, favoreciendo la participación activa de los ciudadanos en la sociedad, pero, ¿estamos preparados para recibirlos, para comprenderlos, para usarlos?

Mayoritariamente, somos unos analfabetos audiovisuales, ya que consumimos los medios de comunicación de forma indiscriminada, con una actitud de pasividad total, lo cual no tiene absolutamente nada que ver con el conocimiento de sus lenguajes, el desciframiento de sus mensajes, la adopción de una posición interpretativa crítica y la asunción de los resortes adecuados para usarlos inteligentemente.

En este contexto, los medios de comunicación, según los expertos, uno de los mecanismos más importantes en el proceso de socialización de los más pequeños, se convierten en un instrumento social, que incide –o determina– los gustos, normas, conductas y pautas de comportamiento que cautivan, convencen, entretienen, culturizan, informan, pero también manipula, por lo que se hace imprescindible la interven-

ción desde el ámbito educativo, reclamando la necesidad de la educación en medios de comunicación como la mejor manera de lograr preparar a nuestros escolares para convivir con ellos, con la plena seguridad de que así estamos contribuyendo a la formación integral de los ciudadanos libres del mañana.

2. La influencia de los medios en la educación de niños y jóvenes

Los medios de comunicación se han extendido de tal modo en las vidas de las personas, que forman parte de su propia existencia, incluso antes de nacer, convirtiéndose en modelos de vida de la sociedad actual. Su influencia en el entorno social y familiar está determinando los modos y las relaciones entre sus miembros. Y si los medios, sólo deben cumplir dos funciones básicas como informar y entretener, ¿qué está sucediendo?, ¿dónde queda su papel formativo, cultural y socializador?

Al convertirnos en una sociedad completamente mediatizada, donde la omnipresencia de los distintos medios es total y éstos son considerados símbolos de progreso y de modernidad, erigiéndose en compañeros de viaje insustituibles y necesarios de la existencia humana, por lo que sus facetas de persuasión, de control y, por tanto, de poder, no son desestimadas por sus dueños, ya sean públicos o privados y por distintos grupos empresariales, sociales o políticos que tratarán de transmitir o de imponer sus ideas, sus mensajes o sus productos.

Estamos en un mundo sin fronteras, en una sociedad atosigada por la influencia de las distintas fuentes de información que, de forma evidente, tienden a uniformar los ciudadanos del mundo bajo la idea de la aldea global de McLuhan, donde la persona conoce realidades distintas, prefabricadas o importadas, donde se crean necesidades producidas por las influencias externas de los impactos publicitarios o por dar respuestas a los impulsos consumistas o placenteros; nos encontramos, por tanto, con las influencias y los efectos de los medios, en especial el televisivo, que han venido a revolucionar el estilo comunicativo de las masas, las relaciones personales y la convivencia familiar de los humanos en los últimos cincuenta años del siglo XX y lo que está por venir, que aún nos deparará extraordinarias sorpresas en el comportamiento de las personas en las próximas décadas, gracias al desarrollo de nuevas tecnologías, como la emisión vía satélite y la digitalización de las imágenes, que permitirán una accesibilidad generalizada, una interactividad real y un uso personalizado de los mensajes y códigos audiovisuales.

Los impactos de los mensajes de los medios y sus posibles efectos sobre los individuos han sido tema de investigación en el campo de las Ciencias Sociales. En este sentido, Wolf (1994: 30 y ss.) nos señala que se ha pasado del convencimiento del fuerte poder de influencia de los medios hasta un posicionamiento menos radical donde se destaca la capacidad de influencia, generándose una serie de teorías, entre las que se destacan: la hipodérmica, la persuasiva, la de los efectos limitados, la funcionalista y la crítica o de los efectos a largo plazo. Desde la primera, se asume que los medios de comunicación pueden tener una influencia directa sobre los sujetos que los observan, contemplándose como estímulos que determinan determinadas respuestas en las personas. Con la teoría de la persuasión, se produce un cambio cualitativo, al considerarse que, por encima de los efectos directos sobre los individuos, es necesario destacar la existencia de una serie de factores en los propios seres humanos que determinan los efectos concretos de los mensajes, por lo que éstos pueden variar en función de las características psicológicas, sociales y culturales de los receptores, aunque al agruparse socialmente en colectivos, facilita la identificación de los grupos de influencia.

Con la teoría de los efectos limitados, aunque éstos constituyen la problemática prioritaria, se empieza a investigar la influencia de los medios sobre los individuos, asumiendo que son una más de las que reciben dentro de su entorno social comunitario. Por tanto, las influencias vienen condicionadas por la estructura social en la que las personas se desenvuelven, adquiriendo los medios de comunicación las funciones no sólo de creación de conductas, actitudes, hábitos y costumbres, sino también las de refuerzo y potenciación de las que ya poseen. Desde el paradigma funcionalista, se resaltan las funciones que los medios desarrollan dentro del esquema general de la sociedad en la que vivimos como parte integrante y determinante de la misma. Por último, desde la perspectiva de los efectos a largo plazo, se articula un posicionamiento crítico en el sentido de que aquéllos se empiezan a desarrollar progresivamente tras una exposición continuada a las imágenes, contenidos y mensajes de los medios, lo

que nos llevará a un proceso de cambio de creencias, de conductas y, en definitiva, de nuestro sistema de valores y la forma de entender el mundo y las relaciones que en él se producen.

Es evidente que los responsables de los medios de comunicación, sabedores de su inmenso poder de socialización entre los niños, adolescentes y jóvenes, superando en muchas ocasiones a la propia institución escolar y a la familia, crearán los mecanismos necesarios de persuasión para llegar a ellos, seducirlos y convencerlos. Así lo ve también Ponce (1994: 185 y ss.) cuando afirma que «el proceso cognitivo del niño opera con la información obtenida de todas las fuentes. Y es por eso por lo que los medios tienen repercusiones en el comportamiento del niño, no ya exclusivamente por los contenidos de la comunicación, sino por el uso que se hace de esa información. Por ello, lo realmente efectivo requiere evitar el efecto negativo del con-

Los medios de comunicación, según los expertos, uno de los mecanismos más importantes en el proceso de socialización de los más pequeños, se convierten en un instrumento social, que incide –o determina– los gustos, normas, conductas y pautas de comportamiento, que cautivan, convencen, entretienen, culturizan, informan, pero también manipulan, por lo que se hace imprescindible la intervención desde el ámbito educativo, reclamando la necesidad de la educación en medios de comunicación como la mejor manera de lograr preparar a nuestros escolares para convivir con ellos.

sumo de los medios; no sólo pasa por el control de contenidos o por la limitación de los tiempos de exposición, sino más aún, por una adecuación del entorno social y familiar y una educación que garantice una razonable apropiación del entorno». En este sentido, refiriéndose al medio televisivo, el más influyente entre los escolares, afirma Ferrés (1994), que «el éxito social de la televisión proviene de su enorme capacidad de seducción, y su extraordinario poder de penetración se deriva de su capacidad para generar un discurso irracional, que penetra en las raíces del inconsciente burlando los controles de la racionalidad». Para bien o para mal, no podemos olvidar que la influencia del medio televisivo es tal que puede llegar a modifi-

car o cambiar los roles tradicionales y la escala de valores culturales; que promueve la aparición de contravalores, la creación de estereotipos sociales, la reproducción e imitación de esquemas y estilos personales; que favorece la difusión de la violencia, las modas consumistas e innecesarias; que llega a ocupar gran parte del tiempo de trabajo y de ocio; y que conduce de forma inexorable a la incomunicación familiar y a la evasión de la realidad y de los asuntos cotidianos.

La televisión, sin duda alguna, es el medio preferido, el más utilizado por los escolares, y el que va ocupando gran parte de su tiempo libre. Observamos que el uso indiscriminado del medio televisivo da lugar a que nos encontremos con datos escalofrantes que nos deben llevar a tomar posiciones en nuestra función de docentes, para favorecer la educación en medios en los centros educativos. Así, en nuestro propio contexto, las últimas encuestas nos confirman que los niños y jóvenes consumen un promedio diario entre 222 y 234 minutos de televisión, durante los que reciben información de todo tipo, publicidad y consumo, valores, contravalores, lenguaje, estilos de vida, mensajes ideológicos, sexo, violencia... En este sentido, los datos aportados por Méndez (2001: 709) confirman lo anterior al comprobar en su muestra de investigación que un 36,6% de la misma dedica entre dos y tres horas diarias a ver la televisión, mientras que un 29,7% lo hace entre una y dos horas. Esto supone que en la franja de una a tres horas de visionado al día se encuentra el porcentaje mayoritario con un total del 66,3%.

Ante tal panorama, la práctica totalidad de los estudios sobre las relaciones de niños, adolescentes y jóvenes con los medios se han dirigido a investigar las influencias televisivas en las vidas de los alumnos. Se observan dos perspectivas opuestas radicalmente y entre ambos polos otra más reconciliadora. Así, por un lado, están los que ven en la televisión la responsable de todos los males sociales, debido sobre todo a la violencia, publicidad y sexualidad emitidas –Porcher (1994), Mander (1984)– y, por otro, los que tienen una visión optimista y no le achacan consecuencias directas negativas –Mariet (1994), Murray (1980), Clermont (1992)–. Los que se sitúan en un contexto más amplio, inclinándose hacia uno u otro polo, optando por una posición intermedia, constituyen el grupo más numeroso: Orozco (1996), Merlo (1996), Bryant y Zillmann (1996), Gubern (1987), Hawkins y Pingree (1983). En este último posicionamiento, encuadramos a casi todos los autores nacionales que se han interesado por la problemática: Vallejo (1987),

Vilches (1983), Rico (1992; 1994), Bartrina (1994), Matilla (1995), Cabero (1997), Aguaded (1998).

Desde esta perspectiva, nos parecen muy interesantes, por su vertiente didáctica, los planteamientos de Orozco (1996: 152 y ss.) sobre los efectos de la televisión, al señalar que se producen siete tipos de influencias, generalmente indirectas, como consecuencia del visionado continuado de la televisión:

- Desplazamiento de actividades.
- Alteraciones en el ritmo cognoscitivo.
- Estimulación informativa y conceptual.
- Estimulación afectiva.
- Provisión temática para la interacción social.
- Conocimiento paralelo.
- Adquisición de actitudes.

Respecto a la primera de las influencias apuntadas, la mayoría de los autores reconocen el excesivo tiempo dedicado al visionado de televisión por los escolares, aunque son datos que no se pueden generalizar a toda la población y en todos los contextos sociales. Así el propio Orozco considera que existen variables que condicionan estas afirmaciones y que es necesario tenerlas presente, entre otras las referidas a la edad, clase social y lugar de residencia. En este sentido, Cabero (1997: 74-76) afirma que el consumo televisivo viene claramente condicionado por la familia, ya que existe una correlación inversa entre el número de horas que se invierten en la observación de programas y el nivel socioeconómico familiar, detectándose más inversión de tiempo en las clases más desfavorecidas; asimismo, esgrime otras causas como el tipo de núcleo de población, o el que realice una mayor o menor oferta de actividades recreativas, afirmando que generalmente, debido a ello, en las ciudades y pueblos pequeños, se consume más televisión; y el factor sexo, presentando a las mujeres como mayores consumidoras de programas televisivos que los hombres.

Las alteraciones en el ritmo cognoscitivo constituyen una línea de investigación no muy desarrollada, aunque el autor mejicano considera que pueden influir en el ritmo de los aprendizajes escolares, al imponer el consumo del medio televisivo ritmos más rápidos que las propias actividades educativas.

En cuanto al desarrollo de la estimulación informativa y conceptual, tras el visionado continuado de televisión, defiende que la televisión desarrolla un estímulo cognoscitivo general tanto en conceptos como en destrezas y habilidades intelectuales, frente a la posición de los que piensan que el aprendizaje y la adquisición de información de los programas se realiza prácticamente con un mínimo esfuerzo cognitivo.

De nuevo, Cabero (1997: 74) se inclina por el primer posicionamiento al afirmar que «la observación de un programa requiere que el observador tome una serie de decisiones, actividades de atención incluyendo acomodación para ignorar las distracciones del contexto, requiriéndose la utilización de estrategias de comprensión de extraordinaria complejidad y una inversión de esfuerzo cognitivo». Consecuente a esta influencia, se produce una estimulación afectiva, para muchos autores inseparable, que incide en posibles modificaciones de las emociones y sentimientos de los niños, adolescentes y jóvenes.

La televisión es considerada, también, como una excelente proveedora de temática para la interacción social, por la posibilidad de presentación del cualquier información o noticia tanto del entorno más próximo al más lejano, provocando no sólo la recepción de imágenes y mensajes sino también la comprensión y la reflexión sobre hechos, experiencias y situaciones que acontecen en diferentes realidades sociales. Esta acumulación de temas y datos proporciona, según Orozco, un conocimiento paralelo, que, a veces, «puede significar conflicto o simplemente una sobreinformación en la socialización de los niños». En este sentido, Gunter (1988: 22) nos indica que «la fruición televisiva se tiene que pensar como un fenómeno cognitivamente activo, durante el cual el público interpreta y evalúa los programas sobre la base de su comprensión de ciertas reglas de los formatos y de los contenidos televisivos y a través de la comparación de lo que ve en pantalla con lo que puede conocer del mundo en el que las personas viven».

Por último, se produce una influencia muy importante que afecta a la adquisición de actitudes, por lo que nuevamente Orozco reafirma su posicionamiento en el sentido de que a través del visionado de televisión los escolares realizan aprendizajes vicarios, apoyándose en los estudios de Bandura (1996: 89) que mostraban que «las capacidades de simbolización, de autorregulación y la vicaria son los mecanismos que pone en marcha el ser humano a la hora de interactuar con los medios». Sin embargo, es preciso señalar que no existe un consenso sobre la relación directa entre violencia e imágenes televisivas, ya que tal relación no depende sólo de esta variable, sino que existen otros factores que en combinación multiplican los efectos, por lo que se admite que el visionado de programas violentos no es la única causa de la agresividad, pero que favorece su aparición en muchos individuos, en una tendencia a la imitación vicaria y asumiéndose modelos o personajes negativos para la convivencia y las normas democráticas, el respeto a la

vida, el orden cívico y la justicia social. Así lo corrobora la profesora Vallejo (1987) cuando afirma que «el comportamiento social de una población es el resultado de multitud de factores que interactúan y son difícilmente aislables». Sin embargo, observamos atónitos, cada vez más frecuentemente, situaciones en la sociedad y en el contexto escolar de acciones violentas que llegan incluso al asesinato y donde la influencia directa de la todopoderosa imagen, produce un efecto negativo de imitación de secuencias, actitudes y modelos que observan a diario a través, sobre todo, de la televisión.

Méndez (2001: 729 y ss.), en su estudio de campo con escolares del segundo ciclo de Secundaria, nos aporta datos significativos que corroboran lo que venimos exponiendo. Así, pone de manifiesto un dato preocupante al comprobar que un alto porcentaje del alumnado (89,7%) no es consciente de la influencia de sus programas preferidos, con sus temáticas y personajes, en su forma de ser y actuar. Sin embargo, sí admiten la influencia que ejerce el visionado de escenas violentas, porque «se interiorizan y provocan su imitación», un 67,6%, mientras que un 29% opina que incide «poco» y tan sólo un 3,4% afirma que no les afecta «nada». En el mismo sentido, cuando se les cuestiona sobre las influencias de las escenas de sexo, el 53,8% señala que perjudican «mucho e incitan a su imitación», el 37,2% declara que «poco» y solamente un 9% cree que no incide «nada».

Clemente y Vidal (1996: 66 y ss.), en un excelente trabajo recopilatorio de otros autores, nos ofrecen un resumen de los posibles efectos del excesivo visionado de imágenes violentas:

Efectos cognitivos

- Ambigüedad
- Formación de actitudes
- Fijación de agenda
- Ampliación
- Valores

Efectos psicosociales: desensibilización

- Miedo y ansiedad
- Moral y alienación

Efectos sobre la conducta

- Activación
- Desactivación

Efectivamente, esta constante y diaria visión de violencia, tanto física como también verbal o icónica, no sólo aparece en las películas o series de cualquier

tipo o formato, sino que la encontramos en otros programas, aparentemente inocuos, en los informativos y progresivamente, cada vez más, en las imágenes publicitarias. Con ello, nuestros chicos y jóvenes van creciendo con una imagen del mundo llena de violencia. El peligro de todo radica en que la capacidad de respuesta hacia el problema funciona cada vez menos, produciéndose un fenómeno de insensibilización, de indiferencia ante tanta saturación, convirtiéndose en algo habitual, normal y secundario en la vida de los escolares. Los efectos negativos se amplían cuando la madurez de los individuos impiden realizar una clara distinción entre la realidad y ficción. En definitiva, nos encontramos ante una situación que les conduce a un estado de inseguridad y de temor que se puede convertir en elemento desestabilizador de sus emociones, de sus conductas y de un adecuado desarrollo de su personalidad.

Por todos es admitido el papel fundamental que asume la televisión como transmisor ideológico y de los valores de una sociedad contradictoria. Si lo deseable es que se tendiera a la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, y hacia la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad de los pueblos, este medio aprovecha todo su poder para transmitir a través de sus mensajes, ideologías partidistas, estilos de vida, actitudes consumistas, contravalores, reproducción de estereotipos... Pero, no hay nada gratuito, ni se debe al puro azar, sino que detrás de una imagen, de un mensaje siempre encontramos una intencionalidad y unos intereses o propósitos predefinidos.

Los adolescentes se encuentran en un momento de su trayectoria evolutiva con profundos cambios en su personalidad y muy permeables a la identificación con modelos que ven a diario y que toman como referentes.

En esa búsqueda de la afirmación personal, ven en la televisión un elemento de transmisión de emociones y sensaciones que satisface sus deseos de un mundo creado, no real, de vida resuelta, de fama, de dinero, de belleza, de sexo, donde todo vale para conseguir lo que se propone. Es decir, se transmiten modelos y estilos de vida que los adultos contemplamos de una manera irreal, pero que ellos los hacen suyos y empiezan a formar parte de su cultura de valores. Como afirma Bartrina (1994: 110), «la televisión es el vehículo que recoge y amplifica, pero no el origen de las corrientes que atraviesan nuestra sociedad de manera fulgurante y mueren al poco tiempo».

3. Necesidad de educar en medios de comunicación

A la par que algunas instituciones gubernamentales están tomando posiciones decididas en la incorporación inmediata de la formación en medios en el currículum educativo, por la influencia tan decisiva que tienen en las vidas de las personas, son muchos los autores que consideran a los medios de comunicación la clave de la educación del futuro. Nuestros niños y jóvenes están sometidos diariamente al agobiante bombardeo audiovisual, que les va marcando y condicionando su existencia, por lo que se hace imprescindible su presencia en el aula, ya sea como recurso para el aprendizaje, como objeto de estudio o como técnica de trabajo. Enseñar a consumirlos, a entenderlos, a convivir con ellos desde un posicionamiento racional, crítico y creativo son demandados desde los foros intelectuales que reflexionan seriamente sobre las razones que justifican la integración curricular de los medios de comunicación en los sistemas educativos.

Len Masterman (1993: 15-38), experto en el uso de los medios de comunicación en el aula, establece siete razones para considerar a la educación en medios de comunicación como un asunto prioritario:

- 1) El elevado uso del consumo de los medios y la saturación de éstos en la sociedad contemporánea.
- 2) La importancia ideológica de los medios y su influencia como empresa de concienciación.
- 3) El aumento de la manipulación y fabricación de la información y su propagación por los medios.
- 4) La creciente penetración de los medios en los procesos democráticos fundamentales.
- 5) La creciente importancia de la comunicación e información visuales en todas las áreas.
- 6) La importancia de educar a los alumnos para que hagan frente a las exigencias del futuro.
- 7) El vertiginoso incremento de las presiones nacionales e internacionales para privatizar la información.

Efectivamente, encontramos en las afirmaciones de Masterman una profunda reflexión del impacto de los medios de comunicación en las vidas de los ciudadanos de la sociedad actual. Ese uso indiscriminado da lugar a que nos encontremos con datos escalofríos que nos deben llevar a tomar posiciones en nuestra función de docentes, para favorecer la educación en medios en los centros educativos. Estamos con Sancho (1998: 42) cuando afirma que el problema de la educación en la actualidad no radica en el acceso a la información sino en «posibilitar que el alumnado y el propio profesorado sea capaz de darle

sentido, de convertirla en herramienta crítica para entender e intervenir en el mundo que le rodea». Para ello propone el desarrollo de marcos de interpretación, de herramientas de pensamiento «que permitan al alumno contrastar y situar la información y el conocimiento acumulado, reconocer los códigos y lenguajes de los distintos saberes y aprender a utilizarlos para expresar sus comprensiones y argumentos, realizar juicios éticos y seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida». Un sistema educativo que promueva la formación integral de los individuos de cara a su inserción y la mejora de la sociedad, no puede olvidar la educación en medios de comunicación que se debería centrar «en el desarrollo de un trabajo formativo encaminado a la discriminación de productos audiovisuales y al análisis valorativo de los mensajes que vehiculan, mediante un diseño de estrategias de uso escolar que garantizaran esta finalidad, haciendo posible un tratamiento de los medios de comunicación en la práctica docente y su integración en los proyectos educativo y curricular» (Ballesta, 1998: 126).

Una preparación adecuada en nuestros jóvenes que les permita consumir inteligentemente los medios, racionalizando su consumo y que, además, le prepare para saber leer, descifrar y hasta enfrentarse ante la ingente cantidad y variedad de mensajes que va a recibir diariamente, evitará la manipulación, la transmisión de ideologías o estilos de vida, la adopción de contravalores, y en definitiva, la anulación de sus propias iniciativas, de sus conciencias, de su libertad. Por ello, según Masterman (1993: 26 y 28), «la educación audiovisual es uno de los pocos instrumentos que profesores y alumnos poseen para empezar a desafiar la gran desigualdad de conocimiento y poder que existe entre los que fabrican la información en su propio interés y quienes la consumen inocentemente como si se tratase de noticias y diversión»; influyendo en la configuración de los mismos valores democráticos de la sociedad actual, porque «un mundo en que las imágenes adquieren mayor significación que las medidas políticas, en el que los eslóganes con frecuencia cuentan más que los razonamientos, y en el que todos tomamos decisiones políticas de gran importancia con la única base de lo que cuentan los medios, la educación audiovisual resulta esencial no sólo para el ejercicio de nuestros derechos

democráticos, sino también para defendernos de los graves excesos de la manipulación en los medios con fines políticos».

Por su parte, Area (1998: 47 y ss.) entiende que la educación para los medios de comunicación es «una alternativa necesaria y urgente para preparar al alumnado ante las nuevas formas culturales de la sociedad de la información y para formarle como un ciudadano consciente de los efectos socioculturales de los medios de comunicación». Para justificar la necesidad de su integración curricular, nos presenta una serie de argumentos conceptuales e ideológicos, en torno a tres «tesis» fundamentales, partiendo de la consideración de que la formación que reciben los alumnos en nuestro sistema escolar, ante los efectos sociales y culturales de los medios y tecnologías de la comunicación, es casi inexistente y en muchos casos inadecuada:

- Existe una evidente pérdida de la influencia cultural e ideológica de la institución escolar sobre la infancia y juventud a favor de los «mass media» y las nuevas tecnologías.

La televisión es considerada como una excelente proveedora de temática para la interacción social, por la posibilidad de presentación del cualquier información o noticia tanto del entorno más próximo al más lejano, provocando no sólo la recepción de imágenes y mensajes sino también la comprensión y la reflexión sobre hechos, experiencias y situaciones que acontecen en diferentes realidades sociales.

- La escuela actual es un avestruz que esconde la cabeza ante la problemática sociocultural de los medios de comunicación.

- Educar al alumnado para los medios es una condición necesaria para su formación democrática como ciudadanos.

En este sentido, es completamente cierto que la institución escolar ha perdido, junto con la familia, su hegemonía socializadora sobre la infancia y la juventud, en favor de los medios de comunicación, sobre todo de la televisión, por su poderosa influencia y sus efectos cautivadores. Nuestra escuela, desgraciadamente, no está dando respuesta a esta realidad tangible, por lo que se encuentra alejada de la tan deseada educación en medios de comunicación como venimos

defendiendo. Como afirma Area (1998: 50) «la educación escolar ni en su contenido ni en su tecnología tanto organizativa como simbólica responde a las exigencias y características de una sociedad dominada por la producción, difusión y consumo de la información mediante lenguajes y tecnologías audiovisuales e informáticas». Por otra parte, en relación a la fundamentación de la tesis tercera, encontramos como Gonnnet, en sus *Ateliers de démocratie* (1995: 35), reivindicaba también el papel del uso de los medios para el conocimiento de la actualidad y la formación democrática. Una incorporación de la educación en medios al currículum con la finalidad de capacitar a los alumnos en su preparación para la vida social, desarrollando la actitud crítica y responsable ante su consumo y sus mensajes, redundará en el ejercicio consciente de la libertad individual y el fomento de actitudes democráticas.

Queremos reseñar, por su importancia, las indicaciones de Bernabeu (1995: 8-11) que considera como objetivo general de la Educación en materia de Comunicación (EMC) «la educación de niños, niñas y jóvenes de ambos sexos para que sean receptores críticos, selectivos y activos ante los mensajes que reciben a través de los distintos medios masivos». Como objetivos específicos apunta los siguientes:

- Desarrollar la personalidad de los alumnos desde un punto de vista integral: insistiendo en la adquisición del espíritu crítico y en la formación en valores.
- Actuar sobre su ambiente social: la EMC ha de promover la participación de la familia en tareas educativas tales como las de favorecer un consumo adecuado y unos hábitos saludables en relación con los medios; crear hábitos de lectura entendida en un sentido amplio (libros, revistas, mensajes audiovisuales, etcétera). La EMC debe fomentar la cultura comunicativa en el aula y en el centro, haciendo de ellos lugares de encuentro, espacios de comunicación e intercambio con otros ámbitos externos.
- Fomentar su autoestima y autorrespeto: la EMC ha de ayudar a los escolares a tomar conciencia de su propia valía y de la necesidad de definir y expresar la opinión personal.
- Desenmascarar los medios consiguiendo un distanciamiento racional y un análisis crítico de sus mensajes; es decir, llegar a conocer sus claves, sus lenguajes, sus limitaciones y sus intenciones manifiestas y ocultas.
- Valorar la función social de los medios de comunicación de masas y su importancia como instrumentos de cooperación y solidaridad entre los pueblos.
- Fomentar la participación en el entorno social.

Esta misma autora nos agrupa los contenidos que han de trabajarse para el logro de los objetivos apuntados en torno a tres ámbitos:

- La educación en los medios: el currículo incluye los conceptos básicos relativos a la lectura entendida en un sentido amplio: diferentes códigos (verbales, visuales, sonoros y audiovisuales); medios de comunicación; fuentes de información y tratamiento de la misma; soportes en los que aparece la información; lugares de almacenamiento y consulta de documentos: bibliotecas, hemerotecas, fonotecas, videotecas; nuevos medios técnicos y posibilidades de uso, etc.
- La educación con los medios: el currículo insiste en la adquisición de procedimientos como la lectura crítica y comprensiva de mensajes «massmediáticos», la utilización de variadas fuentes de información y documentación, la adquisición de técnicas de trabajo científico; estrategias de recogida, selección, archivo, recuperación y transmisión de la información.
- La educación ante los medios: el currículo señala la necesidad de desarrollar determinados valores en relación con la abundancia de información que ofrece nuestra sociedad: actitudes de consumo selectivo, análisis crítico de los mensajes, contraste con la realidad, postura activa ante los medios, formación de un criterio propio y formación en valores.

4. Aportaciones desde la orientación: la acción tutorial

El actual sistema educativo contempla la necesidad de hacer realidad la acción tutorial y orientadora como elementos claves para lograr calidad y eficacia en la enseñanza, dotándola de los mecanismos necesarios para su práctica e integración en el currículum escolar. La Educación en Medios de Comunicación, considerada como eje transversal del currículum, es competencia de todas las áreas lo que ha generado una sensibilización entre los docentes sobre esta temática, demandándose la formación en este campo. Por tanto, desde la tutoría, podemos abordarla desde una doble vertiente: como eje transversal de las actividades de orientación o dándole un tratamiento monográfico dentro del currículum específico de tutoría. Podemos decir que la orientación tiene un papel especial en la formación de consumidores responsables, pues nos permite generar dinámicas de trabajo que desarrollan hábitos y habilidades que favorecerán el logro de la formación integral.

Somos conscientes de la importancia que tienen los medios de comunicación social en la sociedad actual, de tal manera que se constituyen en agentes de «poder e influencias» de primer orden. Nuestros alum-

nos no son ajenos a ellos, participan en una convivencia diaria, donde el consumo de televisión, radio, prensa y publicidad se convierte en algo habitual. Comprobamos cómo la escuela se ve mediatizada por las influencias de los medios, cómo los valores y cultura que pretendemos transmitir pierden toda su efectividad y sentido ante lo que presentan los medios. Sabedores de la fragilidad del pensamiento infantil y juvenil, por encontrarse en etapas de afianzamiento y desarrollo de su personalidad, utilizan sus mensajes para atraerlos a sus propósitos, a veces con claros intentos de manipulación, y el producir dependencia y consumismo irresponsable. Ante esta situación preocupante, nos encontramos con una realidad todavía más insostenible: escolares que carecen de la más mínima educación en medios de comunicación, familias sin la preparación debida para abordar esta problemática, institución escolar que adolece de planes de intervención en medios y políticas educativas que propugnan la introducción mediante los ejes transversales de nuevos temas que afectan a los ciudadanos de la sociedad actual, pero que, posteriormente, se quedan en ilusionantes intentos curriculares.

Con tal panorama, estimamos que se hace necesario emprender investigaciones que, desde el ámbito de la orientación y la tutoría, aporten soluciones y propuestas eficaces. Asimismo, abogamos por la puesta en marcha de programas de orientación, desde una perspectiva evaluativa y formativa, que propongan unas intervenciones psicopedagógica para formar en un consumo racional de los medios, lo que indudablemente contribuirá a la mejora de la calidad y funcionalidad de la educación y a la potenciación de las acciones orientadoras en los centros escolares. Como ejemplificación práctica contamos con el Programa de Orientación «Aprendamos a consumir mensajes» (Méndez, 2001), dirigidos a los alumnos del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, producto de una investigación evaluativa llevada a cabo en centros de secundaria.

A lo largo de dicho estudio (Méndez, 2001: 924 y ss.) se pudo comprobar cómo el tratamiento curricular que en nuestro sistema educativo se da a la Educación en Medios de Comunicación, como eje curricular dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentra muy impreciso y difuso, a pesar de la exigencia social de adaptar los contenidos curriculares a una realidad que demanda una formación audiovisual para hacer frente a las influencias de la presión mediática que nos envuelve y con la que nuestros niños y jóvenes conviven las veinticuatro horas del día. Se constata que los profesores reconocen la importancia

de trabajar estos temas, pero que la propia dinámica de los centros no los aborda con la debida consideración. Prueba de ello, es que en la configuración del nuevo sistema educativo, aun existiendo la posibilidad de ofertar dos optativas que trabajarían, desde una óptica más conceptual, estos temas –«Información y Comunicación», en cuarto de ESO y «Medios de Comunicación» en primero de Bachillerato–, en la mayoría de los centros no se produce, entre otras causas, por una insuficiente formación del profesorado en esta temática, pero sobre todo por la escasez de materiales específicos para los alumnos.

Con programas como el anterior, se nos brinda una oportunidad única para trabajar con nuestros alumnos, en las sesiones de tutoría, una propuesta formativa con la que podamos fomentar actitudes positivas ante las influencias de los medios y sus mensajes, siempre en la búsqueda de un uso reflexivo, crítico y racional de los mismos. Con ello, no se pretende sólo la alfabetización en los medios de comunicación, sino también generar respuestas responsables y cambios de hábitos, con lo que no perseguíamos sólo la transferencia de conocimientos y habilidades de análisis, sino sobre todo el aprendizaje de comportamientos críticos en la toma de decisiones responsables y acertadas ante los medios de comunicación de masas y sus mensajes.

Referencias

- AGUADED, J.I. (1998): *Educación para la competencia televisiva*. Huelva, Universidad de Huelva. Edición electrónica.
- AREA, M. (1998): «La educación para los medios de comunicación en el currículum», en BALLESTA, J.; SANCHO, J. y AREA, M.: *Los medios de comunicación en el currículum*. Murcia, KR; 45-112.
- BALLESTA, J. (1998): «Los medios de comunicación: propuestas de trabajo en el aula», en BALLESTA, J.; SANCHO, J. y AREA, M.: *Los medios de comunicación en el currículum*. Murcia, KR; 112-157.
- BANDURA, A. (1996): «Teoría social cognitiva de la comunicación de masas», en BRYANT, J. y ZILLMANN, D. (Comps.): *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías*. Barcelona, Paidós; 89-126.
- BARTRINA, J. (1994): «Niños y jóvenes: marciales frente al televisor. Actitudes y comportamientos diferenciales hacia la televisión según la edad», en RTVV (Ed.): *Televisión, niños y jóvenes*. Valencia, Radiotelevisión Valenciana; 99-112.
- BERNABEU, N. (1995): «La Educación en materia de Comunicación», en *Cuadernos de Pedagogía*, 234, 8-11.
- BRYANT, J. y ZILLMANN, D. (Comps.) (1996): *Los efectos de los medios de comunicación*. Barcelona, Paidós.
- CABERO, J. (1997): «Investigaciones sobre el consumo de televisión», en AGUADED, J.I. (Dir.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión*. Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 69-77.
- CLEMENTE, M. y VIDAL, M.A. (1996): *Violencia y televisión*. Madrid, Noesis.
- CLERMONT, C.M. (1992): «Televisión y violencia», en HUSEN,

- T.; POST, L. y HWAITE, T. (Comps.): *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Madrid, Vicens Vives; 5441-5442.
- FERRÉS, J. (1994): *Televisión y educación*. Barcelona, Paidós.
- GONNET, J. (1995): *De l'actualité à l'école. Pour des ateliers de démocratie*. Paris, Armand Colin.
- GUVERN, R. (1987): *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea*. Barcelona, Gili Gaya.
- GUNTER, B. (1988): «The perceptive audience», en ANDERSON, J. (Comp.): *Communication Yearbook, 11; 22-50*. Newbury Park, Sage.
- HAWKINS, R. y PINGREE, J. (1983). «Television's influence on social reality», en WATERLLA, E.; WHITNEY, C. y WINDAHL, S. (Comps.): *Mass Communication Review Yearbook, 4*. Beverly Hills, Sag; 53-76
- MANDER, J. (1984): *Cuatro buenas razones para eliminar la televisión*. México, Gedisa; versión en inglés (1978): *Four arguments for the elimination of television*. Morrow Quill, Paperback Edition.
- MARIET, F. (1994): *Déjenlos ver la televisión*. Barcelona, Urano.
- MASTERMAN, L. (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, La Torre. (Traducción de *Teaching the media*).
- MATILLA, L. (1995): «En torno a la violencia», en *Cuadernos de Pedagogía, 241; 18-21*.
- MCLUHAN, M. (1974): *El aula sin muros*. Barcelona, Cultura Popular.
- MÉNDEZ, J.M. (1993). «Medios de comunicación en la ESO», en *Comunicar, 1; 27-36*.
- MÉNDEZ, J.M. (2001): *Orientación e intervención psicopedagógica en secundaria para un consumo racional de los medios*. Huelva, Grupo de Investigación @gora de la Universidad de Huelva.
- MÉNDEZ, J.M. (2001): *Aprendamos a consumir mensajes* Huelva, Grupo Comunicar.
- MÉNDEZ, J.M. (2002): «Orientación, acción tutorial y educación en medios de comunicación», en *Comunicar, 18; 148-152*.
- MÉNDEZ, J.M. y MONESCILLO, M. (1994): «Orientación y acción tutorial con los medios», en *Comunicar, 2; 71-75*.
- MÉNDEZ, J.M. y MONESCILLO, M. (1997): «Orientar desde la tutoría para aprender a consumir mensajes audiovisuales», en AÉOP (Comp.): *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum*. Valencia, Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía; 92-96.
- MÉNDEZ, J.M.; MONESCILLO, M. y AGUADED, J.I. (1997): «Orientación educativa para un consumo racional», en *Comunicar, 7; 54-59*.
- MERLO, T. (1996): *La educación y el medio televisivo*. Buenos Aires, Fundación Navarro Viola.
- MORENO, M. (1993): «Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia delante», en BUSQUETS, M. (Ed.): *Los temas transversales. Claves de la formación integral*. Madrid, Santillana.
- MURRAY, J. (1980): *Television and youth*. Boys Town Center for the Study of Youth Development.
- OROZCO, G. (1996): *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo*. Madrid, La Torre.
- PONCE, J.A. (1994): «Violencia infantil y medios de comunicación», en MARCH, J.M. (Dir.). *La Generación TV*. Granada, Escuela Andaluza de Salud Pública; 185-201.
- PORCHER, L. (1994): *Télévision, culture, éducation*. Paris, Armand Colin.
- RICO, L. (1992): *Televisión, fábrica de mentiras*. Madrid, Espasa Calpe.
- RICO, L. (1994): *El buen telespectador*. Madrid, Espasa Calpe.
- SANCHO, J. (1998): «Medios de comunicación, sociedad de la información, aprendizaje y comprensión: piezas para un rompecabezas», en BALLESTA, J.; SANCHO, J. y AREA, M.: *Los medios de comunicación en el currículum*. Murcia, KR; 15-44.
- VALLEJO, A. (1987): *Mi hijo ya no juega, sólo ve la televisión*. Madrid, Temas de hoy.
- VILCHES, L. (1993): *La televisión. Los efectos del bien y del mal*. Barcelona, Paidós.
- WOLF, M. (1994): *Los efectos sociales de los media*. Barcelona, Paidós.



† Pilar Colás Bravo
Sevilla

Internet y aprendizaje en la sociedad del conocimiento

Internet and learning in the society of knowledge

Internet se está introduciendo progresivamente como un nuevo escenario que posibilita referentes novedosos para la educación, la orientación psicopedagógica y el aprendizaje. En este artículo se plantean algunas de las principales repercusiones que está teniendo en la educación, en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en los conocimientos y prácticas profesionales de la orientación psicopedagógica, especialmente en las líneas de investigación, en las teorías científicas para el estudio de Internet desde una perspectiva del aprendizaje y en la agenda de investigación sobre la orientación psicopedagógica.

Internet constitutes a new context, which provides new settings and frameworks both for education, educational guidance and learning. This paper introduces some of the effects of Internet on the teaching-learning processes and on the formation and professional training for educational guidance.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Internet, aprendizaje, investigación educativa, orientación, e-learning, e-educación. Internet, learning, educational research, educational guidance, e-learning, e-education.

Internet abre un nuevo contexto referencial para la educación, la orientación psicopedagógica y el aprendizaje. Este espacio electrónico constituye un nuevo «nicho educativo», ampliando y transformando los medios y modelos formativos tradicionales. Consecuencia del impacto de Internet en la educación se deriva el concepto de *e-educación*. Este término hace referencia a capacitar a las personas a actuar competentemente en los escenarios electrónicos (moverse, intervenir, actuar e interrelacionarse en el espacio electrónico) y con los distintos instrumentos de acceso a los mismos. Va, por tanto, más allá de transmitir información y conocimientos a través de Internet.

† Pilar Colás Bravo es catedrática del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla (pcolas@us.es).

1. Internet y la orientación psicopedagógica

Internet se convierte también en una herramienta que afecta y transforma las prácticas científicas y profesionales de los campos de competencia educativa. Específicamente, tanto en el diagnóstico como en la orientación psicopedagógica, los nuevos entornos de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) hacen emerger nuevas prácticas en sus clásicas funciones de *counseling* (asesoramiento individual o en pequeño grupo), *consulting* (consulta a otros agentes implicados en la orientación), *coordinación* y *currículum*. Así, por ejemplo, la estructura organizativa en «red» aporta numerosas ventajas frente a los modelos tradicionales en tareas de formación, aprendizaje y consulting.

La repercusión de Internet en las actividades y funciones profesionales puede observarse desde dos ángulos: *instrumental*, es decir, como instrumento que facilita determinadas prácticas profesionales y *cultural* como medio que propicia la transformación de la cultura profesional. En el primer caso cabe citar como ejemplo; la disponibilidad de herramientas informáticas por Internet para la aplicación, corrección y elaboración de informes de evaluación, la localización de test específicos de diagnóstico, la administración de test informatizados vía Internet, la elaboración automática de informes evaluativos¹, el acceso a documentación², etc. La transformación cultural viene dada por la interactividad y comunicación entre los colectivos de profesionales que comparten, a través de Internet, recursos, contenidos, conocimientos, prácticas, experiencias, etc.³.

Internet abre también nuevos contextos para el aprendizaje, aspecto que articula gran parte de las actividades psicopedagógicas. De ello se deriva la necesidad de explorar nuevas formas y modelos de enseñanza y aprendizaje. Internet y aprendizaje se incorporan como un nuevo campo de investigación científica y, consecuencia de ello, surgen nuevos conceptos y términos para describir las nuevas opciones electrónicas para la enseñanza y el aprendizaje.

2. Internet y aprendizaje: nuevos términos y conceptos educativos

El aprendizaje constituye una clave importante en la educación y en los procesos formativos institucionales y no formales. Configura, por otra parte, una de las parcelas de trabajo científico más importantes desde distintos marcos disciplinares (psicología y educación).

La relación Internet-aprendizaje desde el punto de vista educativo ha generado variedad de términos,

que se incorporan a la terminología científico-educativa: *e-learning*, *teleformación*, *e-educación* (anteriormente definida), *e-content*, *aprendizaje «on-line»*, *teleeducación*.

E-learning es la combinación de «e» electrónico y «learning» cuya traducción es «aprendizaje». Indica aprendizaje utilizando las TIC (tecnologías de la información y la comunicación). Por *teleformación* se entiende la oferta formativa a distancia utilizando las tecnologías de la información y la comunicación. Ello implica hacer uso de las posibilidades de Internet (*chats* -contactos en tiempo real-, foros de debate, *e-mails*, videoconferencia, materiales multimedia, etc). *E-educación* consiste en enseñar a las personas a estar, moverse, intervenir, actuar e interrelacionarse en el espacio electrónico. *E-content* se refiere a los contenidos y servicios disponibles en la Red y de acceso a través de Internet. *aprendizaje on-line* traducción del término «on-line learning» que se aplica a la formación a través de Internet. *Teleeducación* es la denominación que se emplea cuando se integran las TIC en el ámbito educativo con objeto de plantear y desarrollar cursos y otras actividades educativas, sin que los participantes tengan que estar simultáneamente en un mismo lugar.

Estos términos denominan y designan nuevos espacios y formas educativas que son consecuencia de la incorporación de las TIC en nuestra sociedad y en nuestra cultura.

3. Internet en la formación y en la enseñanza

Internet está teniendo un gran impacto en la educación en los últimos años. Esta repercusión afecta a muy distintos ámbitos y competencias: objetivos formativos, contenidos curriculares, formas de aprendizaje, recursos y medios, estructuras organizativas, espacios y tiempos para el aprendizaje, etc. Internet constituye, por tanto, un nuevo medio e instrumento cultural que ha de ser abordado desde el punto de vista formativo, instructivo y de nuevos aprendizajes.

El reto educativo proviene de los nuevos modos de desarrollar la formación caracterizados por la virtualidad, la alta interactividad, la comunicación simultánea y la participación, etc. Todo ello lleva a la necesidad de «pensar» cómo va a ser la nueva educación en este siglo y reorganizar nuestras concepciones y prácticas educativas.

Internet propicia y potencia una visión de la educación abierta. Algunas de sus consecuencias es la posibilidad de «educar en la globalidad»; se puede aprender sobre todos los temas, se rompen las barreras de conocimientos limitados exclusivamente a con-

tenidos curriculares; también posibilita «aprender en la multiculturalidad». Se amplían y multiplican los referentes formativos. Al profesor como agente de transmisión de conocimientos académicos y de formación intelectual, se añaden referentes formativos y cognitivos de distinta índole: especialistas, expertos, compañeros, personas de otras culturas, documentales, etc.

Touriñán (2001: 222) apunta que el papel fundamental del profesor será el de actuar de guía e instrumento del aprendizaje significativo a través de la Red. Desde mi punto de vista, el profesor se convierte en «un gestor de la formación». Se entiende por gestor de la formación el que se ocupa de gestionar las capacidades, habilidades y conocimientos de los aprendices, detectando, motivando y aprovechando tanto individualmente como colectivamente sus posibilidades de aprendizaje.

Las potencialidades educativas de Internet obligan a replantear muy seriamente la dimensión individual y colectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los ritmos o tiempos de aprendizaje, las nuevas formas de estructurar la información para la construcción de conocimiento, y las tareas y competencias docentes.

La flexibilidad de espacio y tiempo para el aprendizaje que propicia Internet, así como los nuevos modos de aprender, y las nuevas exigencias formativas en la sociedad del conocimiento abren un campo de investigación educativa novedoso sobre las consecuencias y efectos educativos potenciales de los modelos de aprendizaje que operan a través de la Red.

4. Líneas de Investigación sobre Internet y aprendizaje

Internet y aprendizaje configuran un ámbito científico educativo clave en el momento actual. Internet está generando una amplia variedad de estudios desde una perspectiva educativa, observándose un progresivo aumento de producción científica en estas líneas (Hannafin y otros 2001; Oliver y otros, 2001).

Las aportaciones científicas de carácter empírico (preferentemente en el ámbito anglosajón) prestan especial atención a cuatro aspectos (Colás, 2002b): 1) Internet y aprendizaje; 2) Aprendizaje e interacción comunicativa a través de la Red; 3) Gestión del aprendizaje en la Red; 4) Impacto de la red en aprendizajes socio-culturales.

- Internet y aprendizaje. Esta línea de trabajo estudia la influencia de Internet en el aprendizaje desde el punto de vista de: a) nuevo entorno que produce cambios en relación con los sistemas clásicos de enseñanza, b) procesos cognitivos que se ponen en uso mediante el manejo de Internet, c) contextos educativos en los que la web se manifiesta útil y d) aprendizaje de los alumnos en contextos de referencia que ofrece la web.

Los trabajos de Hill (1999), Nahl (1998), Locatis y Weisberg (1997) son muestras de las aportaciones a este campo. Esta línea de trabajo la incorpora el equipo de *Investigación Evaluación y Tecnología Educativa*⁴ de la Universidad de Sevilla. En la actualidad se están dirigiendo y elaborando tesis doctorales sobre Internet y aprendizaje. Trabajos anteriores (De Pablos, 2000; Colás, 1998) abordan distintas vertientes de la incorporación de Internet en los centros educativos y en los currícula.

- Aprendizaje e interacción comunicativa a través de la Red. Las potencialidades para el aprendizaje que proporciona la dimensión interactiva de Internet es el

Las potencialidades educativas de Internet obligan a replantear muy seriamente la dimensión individual y colectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los ritmos o tiempos de aprendizaje, las nuevas formas de estructurar la información para la construcción de conocimiento, y las tareas y competencias docentes.

núcleo central de estas aportaciones. Se investigan las distintas opciones que ofrece Internet, desde el punto de vista de la participación, en la generación de conocimiento. Estos estudios exploran las interacciones comunicativas en redes de aprendizaje. Se perfilan cuatro áreas de trabajo:

- a) Actividades en red organizadas en torno a un ciclo de aprendizaje.
- b) Diseño, planificación y puesta en marcha de cursos teleformativos.
- c) Realización de estudios o investigaciones de forma colaborativa a través de la Red.
- d) Colaboración y participación para crear contextos propios de aprendizaje.

Los trabajos de Kuutti (1996) y Hooper (1992) se sitúan bajo este enfoque.

- Gestión del aprendizaje en la Red. Esta línea estudia los procesos metodológicos y secuencias operativas que se llevan a cabo en los procesos formativos cuando se utiliza Internet como fuente de información. Tres aspectos son objeto de investigación:

a) Generación de cuestiones, es decir, cómo los profesores plantean las tareas a resolver.

b) Búsquedas de contenidos específicos, cómo los estudiantes traducen y concretan las demandas del profesor en cuestiones o temáticas concretas para su localización en Internet.

c) Acceso a la información, es decir, como los alumnos estructuran los recursos y tiempo a través de la web. Freeman y Liu (1996) y Rysavy y Sales (1991), entre otros, trabajan en esta línea de investigación.

- Impacto de la Red en aprendizajes socio-culturales. Bajo esta perspectiva se desarrollan las siguientes temáticas:

Las potencialidades educativas de Internet obligan a replantear muy seriamente la dimensión individual y colectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los ritmos o tiempos de aprendizaje, las nuevas formas de estructurar la información para la construcción de conocimiento, y las tareas y competencias docentes.

a) Impacto de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) en la forma que los estudiantes perciben a los otros, en lo que ellos creen sobre otras culturas y cómo los estudiantes revisan su propia visión del mundo.

b) Cambios que propicia Internet en valores, actitudes y creencias.

c) Cambios en las formas de expresión.

d) Procesos de aprendizaje desde la óptica de la construcción social del aprendizaje a través del conocimiento virtual, y por último,

e) Cómo se constituyen grupos sociales de forma virtual como resultado de la telecomunicación y qué motivaciones conforman estos grupos. Trabajos como los de Jonassen y Rohrer-Murphy (1999) dan fe de los desarrollos de esta línea de investigación.

5. Teorías científicas para el estudio de Internet y aprendizaje

Dos perspectivas teóricas han servido de fundamento científico para estudiar Internet (Hill, 1999): a)

la teoría del procesamiento de la información y b) la psicología ecológica. La primera ha sido la teoría predominante para comprender como las personas procesan y retienen información. Un panorama científico de los enfoques de investigación desarrollados desde esta perspectiva pueden encontrarse en Sugar (1995). La psicología ecológica provee de una visión alternativa de cómo los individuos adquieren, procesan e integran información. La perspectiva ecológica incorpora muchas teorías, entre ellas, la teoría de la actividad. Esta perspectiva alcanza su reconocimiento con Vygotsky (1979). La aplicación de la perspectiva ecológica, y en concreto las teorías de Vygotsky, al estudio del aprendizaje en Internet supone centrarlo desde la perspectiva del usuario, y tomar a éste, como sujeto activo en el contexto con el que interacciona. Dicha actividad conduce a la construcción de significados. Por tanto, desde esta perspectiva, se hace necesario

estudiar los procesos de aprendizaje en contextos naturales y en situaciones concretas, ya que el sujeto y su entorno son interdependientes. Desde esta teoría Internet se abre como un nuevo entorno y contexto de aprendizaje, cuyo potencial formativo sólo puede ser comprendido en interacción y diálogo con los usuarios aprendices.

Estas dos perspectivas configuran concepciones distintas del papel de Internet en el aprendizaje. Desde la primera, Internet es un espacio electrónico para la creación de redes y contenidos. La actividad y la acción de los usuarios en Internet son el eje clave en la segunda propuesta. Desde ella lo importante es la actividad que se pueda desarrollar en Internet, más que los contenidos a los que uno puede acceder a través de la Red.

6. Agenda de investigación: Internet y orientación psicopedagógica

De lo anteriormente planteado derivamos la necesidad de diseñar una agenda de investigación en orientación psicopedagógica desde la perspectiva de Internet y aprendizaje. Pero también se hace necesario «repensar» la orientación psicopedagógica a distintos planos o niveles:

- Organización escolar, haciendo una reflexión sobre los cambios en el concepto y función de la orientación educativa a tenor de la integración de las nuevas tecnologías en el sistema educativo. Los trabajos del profesor De Pablos (2001; 1999) sobre la me-

diación tecnológica, son referentes teóricos importantes para analizar el impacto de Internet en la cultura escolar. También resultan de interés las aportaciones empíricas sobre los procesos de implantación efectiva de las TIC en los centros educativos. Los trabajos de De Pablos (2000) y Colás (2002c) aportan datos sobre la Comunidad Andaluza.

- Currículum, cambios y retos que supone la inclusión de las tecnologías tanto en los objetivos de aprendizaje, contenidos disciplinares, formas de enseñanza, atención a la diversidad y sistemas de evaluación. Los estudios anteriormente mencionados (De Pablos 2000; Colás, 2002c) detectan necesidades formativas del profesorado para la aplicación de Internet al currículum. En un trabajo anterior (Colás, 1998) planteamos algunas de las posibilidades que abre Internet en la didáctica de la educación Infantil.

- Nuevos aprendizajes escolares en cuanto dominio de herramientas, habilidades y actitudes para el uso y manejo de las tecnologías como instrumentos de desarrollo intelectual de los sujetos (nuevos lenguajes -oral, escrito, visual e informático-).

- Gestión de la orientación. Su papel en los procesos de innovación, cambio organizativo y modelos de gestión de la orientación.

Notas

¹ La dirección electrónica www.teaediciones.com es un ejemplo de la disponibilidad de los recursos aquí planteados.

² El enlace www.andaluciajunta.es proporciona acceso a la Red Averroes (Red Telemática Educativa de Andalucía). En este espacio se abren enlaces a publicaciones y documentación de orientación educativa: evaluación, formación, apoyo a las prácticas...

³ La dirección www.educaweb.com ofrece consultoría educativa, orientación presencial y on line, así como servicios de evaluación del alumno. El servidor de *news* de la Red Averroes cuya dirección electrónica es: www.avernews.cec.junta-andalucia.es permite el acceso a foros de debate o conferencias públicas sobre temas diversos. En la Red Averroes se incluyen también foros de Orientación Educativa, enlaces a Instituciones tales como, la Agencia Europea para el Desarrollo en Necesidades Educativas Especiales o portales educativos.

⁴ Página web del equipo de investigación: www.us.es/ddoe/investiga/grupo/index.htm.

Referencias

COLÁS, P. (1998): *Internet como herramienta para la investigación en la práctica docente y la formación en Educación Infantil: La educación infantil a debate*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
 COLÁS, P. (2000): «Perspectivas y enfoques actuales en la organización y gestión de programas de formación», en GONZÁLEZ, D. (Coord.): *El psicopedagogo en la organización y gestión de programas de formación*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
 COLÁS, P. (2002a): *Aprendizaje on-line. Proyecto de investigación I+D Ministerio de Ciencia y Tecnología. Evaluación de la gestión del aprendizaje en la teleformación. Resolución de problemas a*

través de Internet. Sevilla, Junta de Andalucía.

COLÁS, P. (2002b): «La investigación educativa en la (nueva) cultura de la sociedad del conocimiento», en *XXI. Revista de Educación*, 4.

COLÁS, P. (2002c): «Evaluación de la implantación de tecnologías de la información y la comunicación en centros escolares», en *Curriculum* (en prensa).

DE PABLOS, J. (1999): «Las nuevas tecnologías y la construcción de la identidad cultural. El cambio educativo para el siglo XXI», en *Bordón*, 5(4); 417-433.

DE PABLOS, J. (2000): «Los centros de profesorado y su incidencia en la implantación de las nuevas tecnologías en el sistema educativo andaluz», en LORENZO, M. y OTROS (Coords.): *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal* Granada, Grupo Editorial Universitario.

DE PABLOS, J. (2001): «Los estudios culturales y la comunicación. Algunas herramientas conceptuales para interpretar la mediación tecnológica», en AREA, M. (Coord.): *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao, Desclée de Brouwer.

FREEMAN, K. y LIU, M. (1996): «The importance of computer experience, learning processes, and communication patterns in multicultural networking», en *Educational Technology Research and Development* 44 (1); 43-59.

HALL, C. y OTROS (1994): «Learning in open-ended environments: assumptions, methods, and implications», en *Educational Technology* 34 (8); 48-55.

HILL, J. (1999): «A conceptual framework for understanding information seeking in open-ended information systems», en *Educational Technology Research and Development*, 47 (1); 5-28.

HANNAFIN, M. y OTROS (2001a): *Research on and research with emerging technologies*. Bloomington. AECT (Association for Educational Communication and Technology).

HOOPER, S. (1992): «Cooperative learning and computer-based instruction», en *Educational Technology Research and Development*, 40 (3); 21-38.

JONASSEN, D. y ROHRER-MURPHY, L. (1999): «Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments», en *Educational Technology Research and Development*, 47 (1); 61-79.

KUUTTI, K. (1996): «Activity theory as a potential framework for human-computer interaction research», en NARDI, B.A. (Ed.): *Context and consciousness: Activity theory and human-computer interaction*. Cambridge, M.A., MIT Press.

LOCATIS, C. y WEISBERG, M. (1997): «Distributed learning and the Internet», en *Contemporary Education*, 56 (2); 100-130.

NAHL, D. (1998): «Learning the Internet and the structure of information behavior», en *Journal of the American Society for Information Science*, 49 (11); 1017-1023.

OLIVER, K. y HANNAFIN, M. (2001): «Developing and refining mental models in open-ended learning Environments: A case study», en *Educational Technology Research and Development*, 49 (4); 5-32.

RYSAVY, S. y SALES, G. (1991): «Cooperative learning in computer based instruction», en *Educational Technology Research and Development*, 39 (2); 70-80.

SUGAR, W. (1995): «User-centered perspectives of information retrieval research and analysis methods», en WILLIAMS, M. (Ed.): *Annual review of information science and technology*. Medford NY, Information Today.

TOURINIAN, J.M. (2001): «Tecnología digital y sistema educativo: el reto de la globalización», en *Revista de Educación*, monográfico «Globalización y educación».

YIGOTSKY, L.S. (1979): *El desarrollo de procesos psicológicos superiores* Barcelona, Crítica.



"...seeing in the r
("Viendo bajo la lluvia")



Cine y publicidad



† † Tomás J. Campoy y Antonio Pantoja
Jaén

Propuestas de «e-orientación» para una educación intercultural

Proposals of e-guidance for an intercultural education

La llegada masiva de alumnos procedentes de otras culturas, religiones, razas, etc. está generando en los centros educativos y en la sociedad una serie de necesidades a las que habrá que dar respuesta decidida en los próximos años. La educación intercultural se constituirá en uno de los pilares básicos sobre los que asentarán las iniciativas institucionales y privadas. Una forma de dar respuesta a las demandas que se están produciendo proviene de las redes telemáticas y sus aplicaciones a la orientación. La e-orientación puede fortalecer los procesos de integración social y mejorar la calidad de la adaptación.

The massive arrival of pupils coming from other cultures, religions, races, etc. is bringing about some necessities in the educational centers and in the society that we have to try to solve in the next years. The intercultural education will become one of the essential supports for institutional and private initiatives. A response to this demand comes from the telematic nets and their applications to the guidance which can strengthen the process of social integration and improve the quality for the adaptation.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Intercultural, educación, nuevas tecnologías, e-orientación, redes telemáticas. Intercultural, education, new technologies, e-guidance, telematic nets.

La diversidad y el pluralismo cultural constituyen una de las bases de la convivencia en

nuestra sociedad y, por ello, es imprescindible el desarrollo de políticas que favorezcan la incorporación de las minorías inmigrantes a fin de que se reconozcan los derechos sociales, políticos y cívicos de esta población residente en nuestro país.

La situación actual viene dada por unas sociedades nada homogéneas donde el fenómeno migratorio no ha dado tiempo suficiente para que se conforme una opinión pública definida sobre este hecho así como para crear una conciencia social. El encuentro del «otro» con la sociedad de acogida y la misma convivencia, está generando en muchas zonas de la geo-

† † Tomás J. Campoy Aranda y Antonio Pantoja Vallejo son profesores del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén (tjcampoy@ujaen.es; apantoja@ujaen.es).

grafía nacional conflictos y actitudes de rechazo hacia aquellas personas que buscan mejorar las condiciones de sus vidas como consecuencia de la situación socio-económica y política de sus países de origen.

Conscientes de la importancia de la fusión del discurso teórico con la práctica educativa, como indicador de la calidad de la educación, está la capacidad de los sistemas educativos de hacer frente a la diversidad cultural, la capacidad de ofrecer a todos los alumnos una educación intercultural capaz de promover la integración y mejorar la convivencia entre los diferentes sectores de la población. El sistema educativo debe superar la tradicional perspectiva monocultural y etnocéntrica para favorecer un modelo de educación intercultural que, en el contexto de una sociedad de acogida que potencia la participación ciudadana como reflejo de integración social, impulsa la diversidad cultural como algo enriquecedor y favorecedor de la convivencia. La escuela debe ser una institución donde todos aprendan aquellos valores y actitudes que aseguran una convivencia libre, pacífica, tolerante y no discriminatoria.

La escuela de hoy tiene poco que ver con la de hace unos años. Los últimos datos apuntan a la transformación gradual de las escuelas, en especial en la Comunidad andaluza, en términos de diversidad cultural. Será ésta, la presencia de los extranjeros en las escuelas, una fuente más de diversidad que lejos de ser atendida como un problema debe ser interpretada como un fenómeno del que aprender y sobre el que construir: la diversidad humana debe ser vista como un hecho de partida, no como un problema a resolver. En palabras de Constantine (2001), el siglo XXI ofrece un escenario en el que se entremezclan las diversas culturas, siendo la escuela un espacio privilegiado para fomentar el conocimiento y la interacción entre alumnos en un contexto multicultural.

Estamos ante un crecimiento significativo que nos obliga a anticiparnos diseñando políticas educativas ambiciosas e imaginativas que permitan asegurar la igualdad en recepción y tratamiento de los alumnos inmigrantes. Desde el «modelo preventivo», la educación intercultural debe tener un carácter proactivo, incluyendo a todos los agentes educativos, que trate de reducir los efectos eliminando los factores de riesgo y potenciando la integración entendida como «un esfuerzo de congruencia por parte de los receptores basado en una solidaridad» (Troyano, 2002: 5). Dentro de los múltiples enfoques que existen en la prevención primaria actualmente se acentúan aquéllos cuyos principios asumen la importancia de tener en cuenta las causas sociales de las situaciones persona-

les y la necesidad de actuar, es decir, de aplicar la prevención, no sólo sobre la persona sino también sobre el entorno. Desde la perspectiva del *empowerment* (como acción de poder o fortalecer) supone una defensa temprana de la intervención y desde los sistemas primarios, por ejemplo, la escuela, que es desde donde se inician las adaptaciones o desadaptaciones (Marín y Rodríguez Espinar, 2001). En consecuencia, el entorno se convierte en un referente, puesto que su inclusión conlleva un centro educativo más abierto que sea capaz de poner los recursos al servicio de la comunidad educativa y en el que participen nuevos tipos de profesionales y de instituciones, con un proyecto consensuado que tenga en cuenta las características materiales y humanas para transformarlas. De lo que se trata es de integrar la escuela en el conjunto de la comunidad.

La nueva fuente de diversidad cultural nos debe hacer replantear la práctica educativa del «tratamiento diferencial» a toda aquella población escolar que se sale de la norma que hasta ahora tenía establecida la escuela. Frente a modelos tradicionales de actuación de marcado carácter psicológico, más centrados en tratar déficit, de tipo remedial, y muy dados a etiquetar y clasificar –en definitiva, un enfoque muy homogeneizador y androcéntrico– la diversidad significa un modo de conceptualizar las diferencias individuales. La diversidad no puede justificar en ningún caso la segregación de los alumnos, de rebajar sus expectativas o de privación de derechos. La atención a la diversidad no se resuelve con la creación de itinerarios diferenciados que segregan al alumno a temprana edad. La atención a la diversidad significa la atención a las necesidades de cada alumno a partir del reconocimiento de todos y de cada uno mediante las condiciones irrenunciables (formación del profesorado, currículos flexibles, disponibilidad de tiempo, clima afectivo, etc.) que deben ajustarse al contexto de cada realidad concreta.

Hay que dotar al sistema de los recursos y herramientas adecuadas así como la formación de los profesionales. Esto conlleva la necesidad de valorar la incorporación a los centros educativos de mediadores culturales, equipos de orientación, etc. Como indica Lee (2001), el papel de los orientadores se basa en promocionar el desarrollo, facilitar el intercambio e incrementar las características interculturales. El rol principal del orientador consiste en lograr que el sistema se ajuste al alumno y no el alumno al sistema. En cualquier caso, estos profesionales han de contar con la motivación y la formación suficiente para su tarea con individuos y grupos multiculturales. Los progra-

mas de formación continua deberían priorizar la formación en el centro para el conjunto de profesores y apoyarles en la definición de su proyecto de centro, en su seguimiento y evaluación.

1. Educación intercultural

Con los matices que se puedan añadir, la educación intercultural entiende que las distintas culturas que coexisten en un determinado territorio mantienen relaciones de apertura, interrelación, interacción, intercambio y reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. Por el contrario, el enfoque multicultural considera que dentro de un mismo territorio coexisten diferentes culturas, grupos étnicos, religiosos, etc., manteniendo cada uno de ellos una evolución diferenciada y con distinto nivel de preponderancia. Por lo tanto, desde el modelo multicultural se considera la presencia en la sociedad de grupos minoritarios que necesitan una atención especial ante el fracaso continuado cuando acceden a la escuela, por lo tanto, se diseñan programas que tratan de mejorar los éxitos de estos colectivos en la escolaridad. Por el contrario, desde el enfoque intercultural, la educación pone el acento en la generalidad de la población y no sólo a las minorías inmigrantes y referida a todas las dimensiones de la persona.

La comprensividad debe formar parte del modelo de educación intercultural con el fin de conseguir una enseñanza no discriminatoria ni segregadora, que impulse el avance de todas las personas. Para ello es necesario una educación de calidad para la totalidad de la población, con un enfoque comprensivo que atienda a la diversidad en toda la educación obligatoria entendida en los términos actuales y no en los que se preven en la «contrarreforma» educativa.

La educación intercultural exige un currículo abierto y flexible. En palabras de McCarthy (1993), representa un esfuerzo por conocer la diversidad cultural existente en el currículo y, en última instancia, también debe ser una propuesta de política educativa. Según Gimeno (1991), el currículo exige un marco democrático de decisiones sobre los contenidos de la enseñanza en el que los intereses de todos quedan representados. Esto supone un cambio de mentalidad en todo el ámbito educativo, la definición de una estructura curricular diferente, para conseguir que la es-

cuela se convierta en un espacio generador de diálogo entre grupos sociales y culturales diversos, que favorezca una auténtica igualdad de oportunidades. Debemos tener en cuenta que los contenidos que se enseñan en el currículo tienen que partir de la base de que ninguno de los grupos a los que se dirige la formación educativa posee un déficit respecto a otros. Aunque hay que considerar que los alumnos inmigrantes se encuentran en una «situación de falta» con respecto al resto del alumnado, con el fin de conseguir un verdadero respeto a la diversidad. Asimismo hay que incorporar las aportaciones de los inmigrantes, pues la diferencia cultural no es un obstáculo sino un factor positivo de enriquecimiento.

2. «E-orientación» para un nuevo escenario social

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) están originando un profundo cambio que afecta también a los sistemas educativos, al mismo tiempo que abre una fuente muy importante de recursos. Como señala Echeverría (2001b) el derecho de la educación reconocido hasta ahora debe ser ampliado al «tercer entorno» que posibilita nuevos

Lo que parece indudable es que la sociedad de la información propicia nuevas formas de socialización y de definiciones individuales y colectivas que provocan, por un lado, la mejora en la comunicación con los demás a través de la Red y, por otro, el aislamiento de los individuos frente a una pantalla de ordenador.

procesos de aprendizaje y transmisión del conocimiento a través de las redes telemáticas. Por lo tanto, hay que asumir la importancia que la educación electrónica tiene a la hora de civilizar, humanizar y democratizar. Utilizando este «vehículo» privilegiado es posible incluir en el currículo modelos de intervención por programas que favorezcan el desarrollo académico, personal y social, programas que deben reunir tres componentes: abundantes aspectos humanos de carácter universal, factores específicos a las cosmovisiones de las diversas culturas y componentes particulares para cada persona. Por ello, los programas comprensivos son más deseables y eficaces por crear una atmósfera afirmativa y aceptante que los programas aislados (Repetto, 2001). En estos programas es

necesario determinar las insensibilidades culturales que tenga el sistema para lograr la igualdad educativa y la utilización de las iniciativas para poder desafiarlas, así como intervenciones especiales con los padres y la comunidad, promoviendo su incorporación al proceso educativo (Lee, 1995).

En estos comienzos titubeantes de la inmersión digital de la orientación se está produciendo un nuevo proceso orientador –enmarcado en el denominado modelo tecnológico (Pantoja y Campoy, 2001; Pantoja, 2002)– conocido en algunos foros de Internet como orientación telemática o teleorientación, y al que nosotros denominaremos *e-orientación*. En el mismo se pone de manifiesto el dominio de la electrónica y de lo digital en el procesamiento y gestión de la información y del conocimiento a través de la Red.

En un horizonte todavía por alcanzar, Internet y los recursos tecnológicos asociados a la Red dominarán amplios sectores de nuestras vidas y alcanzarán al corazón mismo del sistema social y productivo. Será entonces cuando cobre forma la sociedad de la información –en la actualidad todavía sin concretar– y se produzcan importantes cambios en la orientación y la intervención psicopedagógica para acomodarla a las nuevas demandas que le irán surgiendo. Los procesos digitales coparán de lleno procesos educativos tales como la tutoría y la orientación de los alumnos, al

ofrece la iniciativa *e-learning* (Echeverría, 2001a; Rodríguez Roselló, 2001), junto con otras provenientes de organizaciones y empresas.

Para que estas cuestiones tengan algunas posibilidades de éxito en el escenario social y digital que se implantará en todos los ámbitos educativos, sería preciso mejorar la dotación tecnológica de los Departamentos de Orientación, alcanzar una formación digital de calidad en orientadores y profesores, y crear espacios virtuales en los que tutores, orientadores, alumnos y familias puedan colaborar de forma fluida y flexible. En definitiva, el nuevo escenario situará la orientación en sus distintas modalidades en una dinámica de innovación y cambio tales que facilitarán la redefinición del modelo de escuela y del papel de la misma. Desde esta óptica existirá un posicionamiento laboral y social de los recursos tecnológicos que llevará a la acción orientadora a lo largo de toda la vida activa de las personas (Tedesco, 2000) y, por consiguiente, favorecerá la integración efectiva de las masas sociales más desprotegidas.

3. Ámbitos de desarrollo de la «e-orientación» intercultural

Desde un punto de vista prospectivo, la orientación mediante recursos telemáticos puede ser una aliada de la interculturalidad si se dan las condiciones necesarias. Delors y otros (1996) se han referido a la responsabilidad de los sistemas educativos en la búsqueda de una nueva ciudadanía más acorde a la sociedad de la información. A continuación revisaremos tres grandes áreas en las que, desde nuestro punto de vista, se podrá desarrollar en un futuro la e-orientación desde una perspectiva intercultural.

- La lucha contra la desigualdad social. Iniciativas basadas en las redes telemáticas pueden favorecer una mayor justicia social y la creación de

espacios basados en la igualdad de oportunidades para los grupos desfavorecidos. Sin embargo, también es preciso tomar conciencia de que la tecnología digital puede contribuir al aumento de las barreras generacionales y al desequilibrio entre grupos de poder minoritarios y sectores marginales que no tienen acceso al mundo digital y desconocen por completo el uso y las posibilidades de Internet.

Internet y los recursos tecnológicos asociados a la Red dominarán amplios sectores de nuestras vidas y alcanzarán al corazón mismo del sistema social y productivo. Será entonces cuando cobre forma la sociedad de la información –en la actualidad todavía sin concretar– y se produzcan importantes cambios en la orientación y la intervención psicopedagógica para acomodarla a las nuevas demandas que le irán surgiendo.

mismo tiempo que surgirán potentes servicios de orientación profesional en el ámbito de las tecnologías de la información.

La *e-orientación* encontrará espacio para trabajar e investigar en los propios centros (tutores y orientadores) y fuera de ellos en todas las cuestiones relacionadas con el empleo. Para conseguirlo podrá aprovechar en los centros educativos las posibilidades que

Expresaba Tedesco (2000: 83) que diversos indicadores ponen de manifiesto un aumento significativo de la desigualdad social, un aumento «mayor en aquellos lugares donde tienen vigencia importantes procesos de transformación productiva y tecnológica». Algo añadido a una configuración social donde priman los últimos avances tecnológicos y las fuertes inversiones económicas institucionales y empresariales.

Aparecen implicados en este campo de fuerzas conceptos como democracia y justicia social y educativa en una clara evidencia de la realidad social en que vivimos. A este respecto ha señalado Gimeno (2001: 127): «La Red conecta sociedades, lugares, culturas, la actualidad de las vidas de pueblos e individuos, la economía, la miseria, la contaminación medioambiental, los enfrentamientos o la política».

Lo que parece indudable es que la sociedad de la información propicia nuevas formas de socialización y de definiciones individuales y colectivas que provocan, por un lado, la mejora en la comunicación con los demás a través de la Red, y, por otro, el aislamiento de los individuos frente a una pantalla de ordenador.

Romano (2001: 213) expone las posibilidades que encierra el uso de Internet en la democratización del conocimiento, de la creatividad y de la diversidad cultural. En este último campo, tan afín a la orientación, sigue diciendo este mismo autor: «El ordenador puede ir más allá de las simulaciones. Cuando los niños de diferentes culturas y etnias se relacionan a través del PC, su origen ni clase social juegan ningún papel».

Pero no nos engañemos, como ha destacado Castells (1998), la diferente reacción que han tenido las sociedades según su historia, cultura e instituciones ha provocado que sea casi imposible referirse a sociedad de la información como forma de homogeneidad de formas sociales bajo un mismo sistema. Actualmente, ésta es capitalista (Castells, 1998) o feudalista (Echeverría, 1999) y presenta una gran diversidad cultural e institucional, que no va a desaparecer simplemente porque distintas culturas utilicen los mismos medios tecnológicos. Tampoco se trata de esto, sino de que el uso de los medios favorezca la disminución de las diferencias sociales y culturales.

- La asunción de un nuevo sistema de vínculos y relaciones. Una característica básica del nuevo marco social en el que se sitúa la *e-orientación* es la ingente cantidad de datos y de conocimiento que se generan permanentemente. Este hecho, provocará en las personas un nuevo tipo de relaciones derivadas de la propia transformación social en la que viven. Siguiendo a Castells (2001: 52-57) encontramos:

a) Relaciones de producción: Es muy probable que aparezcan nuevas formas de producción. Por ahora se puede evaluar el impacto de las redes en el modelo de sociedad capitalista actual, en el que son invertidos los términos capital y trabajo, así como su relación. De igual forma, empiezan a aparecer nuevas relaciones entre capital y trabajo (por ejemplo, el autoempleo) que están convirtiendo a los trabajadores en poseedores de su propio capital. Destacan también el trabajo autoprogramable y el trabajo genérico. En cualquier caso, las clases sociales basadas en la producción no tienen cabida en la sociedad de redes.

b) Relaciones consumo: La Red contribuye a la desigualdad en el consumo, a la polarización y la exclusión social. Al mismo tiempo, al fragmentarse la cultura e individualizarse las relaciones de producción, se llega al aumento de la diversificación de los patrones de consumo. Los estilos de vida y los patrones de consumo cambian permanentemente, mientras que el trabajo genérico sólo se preocupa por luchar por su supervivencia.

c) Relaciones de poder: El poder del Estado-nación ya no es el soberano en la Red, aunque se empieza a adaptar a la misma a través de redes de Estado. No obstante, los centros de poder primitivos se ven obligados a compartir el mismo formando redes institucionales.

d) Relaciones de experiencia: Las transformaciones sociales que se están produciendo, entre las que destaca la revolución cultural de la mujer y su influencia en un encadenamiento de cambios socioculturales, está provocando una crisis en el patriarcado y en la familia. Las relaciones entre hombre y mujer sufren cambios y se acomodan a las exigencias de la telemática.

Las anteriores son sólo algunos de los cambios que se están produciendo en la configuración de una sociedad distinta a la que históricamente hemos vivido. Ahora el contacto entre las personas se empieza a ejercer por vías muy diferentes, siendo la Red la auténtica dominadora de situaciones, jerarquías y posicionamientos culturales de distinto signo.

- Cambios en la formación y el empleo. El nuevo trabajador que precisa la sociedad de la información habrá de ser orientado de forma continua sobre las peculiaridades de puestos de trabajo fluctuantes y sin una definición clara y dilatada en el tiempo.

El teletrabajo es posible que pase a ser una pieza clave en los sistemas productivos al apoyarse en el uso de la Red para complementar muchas de las tareas que hoy en día se realizan de forma presencial. El ámbito laboral se verá reforzado una vez que se pon-

gan en marcha fórmulas de trabajo más flexibles que permitan a los trabajadores no estar cambiando de casa de forma permanente o llevar a cabo sus obligaciones laborales en los momentos que lo deseen (Terreiro, 1996).

Sobre este tema, Delors y otros (1996: 78) se han pronunciado de la siguiente forma: «...Ya no es posible pedir a los sistemas educativos que formen mano de obra para un empleo industrial estable; se trata más bien de formar para la innovación personas capaces de evolucionar, de adaptarse a un mundo en rápida mutación y de dominar el cambio».

Ahora bien, los cambios estructurales en el empleo deben acometerse con tiempo y no hacerlo de forma precipitada cuando lo impongan los requerimientos tecnológicos. En este caso, a fin de evitar un desbordamiento de las funciones de los orientadores, sería preciso adecuar los procesos formativos a las previsibles demandas del mercado de trabajo, cuyas competencias deberán estar basadas en la adquisición de habilidades básicas, habilidades de pensamiento y en las cualidades personales (Sanz, 2001).

Es evidente que de la formación que se posea en la utilización de las NTIC dependerá el éxito o fracaso de la orientación futura. Así, Gazda (1991) se ha referido al uso por los orientadores de las nuevas tecnologías, entre las que destacan la consolidación del rol del orientador en la elección y desarrollo de la carrera, y la utilización cada vez mayor de la tecnología de la orientación.

Finalmente, es preciso dejar constancia de la preocupación de la Comisión Europea en relación con la formación y el uso de Internet en la misma. Recientemente ha iniciado la promoción de un portal vertical (www.kodweb.org) enfocado a enriquecer el área de plataformas abiertas para el estudio personalizado a través de *e-learning*, o, lo que es lo mismo, la formación a través de Internet. Como se ve, formación y empleo o formación para el empleo son temas candentes que evolucionan en consonancia con las características socioeconómicas y de acuerdo con los avances tecnológicos, de manera especial las redes telemáticas. La orientación deberá estar alerta a los movimientos que se produzcan.

5. Algunas propuestas

Cualquier previsión relacionada con la interculturalidad basada en el componente tecnológico, tan en permanente cambio, habrá de ser tomada con las debidas precauciones. No obstante, la expansión de la Red en todo el mundo y sus potencialidades manifiestas relacionadas con la orientación a distancia o la

e-orientación, no hacen sino motivarnos a establecer algunas propuestas de cara a un futuro inmediato:

- Propiciar el uso de las redes telemáticas en todos los niveles educativos como parte integrada del currículum
- Establecer vías de conexión telemática entre centros y familias.
- Generar vínculos de relación entre centros y países de origen de los alumnos inmigrantes existentes en los mismos.
- Incentivar a nivel institucional el uso de Internet entre sectores potencialmente marginales, como es el caso de los alumnos inmigrantes o procedentes de etnias específicas.
- Incrementar la ayuda a aquellos colectivos con fracaso escolar y con dificultades de adaptación social.
- Formar adecuadamente a los orientadores para que sean capaces de establecer procesos de acción orientadora en Red.
- Implicar a todos los sectores sociales en la creación de espacios virtuales de educación intercultural.
- Promover acciones sociales para el desarrollo de la orientación para la diversidad y para la interculturalidad.
- Favorecer el encuentro telemático de culturas.
- Asistir al individuo en su proyecto profesional y personal a lo largo de su ciclo laboral y vital.

Referencias

- CASTELLS, M. (1998): *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad Red, I; El poder de la identidad, II; Fin del milenio, III*. Madrid, Alianza.
- CASTELLS, M. (2001): «Materiales para una teoría preliminar sobre las sociedades de redes», en *Revista de Educación*, número extraordinario; 41-58.
- CONSTANTINE, M.G. (2001): «Theoretical orientation, empathy and multicultural counseling competence in School Counselor Trainees», in *Professional School Counseling*, 4; 342-348.
- DELORS, J. y OTROS (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana.
- ECHEVERRÍA, J. (1999): *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno*. Barcelona, Destino.
- ECHEVERRÍA, J. (2001a): «Educación y nuevas tecnologías: El plan europeo *e-learning*», en *Revista de Educación*, número extraordinario; 201-210.
- ECHEVERRÍA, J. (2001b): «Educación y sociedad de la información», en *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2); 277-289.
- GAZDA, G.M. (1991): «What recent survey research indicates for the future of counseling and counselor education», en WALZ, G. y OTROS: *Counseling futures*. Ann Arbor, MI, ERIC Counseling and Personnel Services Clearinghouse.
- GIMENO, J. (1991): «Currículum y diversidad cultural», en *Boletín del Centro de Documentación*, 4 Asociación de Enseñantes con Gitanos; 48-67.
- GIMENO, J. (2001): «¿Debe informar la escuela en la sociedad de la información?», en *Investigación en la Escuela*, 43; 15-25.
- LEE, C.C. (1995): *Counseling for diversity: a guide for school counselors and related professionals*. Boston, Ally & Bacon.

LEE, C. (2001): «Culturally responsive school counselors ans programs: addressing the needs of all students», en *Professional School Counseling*, 4 (4); 257-261.

MARÍN, M. y RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2001): «Prospectiva del diagnóstico y la orientación», en *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2); 315-362.

MCCARTHY, C. (1993): «After the Canon. Knowledge and ideological representation in the multicultural discourse on currículo reform», en MCCARTHY, C. y CRICLOW, W. (Eds.): *Race, Identity and representation in education*. London, Routledge; 289-305.

PANTOJA, A. (2002): *Proyecto Docente*. Universidad de Jaén (inédito).

PANTOJA, A. y CAMPOY, T.J. (2001): «Un modelo tecnológico de orientación universitaria», en VILLAR, L.M. (Coord.): *La universidad. Evaluación educativa e innovación curricular*. Sevilla, ICE de la Universidad de Sevilla; 95-128.

REPETTO, E. (2001): *La orientación intercultural: problemas y perspectivas*. Documento obtenido de la página Web www.uhu.es/agora/digital/numeros/02/02-articulos/monografico/repetto.htm.

RODRÍGUEZ ROSELLÓ, L. (2001): *Tecnologías de la sociedad de la información para educación y la formación: Hacia una red europea del conocimiento*. Conferencias inaugural del Congreso Internacional «La educación en Internet e Internet en la educación». Madrid, 14-16 de diciembre.

ROMANO, V. (2001): «Pros y contras de la e-educación», en *Revista de Educación*, número extraordinario; 211-216.

SANZ, R. (2001): *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid, Pirámide.

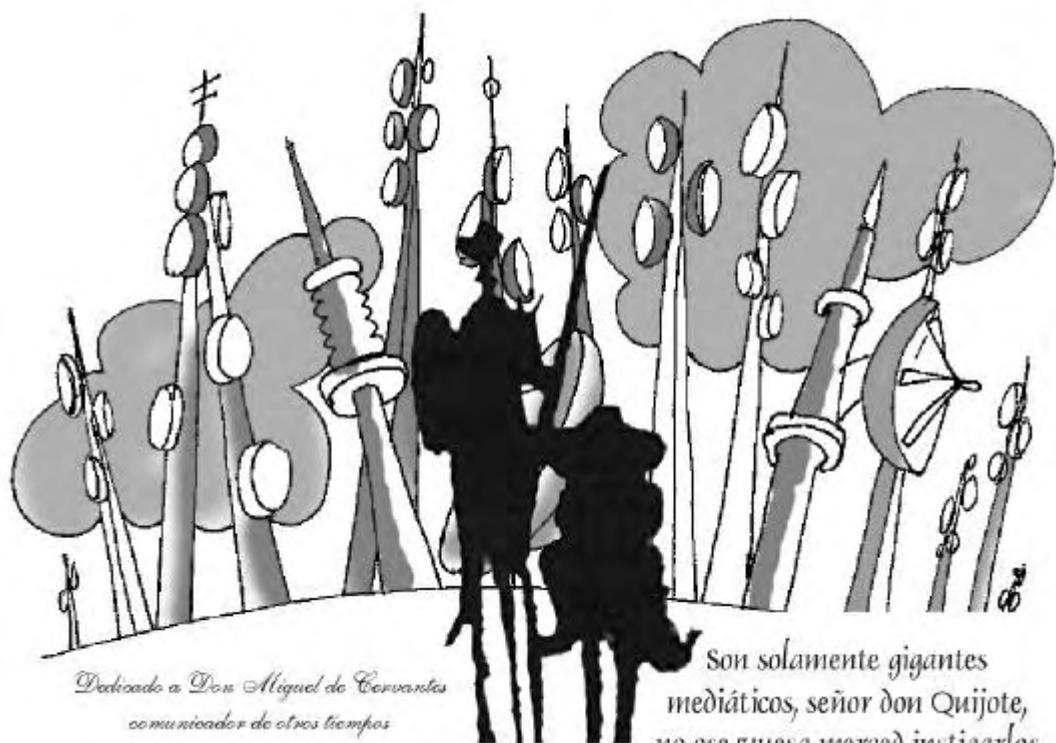
SORIANO, E. (2002): «La construcción de la ciudadanía intercultural», en SORIANO, E. (Coord.): *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*, 111-155.

TEDESCO, J.C. (2000): «Educación y sociedad del conocimiento», en *Cuadernos de Pedagogía*, 288; 82-86.

TERCEIRO, J.B. (1996): *Sociedad digital. Del homo sapiens al homo digitalis*. Madrid, Alianza.

TROYANO, J.F. (2002): «Identidad, solidaridad e integración social del inmigrante», en *II Seminario sobre Investigación Extranjera en Andalucía*. Almería.





*Dedicado a Don Miguel de Cervantes
comunicador de otros tiempos*

Son solamente gigantes
mediáticos, señor don Quijote,
no ose vuesa merced instigarlos
con su adarga...

† Enrique Martínez-Salanova Sánchez
Almería

El valor del cine para aprender y enseñar

Cinema resources to teach and learn

Utilizar el cine en las aulas no se hace por simple juego, ni por entretenimiento, ni tan siquiera como un instrumento didáctico más. El cine tiene el valor en sí mismo de ser transmisor de dramas humanos. Desde sus inicios, los relatos que cuenta el cine han afectado a generaciones de personas mediante sus argumentos, sus contenidos, sus imágenes y sus ideas. El cine es cultura popular, arte y espectáculo. Las tramas y los temas del cine pueden y deben ser llevados a las aulas como elemento reflexivo y, por ende, orientador de comportamientos. En este artículo se presentan algunas pautas para utilizar el cine en las aulas y se fundamenta su necesidad e importancia en la función orientadora. Se incide en el valor de aprender de los otros, en la importancia del análisis de películas, en la introducción en los grandes temas que trata el cine y en su importancia en la adquisición de la sensibilidad hacia valores expresivos, cognoscitivos y creativos.

The author thinks that cinema has to be used at school, but he also thinks that it can't be used as a didactic or motivational resource because the role played by cinema in History is so important that we have to consider it as culture, art, spectacle... and a great influence on millions of people all over the world. This paper offers some ideas to use it at school in a guidance way proposing the film analysis, the introduction in the main cinema topics and the work with an expressive, cognoscitive and creative sensibility.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

*Cine, películas, audiovisual, didáctica, análisis crítico, orientación.
Cinema, film, guidance, education, analysis.*

«Nosotros hemos dicho mentiras. Usted, medias mentiras.

Un hombre que dice mentiras, como yo, tan sólo oculta la verdad. Pero un hombre que dice medias mentiras, no sabe donde está la verdad» (Claude Rains en *Lawrence de Arabia*).

«Lo que al cine interesa, mucho más que las realidades que muestra un documental, es un drama humano, algo que le pasa a alguien, con argumento; ficción con los caracteres que tiene forzosamente la vida humana» (Julián Marías).

«Quien controle el cine controlará el medio de influencia más poderoso» (Edison).

† Enrique Martínez-Salanova Sánchez es tecnólogo de la educación, experto en didáctica del cine y vicepresidente del Grupo Comunicar en Almería (emsalanova@terra.es).

«La belleza de tu film no estará en las imágenes sino en lo inefable que ellas desprenderán» (Robert Bresson).

¿Qué valores aporta el cine actual a los jóvenes?, ¿cuáles son los modelos que el cine trasmite a jóvenes y adolescentes? Estas preguntas me las hicieron hace unos meses en un debate televisado. Es difícil responder a ellas, pues para conocer la repercusión que realmente ejerce el cine sobre la juventud y la adolescencia es necesario, con anterioridad, disponer de información sobre la asistencia al cine de una amplia muestra de jóvenes de diversos niveles y características. En una reunión con jóvenes, hace pocos días, descubrí con sorpresa que, de treinta, solamente siete habían ido al cine alguna vez. No hace mucho, una joven licenciada universitaria, me dijo, en una clase en la que trabajamos con el film *El pequeño salvaje*, de Truffaut, que era la primera película en blanco y negro que veía. Los datos de primera mano, en mi caso, no son demasiado alentadores.

Tras varias décadas en las que los espectadores, fundamentalmente los jóvenes, dejaron de acudir a las salas cinematográficas, se aprecia en la actualidad un aumento sustancial en las personas que acuden al cine, prioritariamente gente joven. Ciertamente es que las películas a las que acude la mayor afluencia de espectadores son las de acción, las de terror, aquéllas en las que predominan los efectos especiales, o películas de aluvión, como las dos películas de Torrente, que con su humor grosero, desenfadado y violento, caen muy bien a una gran parte de la juventud española. Otras películas, por su repercusión mediática, la fama de sus actores o el afecto que crean en la juventud, llevan a los jóvenes a las salas cinematográficas. Es el caso del film *Los otros*, de Amenábar que ha supuesto todo un record de taquilla para una película española.

No podemos dejar de tener en cuenta que las formas de presenciar el cine han cambiado sustancialmente. Antes se veía una película y, tal vez, ya no se volvía a ver. Quedaban los recuerdos, con lo que ello conlleva de peso en el comportamiento, de profundización nostálgica, y por lo tanto de incidencia constante en la conducta. Hoy todo es rápido, vertiginoso, las películas se ven en la pequeña pantalla mientras se realizan otras actividades, el recuerdo es poco duradero, se desestima la reflexión sobre la imagen.

Sin embargo, los modelos humanos que apreciamos se siguen dando más desde la televisión que en el cine. Es la televisión la que incide realmente en la sociedad, la que con mayor fuerza aporta cultura y costumbres, creando movimientos de opinión y de comportamiento. Fenómenos como los de *Operación*

Triunfo, o *Gran Hermano*, son característicos del negocio televisivo. En cuanto al cine, nuestros jóvenes se pegan más a las series de televisión ya sea nacional o norteamericana que a una película, que no deja de ser un espectáculo pasajero. Es la televisión, donde los jóvenes ven el cine, la que realmente integra y desintegra los valores culturales, la que repercute en la vida ciudadana y la que, por ende, incide en los cambios culturales. Alrededor de la televisión se crean además modelos familiares de comportamiento, pues tanto le sirve a un joven de modelo humano el protagonista o la protagonista de una serie juvenil como ver a su padre todo el día pegado al televisor, adicto al fútbol o dominando el *zapping*.

El cine, para que incida de alguna forma en la cultura juvenil, y por tanto sea vehículo o cauce de reflexión para la transmisión o crítica de los valores, debe ser trabajado independientemente de la parrilla televisiva. Bien sea llevando a los jóvenes al cine, a la sala cinematográfica, o mediante el video, una forma más eficaz ya que permite reunir grupos, analizar los films y trabajar sobre sus contenidos.

Las preguntas con las que iniciaba este artículo podrían enunciarse resumidas en éstas: ¿qué se puede hacer para que los jóvenes aprendan a ver cine?, ¿cómo analizar el cine para que la juventud se inicie en el debate crítico sobre comportamientos y conductas que están presentes en el cine?

1. Analizar las películas

El cine es un medio de comunicación y por tanto es necesario interpretar sus resultados para descubrir qué es lo que nos quiere comunicar. Una película se compone de millones de elementos diferentes que en su conjunto, forman una narración con posibilidad de múltiples y variados comentarios y reflexiones. Como todo relato, una película utiliza técnicas que hay que conocer, descubrir e interpretar para que los mensajes lleguen a nosotros de la forma más parecida a como pretenden quienes han realizado la película.

Una película no basta con verla. Hay que analizarla con ojo crítico con el fin de sacarle todo el partido posible, para comprenderla mejor y valorar el cine como contador de historias, como transmisor de valores y como portador de arte y de conocimientos.

En el cine, además, se dan muchas y muy características formas de contar las historias. La mayoría de ellas tienen que ver tanto con el argumento como con la manera de situar los planos, de mover la cámara y de utilizar el sonido. Analizar la actuación de los protagonistas y muchos otros factores, que no solamente indican cuál es el mensaje de la película o de cada

secuencia, nos enseñan a ver cine. Cuando se ve una película con elementos de juicio se le encuentra mayor sentido.

No cabe la menor duda de que con una película en las aulas pueden realizarse multitud de actividades. La película puede utilizarse como medio de iniciación al lenguaje en general y al lenguaje cinematográfico en particular. Si los alumnos ya están familiarizados con ello, lo que se puede hacer es leer, estudiar e interpretar la película y, si es posible, investigar sobre su entorno, sus características principales y llevar la película a situaciones didácticas relacionadas con otros conocimientos.

2. Cine español joven

En los últimos años, en nuestro país se han presentado varias películas realizadas por gente muy joven que aportan una visión propia de la sociedad y del cine. Son óperas primas que expresan la voluntad de los jóvenes cineastas de hacerse notar a través del lenguaje y la expresión cinematográfica.

Las películas que gustan a los jóvenes, aunque puedan escandalizar a los adultos por su planteamiento, su lenguaje y los escenarios en que se mueven, responden a problemáticas y modos de comportamiento actuales. A través de ellas se exponen e identifican los problemas juveniles y al mismo tiempo los adultos pueden adentrarnos en sus vidas y lenguajes, enterándose cómo es un botellón por dentro, qué se cuece ideológicamente en la juventud o cuál es la visión que se tiene de los adultos, padres y profesores.

Haré referencia a algunas películas de cine joven español que tratan sobre problemas de los mismos jóvenes, que pueden ser de interés para tratar en las aulas y generar interesantes debates.

Víctor García León, de 20 años de edad, realizó el año pasado la película *Más pena que gloria*, de la que el mismo director dice que aunque no es un film autobiográfico sí es una película que habla de él y de sus amigos. «Me he vengado de mis profesores, de mi dentista, de mis ex novias, de las que no quisieron ser mis novias. Nos hemos vengado de todos los que nos han humillado alguna vez. Una venganza, eso sí, que no pretende molestar a nadie». Algunos de estos directores huyen de la onda de sus padres, evitan temas antiguos para ellos, como la República, o la Guerra Civil o la Transición, que ideológicamente no cono-

cen y a través de cuyos temas les es más difícil expresarse.

Salvador García Ruiz dirigió en el año 2000 *El otro barrio*, a partir de una novela de Elvira Lindo. Cuenta la relación entre un joven delincuente que vive en un correccional y un abogado que recuerda su infancia sirve para presentar los problemas de un importante sector de la juventud. Entre estos personajes se establece una relación de mutuo intercambio enriquecedor que hace que ambos vayan aprendiendo. Una gran dosis de credibilidad le da a esta historia el que se eligió a jóvenes sin experiencia en cine para interpretar a los jóvenes marginales.

3. El cine que hay

El desafío es analizar productos de calidad, tanto en su sentido cinematográfico como en cuanto a las historias que presenta. Al lado de un cine comercial, promocional y lleno de efectismo, se mantienen otros tipos de cine como el de autor, el independiente, el que trabaja con escasos medios, el que no depende de las grandes productoras, el que se fija normas estrictas para no utilizar nuevas tecnologías, etc. Surgen movimientos independientes, paralelos o contrarios a la industria oficial. Los países más pobres siguen haciendo intentos de expresar mediante películas sus

Utilizar el cine no es un juego solamente ni un mero entretenimiento, ya que el cine se ha infiltrado, sobre todo a través de la televisión, en nuestra forma de vivir, y no nos podemos permitir el lujo de dejar de utilizarlo en las aulas.

problemáticas, se continúa luchando contra el poder político y el de la censura y se encuentran productos de cine fresco, joven, que rezuma interés aunque no alcance en algunas ocasiones la técnica de moda ni se exhiba en salas comerciales.

El cine sigue vivo. Es osado predecir que ya no se harán películas de calidad. Los tiempos cambian pero aportan nuevos aires, nuevos medios, ideas frescas, problemas diferentes, que azuzan al elemento creativo que tiene el cine a buscar caminos diferentes. Los años decantarán los productos que merezcan pasar a la historia del cine. Si vuelve la alegría a los productores, se arriesgará el dinero con mejor fortuna y habrá menos miedo a crear obras de arte aunque el benefi-

cio comercial sea menor. De momento, disfrutemos, critiquemos y aprendamos con lo que tenemos.

4. Enseñando a ver cine

La motivación hacia el cine se genera fundamentalmente viendo cine. Algunos puristas –los he conocido– intentan hacer entrar a niños y adolescentes por lo que ellos llaman «buen cine». Si aplicamos al aprendizaje del cine los principios fundamentales de la didáctica, debiéramos tener en cuenta que todo se aprende desde el principio. Desde que el niño nace, ya en la familia, es conveniente que esté cerca del cine, ya sea en la tele o acudiendo a salas cinematográficas con sus padres. Como en todo proceso de aprendizaje se accede mejor al conocimiento yendo de lo conocido a lo desconocido. Las aventuras y la fantasía están más cerca del niño.

Como todo aprendizaje, el del cine necesita de experiencias, de afectos, de motivaciones, de reiteración de hechos, de personas que contagien el entusiasmo y de productos de calidad, entretenidos y lúdicos. Nos introducimos en el cine, como en todo lo que es cultural de una manera fundamentalmente inconsciente, pues como todo proceso de aprendizaje,

El cine contribuye al conocimiento de las personas, porque si hay un elemento diferenciador que determina la actitud ética de un cineasta ante el relato cinematográfico, éste es la mirada, el punto de vista que adopta y desde el cual cuenta la historia.

necesita de esquemas de comportamiento en los que prime la significación, la diversión, la didáctica, la introducción lenta y serena, la repetición de comportamientos y la satisfacción por los logros conseguidos.

5. El cine es drama humano

El fundamento de la narrativa cinematográfica está en dar a conocer situaciones humanas. Al cine le interesa algo más que las realidades que muestra un documental. Al cine le interesa «el drama humano», algo que le pasa a alguien, con argumento. La ficción debe responder a los caracteres que tiene forzosamente la vida humana. El cine se adentra, inventa, reproduce o investiga sobre la vida humana y sus conflictos, acerca de los odios y los amores de las personas, analizando con detenimiento los mecanismos que mueven a la

especie humana. El cine contribuye al conocimiento de las personas, porque si hay un elemento diferenciador que determina la actitud ética de un cineasta ante el relato cinematográfico, éste es la mirada, el punto de vista que adopta y desde el cual cuenta la historia.

6. El cine es un rico entreverado de situaciones

En la didáctica de la transversalidad, cualquier medio de comunicación, y en concreto el cine, se hacen necesarios, al aglutinar elementos de difícil cohesión en otras situaciones y circunstancias.

El cine posee una historia ligada íntimamente al último siglo. Es arte y técnica, lenguaje e imagen, documento y diversión, fantasía y realidad. El cine es además cantera inagotable de relatos y de temas, de creatividad y de estética cultural.

El cine es fuente riquísima de información y de cultura, que permite entrar realmente en el estudio de nuestra sociedad y en el de otras realidades culturales cercanas o lejanas. Cuando el cine comenzó, los primeros espectadores tenían la posibilidad de ver París, Roma o Tokio sin moverse de una butaca. Hoy, nuestros niños y adolescentes, y nosotros mismos, llenos de imágenes, saciados de información, no necesitamos

tanto. Por esta misma razón es cada día más importante realizar nuevas lecturas de la imagen, darle nuevos valores e interpretaciones y enfrentarlas con ojo crítico. Cada día se realizan más esfuerzos por presentar al espectador imágenes, ideas, sentimientos y opiniones que causen impacto a la cultura de finales de este siglo. La tecnología de la imagen hace posible

hoy recrear situaciones e historias impensables hace pocos años. Estamos acostumbrados a ver la televisión, y algunas espantosas catástrofes en directo. Por ello pedimos al cine cada vez mayor verismo e inmediatez. El cine ha hecho incursión en todas las materias y ciencias y se ha valido asimismo de todas ellas para sobrevivir y crear. Por esta razón es de relativa facilidad su utilización como elemento de búsqueda de problemas humanos y de análisis de los comportamientos ficticios o reales de otras personas, con el fin de generar un análisis de los propios.

7. La orientación humana a partir del cine

Lo que se puede realizar con el cine en las aulas no cabe la menor duda de que está en relación con las aspiraciones de cada grupo de alumnos y tiene mucho

que ver con el nivel de los mismos. Es conveniente integrar el cine, la imagen en movimiento, en las actividades de clase en todos los niveles, pero es de fundamental importancia tenerlo en cuenta en la enseñanza para adolescentes y en los niveles educativos superiores para los más pequeños. No es un juego solamente ni un mero entretenimiento, ya que el cine se ha infiltrado, sobre todo a través de la televisión, en nuestra forma de vivir, y no nos podemos permitir el lujo de dejar de utilizarlo en las aulas.

8. El valor de la sensibilidad

Ver cine asiduamente, aplicando la capacidad de observación, disfrutando del espectáculo así como de los argumentos, la actuación de los actores y las mil y una formas de comunicación que un film entraña, beneficia la adquisición y perfeccionamiento de las capacidades perceptivas y por lo tanto los instrumentos de codificación, asimilación y recuperación de los conocimientos, potenciando el pensamiento crítico. El sentido de lo artístico es permanente, y como tal debe potenciarse permanentemente, es decir en todo momento y nivel del sistema educativo. No se puede dudar de que determinadas actitudes, sobre todo ligadas a la mayor percepción sensorial, se dan desde el nacimiento. Aún dichas actitudes se aprenden o se perfeccionan, y quien nace con facultades sensitivas excepcionales, si no las practica ni las desea perfeccionar, las deteriora o las pierde.

Es por ello por lo que todo el sistema educativo, desde los más pequeños hasta la Universidad, debe plantearse consciente y eficazmente la promoción de la sensibilidad en sus diversas formas, con el fin de aportar a los alumnos los instrumentos necesarios para crecer en lo artístico y en lo creativo. El cine aporta elementos sensibles. Su carácter eminentemente visual y sonoro, su disposición para relatar de manera diferente al relato oral, la mezcla de situaciones y los procedimientos para contarlas lo convierten en un componente de importancia necesario para percibir y agilizar los mecanismos de la percepción. La sensibilización es el primer eslabón del aprendizaje y sin ella es imposible llegar a niveles más altos del mismo. Podemos ser sensibles a determinados estímulos y no a otros. Es un problema de intencionalidad que se puede estudiar con el fin de promover en los alumnos actividades mediante las cuales pueden aprender a apreciar situaciones para las que antes eran poco o nada sensibles.

9. El valor de la creatividad

La cantidad, variedad y calidad de las imágenes cinematográficas, la abundancia de contenidos y te-

mas, la gran variación en los estímulos, provocan inmejorables ocasiones de acrecentar la creatividad provocando la asociación de ideas casi inmediata, las reflexiones, el recuerdo y la memorización de datos, propicios para incrementar el bagaje cognoscitivo y por lo tanto para relacionar y crear nuevas formas de pensamiento.

El ser humano necesita para su subsistencia de la capacidad creativa. Son necesarias la imaginación y el arte para hacer posible la integración del pensamiento, no solamente en las actividades o conocimientos llamados artísticos, sino también en las ciencias experimentales, en los procedimientos heurísticos y en todos los métodos y técnicas necesarios para una didáctica eficaz y actualizada. Se trata de redescubrir la verdad para que el alumno repita en sí mismo los procesos creadores.

Inventamos todos los días, ya que inventar es descubrir lo oculto, aunque ya esté inventado por otros hace muchos años. El proceso de descubrir algo nuevo es para el alumno un aprendizaje de condición indispensable para lograr sus capacidades de investigación.

10. El valor de lo cognoscitivo

Durante años hemos criticado la excesiva acumulación de datos que obligábamos a acumular a nuestros alumnos y, en muchos casos con buena intención, hemos pasado al otro extremo, al de no dar ni un solo dato ni procurar apenas aprendizajes de tipo cognoscitivo. El problema está en el procedimiento utilizado para promover el aprendizaje y no en los mismos contenidos, en la mayoría de los casos. El arte, y el desarrollo de la dimensión artística, necesita también de multitud de conocimientos, ya sean históricos, lingüísticos o técnicos, para poder expresarse. El sistema educativo debe proponer a los alumnos dichos elementos.

El cine presenta temas, nombres, situaciones, argumentos, dramas, contenidos, diversión, filosofías y tendencias, ideas, datos históricos, vestuarios, localizaciones y paisajes, que aumentan las capacidades cognitivas. El alumno aprenderá en mayor medida técnicas poéticas, pictóricas, dramáticas o musicales cuanto más las practique. La misión de la enseñanza es enseñar, es decir, proponer alternativas variadas. El alumno debe experimentar, probar, participar y sus conocimientos aumentarán haciendo posible así una mayor globalización de conocimientos y por lo tanto un crecimiento de su síntesis creativa.

Se cumplirán así los objetivos más importantes de la educación de lo estético y artístico, mediante la con-

fección de obras de arte, y la contemplación recreativa de las mismas y de otras realizadas por diversos artistas.

11. El valor expresivo

La especie humana debe aprender a exteriorizar sus sentimientos y emociones, a través de variadas manifestaciones que componen el arte. El sentimiento se materializa a través de la pintura, de la expresión corporal y de la dramatización, de la poesía, de la expresión literaria, o de la música y de toda su gama de posibilidades. En el perfeccionamiento de la expresión, en la propuesta de nuevas alternativas, en el dar a conocer técnicas expresivas y en el apoyo a la comunicación interpersonal debe intervenir todo el sistema educativo. El cine se expresa de manera diferente a la poesía o al teatro, a la pintura y a la literatura, a la fotografía y a la música, siendo sin embargo el conjunto de todas ellas y de muchas más artes y disciplinas.

12. Los derechos humanos en el cine

Imágenes, noticias, fotografías, reportajes, películas, documentales y eslóganes nos impactan jornada a jornada poniendo ante nuestros ojos la violación en todo el mundo de los derechos fundamentales del ser humano. Pareciera que los derechos no existen, si las violaciones de los mismos. La noticia es o suele ser precisamente ésta, la ruptura de las más elementales normas de convivencia y solidaridad y no lo contrario. La solidaridad, salvo cuando las situaciones llevan a límites terribles, no genera noticias.

Uno de los últimos premios «Goya» al mejor cortometraje documental se lo llevó una película de Silvia Munt, *Lalia*, sobre la vida del pueblo saharauí en los campos de refugiados en Argelia. En infinidad de ocasiones, ciertos países del Tercer Mundo nos sorprenden con la filmación de su existencia. A veces son películas de muy buena calidad, realizadas con precariedad de medios indiscutibles, pero que no se exhiben en salas comerciales, por lo que su difusión es mínima. Pueden ser proyectadas en la televisión en las madrugadas de «La dos» o en cadenas de pago. Nos aportarían visiones muy completas de la manera de vivir y dificultades de otros pueblos, etnias y culturas, diferentes a la europea o norteamericana, que es el que continúa dominando.

Veíamos hace poco en un documental a occidentales que llegaron a tomar contacto con una tribu amazónica y a los indígenas desconcertados ante la pregunta: ¿de quién es esta tierra? La tierra no es de nadie en las antiguas culturas, todos la defienden y en ello radica la solidaridad. No existe el concepto de

propiedad de la tierra. Si entendiéramos la solidaridad como ellos, evitaríamos la colonización sobre el medio-ambiente y nuestros patrones culturales podrían ser más comunales.

13. La importancia de analizar películas

El cine aporta todos los pensamientos. Hace años que vi la película *Padre padrone* (1997), italiana de Paolo y Vittorio Taviani. Desde entonces, cuando pude hacerme con ella en vídeo, la utilizo con alumnos, mayores o menores, con el fin de analizar la importancia de la educación, el esfuerzo para algunas personas de acceder a una escuela y la importancia del esfuerzo humano a pesar de todas las dificultades. Es un película dura, con algunos pasajes que algunos adultos han considerado escabrosos, y que hace unos años, la primera vez que se pasó en televisión española causó más de un quebradero de cabeza a los directivos. Sin embargo, es una historia tan real, que puede y debe verse, más aún teniendo en cuenta que nuestros adolescentes ven secuencias más duras y discutibles en cualquier serie juvenil de la tarde. El film es una defensa de la escuela y de su necesidad, y un alegato contra la dependencia absoluta, sea al padre o a la sociedad.

Padre Padrone se basa en el relato autobiográfico de Gavino Ledda, un joven pastor que se libera de la tiranía de su padre, que lo arrancó de la escuela, hasta llegar a lingüista y escritor, uno de los más conocidos de Italia. La película, siguiendo la autobiografía de Ledda, presenta al hijo como un objeto posesivo del padre, y la relación padre-maestro/hijo-esclavo. «Tú no eres el patrón de nadie», le dice furioso Gavino al padre. El comienzo de la película es una terrible secuencia en que se muestra al padre entrando furioso en el aula de su hijo y llevándose a la fuerza a la montaña para convertirlo en pastor. Es un padre brutal que aterroriza a los otros niños de la clase y al profesor. A los otros niños les dijo: «Hoy le ha tocado a Gavino, mañana os tocará a vosotros».

Gavino estuvo en el monte hasta los 18 años, en que dejó a su familia y el campo y se enroló en el ejército. Allí estudió y se licenció como sargento experto en electrónica. En 1961 consiguió terminar la enseñanza media y entró en la Universidad de Roma. Hoy día es uno de los grandes lingüistas italianos, autor de numerosos textos sobre literatura y lenguaje.

La película abre una puerta a la reflexión. Los hechos son universales, se dan en todos los lugares, con mayor o menor fuerza. La película puede servir de base para realizar un repaso reflexivo sobre la amistad, el conocimiento, el rechazo de la injusticia, el

derecho a la educación y los factores que lo dificultan. El conflicto entre Gavino y su padre es el pretexto para un cuadro de alcances más amplios: el silencio, la falta de educación, la dependencia... no son temas que se circunscriban a un personaje, y ni siquiera a un lugar determinado del mundo, esa Cerdeña donde transcurre la acción de esta película.

Se puede reflexionar sobre el derecho a la educación, la necesidad de la formación de cara a la socialización y a la búsqueda de un trabajo, el maltrato de padres a hijos, la dependencia de muchos niños de padres y maestros, la posibilidad de salvar las barreras con otras oportunidades, la educación de adultos...

14. El valor de aprender de los otros

Todos aprendemos de todos. Un axioma repetido con frecuencia en la nueva pedagogía se puede analizar en estas dos películas. Los cambios que se producen en los alumnos ya los analizaba la educación tradicional. Los cambios que se producen en los profesores, cada vez se van valorando más.

Una película pudiera ser *Educando a Rita* (Educating Rita) realizada en 1983 por Lewis Gilbert. Reflexión sobre la educación mutua entre alumnos y profesores. En *Educando a Rita*, el profesor, un personaje anárquico y borrachín, que se salta todos los esquemas y convenciones universitarias, vuelve a ellas debido a las enseñanzas de una joven de barrio con poca cultura pero con unos deseos obsesivos de cambiar, de ser otra persona. La película entera es un canto a la libertad en la educación y un recorrido por la dependencia que cada uno de los protagonistas tiene de sus criterios y experiencias. En los últimos momentos de la película se nos permite adivinar que tanto la alumna como el profesor se han ayudado a cambiar mutuamente y se han liberado. Los dos personajes, sin pretenderlo, se ayudan mutuamente: la joven, de pocos estudios, y con el único interés de completar su educación para adquirir un título y disponer de un mayor estatus social, encuentra a un profesor que le enseña a valorarse a sí misma por lo que es y no solamente por lo que puede aprender. Esta nueva perspectiva creará tensión en el matrimonio de la joven. El profesor, que tiene a su vez problemas con la bebida y de identidad personal y profesional, descubre en las actitudes y comportamientos de Rita, pautas para encontrar su camino.

En *El indomable Will Hunting* (Good Will Hunting) realizada en 1998 por Gus Van Sant, Will Hunting, es un joven-prodigio autodidacta que trabaja en los servicios de limpieza de un instituto. Un profesor de Matemáticas descubre sus portentosas facultades e

intenta que reconduzca su vida al mismo tiempo que le incita a manifestar sus habilidades en su propio beneficio. Tras pagar una fianza para que salga de la cárcel, el profesor consigue que acepte el tratamiento de un psicólogo (Robin Williams) con el que entablará una profunda relación. Al mismo tiempo se enamorará de una joven y la relación con sus amigos, especialmente con uno de ellos, sufrirá una ligera transformación. Tras muchos enfrentamientos, el joven y el psicólogo, ven cambiadas sus vidas a partir del aprendizaje mutuo.

Otra película que cuenta varias historias, en las que todos aprenden de todos, trasvasando información, valores y comportamientos. Analizar esta película es valorar las figuras de los profesores, de los alumnos, de la novia, de los amigos, apreciando los cambios que se van produciendo en las conductas de cada uno durante el desarrollo del relato.

15. El profesor comprometido con el entorno

La lengua de las mariposas, realizada en España en 1999 por José Luis Cuerda, sobre un guión de Rafael Azcona, es otra película de actualidad que permite un análisis interesante de situaciones que tienen que ver con la educación. La base está en un poema de Antonio Machado y a sus explicaciones sobre el lenguaje de las mariposas. Un maestro de ideas republicanas enseña en un pueblecito perdido, en los albores de lo que sería la trágica Guerra Civil Española. La película plantea, como muchas otras, esa especial relación que une a un adulto y a un menor, Don Gre-



gorio -Fernando Fernán Gómez- maestro ya viejo, y su alumno, Moncho -Manuel Lozano-, el niño que gusta de aprender y descubrir. El maestro, con sus buenas artes, se esfuerza por entrar en un mundo en el que aporta sus experiencia como maestro y sus

ideas como republicano. Su trabajo se sintetiza en la última secuencia, en el rostro anonadado de frustración del maestro al ver al alumno que le lanza piedras cuando, detenido por los falangistas, es llevado probablemente ante el pelotón de ejecución. Don Gregorio enseña a Moncho con dedicación y paciencia toda su sabiduría en cuanto a los conocimientos, la literatura, la ética, los comportamientos, la naturaleza y la relación con las chicas. Sin embargo, el trasfondo político marca toda la historia. La política y la guerra se interponen entre las personas y desembozan, indefectiblemente, en la tragedia.

El análisis de esta película es necesario para docentes, ya que plantea la iniciación a la cultura, la dificultad en la transmisión de los mensajes que tienen que ver con los valores, al mismo tiempo que su responsabilidad e implicación en la sociedad en la que viven. Lo que lleva tiempo y esfuerzo en transmitir se puede trastocar en cuestión de segundos.

Una interesante película francesa, *Hoy empieza todo*, de 1999, dirigida por Bertrand Tavernier, presenta a un profesor de la escuela infantil, Daniel, comprometido con los problemas de un pequeño pueblo del norte de Francia, en el que un 30% de los 7.000 habitantes está en paro a causa de la crisis de la minería. Un día, la madre de una de las alumnas, llega

Sugerencias didácticas

Se proponen varias películas cada una de ellas relacionadas con la violación y/o defensa de unos derechos de las personas. Dar pautas para la búsqueda de ideas, el inicio de vías de investigación y, si es posible, la elaboración de un dossier completo sobre los derechos humanos.

Una actividad posible para los mayores es la filmación de un cortometraje o spot publicitario en el que se proponga un mensaje de defensa de alguno de los derechos humanos.

- *Un lugar en el mundo* (1991), de Arístarín, sobre el derecho a luchar por la tierra y a manifestarse en conciencia.
- *Pena de muerte* (1995), de Tim Robins, sobre el derecho a la vida y la lucha contra la pena de muerte.
- *La lista de Schindler* (1993), de Spielberg, sobre el derecho a un trato digno, la denuncia del genocidio y la valoración del riesgo en la defensa de la vida.
- *Bwana* (1996), de Imanol Uribe. El derecho a la igualdad de las etnias y a un trato justo y digno a emigrantes y minorías.
- *El color púrpura* (1985), de Spielberg, sobre los derechos de la mujer, sobre todo a un trato digno y a la educación.
- *Amistad* (1997), de Steven Spielberg, sobre el tráfico de esclavos.
- *El expreso de medianoche* (Midnight Express 1978), de Alan Parker, sobre el trato en las cárceles turcas.
- *Garage Olimpo* (1999), de Marco Bechis, sobre torturas en la represión argentina.
- *La historia oficial* (1985), de Luis Puenzo, sobre niños desaparecidos en Argentina.
- *La milla verde* (The green mile) (1999), de Frank Darabont, el trato en el corredor de la muerte, en Estados Unidos.
- *La vendedora de rosas* (1998), de Víctor Gaviria, sobre la vida de los niños de la calle en Colombia.
- *Said* (1998), de Lorenzo Soler, la vida de los emigrantes marroquíes en Barcelona.
- *Welcome to Sarajevo* (1997), de Michael Winter Bottom, odio racial en Los Balcanes.
- *Flores de otro mundo* (1999), de Iciar Bollain, sobre la acogida de trabajadoras emigrantes en un pueblo español.

borracha a la escuela, sufre un colapso y deja allí a su bebé y a su hija de cinco años. El profesor decide tomar cartas en el asunto, y solicita la ayuda de la comunidad y de los padres de sus alumnos. Su trabajo como docente será cuestionado.

Referencias

MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (1995): «La manipulación de la imagen en video, esencial para transmitir el mensaje didáctico», en *Hoy ya es mañana. Tecnologías y educación: un diálogo necesario*. Sevilla, MCEP.

MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (1996a): «Investigamos el cine, aprendemos a ver cine», en *Mural para el alumno y Guía didáctica para el profesor. Murales «Prensa-Escuela»*. Huelva, Grupo Comunicar.

MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (1996b): «El video en el aula», en *Comunidad Educativa*, 234; 24-26.

MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (1997): «La producción de documentales didácticos

para el aprendizaje», en *El Formador*, 8, 10-12. Málaga.

MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (1999): *El profesor como orientador de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Bases para la didáctica de la orientación laboral, las relaciones interpersonales en el aula y la formación profesional de los profesores*. Málaga, Facep.

MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (2001a): «Valores de la comunicación y comunicación de los valores», en el libro *Actas del encuentro de grupos de trabajo*. Málaga, Centro del Profesorado; 15-29.

MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (2001b): «¿Cómo utilizar el cine para la educación en valores?», en el libro *Actas del encuentro de grupos de trabajo*. Málaga, Centro del Profesorado; 31-54.

MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (2002): *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Huelva, Grupo Comunicar.

†  Ramón Ignacio Correa García
Huelva

Mercados, mercaderes y mercancías

Estrategias de investigación educativa en un mundo globalizado

Educational research proposals in a global society

En la sociedad global, el Planeta se ha convertido en un gigantesco mercado donde todo se compra y se vende. La «libertas scolastica» se enfrenta hoy a la influencia perversa de la sociedad neoliberal porque el capital privado se ha interesado también por la investigación científica y por el conocimiento que ella produce. En este contexto, el presente artículo realiza una valoración crítica de la investigación educativa y del papel reservado a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

In the global society, the planet is a great market where everything can be bought or sold. The «libertas scolastica» is faced the negative influence of the neoliberal society because the private capital needs to control the scientific research and their knowledges. This paper is a critical valoration of the scientific and educational research and the part played by the new technologies of information and communication.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Investigación educativa, globalización, nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Educational research, globalization, new technologies of the information and the communication.

1. Introducción política - mente correcta al tema de la globalización económica y la educación

La globalización es un fundamentalismo más, pero esta vez de carácter económico. El fundamentalismo, según Eco (1998), es un principio hermenéutico vinculado a la interpretación de los libros sagrados que se inclina a explicar y justificar literal y unilateralmente el sentido de éstos. El integrismo, en cambio, es una posición religiosa y política por la que los principios religiosos pasan a convertirse al mismo tiempo en modelos de vida política y fuentes de leyes para el Estado. Tanto el fundamentalismo como el integrismo han sido fuentes de intolerancia a lo largo de la Historia.

†  Ramón Ignacio Correa García es profesor del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva (correa@uhu.es).

Estos conceptos pueden ser trasladados, por analogía, al mundo de la economía y de la vida cotidiana en sociedad, llegando hasta los extremos de la sutileza cuando queremos actuar, no sólo con la lógica de la moral y las buenas costumbres imperantes, sino también sin violar los límites de lo *political correctness* cuando hablamos de «globalización».

Estefanía (2000: 47) propone una definición que refleja tales aspectos: «la globalización es aquel proceso por el cual las economías nacionales se integran de modo progresivo en el marco de la economía internacional, de manera que su evolución depende cada vez más de los mercados internacionales y menos de las políticas económicas gubernamentales». Es más, los mercados son los que dictan sentencia todos los días y constituyen el poder fáctico por excelencia del siglo XXI.

Lo «políticamente correcto» son los valores del liberalismo económico, entremezclados con fuertes dosis de conservadurismo para construir la esencia de una representación de la realidad que afirma y sostiene que «el mercado es quien gobierna y el Gobierno quien administra lo que dicta el mercado» (Estefanía, 1997: 26). Ahora, lo que únicamente tiene la consistencia de ser sostenido como una verdad obvia es que la economía financiera ha sustituido a la economía real (afirmación que roza los límites de lo axiomático).

Observamos, en efecto, al menos cinco tendencias, todas de la mayor importancia, pero débilmente unidas entre sí en el panorama histórico contemporáneo: la rápida formación de la sociedad de la información y del conocimiento, el aumento y la mundialización de los intercambios económicos, el crecimiento de las redes financieras internacionales, la aparición de un considerable número de nuevos países industriales y la hegemonía económica, política y militar de los Estados Unidos (Touraine, 1997).

En este magma sociológico de la sociedad postmoderna la educación está siendo tratada, cada vez más, como una mercancía, desacreditada progresivamente en los vaivenes del mercado y siendo un instrumento de legitimación de una división social que perdió el horizonte de la igualdad en algún momento de su historia. Se asume como una realidad inevitable que el sistema escolar se esté convirtiendo día a día en un mercado más y desde las posturas ultraconservadoras y neoliberales se defiende y trata de imponer el que la educación –la «buena» educación– acabe reducida a un servicio de consumo que se acaba pagando por él como una «mercancía de calidad» como pudiera ser la consulta al especialista médico, la televisión por cable o el abono anual al club de golf.

La competitividad globalizada y la influencia hegemónica del neoliberalismo está originando una pérdida sustantiva de apoyo estatal a la educación pública. Torres (2001: 40 y ss.) opina que la mercantilización del sistema educativo se está llevando a cabo a través de cuatro líneas de acción: a) descentralizadora; b) privatizadora; c) favorecedora del credencialismo y la competitividad, y d) naturalización de lo individual. Es posible que éstas aglutinen y representen todas las posibles tendencias, pero lo que se detecta a simple vista es que la educación es susceptible de ser convertida en un negocio y tener su mercado específico, pero ése puede ser el vasallaje que siempre será un débito en la ideología dominante del neoliberalismo. Aún así, «educación y mercado forman una simbiosis antinatural, ya que el mismo concepto de educación se resiste a ser medido como las fluctuaciones de las cotizaciones de la Bolsa. Entonces, la educación como servicio público no puede ser concebida ni planificada en términos de rentabilidad económica porque su fin no es generar capital financiero sino capital humano, generaciones de «mentes bien ordenadas», personas libres, solidarias, tolerantes y democráticas con la capacidad suficiente como para ser protagonistas de sus propias vidas» (Correa, 2002: 89).

2. La «libertas scolastica» y la lógica del mercado

En 1950, la UNESCO promovió una conferencia internacional de Universidades en Niza donde se enunciaron tres principios que deberían ser válidos en todos los campus: el derecho a buscar el conocimiento y la verdad por sí mismo, el espíritu de la tolerancia frente a las opiniones divergentes y el rechazo de toda interferencia política y el deber social de promover a través de la docencia y la investigación, los principios de libertad y justicia, de dignidad humana y de solidaridad...

Ese pronunciamiento ha sido consustancial con la historia de la institución universitaria. Ya desde el nacimiento de las primeras Universidades, los intelectuales siempre han defendido su derecho a buscar el conocimiento sin presiones externas. Esta aspiración implicaba para quien la ejercía el riesgo de la exclusión si osaba cuestionar los puntos de vista «oficiales». A partir de los siglos XVI y XVII y de forma gradual, el Estado y la Universidad van llegando a un acuerdo tácito sobre el valor intrínseco del debate público. De esa forma se pudo desarrollar la *libertas scolastica*, antecedente de la libertad de enseñanza, a pesar de que ésta se encontraba bajo el estricto control de la Iglesia. Era el reconocimiento tácito y expreso a ejer-

cer la docencia universitaria sin trabas impuestas por el poder civil.

Hoy, los gobiernos y hasta cierto punto, las propias administraciones universitarias pierden de vista las razones para proteger a una comunidad de profesores y estudiantes si éstos, como el bufón de la corte, incomodan a la autoridad con sus preguntas.

Las instituciones universitarias son consideradas centros de formación y no centros de enseñanza superior. En sociedades tan pragmáticas y utilitaristas como la que nos ha tocado vivir, se tiene más consideración social –y económica– ante un analista programador que ante un filósofo. De la Universidad se espera que produzca trabajadores y profesionales altamente cualificados en lugar de licenciados dotados de espíritu reflexivo y crítico.

La extensión de la vida universitaria a amplias capas de la población, así como la necesidad de reducir el gasto público, está dejando a las Universidades en manos del mercado (la educación, a todos sus niveles, es también un mercado más y muy apetecible para aquéllos que lo asimilan a un negocio con alta rentabilidad). El prestigio de ciertas Universidades atrae fondos privados para poner en manos de quien lo quiera «comprar» unos títulos financiados en parte o en gran parte por el capital privado de instituciones financieras o empresas multinacionales (el «e-learning» sería un ejemplo paradigmático de lo que estamos diciendo).

Este hecho produce un efecto reversible y de distinto signo en cada caso. Por una parte, las instituciones universitarias se encuentran con infraestructuras y tecnologías de última generación, profesionales bien remunerados, proyectos de investigación sólidamente financiados... pero, por otra parte, quien paga tiene derecho a reclamar el control de la orientación de las investigaciones en beneficio propio. Como consecuencia se provoca una reducción de los campos de investigación a determinados campos o ámbitos muy específicos demandados en el mercado o con posible proyección en él y, además, sin espacio para el disenso por parte del personal investigador.

Cuando el planteamiento anterior ocurre, de la «libertad scolastica» sólo queda una pantomima, reflejo de la expropiación de la palabra a la investigación universitaria o a la docencia en general o, visto desde otro ángulo, reflejo de la prostitución de un compro-

miso ético y personal ante el mejor postor. Cuando el capital privado financia un proyecto de investigación lo hace, generalmente, con la soterrada intención de producir una mercancía susceptible de ser comercializada. Cuando eso no ocurre, se trata del óbolo caritativo y altruista hacia una pariente que se percibe como pobre mientras que se apoyan iniciativas con más interés crematístico en otros contextos.

Antes, se consideraba que el intercambio de conocimientos científicos tenía un alcance mundial. Los especialistas se reunían en conferencias internacionales y presentaban en ellas sus descubrimientos y reflexiones con el objeto de que fuesen objeto de debate intelectual y científico. Hoy, «el sector privado compra el saber, dejando poco o ningún espacio a las voces críticas» (Evans, 2001).

Sea como fuere y lo expresemos con más o menos paráfrasis verbales, el capital privado está ganando cotas inéditas de poder en las torres de marfil de la investigación universitaria instaurando una cultura comercial de la gestión. Esta tendencia es visible desde comienzos de la década de 1990 cuando el MIT, el

Educación y mercado forman una simbiosis antinatural, ya que el mismo concepto de educación se resiste a ser medido como las fluctuaciones de las cotizaciones bursátiles. La educación como servicio público no puede ser concebida ni planificada en términos de rentabilidad económica porque su fin no es generar capital financiero sino capital humano.

Instituto Tecnológico de Massachussets, adquirió notoriedad cuando por una suma de 10.000 a 50.000 dólares anuales daba a las empresas un acceso privilegiado al claustro de profesores y a sus informes de investigación (Turk, 2001).

En los últimos veinticinco años, ha habido un ataque generalizado a la solidaridad, a la democracia, al derecho social o a cualquier cosa que interfiera con el poder privado. Son muchos los objetivos o campos de actuación que pueden ser traducidos a beneficio mercantil. Uno de esos objetivos es indudablemente el sistema educativo en todos sus niveles. En las Universidades, por ejemplo, hay un movimiento hacia la corporativización y esto tiene muy claros efectos. Al igual que ocurre en la industria, se intenta crear una fuerza de trabajo «flexible», adaptable a diversas y

cambiantes circunstancias contingentes a cada momento.

Esto significa en sí mismo debilitar la seguridad, porque esa «flexibilidad» se traduce en tener mano de obra temporal y más barata, como estudiantes graduados o becarios, que no deben ser bien remunerados y que pueden ser descartados por su condición de «temporales». Son mano de obra desechable, de usar y tirar, como las mercancías de la sociedad de consumo. Por ósmosis, el concepto de «obsolescencia artificial» ha pasado de la estrategia del discurso publicitario a las relaciones empresariales en una mercadotecnia sin alma ni razón que obedece únicamente a la lógica del sistema neoliberal. Si consideramos «vieja y usada» cualquier mercancía absolutamente funcional y operativa también lo podemos hacer con los trabajadores en sus puestos profesionales: se adquieren (contratan); los utilizas (desempeñan un trabajo); se arrojan a la basura (despido, cese de la actividad laboral); y comienza de nuevo el ciclo adquiriendo un producto de similares características (nuevas firmas de

cuando por primera vez una multinacional suiza (Novartis) que operaba en el ámbito de la salud, de los productos agropecuarios y la nutrición, se reservaba el derecho a utilizar los trabajos de investigación del Departamento de Biología Vegetal y Microbiana de la citada Universidad durante un periodo de cinco años. A cambio de financiar un tercio del presupuesto del Departamento, la contrapartida que exigía Novartis podría resultar un lucrativo negocio: derecho a la primera negociación de las patentes de un tercio de los descubrimientos efectuados en cualquier laboratorio del Departamento (Elliot, 2001).

Uno de los campos de investigación más proclives a ser «contaminados» por los intereses mercantiles es el farmacéutico, donde puede ser práctica ocasional y fraudulenta hacer converger los resultados de una investigación hacia la «tendencia a la autoverificación», siempre y cuando esa tendencia favorezca la aparición en el mercado de un nuevo producto farmacéutico con todos los parabienes y respaldo de la comunidad científica investigadora (Drazen, 2001).

En septiembre de 2001, el Consejo Internacional de Rectores de Publicaciones Médicas (ICMJE) adoptó nuevas normas deontológicas en materia de evaluación y divulgación de los experimentos clínicos. En adelante, los investigadores que suscriban un experimento y su publicación en revistas especializadas deberán demostrar que han tenido una participación decisiva en ese evento, un

acceso ilimitado y completo a las bases de datos que la investigación ha generado y absoluta libertad en la interpretación de los antecedentes y la preparación de la publicación.

Es cierto que ha habido voces disidentes y profundo malestar dentro del ámbito universitario por esta ofensiva que pretende mercantilizar el conocimiento. Pero también es cierto que la disminución de fondos públicos haga más vulnerables a la Universidades ante los señuelos y el maná financiero de la subvención privada. Y cuando esa tendencia se confirma, ya los claustros universitarios dominados por los intereses empresariales eligen dirigentes que casualmente preconizan modelos empresariales de gestión y, también casualmente, la cultura investigadora se orienta hacia el mercado en donde el valor social se equipara al valor en el mercado (ello puede originar, porqué no también casualmente, que haya presupuesto para

La Universidad es considerada un centro de formación y no un centro de enseñanza superior. En la sociedad neoliberal, pragmática y utilitarista, se tiene más consideración social (y económica) ante un analista programador altamente cualificado que ante un filósofo dotado de espíritu reflexivo y crítico.

contratos laborales para una actividad temporal de duración variable y contingente).

En relación a todo esto nos viene a la memoria que en los pueblos andaluces existía una costumbre casi feudal muy arraigada entre los «señoritos» y los jornaleros. Estos últimos solían reunirse en un lugar céntrico del pueblo a la caída de la tarde formando numerosos corrillos hasta que llegaban algunos «señoritos» o sus capataces para designar a dedo quién sería el afortunado que tendría trabajo al día siguiente en el campo de su propiedad en una dura jornada de sol a sol. Salvando algunas diferencias de forma, los métodos parecen seguir siendo los mismos a pesar del cambio de los escenarios temporales y su puesta en escena.

Otro ejemplo del avance de la ideología neoliberal en la investigación científica, más reciente (1998), se dio en la Universidad de Berkeley en California

enseñar o investigar sobre administración de empresas o telecomunicaciones y existan impedimentos para los mismos fines en Filosofía, Arte o Física teórica, por ejemplo).

El modelo de producción del sistema neoliberal no sólo impregna cualquier sentido de lo económico sino que, como vemos, también lo hace en otros ámbitos sociales, incluido el educativo.

Para nosotros, esta especie de carcoma de la «libertas scolastica» es un signo más de que los sistemas educativos, como el resto de la sociedad, está funcionando cada vez más según las líneas del mercado: «A las familias se las ha reinventado como 'clientela' o 'clientes', el listado de resultados se publica para que las escuelas puedan compararse unas con otras y las escuelas (y sus directivos) se dedican de forma creciente a tomar conciencia de su imagen y a dar una buena impresión en la gestión para poder competir de forma eficaz por los 'clientes' y así continuar existiendo» (Hargreaves, 1997: 116).

Todo lo que estamos argumentando afecta notablemente a la investigación universitaria. Chomsky (2002) nos lo expresa de esta forma: «Estoy seguro que lo puedes ver aquí, pero una institución de investigación como en la que yo estoy, el MIT, lo puedes ver bastante claro. El financiamiento de entidades públicas se está reduciendo, incluyendo incidentalmente al Pentágono quien desde hace mucho había comprendido que su rol doméstico consistía en encubrir las transferencias de los fondos públicos en beneficio privado. Cuando la financiación va desde el Pentágono y la Fundación Nacional de Ciencia hacia las corporaciones, hay una transferencia evidente. Una corporación, digamos, una corporación farmacéutica no está particularmente interesada en invertir en una investigación que nos ayude a todos. Hay excepciones, pero en general, no va a querer invertir, digamos en biología fundamental, algo que podría ser de beneficio público y que todos podríamos usar dentro de 10 ó 20 años. Va a querer invertir en algo de lo cual pueda obtener ganancias, y más aún, ganancias a corto plazo».

Otro asunto que reviste una especial importancia es la tendencia al secretismo más absoluto por parte de las corporaciones inversoras sobre los proyectos de su propiedad o que ayudan a financiar (la amenaza de retirada de subvención impone esa privacidad). Chomsky (2002) describe un caso aparecido en el *Wall Street Journal* que relataba un suceso acaecido en el MIT cuando un estudiante de ciencias de la computación rehusó responder a una pregunta en un examen. Al ser consultado por el profesor, dijo que

sabía la respuesta pero que estaba bajo condición por otro profesor de no responderla. La razón fue que en la investigación que él estaba realizando para este otro profesor, ya había trabajado en la respuesta a esa pregunta; pero quiso mantenerla en secreto porque ellos querían obtener algún tipo de beneficio o de réditos financieros de la información que deseaban mantener oculta.

Desde luego, éste es el tipo de sucesos que se pueden esperar cuando hay un movimiento hacia la corporativización. Porque, de todas formas, las corporaciones o las multinacionales no son sociedades benevolentes. Sus altos ejecutivos tienen una única regla de oro: maximizar los beneficios de la compañía y de sus accionistas (salvo excepciones, que para mucho da de sí la Historia, en que los altos ejecutivos sólo piensan en aumentar de forma fraudulenta su cuenta corriente: Enron, Worldcom o la firma de auditoría Andersen son los últimos escándalos financieros que han producido auténticos terremotos bursátiles en el mismo corazón del sistema capitalista).

Estefanía (1997: 312 y ss.) hace referencia a un texto de un médico holandés, Bernard Mandeville titulado *La fábula de las abejas*. El texto tiene tres siglos de antigüedad pero para muchos es como el San Juan Bautista de las doctrinas neoliberales porque plasma una escala axiológica sintetizada en el subtítulo de su obra, *Los vicios privados hacen la prosperidad pública*: los asuntos comerciales son más afortunados cuanto menos regulados estén por los gobiernos; las cosas tienden a encontrar por sí mismas el equilibrio que mejor les conviene; el egoísmo sin trabas de cada individuo intervendrá en la sociedad de forma tan recíproca con los egoísmos de algunos que tendrá efectos beneficiosos para el conjunto de la sociedad; las intervenciones estatales tenderán a trastocar la «delicada armonía de la sociedad»... Entre algunos aspectos reseñables, la «ética» de Mandeville defendía y justificaba el lujo, la envidia y el orgullo. Si *El Príncipe* de Maquiavelo es el libro de cabecera de los políticos, éste tiene visos de haber sido el de los altos ejecutivos de Enron, Wordcom o Andersen.

Crecer, aumentar, expandirse, fusionarse, comprar... si para ello, hay que ser un monstruo ético o cometer monstruosidades éticas, eso entra dentro de las reglas del juego. Una empresa multinacional no tiene espíritu de ONG. Si lo tuviera, estaría subvertiendo el orden neoliberal y éste no sería el mundo que hemos conocido.

La supremacía del mercado sobre todo lo demás, tiene los «efectos colaterales» a nivel planetario en los que aquí no vamos a ahondar y que se resumen en el

catálogo de intolerancias e injusticias que encontramos en los países pobres del Sur y la opulencia de los países ricos del Norte (Guzmán, Correa y Tirado, 2000). Sin embargo, uno de esos «efectos colaterales» más importantes que se produce dentro del mismo entorno neoliberal es el debilitamiento de la concepción de solidaridad y cooperación. Chomsky (2002) opina –y nosotros con él– que en eso radica el ataque al sistema de escuela pública o el ataque a una seguridad social digna, el esfuerzo por bloquear cualquier forma de sistema nacional de educación y salud que ha estado funcionando durante años. Y, de hecho, esto ocurre en todas partes, y es comprensible. Hay ideas que son «subversivas» al sistema pero que siempre han constituido la piedra angular del Estado: apoyo mutuo, solidaridad, cooperación, compromiso ético, preocupación por la gente...

A cualquier persona que se detenga por un momento a observar lo que ocurre a su alrededor y en la sociedad en la que vive, analizando los mensajes explícitos y encubiertos de los medios y las instituciones caería en la cuenta de que existe una especie de «Vulgata planetaria», amplificada a través de los media o a través de Internet y tiene su reflejo más fiel en las reacciones en cadena de los índices bursátiles. De esta nueva lengua han quedado proscritos términos considerados improcedentes o impertinentes: capitalismo, explotación, dominación, desigualdad, pobreza... Los nuevos amos del Planeta «pretenden rehacer el mundo haciendo tabla rasa de las conquistas sociales y económicas que son el resultado de cien años de luchas sociales...» (Bordieu y Wacquant, 2000).

3. ¿Sociedad de la información o sociedad del conocimiento?: la investigación educativa y los recursos tecnológicos

Ya nos advertía Fontcuberta (2000) el salto cualitativo que suponía avanzar desde la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento; la primera estaba compuesta por datos y la segunda por significados que dan sentido a esos datos.

Dentro de la cultura tecnológica en que nos movemos, Castells (1986) afirmaba que las nuevas tecnologías se presentaban como un nuevo espectro disponible para recorrer el mundo y actualmente nadie puede dudar de su importancia histórica y el cambio coopernico que está introduciendo desde todos los ámbitos ya sea desde el punto de vista laboral, educativo, doméstico, comercial, de producción, de gestión, de consumo, etc. Esta pronunciada incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad, en la economía y en la cultura nos hace

caer hacia un determinismo tecnológico que, según Castells, en otra obra posterior (2000: 31) «constituye un falso problema ya que la tecnología no prescribe la sociedad sino que la plasma, es decir, es sociedad (ninguna sociedad puede ser comprendida o representada sin sus herramientas técnicas)».

Sin entrar en las posibles taxonomías y criterios de clasificación sobre lo que podemos entender por «nuevas tecnologías» (Cabero, 2001): inmaterialidad, interactividad, instantaneidad, innovación, elevados parámetros de imagen y sonido, digitalización, automatización, interconexión y diversidad vienen a ser sus atributos más característicos (Cabero, 1999 y Duarte, 2000). Gutiérrez (1997) añade: rapidez, distribución discriminatoria e individualizada, ubicuidad y sobreabundancia de información e ideología.

Sin embargo, de entre todas las que podamos señalar, sólo con Internet hemos desarrollado un sistema de comunicación que escapa a las coordenadas del espacio euclidiano o los dominios inexorables de una cronometría cíclica, llegándose a convertir en una figurada «pangea electrónica» (Guzmán, 2001).

Con este panorama, navegar por la información se ha convertido en una actividad central dentro del siglo XXI y el ciberespacio constituye un nuevo escenario de comunicación mediado por la expansión y desarrollo de las tecnologías avanzadas. Estamos, sin duda alguna, en una nueva era del procesamiento de la información, del conocimiento y de producción del saber que ha tenido su base en la informática y la telemática. Sin embargo, como bien señala Aguaded (1999: 33) «el protagonismo creciente de la sociedad de la información no nos debe hacer caer en un optimismo universal del poder salvador de la comunicación interactiva y digitalizada».

Si las redes telemáticas han inaugurado un nuevo modo de «ser» y «estar» en el mundo, una nueva manera de conocer transformando la información en conocimiento, la investigación en general, y la educativa en particular, se ha visto potenciada por la utilización de los recursos tecnológicos como medios y recursos para el tratamiento de la información.

Es tal el impacto que Internet está teniendo para la investigación que autores como Martínez López y otros (2001) afirman que la Red y avances concretos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación nos están llevando hasta la «e-ciencia».

Uno de los efectos más visibles de la repercusión de las nuevas tecnologías en la investigación es la contracción del tiempo (a su vez, esencia del capitalismo neoliberal de una «e-economía» también en tiempo real: en 1990 hacían falta tres meses para concebir y

diseñar un nuevo prototipo de carrocería de un auto-móvil, mientras que en 1950 hacían falta tres años; con la versatilidad informativa y comunicativa de las redes telemáticas hoy es posible en unos minutos conseguir el conjunto de artículos científicos, patentes, decisiones judiciales y cualquier otro conjunto de datos significativos que estuvieran relacionadas con determinado producto químico, por ejemplo). Esta investigación hace treinta años hubiese sido prácticamente imposible y ni siquiera se habría iniciado porque habría necesitado un equipo de documentalistas durante varios años (Bindé, 2002).

La comunidad científico-pedagógica tiene que asumir la cultura tecnológica, dominar sus recursos y aprender sus lenguajes. La propuesta de Vázquez (1993) incide en ello. Los investigadores y profesionales de la educación deberían dominar una serie de competencias: a) alcanzar una alfabetización informática y telemática; b) desarrollar habilidades cognitivas y operativas ante el uso de las nuevas tecnologías; y c) formar actitudes favorables hacia su empleo...

Es posible que nos encontremos en un punto tal que estemos asumiendo esa cultura tecnológica y desarrollando las habilidades necesarias para utilizar las rutinas informativas y comunicativas de la Red. Sin embargo, también es posible que las nuevas herramientas y los nuevos lenguajes que se utilicen en las redes telemáticas no dejen de sorprendernos. De ahí, se deriva el constante y permanente proceso que deberá ser propiciado por una actitud favorable de adaptación y una apertura mental hacia el cambio que, en muchas ocasiones, son más de forma que de fondo, para dar un matiz diferenciador de lo «novedoso» frente a lo realmente «nuevo».

Siempre que se hace referencia a la investigación educativa se entiende como la realizada por «expertos teóricos» con una sólida formación científica. La formación del profesorado no ha estado al margen de la influencia del paradigma positivista, considerándose que era importante investigar para descubrir los indicadores de una enseñanza eficaz y las características de un buen profesor para poderlas transmitir al formar a los nuevos profesores. En este modelo, la investigación se dirige a la creación de conocimientos científicos que posteriormente utilizan los profesores, como si de un técnico se tratara, para enfrentarse a la prác-

tica docente. Esta racionalidad técnica, que ha sido el modelo de los programas de formación basado en competencias, no ha servido, ni sirve, a los profesores para dar respuesta a las situaciones que se les plantean en el aula (Buendía e Hidalgo, 2002).

Los problemas normalizados, descontextualizados, se darán en la realidad física o en la biológica, pero no en la realidad educativa. Las situaciones complejas de interacciones humanas, como son las educativas, exigen respuestas desde la propia práctica, que no supone improvisar, responder, y por acierto y error, discriminar; implica antes que nada conocer y reflexionar para tomar decisiones acertadas en ese contexto educativo.

Según Woods (1987), la investigación y la enseñanza no han gozado nunca de una feliz asociación. Muchos maestros y maestras piensan que la investigación no tiene razón de ser y una de las razones que les induce a pensar de esa forma es que gran parte de la investigación en las aulas no ha sido realizada por los

El siglo XXI nos va a exigir enfrentarnos a un importante número de antinomias, irreconciliables desde radicalismos extremos, pero perfectamente superables desde posturas tolerantes. La educación puede ser la llave y la clave de todo ello.

propios docentes, sino que se han originado en el interior de un cuerpo de conocimientos relacionados con disciplinas tales como la Psicología, Sociología y Filosofía y sus intereses teóricos, bajo el prisma del método experimental.

La investigación educativa presenta peculiaridades que la distinguen del resto de la investigación científica y por ello ha de afrontar una serie de críticas derivadas de su propia naturaleza y que resumen Sancho y otros (1998):

- La fragmentación, es decir, la ausencia de investigaciones interconectadas y complementarias que ofrezcan un amplio espectro de la problemática objeto de estudio.
- La irrelevancia, ya que con mucha frecuencia se estudian problemas que interesan sólo a los investigadores, pero que tienen poco que aportar para la mejora de la práctica educativa o la comprensión de los fenómenos relacionados con la educación.

- La baja calidad, que lleva a que muchas investigaciones planteadas como tal sean, sobre todo, relatos de experiencias carentes de metarreflexión o realización de materiales, observándose a menudo una falta de rigor en la relación entre aquello que se define como problema, la tarea que se diseña para recoger evidencias, el análisis de las mismas y las conclusiones en sí mismas y en relación con la práctica que se derivan de muchos estudios.

- La baja eficacia y productividad de la investigación educativa. El hecho de que, en buena medida, la investigación educativa se lleve a cabo de manera individual o por grupos pequeños y con escasa financiación, unido a la propia naturaleza compleja y cambiante de los fenómenos estudiados, hace que la realización de las investigaciones se dilate en el tiempo o que sus aportaciones carezcan de interés.

- La baja utilidad. Muy relacionado con el punto anterior, una problemática internacional que se observa en la investigación educativa es que buena parte de las publicaciones que dan cuenta de estudios en este campo sirve, sobre todo, para que quienes las realizan reúnan los requisitos de productividad exigidos para la evaluación universitaria.

En esta visión del mundo y de las cosas, las tecnologías de la información y de la comunicación no son más que un medio para gestionar eficazmente datos, información, y conocimiento. Es este último factor, el conocimiento, una de las claves para la creación de riqueza en la sociedad de nuestro tiempo (Colás, 2002).

Del valor intrínseco del conocimiento en el sistema productivo se deriva la denominación de sociedad del conocimiento, donde adquieren un valor inestimable y clave los recursos tecnológicos, la cultura y los recursos humanos como capital intelectual.

Se habla entonces de «capital intelectual» como un preciado valor quien junto con la «gestión del conocimiento» son, de hecho, piedra angular en la sociedad del siglo XXI. Son conceptos que planean en el mundo empresarial y en los modelos teóricos económicos: «Repercuten en los modelos educativos que la sociedad actual demanda, así como en las directrices de las políticas científicas.

La gestión del capital intelectual conlleva crear, conseguir y gestionar eficazmente todos aquellos activos intelectuales necesarios para conseguir objetivos (académicos, personales, sociales, laborales, etc.). La gestión del conocimiento se refiere a actividades relacionadas con el conocimiento tales como su creación, captura, transformación y uso» (Colás, 2001: 306; 2002: 34).

4. Apuntando algunas posibles alternativas

Los sistemas educativos tienen que plantearse, en concreto, a qué tipo de sociedad pretenden servir y qué tipo de sociedad quieren contribuir a conformar. Pero, por encima de todo, una educación para aprender a asumir cada cual el imprescindible esfuerzo y la responsabilidad para trabajar en equipo, con un enfoque interdisciplinario para la activa participación democrática y para la tolerancia multicultural y racial. Una educación que forme cabezas con criterio desde los valores éticos y morales de las convicciones libres y coherentemente adheridas, que impida, por ejemplo, la inmensa miseria moral de la drogadicción esclavizante o la violencia y el terrorismo. Una educación que prepare para un mundo en progresivo y rápido cambio, y contribuya a aportar soluciones individuales y colectivas a los problemas globales y a largo plazo (Díez Hochleitner, 1991).

El siglo XX ha sido pródigo y paradójico en acontecimientos, cambios y progreso: inmensamente cruel con los seres humanos de este Planeta y, a la vez, liberal en la independencia de pueblos enteros y en el reconocimiento universal de los derechos del hombre; creativo e innovador en todos los órdenes, con la consiguiente acumulación de bienes y riquezas, pero crecientemente injusto para con los pobres, quienes aumentan en número y miseria, mientras se levanta un nuevo muro ignominioso, intangible éste, entre ricos y pobres, a la vez que se esquilma y depreda de forma suicida la biosfera que nos sustenta, mientras se multiplican por tres los habitantes de la tierra.

Éstas serían para nosotros las claves que permitirían el libre ejercicio de una «libertas scolastica» responsable, crítica y enriquecedora para capital humano:

- 1) Investigar para un saber comprometido. No hay crítica epistemológica sin crítica social (Bordieu, 2002a) y en todas las épocas históricas encontraríamos argumentos para defender un saber comprometido, tal como nos instaba Bordieu (2002b) en una de sus últimas conferencias, pero hoy esa necesidad se hace acuciante y hasta angustiosa. La falsa dicotomía entre «scholarship» (el trabajo científico en su narcisista torre de marfil) y «commitment» (el trabajo científico abierto a la comunidad que dice servir) nos lleva a postular la abolición de la neutralidad pedagógica y la investigadora para alinearnos en los movimientos sociales que contestan la ascensión irrefrenable de los procesos de mundialización.

Para este compromiso con la producción del conocimiento, Buendía e Hidalgo (2002) afirman que existe una urgencia inaplazable de constituir equipos de investigación interniveles. Los problemas sociales

emergentes (globalización; identidad cultural, respetando el pluralismo de origen, en el marco europeo; ecología e inmigraciones, entre otros muchos) y educativos (escuelas multiculturales, educación para la paz, valores emergentes en la sociedad de la comunicación, aparición de nuevas tecnologías, educación en valores democráticos, conocimientos cambiantes a ritmo vertiginosos que demandan nuevas formas de enseñar y aprender), se producen cuando el periodo de vida laboral es más corto y la esperanza de vida cada vez mayor. Esta situación demanda, por lógica, una formación continua.

La revisión crítica de la racionalidad técnica debería implicar que la investigación educativa no tratase de imponer verdades absolutas ni dogmatismos impermeables, sino verdades dialécticas que supongan un elemento emancipador y liberador.

2) Mantener la independencia de pensamiento y acción con respecto al mercado. Es cierto que en muchas ocasiones la labor investigadora sólo redunda en el prestigio profesional de las personas que investigan en esa especie de «pandemia académica» conocida por «curriculosis»: «Patología no agresiva con las funciones vitales pero que deviene en una obsesión casi enfermiza por coleccionar documentación acreditativa que demuestra que se tiene un gran número de documentación acreditativa» (Correa, 2002).

En coherencia con lo que hemos sostenido en el punto anterior, la creación de un saber comprometido no debe aspirar a morir atrapado en los «corralitos epistemológicos» de las disciplinas, en las frías líneas descriptivas de los grupos de investigación o en la ingente maraña de producción bibliográfica. También habría que buscar el justo equilibrio del mecenazgo administrativo o privado con la «libertas scolastica» y no convertir el reclamo financiero en un yugo opresor incluso de nuestras propias convicciones.

3) Integrar en nuestra competencia investigadora las posibilidades de los recursos tecnológicos. En la misma línea anterior, habría que evitar que la sociedad del conocimiento no se degrade hasta el límite de transformarse en un simple «infomercado» como revelan las tendencias actuales.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y sus repercusiones sociales han de ser asumidas por los poderes públicos como un derecho

ciudadano, o como dice Echevarría (2001), una extensión de la educación al «tercer entorno» después de cubrir el espacio y la temporalidad de los ámbitos rural y urbano.

Otra consideración evidente en torno a la multitud de recursos tecnológicos disponibles es la necesidad de ir desterrando del campo de la investigación educativa la imagen del investigador «solitario», para ir asumiendo que resulta imprescindible el trabajo en equipo donde cada miembro sea capaz de asumir su responsabilidad para dar respuesta al amplio frente de problemas que genera la investigación educativa (Rodríguez, García Jiménez y Gil Flores, 1996).

Nos parece igualmente fuera de toda duda el superar la capacidad de seducción irreflexiva de las tecnologías de la información y la comunicación y vencer también el rechazo acrílico que muestra un sector escasamente socializado en ellas (Yanes y Area, 198).

Una vez desmitificadas y desprovistas de las falsas expectativas que el mesianismo tecnológico hace como promesa (Aparici, 2000), los recursos tecnológicos formarán parte de un discurso pedagógico que en este siglo nos va a exigir enfrentarnos a un importante

Nos parece igualmente fuera de toda duda el superar la capacidad de seducción irreflexiva de las tecnologías de la información y la comunicación y vencer también el rechazo acrílico que muestra un sector escasamente socializado en ellas.

número de antinomias, irreconciliables desde radicalismos extremos, pero perfectamente superables desde posturas tolerantes. Se tratará de armonizar lo mundial y lo local; lo universal y lo singular; la tradición y la modernidad; el largo y el corto plazo; la indispensable competencia y la igualdad de oportunidades; el desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano; y, de una manera especial, lo espiritual y lo material.

Referencias

- AGUADED, J.I. (1999): *Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva*. Barcelona, Paidós.
 APARICI, R. (2000): «Trece mitos sobre las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación», en *Cooperación Educativa*, 58.
 BINDÉ, J. (2002): «El futuro del tiempo», en *Le Monde Diplomatique*, 77.

- BORDIEU, P. (2002a): *Lección sobre la lección*. Barcelona, Anagrama.
- BORDIEU, P. (2002b): «En defensa de un saber comprometido», en *Le Monde Diplomatique*, 76.
- BORDIEU, P. y WACQUANT, L. (2000): «La nueva Vulgata planetaria», en *Le Monde Diplomatique*, 55.
- BUENDÍA, L. e HIDALGO, P. (2002): «Situación actual de la investigación educativa: principales temáticas y metodologías utilizadas», en *XXI. Revista de Educación*, 4.
- CABERO, J. (1999): *Tecnología Educativa* Madrid, Síntesis.
- CABERO, J. (2001): *Tecnología Educativa. Diseño y utilización de medios de enseñanza*. Barcelona, Paidós.
- CASTELLS, M. y OTROS (1986): *El desafío tecnológico. España y las nuevas tecnologías*. Madrid, Alianza.
- CASTELLS, M. (2000): *La era de la información: economía, sociedad y cultura, I. (La sociedad Red)*. Madrid, Alianza.
- CHOMSKY, N. (2002): «Asaltando la solidaridad, privatizando la educación», en *Rebelión, julio de 20001* (www.rebellion.org/chomsky/chomsky-educacion.html, consultada en Febrero de 2002).
- COLÁS, P. (2001): «Educación e investigación en la sociedad del conocimiento: enfoque emergentes», en *Revista de Investigación Educativa*, 2.
- COLÁS, P. (2002): «La investigación educativa en la (nueva) cultura científica de la sociedad del conocimiento», en *XXI. Revista de Educación*, 4.
- CORREA, R.I. (Dir.) (2002): *El hilo de Ariadna*. Huelva, Grupo de Investigación «Ágora» de la Universidad de Huelva.
- DRAZEN, F. (2001): «Experimentos fiables», en *El Correo de la UNESCO, noviembre 2001*.
- DUARTE, A. (2000): *Proyecto docente de nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Huelva, Universidad de Huelva (documento policopiado).
- ECHEVARRÍA, J. (2001): «Educación y sociedad de la información», en *Revista de Investigación Educativa*, 19.
- ELLIOTT, V. (2001): «¿Quién da el tono?», en *El Correo de la UNESCO, noviembre 2001*.
- ESTEFANÍA, J. (1997): *Contra el pensamiento único* Madrid, Taurus.
- ESTEFANÍA, J. (2000): *El poder en el mundo*. Barcelona, Nuevas Ediciones de Bolsillo.
- EVANS, G. (2001): «Derecho a la palabra», en *El Correo de la UNESCO, noviembre 2001*.
- FONTCUBERTA, M. (2000): «Medios, comunicación humana y sociedad del conocimiento», en *Comunicar*, 14.
- GUTIÉRREZ, A. (1997): *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. Madrid, De la Torre.
- GUZMÁN, M.D. (2001): «Internet: de la pangea electrónica al onanismo digital», en CORREA, R.I.: *La sociedad mesmerizada*. Huelva, Universidad de Huelva.
- GUZMÁN, M.D.; CORREA, R.I. y TIRADO, R. (2000): *La escuela del siglo XXI y otras revoluciones pendientes*. Huelva, Hergué.
- HARGREAVES, A. (1997): «La investigación educativa en la era postmoderna», en *Revista de Educación*, 312.
- MARTÍNEZ LÓPEZ, F. y OTROS (2001): *Internet para investigadores. Hacia la e-ciencia*. Huelva, Universidad de Huelva.
- RODRÍGUEZ, G.; GARCÍA, E. y GIL, J. (1996): «Recursos tecnológicos en la investigación educativa», en *Pixel Bit*, 6.
- SANCHO, J.M. y OTROS (1998): «Balances y propuestas sobre líneas de investigación sobre tecnología educativa en España: una agenda provisional», en *VI Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa*. Tenerife.
- TORRES, J. (2001): *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid, Morata.
- TOURAINÉ, A. (1997): «Prefacio» en ESTEFANÍA, J. (Ed.): *Contra el pensamiento único* Madrid, Taurus.
- TURK, J. (2001): «Anatomía de una ofensiva privada», en *El Correo de la UNESCO, noviembre 2001*.
- YANES, J. y AREA, M. (1998): «El final de las certezas. La formación del profesorado ante la cultura digital», en *Pixel Bit*, 10.
- WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro*. Barcelona, Paidós.

† Rafael Bisquerra y Gemma Filella
Barcelona / Lleida

Educación emocional y medios de comunicación

Emotional education and mass media

El objetivo de este artículo es reflexionar sobre el binomio «educación emocional y medios de comunicación» desde dos puntos de vista. Por un lado, la dimensión emocional de los medios de comunicación y su implicación en la acción educativa y, por otro, los medios de comunicación como transmisores de educación emocional. Los autores finalizan presentando un conjunto de programas de educación emocional.

The aim of this paper is to analyze the relationships between emotional education and the media from two different points of view. On the one hand, the emotional dimension of the media and their implication in education. On the other hand, the media as a resource used for emotional education.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Educación emocional, medios de comunicación, programas de educación emocional, motivación, conciencia emocional, educación crítica.

Emotional education, mass-media, emotional education programs, motivation, emotional conscience, critical education.

De todos es sabido que los medios de comunicación juegan un papel muy importante en la sociedad actual. De hecho, es uno de los ámbitos

que más tiene en cuenta las emociones a la hora de conseguir sus objetivos, aspecto que la educación no puede obviar.

En primer lugar, consideramos conveniente clarificar qué entendemos por educación emocional para, posteriormente, pasar a analizar su relación con los medios de comunicación.

A partir de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2001), el concepto clásico de inteligencia ha cambiado. En la teoría de las inteligencias múl-

† **Rafael Bisquerra Alzina** es catedrático del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Barcelona (mirba10d@d5.ub.es).

Gemma Filella Guin es profesora del Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universidad de Lleida (gfilella@pip.udl.es).

tiples se distinguen nueve inteligencias: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal, existencial y naturalista. La persona inteligente en una de ellas no tiene por qué serlo, necesariamente, en todas las demás.

Desde la perspectiva emocional nos interesa resaltar particularmente la inteligencia interpersonal y la intrapersonal. La primera permite comprender y trabajar con los demás y la intrapersonal permite comprenderse y trabajar consigo mismo. A este tipo de inteligencias, Goleman (1995) les ha llamado inteligencia emocional. Esta teoría tiene importantes implicaciones psicopedagógicas relacionadas con las propias emociones y las de los demás y permite dar paso a la «educación emocional». La educación emocional la entendemos como un proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales para el desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que le plantea la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisqueira, 2000: 243).

La educación emocional tiene un valor fundamentalmente preventivo. A grandes rasgos podemos destacar que en la sociedad actual se pone de manifiesto su necesidad dado que el analfabetismo emocional puede ser la causa de conflictividad, violencia, problemas de salud, estrés, consumo de sustancias tóxicas, etc. Éstos pueden considerarse casos extremos, pero generalmente tienen su origen en situaciones más cotidianas como enfrentarse a la necesidad de tomar decisiones sobre el futuro, superar los fracasos, situaciones frustrantes, conflictos en las interacciones personales, organización del tiempo personal, mantener la serenidad delante del bombardeo de malas noticias que nos llegan, etc.

La educación emocional y sin ánimo de reduccionismo es educar para la vida, educar para la felicidad, educar para el bienestar. Las personas emocionalmente inteligentes se caracterizan, entre otros aspectos, por tener una actitud positiva, reconocen sus propios sentimientos y emociones, tienen capacidad para controlar las emociones y los sentimientos, capacidad para tomar decisiones adecuadas, están motivadas, se ilusionan, tienen interés por lo que les rodea, poseen una autoestima adecuada, tienen capacidad para superar las dificultades y las frustraciones. En los siguientes apartados vamos a intentar clarificar el papel

que juegan los medios de comunicación en la educación emocional como generadores y transmisores de emociones.

1. La dimensión emocional en los medios de comunicación

Los medios de comunicación generan emociones, podríamos decir, incluso, que su objetivo es despertar emociones en las personas que los utilizan y de esta forma potenciar su uso. Según Ferrés (1996: 23), «la televisión es precisamente el reino de las emociones y de las apariencias».

Siguiendo la clasificación de Lazarus (1991: 82), podemos afirmar que básicamente despiertan emociones estéticas, positivas y negativas; es decir, vamos al cine y vemos la televisión para experimentar emociones, en general positivas (nos hacen sentir bien: alegría, felicidad, amor, afecto, etc.), aunque en determinadas ocasiones queremos experimentar emociones negativas (catarsis) y también acudimos a ver espectáculos o películas que nos hacen sentir miedo, tristeza, etc. No es una exageración hablar de que hay personas «adictas» a los medios de comunicación (Internet, televisión, etc.), precisamente porque de esta forma experimentan emociones positivas.

A partir de esta constatación pensamos que los medios de comunicación y las tecnologías de la información y comunicación (TIC) pueden ser un recurso para el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en concreto, para la educación emocional. Las relaciones entre emoción y motivación quedan de manifiesto como mínimo en los siguientes argumentos: a) la raíz etimológica latina de ambos términos es la misma «movere»; y b) las emociones desencadenan una acción, por lo tanto, constituyen una motivación para hacer algo, ahora bien, reaccionamos emocionalmente solamente cuando la situación es importante para nosotros, para nuestros objetivos personales.

Es en este sentido que debemos destacar que las instituciones educativas deberían partir de la experimentación de emociones positivas para motivar el aprendizaje de sus alumnos y poder competir con el «cóctel Disney-Microsoft». Los alumnos aprenden más y mejor si les gusta y es importante para ellos, que no a través de la repetición. Así que podemos afirmar que los medios de comunicación, a través de las emociones positivas, pueden ser un camino hacia la motivación y la cognición.

Por otro lado, la educación emocional no olvida, en sus objetivos, que tiene que educar para que las personas sean conscientes de las emociones que experimentan a través de los medios de comunicación.

Sólo a partir de esta conciencia el individuo podrá llegar a captar el verdadero mensaje que los medios de comunicación nos quieren transmitir y contribuir, así, a formar ciudadanos más críticos (Sarramona y otros, 1988: 155). Ferrés (1994; 1996) también afirma que «la persona actúa mucho menos de lo que cree movida por sus convicciones, sus ideas y sus principios, y mucho más de lo que piensa movida por sus sentimientos, sus deseos, su temores y es desde la emotividad como la televisión puede condicionar la libertad humana».

2. La educación emocional en los medios

Los medios de comunicación también pueden actuar como transmisores de educación emocional facilitando recursos, programas, etc.; por ejemplo, la televisión con la difusión de programas que eduquen emocionalmente, el vídeo (elaboración de vídeos que puedan ser utilizados en las escuelas y en las familias), Internet, difundiendo recursos como podemos ver en el siguiente apartado, etc.

Por otro lado, los medios de comunicación no deberían olvidar la parte de responsabilidad que tienen para favorecer el desarrollo integral del ser humano. Hemos entrado de lleno en la sociedad de la información y la comunicación de masas, hecho que ha provocado la aparición de un nuevo marco de las relaciones interpersonales a través de la Red y las relaciones interpersonales cara a cara se ven reducidas.

Por este motivo, los medios de comunicación deberían trabajar en la línea de potenciar las competencias del saber ser y saber estar de los usuarios o como mínimo mantenerlas. Paralelamente, la sociedad de la información ofrece una inmensa oferta documental ante la cual es preciso escoger; esto a veces puede conducir a situaciones de confusión, sensación de impotencia y desánimo. En palabras de Serrano (2002), «a más información, más complejidad y esta complejidad conlleva más fragilidad». Es en este sentido que debemos educar emocionalmente a las nuevas generaciones para afrontar con éxito los nuevos retos que aventura el futuro.

3. Programas de educación emocional

A pesar de la novedad del tema, hay un número considerable de programas relacionados con la edu-

cación emocional que pueden localizarse en Internet. La principal fuente de referencia es Casel (www.casel.org), donde hay enlaces directos con más de 80 programas. Los temas incluidos en estos programas, además de las emociones, son: habilidades sociales, autoestima, salud, control del estrés, educación sexual, prevención de embarazos no deseados en adolescentes, prevención del consumo de drogas, prevención del SIDA, prevención de la violencia, educación para la paz, solución de conflictos, educación multicultural, rendimiento académico, prevención en general, toma de decisiones, responsabilidad, habilidades de vida, mediación, comprensión lectora, educación del carácter, educación en valores, educación moral, prevención del suicidio, bienestar, etc. Es decir, un amplio abanico de posibilidades, que por una parte recogen la tradición de la orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo y por otra parte introducen la dimensión emocional como tema transversal en todos ellos. En síntesis se trata de relacionar

Los medios de comunicación también pueden actuar como transmisores de educación emocional facilitando recursos, programas, etc.; por ejemplo, la televisión con la difusión de programas que eduquen emocionalmente, el vídeo (elaboración de vídeos que puedan ser utilizados en las escuelas y en las familias), Internet.

emoción, cognición y comportamiento. A continuación se citan los programas más representativos:

- «Creating a peaceful school learning environment»: este programa pretende desarrollar la autoestima, el respeto por los demás, la habilidad para resolver conflictos y prevenir la violencia.
- «Developing responsible citizens»: desarrollo de ciudadanos responsables a través de la interiorización de valores como honestidad, amabilidad, veracidad, tolerancia, generosidad, libertad, igualdad, etc.
- «Mediation in the schools»: comprensión del conflicto, regulación de la ira, solución de conflictos, mediación, etc. (nmcd@igc.org).
- «ME-ME: Drug and alcohol prevention»: autoestima, responsabilidad, prevención del consumo de drogas, resistencia a la presión de los compañeros, ciudadanía, etc.

- «Metropolitan area child study»: prevención de la violencia, desarrollo de conductas pro-sociales, etc. (tolan@uic.edu).

- «Project Oz»: prevención del consumo de drogas, habilidades de vida, bienestar y felicidad, prevención de la violencia.

- «Responding in peaceful and positive ways»: mediación entre iguales en la resolución de conflictos, normas pro-sociales y creación de comunidades de cuidado mutuo.

- «Sankofa»: prevención de la violencia, valoración de riesgos, habilidades interpersonales, etc. (ad-disosj@cmhc.umdj.edu).

- «Voices of love and freedom»: comprensión lectora, literatura multicultural, toma de conciencia de la propia identidad, educación del carácter, habilidades sociales, resolución de conflictos, prevención de la violencia, prevención del consumo de drogas, mejora del rendimiento académico (VLFBoston@aol.com).

Entre otros programas interesantes se encuentran: Aban Aya Youth Project, Our Whole Lives, Al's Pals: Kids Making Healthy Choices, Overcoming Obstacles, Americans All Grades K-12, Passport Program, Child Development Project, Parents Under Construction, Conflict Resolution (K-3) and Peer Mediation for 4-5, PATHS, Conflict Resolution Curriculum Module, Peace Builders, Connecting With Others, Peace Works, Creating a Peaceful School Learning Environment (CAPSULE), Peace-able Place, A DARE, Positive Action, Developing Nurturing Skills, Positive Life Choices, Developing Responsible Citizens, Prime Time, Discover: Skills for Life, Productive Conflict Resolution, Do It Yourself: Making Healthy Choices, Project ACHIEVE, Drugs and Alcohol Currículum Modules, Project ALERT, Efficacy Currículum, Project Charlie, Esteem Builders, Project Northland, Facts, Feelings, Family and Friends, Project Oz («Best Practices in Prevention»), Foundations of Democracy, Project TNT (Towards No Tobacco Use), Gemstones, Quit it!, Get Real About AIDS, Reach Out to Schools: Social Competency Program, Get Real About Tobacco, Resolving Conflict Creatively, Conflict Resolution in the Middle School and Partners in Learning (from ESR), Get Real about Violence, Responding in Peaceful and Positive Ways (RIPP), Great Body Shop, the Responsive Classroom, Growing Healthy, Rite of Passage Experience (ROPE), Growing Up Caring, Sankofa, Growing Up Well, Second Step, Health Skills for Life, Skills for Adolescence; Skills for Growing; Skills for Action, Heartwood Institute Currículum, Social Decision Making and Life Skills Development, Here's Looking at You, 2000, Star I,II,III,

High/Scope Perry Preschool Project, Straight Talk About Risks (STAR), I Can Problem Solve (ICPS), Success Through Accepting Responsibility (S.T.A.R.), Know Your Body, Teenage Health Teaching Module, Learning about Alcohol and Other Drugs, That's Life (K-10), Learning for Life, Thinking, Feeling, Behaving, Learning to Live Drug Free, Too Good for Drugs II, Life Skills Training, TRIBE, Mediation in the Schools, Tribes: A New Way of Learning and Being Together, ME-ME Drug and Alcohol Prevention Program, Voices of Love and Freedom: Voices, Comprehensive Reading, Writing, and Character Education Program, Metropolitan Area Child Study (MACS), Voices of Love and Freedom: Literacy and Values, Michigan Model, When I'm Grown, Missouri Comprehensive Guidance Model, Wisekills, No Put Downs, Working it Out; Working Towards Peace; Exploring the Issues (Quest Violence Prevention series), etc. Para más detalles sobre estos programas se puede consultar: www.casel.org; www.cdc.gov/nccdphp/dash/rtc/.

Los programas citados tienen diversas denominaciones. Algunas son creativas y sugerentes. Teniendo en cuenta como las palabras generan emociones, reacciones y actitudes (a favor o en contra), es importante buscar un título para el programa que sea un factor de motivación para los agentes que se vayan a implicar en él. En nuestra exposición utilizamos la denominación genérica de «educación emocional», sabiendo que algunos programas que incluimos en ella rehuyen de esta terminología, aunque los contenidos le sean propios. Muchos de estos programas son analizados en el proyecto *SEL Program Review*, dirigido por John Payton, del Department of Psychology (M/C 285), Behavioral Sciences Building, 1007 West Harrison Street, Chicago, IL 60607-7137 (jpayto1@uic.edu). Para cuestiones específicas sobre programas SEL (Socio Emotional Learning) se puede contactar con Mark Greenberg, Director del Prevention Research Center, en la Pennsylvania State University, Henderson Building South, University Park, PA 16802 (mxg47@psu.edu). También se puede contactar con Roger Weissberg, director ejecutivo de CASEL, en la University of Illinois at Chicago, Department of Psychology (MC 285), 1007 W. Harrison St., Chicago, IL 60607-7137 (rpw@uic.edu). Para más información sobre estos programas se puede consultar: www.casel.org/proginrev.htm#projectoz; <http://www.temple.edu/LSS/CEIC-Vol10No6.pdf>.

Referencias

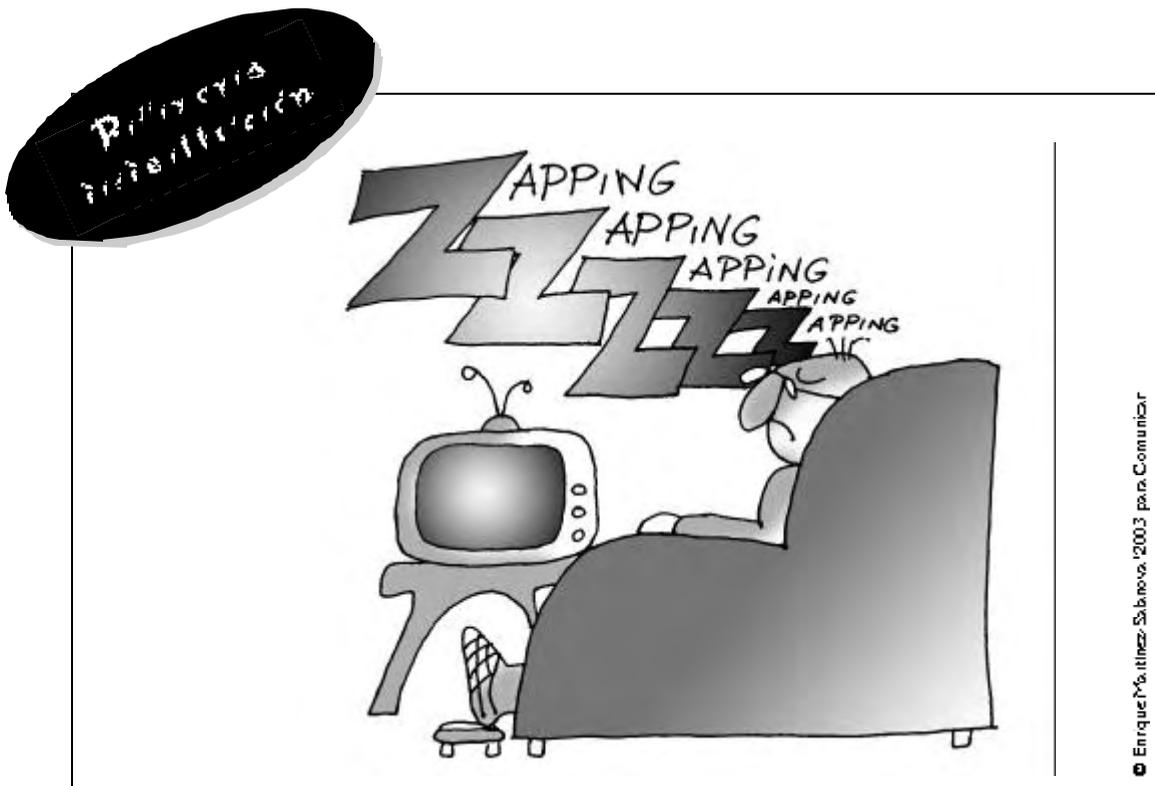
BISQUERRA, R. (2000): *La educación emocional y bienestar*. Barcelona, Praxis.

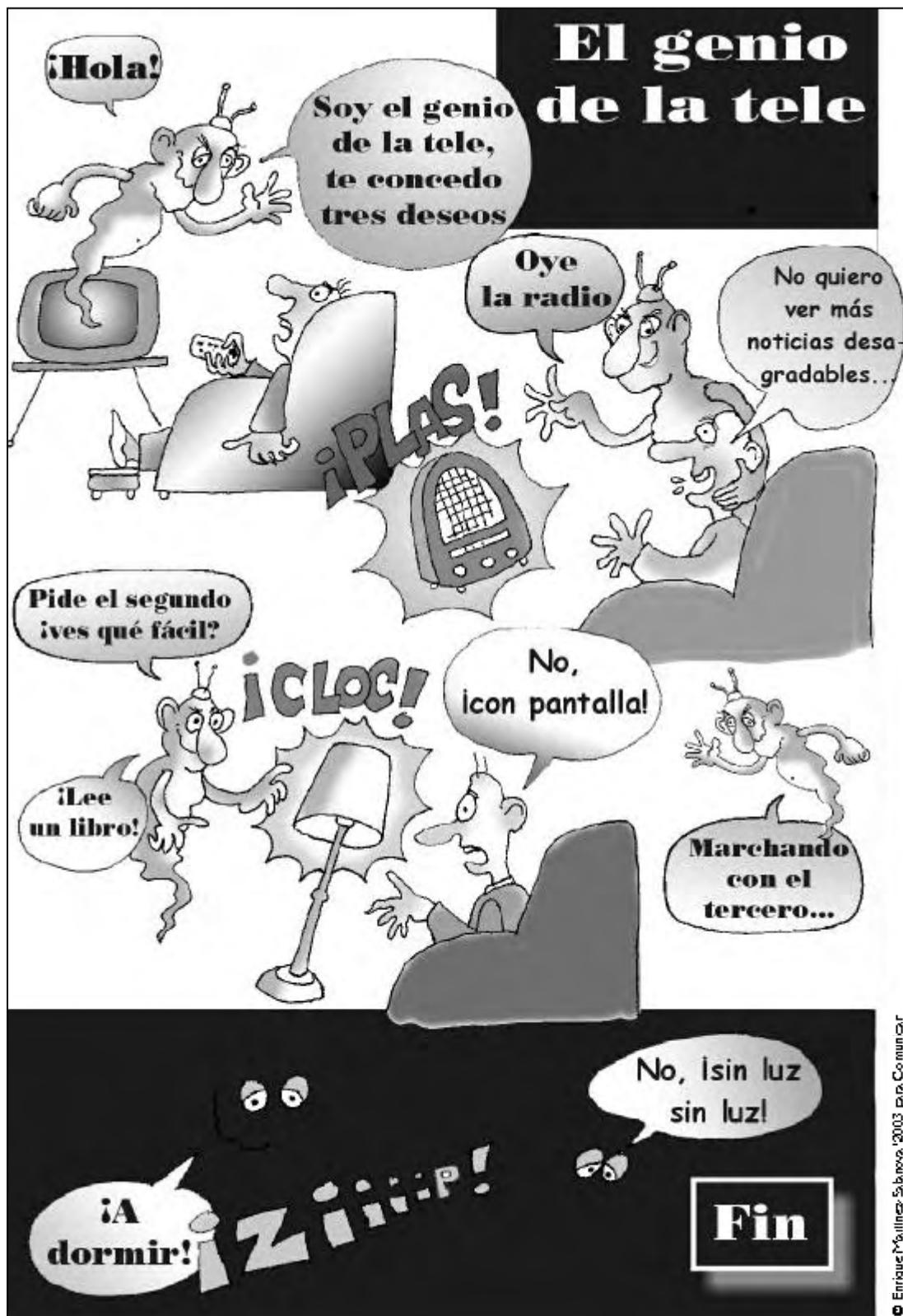
FERRÉS, J. (1994): *Televisión y educación*. Barcelona, Paidós.
 FERRÉS, J. (1996): *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Barcelona, Paidós.
 GARDNER, H. (2001): *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona, Paidós.
 GOLEMAN, D. (1996): *La inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.
 LAZARUS, R.S. (1991): *Emotion and adaptation*. Nueva York,

Oxford University Press.

SERRANO, S. (2002): *La complexitat de la comunicació*. Conferencia impartida en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida.

SARRAMONA, J.; MARTÍNEZ, M.; TRILLAS, J. y PUIG, J.M. (1988): «Medios de comunicación de masas y educación», en SARRAMONA, J. (Ed.): *Comunicación y educación*. Barcelona, CEAC.





† Encarna Soriano y Manuel José López
Almería

Medios de comunicación y educación intercultural en la Educación Secundaria

Mass media and intercultural education at Secondary School

El reconocimiento efectivo de un marco social intercultural, en una sociedad democrática, se puede lograr a través del uso crítico de los medios de comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El aprovechamiento de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación en la Educación Secundaria se convierte en una excelente oportunidad para interpretar una realidad cultural con toda su complejidad. Es un reto para la educación pública la consolidación de unos valores que favorezcan la construcción de una ciudadanía intercultural.

The effective recognition of an intercultural social framework in a democratic society can be achieved through the use of mass media in the teaching and learning process. Thus taking advantage of both new technologies and mass media in the ESO classroom makes it a good opportunity to understand the complexity of our cultural reality. This is a challenge for public education as it strengthens some values which contribute to the construction of an intercultural citizenship. Therefore we have organized this paper respecting an equilibrium between theory and its practical application, taking into account when he says that the great difficulty in education consists in the effective realization of ideas in the classroom..

DESCRIPTORES/KEY WORDS

*Medios, interculturalidad, secundaria, ciudadanía, democracia.
Media, interculturality, Secondary School, citizenship, democracy.*

La pregunta que debemos plantear como punto de partida en este artículo es: ¿cómo podemos utilizar las nue-

vas tecnologías de la información para que éstas nos ayuden adecuadamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje del ciudadano democrático que vive en contextos pluriculturales? Es indudable que los nuevos medios de comunicación y su potencial informativo deben contemplarse como sugerentes recursos didácticos para desarrollar la acción educativa de la interculturalidad. Nuestro cometido será conocer las posibilidades de un nuevo entorno educativo para que el profesorado y el alumnado de ESO (Educación Secundaria Obligatoria) elaboren conjuntamente

† Encarna Soriano Ayala es profesora del Departamento de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de Almería (esoriano@ual.es).

Manuel José López Martínez es profesora de Educación Secundaria en el IES «Fuentenueva» de El Ejido de Almería.

unos contenidos que permitan el reconocimiento de un marco social intercultural. La preocupación por mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en los centros educativos públicos de una sociedad democrática se transforma en la razón principal de este artículo. Para lograr esta mejora establecemos una exigencia fundamental: la reflexión crítica sobre la propia identidad y los valores que la determinan.

El porqué nos hemos centrado en el nivel de Secundaria responde a varias razones. Inicialmente, porque este nivel educativo enlaza hoy con unos fines que podemos situar en la consecución de un desarrollo sociopersonal para el futuro ciudadano democrático de una sociedad plural. Otra razón se centra en el reto que supone para el docente de este nivel alcanzar la competencia profesional para poner en práctica una educación justificada por una nueva demanda social como es la interculturalidad. Y, en tercer lugar, porque la experimentación de una educación en valores y su tratamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje queda recogido en diferentes documentos del diseño curricular y de todo proyecto de centro. Según Marina (2002: 84), «sólo tenemos la enseñanza Secundaria para mostrar de modo sistemático la complejidad, la riqueza, las posibilidades de la inteligencia humana»; a lo anterior añadiremos las problemáticas socio-culturales provocadas por la falta de igualdad y justicia social.

Aunque tengamos en cuenta la cuestión inicial, somos conscientes de que la utilización de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación en los centros educativos de Secundaria es insuficiente si la comparamos con las posibilidades ofrecidas en el mercado. Según datos publicados por el periódico *El Mundo* (4-04-2000), durante el curso 2000-2001, un 55% de los profesores españoles no sabían utilizar un ordenador y sólo el 22% estaba dispuesto a emplear las nuevas tecnologías en la enseñanza de sus materias. Una prueba evidente de esta situación ha quedado expuesta por Prats (2002) cuando analiza la relación entre Internet y la enseñanza: «Por un lado, hay una gran penetración de las nuevas tecnologías entre los jóvenes adolescentes a través de productos empaquetados y, por otro, una baja utilización de la red. En ningún caso el uso de materiales de temas educativos es significativo. Si el uso de Internet para la educación es escaso se debe, sin duda, a que estamos todavía en una etapa muy inicial de desarrollo de la Red en cuanto a contenidos, a lo que se suma la lentitud del despliegue de infraestructuras telemáticas como cableado de banda ancha u otros medios de circulación rápida de la información».

Teniendo constancia de estas deficiencias, a la práctica educativa se le presenta una tarea difícil y distinta de la habitualmente desplegada en el aula, no sólo para el profesor sino también para el alumno. Ambos tienen que superar unos roles impuestos por el propio funcionamiento del sistema educativo para acceder a una competencia humana y social distinta, en donde la aportación de cada uno debe contribuir a la creación de una unidad colectiva cuya función principal debe ser la de concentrarse en la interpretación de una realidad compleja y cambiante. Por esta vía, los procesos de selección y creación de contenidos interculturales se convertirán en una tarea prioritaria de dicha cooperación entre docente y alumnado, pero cada uno desde su peculiar conocimiento y uso de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación. Por lo tanto, proponemos que la práctica educativa se convierta en una práctica de intercambio en la que el uso de las tecnologías de la información sea asumido como un recurso y un procedimiento más para favorecer el análisis de la realidad.

Aunque estemos en una fase inicial en la utilización de los *mass media* y las nuevas tecnologías en el nivel de enseñanza Secundaria, no dudamos de la influencia que pueden ejercer cuando nos disponemos a interpretar la realidad social. La actitud que debe existir en el centro educativo es la de contemplar su utilización con confianza. San Martín (2000: 48) hace mención a esta circunstancia en los siguientes términos: «Sí debe, a nuestro entender, aproximarse a ellos como un fenómeno cultural que presentan el saber y la cultura en formatos de fácil consumo, cuya retórica discursiva los estudiantes deben poder comparar con la utilizada por otros medios como el libro de texto, el documento, el reportaje o el informe experto».

Es evidente que el manejo de estos recursos en un centro educativo puede estimular la comunicación y las relaciones interpersonales en un doble sentido: a) en un sentido positivo, incrementando los contactos gracias al manejo y al tratamiento de la información; b) en un sentido negativo, porque el exceso de información puede inducir a una selección predeterminada de contenidos. Es en este último en el que debemos prestar mayor cuidado y atención en el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque, como ha explicado recientemente Marina (2000: 83), basándose en la teoría de la «disonancia cognitiva» de Festinger, «todos tendemos a defender nuestro mundo, el conjunto de nuestras creencias o de nuestras ideas, y nos molesta la información que la pone en duda o la contradice. Nos sentimos en peligro cuando algo produ-

ce una disonancia en nuestro interior. Los datos que no encajan, los gestos que no concuerdan con lo que esperábamos, las expectativas que no se cumplen. De forma automática tendemos a rechazar esa información inquietante». Este planteamiento de Marina tiene que presidir tanto el apartado reflexivo y teórico como el práctico. Habrá que procurar no desembocar en un gueto informático y cultural del que no podamos salir, debido al peligro de seleccionar sólo una parte de la información que procede del mundo exterior.

1. El escenario en el que nos vamos a desenvolver

Como se ha podido ver en nuestra declaración de intenciones, nos preocupa comprender la situación en la que estamos inmersos a principios del siglo XXI. Ello se convierte en un reto para la educación pública. Como ha dicho recientemente Fernández Enguita (2002), la realidad como hecho se caracteriza por la multiculturalidad, pero como programa deseable debe tender hacia el interculturalismo, máxime cuando en esta época de la globalización «la humanidad se constituye como comunidad moral pero no como comunidad política».

El informe final del proyecto número 7 del Consejo de Europa (Conseil de l'Europe, 1986: 3) define las líneas maestras que deben guiar a los países europeos en su atención a la multiculturalidad (Etxeberria, 1992):

- a) Se constata que las sociedades se han hecho multiculturales.
- b) El multiculturalismo puede ser fuente de riqueza potencial para la sociedad.
- c) Cada cultura tiene sus especificidades respetables.
- d) El interculturalismo no es sólo un objetivo, sino un instrumento para promover la igualdad de oportunidades y una óptima inserción social de las minorías étnicas y sociales.
- e) Se trata de promover el conocimiento de los puntos de vista recíprocos y favorecer la aceptación del otro.
- f) El interculturalismo es sobre todo una elección de una sociedad humanista que se orienta hacia la interdependencia. No afecta sólo a los inmigrantes, sino a toda la sociedad en general.

Teniendo en cuenta este marco tan complejo, convenimos que están en juego unos valores que

deben caracterizar a la nueva ciudadanía, a la que hay que formar dentro del contexto de los grandes cambios que se suceden en la sociedad a la que ésta pertenece. Lo cual exige un nuevo enfoque de la educación con un sentido más integral, teniendo como punto de arranque las líneas descritas por el informe Delors (1996).

Hay una relación estrecha entre el proyecto social y el proyecto educativo. Señala Bartolomé (2000) que un proyecto educativo intercultural sólo es posible en una sociedad en la que se ha dado un proyecto social intercultural, en el marco amplio que oriente y dé sentido a la acción política, en la que está inmerso ese grupo humano. Nosotros pensamos que cuando esto no sea posible hay que comenzar actuando a nivel local implicando a todos los estamentos y colaborando entre todos los sectores involucrados en la educación de una persona. No podemos sólo esperar un proyecto político intercultural para empezar a actuar, actuemos desde abajo, desde la escuela, familias y ámbitos locales y construyamos una sociedad que sea verdaderamente intercultural, es decir, construyamos un

La nueva sociedad plantea retos y desafíos, exige de cambios radicales y profundos que van más allá de los sistemas educativos y de la educación reglada. En esta situación, la escuela, con todas las particularidades que la caracterizan, ha de formar a las personas, a los ciudadanos, ha de enseñar bien el oficio de ciudadano.

proyecto social intercultural desde la concienciación de la persona.

En el ámbito europeo no anglosajón, según Bartolomé (2000), se utiliza el término interculturalidad contrapuesto a multiculturalidad para dar al primero más fuerza, cosa que no ocurre en los escritos norteamericanos o ingleses, que cuando hacen referencia a la educación siempre aparece bajo los vocablos «multicultural education». Grant (1994) entiende la educación multicultural como un concepto filosófico, pero además como un proceso educativo. Es un concepto construido sobre los ideales de libertad, justicia, igualdad, equidad y dignidad humana, es un proceso que ayuda a los estudiantes a desarrollar de manera positiva el autoconcepto y el descubrimiento de quiénes son. La educación multicultural exige al profesorado

que los textos escolares, la literatura, el currículum sea multicultural y multirracial y se infiltre de contenidos, contribuciones, perspectivas y experiencias de otros grupos. Nunca debemos entender la educación multicultural similar a política correctiva, tampoco se debe considerar como algo sólo de la minoría, la educación multicultural es de todos y para todos.

Los autores, como antes hemos visto en el contexto europeo y no anglosajón, han acuñado el término intercultural para imprimir más fuerza a este fenómeno. La interculturalidad implica, además de todo lo expuesto, interdependencia, reciprocidad y simetría de las culturas. Indica Rodrigo (1999) que el término interculturalidad envuelve diálogo crítico y autocrítico, y la comunicación entre los que son diferentes (personas y grupos). El diálogo comienza por aproximarse y conocer la otra cultura, luchar contra los estereotipos culturales que cada cultura produce de las otras; y que

La educación multicultural exige al profesorado que los textos escolares, la literatura, el currículum sea multicultural y multirracial y se infiltre de contenidos, contribuciones, perspectivas y experiencias de otros grupos. Nunca debemos entender la educación multicultural similar a política correctiva, tampoco se debe considerar como algo sólo de la minoría, la educación multicultural es de todos y para todos.

admite, desde la relativización de la propia cultura, el descubrimiento y comprensión de los valores alternativos que consideramos válidos.

La educación ha de tener presente la diferencia entre los grupos e individuos y ha de posibilitar la estima y el respeto por otras culturas así como valorar positivamente la diversidad social y cultural con el fin de integrar las minorías en las comunidades en las que viven, de manera que se logre el enriquecimiento de la cultura mayoritaria y minoritaria. La educación tiene que hacer posible que las personas dispongan de las actitudes y estrategias para desenvolverse en una sociedad como la actual, en continuos cambios, de manera que puedan resolver de forma inteligente los problemas y conflictos que se les planteen. Los centros educativos van a ser uno de los lugares de encuentro de alumnos de diferentes etnias, culturas y lenguas. Por lo tanto, uno de los objetivos de la edu-

cación será favorecer el respeto a la diversidad en un marco de igualdad de derechos.

Las dificultades en los procesos de cambio escolares y de enseñanza se encuentran en el amplio contexto social en el que las escuelas operan y del que ellas son una parte. El problema fundamental se encuentra en un choque entre dos fuerzas poderosas, por una parte el incremento post-industrial, mundo postmoderno, caracterizado por los cambios acelerados, intensa compresión de espacio y tiempo, diversidad cultural y tecnológica, inseguridad nacional e incertidumbre científica. En contra de esta postura se halla una modernista, un sistema escolar monolítico, que continúa persiguiendo continuamente objetivos anacrónicos dentro de estructuras opacas e inflexibles.

La nueva sociedad plantea retos y desafíos, exige de cambios radicales y profundos que van más allá de los sistemas educativos y de la educación reglada. En esta situación, la escuela, con todas las particularidades que la caracterizan, ha de formar a las personas, a los ciudadanos, ha de enseñar bien el oficio de ciudadano, pero: ¿qué significa hoy ser ciudadano? Consistiría en actuar en sociedad manifestando una serie de valores. Aunque es común en la jerga escolar hablar de la necesidad de formación en valores, lo que cabe preguntarse es ¿en qué valores? Los valores que consideramos fundamentales para construir una ciudadanía intercultural y responsable son: respeto, aceptación y reconocimiento, cooperación y solidaridad, democracia cultural, globalidad ecológica, pensamiento crítico y justicia social (Soriano, 2001).

Sin embargo, a lo anterior se debe añadir la presencia de otra realidad. La tecnología de la sociedad de la información avanza haciendo camino, incluso llegando al marco educativo formal, presentándose como la solución ante cualquier problema. Ello se produce así por una cuestión obvia: el potencial económico y cultural que se despliega en la sociedad de la globalización es abrumador. En estas circunstancias se evidencian varios interrogantes. ¿Este desarrollo tecnológico puede contribuir de alguna manera a la consolidación progresiva de una educación intercultural? O, por el contrario, ¿puede obstaculizarla? Ésta es la cuestión a resolver.

Como consecuencia de esta reflexión previa, este artículo pretende establecer en su base argumental una vinculación entre medios de comunicación y nuevas tecnologías de la información, educación intercultural y ciudadanía. Por una parte, la información y el conocimiento deben estar al servicio de una educación más democrática. Al mismo tiempo, el ciudadano de hoy y del mañana debe estar en posesión de un conocimiento crítico de su realidad. Además, tiene que existir una vinculación mayor entre los problemas sociales y el conocimiento escolar a través de una información abierta y plural. Como dice Carbonell (2001: 57), en toda información y conocimiento subyacen valores y conductas morales. Habrá que tener en cuenta que «probablemente, el caudal de información siempre ha sido mayor fuera que dentro de la escuela. Pero ahora esta circunstancia se acentúa. Por eso es pedagógicamente contraproducente que la escuela gire la espalda a las nuevas tecnologías y mire hacia otro lado, tal como ha sucedido y sucede aún incomprensiblemente con la imagen y los medios de comunicación».

Partimos, pues, de diferentes evidencias. En primer lugar, siguiendo a Nuñez Encabo (1995), se constata la competencia entre medios tradicionales de aprendizaje, que proporcionan un tipo de conocimiento, y los medios de comunicación de masas, que proporcionan otro tipo de conocimiento. Esta competencia o rivalidad se produce en los centros educativos, dando lugar a una tensión entre la formación académica tradicional del profesor y la formación extra académica del alumno recibida fuera del contexto del centro educativo. En segundo lugar, los medios de comunicación son instrumentos básicos del desarrollo cultural de una comunidad ya que las informaciones y opiniones difundidas en ellos se transforman en fuente de conocimiento sobre la realidad. Pero estas opiniones e informaciones, aparentemente múltiples y plurales procedentes de los mismos, vienen a desembocar en monólogos (Nuñez Encabo: 1995), utilizándose para conseguirlos un potencial persuasivo a través de la síntesis de textos e imágenes. En tercer lugar, el objetivo fundamental de los responsables de los medios de comunicación es el de llegar al mayor número posible de receptores mediante criterios cuantitativos. En cuarto lugar, y retomando el análisis de Giordano (2000), en la actualidad los medios de comunicación forman parte de un conglomerado constituido por las industrias culturales y los complejos de ocio más telecomunicación. En resumidas cuentas y como ejemplo válido, el supuesto cuarto poder de la prensa se camufla entre las herramientas fundamentales del primer poder.

Al final, todo este engranaje de diseño económico reconvierte la oferta audiovisual hegemónica en una atractiva oferta cultural. Pero inmediatamente aflora una cuestión de fondo. De antemano coincidimos con Fernández Enguita (2002) cuando nos recuerda que la cultura es una realidad en proceso de cambio, en la que se decide cómo deben ser las relaciones de poder entre los componentes de una comunidad. Por tanto, nos preguntamos si mejorará la figura del ciudadano crítico, reflexivo y participativo con el uso de esos medios de comunicación, o por el contrario, si acaso alcanzará mayor relevancia el ciudadano consumidor.

Sin duda, estas evidencias nos conducen a la creación de una nueva cultura en la que se construye la presencia de una encrucijada virtual y real, donde «educación en los medios y con los medios» (Ferrés, 2000: 22) se impone como necesidad en todo proceso educativo público.

Por tanto, la escuela, según Calvo (1995), a través de sus maestros debe ser un espacio sociopolítico importante para la formación de actitudes de tolerancia y de valores de igualdad y solidaridad, que son los fundamentos de toda sociedad democrática, y del mundo en el futuro, cada vez más interdependiente, pluricultural y sin fronteras. La necesidad de que se produzca una educación intercultural se deduce de la complejidad de las relaciones sociales y de la creciente interdependencia de las comunidades, los estados y las regiones. Las condiciones necesarias para que se produzca una educación intercultural, según Vázquez Gómez (1994), son:

- Identificar el sujeto de la educación intercultural. Este sujeto no ha de identificarse con el grupo minoritario sino ligarse a todos los grupos culturales, mayoritarios y minoritarios.
- Establecer los fines últimos de la educación. La educación intercultural pretende reducir los conflictos y favorecer el desarrollo cultural y participativo. La finalidad de la educación intercultural adquiere gran significación desde la perspectiva de la educación para la democracia.
- Determinar los procesos y recursos a través de los cuales se logran esos fines. Escamez (1992), Puig (1992), Jordán (1992) y Trilla (1993) proponen para ello estrategias generales. En primer lugar, partir de situaciones reales y comunes que a menudo surgen de contextos interculturales y aplicar el procedimiento dialógico a la identificación del problema. Asimismo, proponen el análisis de casos, el análisis y resolución de dilemas.
- Proyectar tales procesos en un marco curricular.
- Recomendaciones en el uso de los medios de

comunicación para favorecer la educación intercultural.

Antes de tratar el apartado de la propuesta de actividades, es menester que se consideren las siguientes recomendaciones por parte del docente para evitar posibles efectos contraproducentes a la hora de utilizar los medios de comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A nuestro juicio y sin ser definitivas, éstas serían las más significativas:

- No deben utilizarse si no se está convencido de lo que pueden aportar. Con anterioridad a su uso, se han de analizar con rigor sus pros y contras a la hora de contribuir mínimamente a una educación intercultural. Es preciso proceder a la selección de qué medios vamos a utilizar y a la descripción de su justificación.

- Por tanto, no deberíamos iniciar el trabajo sin seleccionar qué objetivos se pretenden conseguir teniendo en cuenta los valores más adecuados para la consolidación de la ciudadanía intercultural. En este sentido, se proponen tres líneas prioritarias de atención: el control democrático de la información, qué tipo de pensamiento existe detrás de cualquier medio de comunicación y la interpretación crítica de diferentes ofertas educativas extraescolares.

- Una de las funciones principales del docente es la de ayudar a la creación de la identidad del alumno dentro de un contexto. Para esa construcción debemos utilizar un número de medios de comunicación que pueden influir de alguna manera en el modo de pensamiento del individuo y de la colectividad. Es imprescindible que conozcamos con ciertas garantías los diferentes enfoques existentes en la actualidad sobre la influencia de los medios en los niños y en los adolescentes. Para ello, Buckingham (2002) resume las dos posturas mayoritarias tanto en el ámbito público como en el académico: por una parte, la que contempla dicha relación entre infancia y medios electrónicos como algo negativo y en la que es preciso adoptar medidas de protección al considerar al niño/adolescente como una persona vulnerable; por otra, una perspectiva más positiva, en la que los niños aparecen como público conocedor de los medios y las nuevas tecnologías.

- Por lo tanto, no debemos dejarnos fascinar por el uso de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación en los centros educativos públicos, pero sí debemos admitir sus posibilidades. De esa manera contribuiremos a la comprensión de la complejidad y de las contradicciones que los propios medios llevan implícitos en su desarrollo. Tenemos que capacitarnos (como docentes) y capacitarles (como alumnos) para

que podamos/puedan acceder con ciertas garantías a los contenidos que manejan los medios de comunicación, tanto los considerados viejos como los nuevos. De Pablos (1999: 420) incide en esta situación cuando dice que la función del docente no debe entenderse como «un mero intermediario de la mercantilización de los productos culturales».

- Finalmente, no podemos olvidar que la educación intercultural no tiene un currículo definido, de ahí que su puesta en funcionamiento entronque, sobre todo, tanto con la educación en valores como con los temas transversales, integrándose en igualdad de condiciones como es lógico, en los contenidos de las diferentes áreas de conocimiento.

3. Propuesta de actividades prácticas

Nuestra propuesta de actividades no pretende otra cosa que favorecer la labor del docente para que éste y los alumnos puedan acercarse al conocimiento del nuevo marco intercultural, mediante un trabajo previo de reflexión y de crítica hacia todos aquellos valores que se fomentan en algunos medios a través de la utilización de las nuevas tecnologías.

Constatamos diariamente que el saber y la cultura de nuestros días se conciben como integrantes del mundo del espectáculo y del ocio. La socialización de este acervo cultural se produce a través de los actuales medios de comunicación de masas. Dicha socialización se caracteriza hoy por presentar un matiz de fugacidad tal que envuelve todo ese saber de raíz ilustrada, que se ha venido construyendo durante siglos, entendiéndose como un valor necesario para ser utilizado por el hombre democrático. Pero ese saber que se trivializa, utiliza unos soportes tecnológicos novedosos para alcanzar su difusión y su imposición social. Por esta misma razón, el ciudadano que se quería conseguir con el proyecto ilustrado se ha convertido en el ciudadano consumidor. En este contexto planteamos la siguiente pregunta: ¿esa persona que se reconvierde lentamente en ciudadano para el consumo tiene conciencia plena de hacia dónde se dirige?

Es cierto que nos encontramos con un ciudadano más informado, posiblemente saturado por el exceso de información, pero que no comprende el porqué de los problemas que le rodean. En este sentido, reconocemos las apreciaciones de San Martín (2000: 42), cuando recuerda que «mediante la proliferación de la información y el formato con el que se presenta, el yo es permanentemente redefinido y saturado con imágenes que lo representan de múltiples formas (deformadas) para que no se identifique con ninguna, apelando a sus emociones en detrimento de la razón».

A pesar de la existencia de presiones ejercidas desde el exterior del ámbito educativo formal, como son la fuerza del mercado y los valores del neoliberalismo, nos resistimos al sometimiento ideológico que concibe la escuela pública como una institución perdedora en potencia si la comparamos con el avance de los nuevos medios de comunicación de masas. La realidad tan compleja en la que nos desenvolvemos hoy nos induce a sostener que todavía hay un margen de maniobra para recuperar la función de la educación pública como espacio para la formación de un pensamiento crítico, incluso en compañía de los medios de comunicación de masas.

El diseño general de estas actividades se caracteriza a grandes rasgos por las siguientes fases:

1ª fase de selección: seleccionaremos varios medios de comunicación extraescolares en soportes dife-

rentes (televisión, internet, videojuegos, prensa escrita) que tengan relevancia en la vida cotidiana del alumno. Convertiremos los medios de comunicación extraescolares de los alumnos en un contenido educativo a través del consenso.

2ª fase de análisis: analizaremos ampliamente los valores que predominan y se difunden cuando se utilizan dichos medios.

3ª fase de descubrimiento: comprenderemos el porqué de esos valores y no otros. Esta fase consistiría en situar y contextualizar esos valores porque, como es sabido, dificultan el reconocimiento de las diferentes realidades humanas. Cualquier medio produce, recrea y proyecta estereotipos que inciden en las representaciones sociales que cada individuo construye para desenvolverse en la colectividad.

4ª fase de contraste y valoración: finalmente, con-

Propuesta de guía para el uso de los medios

• PRIMERA ACTIVIDAD: ¿QUÉ MEDIOS UTILIZAMOS?

Objetivos: Crear actitudes de curiosidad, crear oportunidades de intercambio.

Actividades: Cada alumno debe proporcionar al grupo qué medios utiliza con mayor regularidad y cómo los utiliza

• SEGUNDA ACTIVIDAD: ¿QUÉ MEDIOS UTILIZAMOS MÁS Y MENOS?

Objetivos: Conocer las peculiaridades del grupo, consensuar con qué medios vamos a trabajar en clase y para qué, ayudar a tomar conciencia de sus usos.

Actividades: Puesta en común. Se establecerá un listado con los medios más y menos utilizados, se escogerán tres medios, se buscarán razones que justifiquen esta selección.

• TERCERA ACTIVIDAD: DESCUBRIENDO QUÉ VALORES EXISTEN DETRÁS DE CADA MEDIO

Objetivos: Desarrollar el concepto de valor, crear actitudes de indagación más allá de la aparente superficialidad del medio, contrastar valores inherentes a cada medio.

Actividades: Descripción de los motivos por los que uno se siente bien o mal utilizando los medios, qué destacamos en ellos, qué tiempo le dedicamos, elaboración de una tabla de sensaciones cuando estoy y no estoy haciendo uso, investigación sobre quién produce ese medio, cuánto nos cuesta, cómo se produce, por qué se produce.

• CUARTA ACTIVIDAD: EXPERIMENTANDO EN CLASE

Objetivos: Practicar con los diferentes medios extraescolares en grupo y en clase.

Actividades: Establecer un cuadro de semejanzas y diferencias por grupo sobre cada uno de los valores plasmados en cada medio, identificar los valores que son utilizados en la vida cotidiana de la misma manera que en los medios.

• QUINTA ACTIVIDAD: SACANDO CONCLUSIONES, EVALUANDO LA EXPERIENCIA

Objetivos: Constatar la eficacia de los medios de comunicación como herramientas de educación, evaluar los valores que sobresalen y su posible adaptación a la vida diaria, constatar la dificultad que tenemos para clarificarnos en este campo, comprobar que no todo el mundo puede acceder a cualquier medio.

Actividades: Elaborar una ficha individual en la que aparezca qué se ha aprendido de nuevo, elaborar por escrito un documento de compromiso individual y colectivo en el que se indique la necesidad de estar atentos y vigilantes ante el poder de los medios, evaluación general de la actividad, en el sentido de ver si ha merecido la pena o no ponerla en práctica.

trastaremos aquéllos valores con los de la ciudadanía intercultural desde una visión amplia y compleja, abandonando el principio de disyuntiva, con la intención de tomar conciencia de nuestra realidad.

Los objetivos generales que describimos a continuación obedecen a esa necesidad obligada de invertir el análisis de la realidad, al comprobar cómo se manifiesta el potencial educador de los medios extraescolares. Éstos son los objetivos que se quiere conseguir:

- Analizar la realidad del comportamiento de cada alumno en situaciones habituales de uso de los medios.
- Aprender a deconstruir en grupo los mensajes que proceden de los medios audiovisuales.
- Aprender a descubrir la ideología que existe detrás del consumo del paquete informático, de la prensa seleccionada o de cualquier otro medio.
- Adquirir conciencia de los diferentes valores que se manejan en los distintos medios.
- Alcanzar capacidad de comparación entre contenidos distintos a los que se le añaden también valores diferentes.
- Conocer cómo interpretar los significados intrínsecos del uso de las nuevas tecnologías de la información.
- Saber transformar la información exterior en conocimiento.
- Indagar si los alumnos son menos responsables socialmente debido al uso de los medios.
- Comprobar si el adolescente carece de madurez crítica.
- Conocer qué componentes de los nuevos y viejos medios pueden ser interesantes para enlazar con unos valores de la ciudadanía intercultural.
- Descubrir el grado de identificación con los antiguos y los nuevos medios.
- Tomar conciencia de las actitudes personales frente al consumo de estos medios.
- Adquirir capacidad crítica frente a los estímulos procedentes de los medios que incitan al consumo y que inciden en la propia identidad cultural del alumno.

En cuanto a los contenidos, somos partidarios de una selección en la que intervengan y se integren los distintos campos de conocimiento del nivel educativo de Secundaria junto con los temas transversales. Defendemos esta posición porque el estudio de las relaciones entre medios de comunicación, educación intercultural y ciudadanía exige un enfoque globalizado, donde queden implicadas distintas áreas de conocimiento, tales como Ciencias Sociales, Geografía e

Historia, Lengua y Literatura, Expresión Plástica y Visual, Tecnología...

Como pauta a seguir, recurrimos al área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. En ella se pueden tratar los siguientes contenidos conceptuales recurriendo a la fuente del MEC (1992): las actividades terciarias y su desarrollo actual, niveles de desarrollo económico e intercambio desigual en el mundo, elementos determinantes de una cultura, el desarrollo tecnológico y sus repercusiones en el mundo del trabajo, cauces y retos actuales para la participación ciudadana, formas de expresión y manifestaciones artísticas actuales a través de nuevos lenguajes, los retos del desarrollo científico y tecnológico, papel y sentido de las humanidades en la actualidad, redes y medios de comunicación e información, focos de tensión y nuevos valores en las sociedades postindustriales y sus repercusiones en la calidad de vida y en la salud individual y colectiva.

En esta línea de actuación, es conveniente señalar la función que debe presidir en el espacio público escolar. Yus Ramos (1997: 101) afirma que «para ello, es preciso definir un espacio ecológico de intercambio de significados, de patrones culturales comunicados a través del pensamiento y la conducta. De ahí la importancia de tender unos puentes entre la cultura académica, la cultura vulgar del alumnado y la cultura que se está generando en la sociedad».

La metodología que consideramos acertada para esta ocasión se caracteriza por presentar una dinámica activa y participante, favoreciendo la cooperación, un constante diálogo y comunicación interpersonal, para finalizar en un análisis crítico. En este sentido, la investigación que se realizará conjuntamente entre profesorado y alumnado surgirá de una negociación previa entre ambas partes. La creación de un ambiente de curiosidad y de implicación emotiva es imprescindible para el funcionamiento de las actividades. La propuesta que podría suscitar dicho interés en el alumnado de Secundaria sería la de analizar los valores contenidos en los videojuegos o en un programa televisivo de gran audiencia. En cuanto a la evaluación, debe enfocarse en el ámbito de los aprendizajes de contenidos actitudinales no sin olvidar los procedimentales y conceptuales de las áreas implicadas, utilizando la autoevaluación y la coevaluación como instrumentos útiles. Éstos facilitarán, en última instancia, la reflexión sobre el aprendizaje. Sin embargo, los ejes de análisis más destacados serán: la capacidad de argumentación y razonamiento, el respeto a las opiniones y actuaciones de los compañeros, grado de motivación e interés manifestado, la participación grupal.

Referencias

- BUCKINGHAM, D. (2002): *Crecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid, Morata/Paideia.
- BARTOLOMÉ, M. (2000): «Hacia la construcción de una ciudadanía intercultural», ponencia presentada en el curso *Educación intercultural: Respeto a la identidad y la construcción de una ciudadanía intercultural*. Almería, noviembre.
- CALVO, T. (1995): «Aprender a convivir en la diferencia», en *Vela Mayor*, 5, 13-18.
- CARBONELL, J. (2001): *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid, Morata.
- DELORS, J. (1996): «Los cuatro pilares de la educación», en *«La educación encierra un tesoro»*. París, UNESCO.
- DE PABLOS, J. (1999): «Las nuevas tecnologías y la construcción de la identidad cultural. El cambio educativo para el siglo XXI», en *Bordón*, 51 (4); 417-433.
- ETXEBERRÍA, F. (1992): «Interpretaciones del interculturalismo en Europa», en *Sociedad Española de Pedagogía. Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca, Diputación Provincial, 1992.
- FERNÁNDEZ ENGUIITA, M. (2002): «Educación intercultural y escuela», en *I Congreso Nacional sobre Educación Intercultural* Almería, 26, 27 y 28 de abril de 2002 (inédito).
- FERRES, J. (2000): «La formación del profesorado», en *Cuadernos de Pedagogía*, 297; 20-24.
- GIORDANO, E. (2000): «Medios de comunicación, ideología y poder», en *Cuadernos de Pedagogía*, 297; 28-31.
- GRANT, C.A. (1994): *Challenging the myths about multicultural education*. Multicultural Education; 4-9.
- MARÍN, R. (1992): «Modelos de educación multicultural», en *Congreso de Educación Multicultural* Ceuta.
- MARINA, J.A. (2002): «Información personalizada», en *El Semanal*, 755; 20 de abril:83.
- MEC (1992): *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Secundaria Obligatoria. Madrid, Ministerio de Educación.
- MIRALLES, R. (2000): «Una mirada crítica», en *Cuadernos de Pedagogía*, 297; 12-14.
- NÚÑEZ ENCABO, M. (1995): «Valores y actitudes interculturales», en *Vela Mayor*, 5, 73-79.
- PRATS, J. (2002): «Internet en las aulas de educación secundaria», en *Iber*, 31; 7-16.
- PUIG, G. (1991): «Hacia una pedagogía intercultural», en *Cuadernos de Pedagogía*, 196; 12-18.
- PUIG, J.M. (1995): «Valores y actitudes interculturales», en *Vela Mayor*, 5, 73-79.
- RODRIGO, M. (1999): *Comunicación intercultural*. Barcelona, Anthropos.
- SAN MARTÍN, Á. (2000): «Los nuevos formatos del saber: un desafío para la escuela», en *Cultura y Educación*, 20; 39-50.
- SORIANO, E. (1997): «Análisis de la educación multicultural en los centros educativos de la comarca del poniente almeriense», en *Revista de Investigación Educativa*, 15 (1); 43-67.
- SORIANO, E. (1999): «La formación del profesorado: elemento clave para la educación intercultural», en CHECA, F. y SORIANO, E. (1998): *Inmigrantes entre nosotros. Contexto, cultura y educación intercultural*. Barcelona, Icaria.
- SORIANO, E. (1999): *La escuela almeriense: un espacio multicultural*. Universidad de Almería/Instituto de Estudios Almerienses.
- SORIANO, E. (2001a): «Tratamiento de la interculturalidad en Educación Secundaria. De los cruces culturales a la construcción de una ciudadanía intercultural responsable», en POZO, T. y OTROS (Eds.): *Investigación Educativa*.
- SORIANO, E. (2001b): *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*. Madrid, La Muralla.
- VÁZQUEZ, G. (1994): «¿Es posible una teoría de la educación intercultural?», en SANTOS, M.A. (Ed.): *Teoría y práctica en la educación intercultural*. Barcelona, PPU/Universidad de Santiago de Compostela.
- YUS, R. (1997): *Hacer Reforma. Hacia una educación global des de la transversalidad*. Madrid, Anaya.

**En 1998,
un 2%
de la población
infantil
y juvenil
navegaba
en la Red,
ahora
lo hace
un 25%**

(Estudio
General
de Medios
2002)



† M^a de la O Toscano Cruz
Huelva

Orientación académica con alumnos de Bachillerato a través de Internet

Academic orientation for Secondary pupils using Internet

El presente artículo recoge una inicial aportación para trabajar, a partir de la Red, la orientación académica con los alumnos de Bachillerato; en particular va dirigida a aquéllos que están a punto de acceder a la Universidad y necesitan de una información y orientación urgentes. Finalmente, presentamos el papel fundamental que juegan el tutor y el orientador del centro a la hora de intervenir en la toma de decisiones tanto académicas, vocacionales como profesionales de sus alumnos.

The present paper picks up an initial contribution to work with the net as starting point, about academic guidance with students of Bachillerato, especially those who are about to enter university and need of quick information and guidance. Finally, it presents the essential role played by tutors and school guiders when taking their students' academic as well as vocational and professional decisions.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Competencia comunicativa, medios de comunicación, Internet, búsqueda de información, orientación, educación.

Communication competence, mass media, Internet, information research, guidance, education.

La entrada del nuevo siglo ha traído consigo innumerables transformaciones en el mundo tecnológico, sobre todo lo que se refiere a la informática,

la telemática y, cómo no, a ese magnífico y extenso recurso del que, cada vez son más las personas que navegan por él: nos referimos a Internet. Disponemos de una herramienta útil, práctica y cada vez más accesible a todo el mundo ya que nos permite establecer lazos de comunicación sin ningún problema de distancia y tiempo. En este sentido, insistimos en que Internet es un recurso que está al alcance de todos y que nos aporta un avance en el conocimiento de la información ya sea oral, escrita o visual.

† M^a de la O Toscano Cruz es becaria de Formación de Personal Docente e Investigador del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva (maria.toscano@dedu.uhu.es).

Existen numerosos estudios, proyectos, reflexiones, investigaciones, etc. que ponen de manifiesto la importancia de incluir en el currículum la enseñanza de los medios de comunicación; de hecho, en algunas etapas de nuestro actual sistema educativo existe asignaturas optativas relacionadas con los medios.

Aunque la presencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en nuestra sociedad es un hecho innegable, si es cierto que su uso didáctico en los centros escolares es aún mínimo. En esta línea, coincidimos con Aguaded (2001: 9) cuando manifiesta que «la propuesta de la educación en medios de comunicación va mucho más allá y pretende básicamente formar ciudadanos capaces de desenvolverse de una forma inteligente y racional en el universo mediático que la televisión, el cine, la radio, la prensa, Internet... han generado y todo ello desde una perspectiva activa, creativa y crítica que supere la hipnosis tecnológica y que tienda hacia una formación integral basada en la perspectiva de análisis de esta era del conocimiento y de la sociedad global».

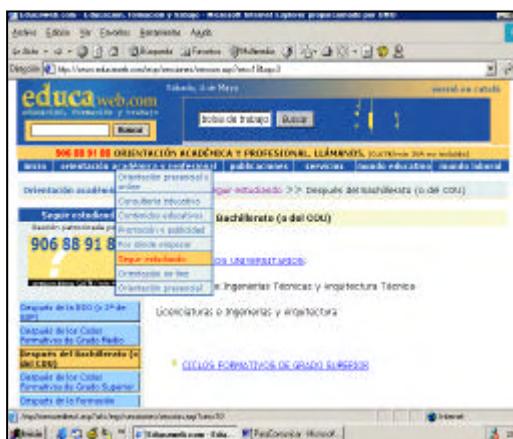
No descartamos que en el contexto educativo, estos medios suponen abrir un campo de posibilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos como otra vía alternativa de búsqueda de información y recursos propiciando para ello en todo momento la calidad de la enseñanza. Ejemplo de ello es que si bien la aparición de estos medios comunicativos, informáticos y tecnológicos han supuesto grandes cambios sociales y/o culturales, también está alterando sensiblemente las formas de expresión y construcción del sentido, es decir, de comunicación.

Por ello, debemos hacer buen uso no sólo de la utilización de Internet como un recurso más sino de los medios de comunicación en general porque, al hilo de lo que comentábamos al inicio de este artículo, «en la actualidad estos medios son importantes creadores y mediadores del conocimiento social» (Aparici, 1993).

A partir de aquí ponemos de manifiesto la importancia de utilizar las nuevas tecnologías de la comunicación y la información para orientar a los alumnos en su trayectoria de futuro y en la toma de decisiones lo más acertada posible. A raíz de lo anterior surge esta iniciativa donde, de forma general pero exhaustiva, pretendemos ofrecer unas pinceladas de cómo podemos trabajar la orientación académica con los alumnos que cursan los estudios de Bachillerato basada en un proceso de ayuda en los procesos de enseñanza-aprendizaje y más aún en la elección acertada de los estudios a los que aspiran o a los que el sistema educativo les permite realizar.

1. En busca de respuestas a dudas e interrogantes

La transmisión de la información y conocimiento es una realidad patente en los procesos de enseñanza-aprendizaje y cómo no, también a través de las nuevas tecnologías gracias a las cuales existe interrelación entre la actividad académica que realizamos y la situación actual mediática en la que nos encontramos inmersos. En este artículo, nos centraremos básicamente en la utilización de la Red para orientar a los alumnos de Bachillerato que están a las puertas para acceder a la Universidad. El objetivo principal en esta etapa educativa es preparar al alumnado para su salida hacia la vida activa laboral y su ubicación en el mundo adulto,



o bien para seguir estudios posteriores de tipo universitario o profesional. Como profesionales de la orientación y, en alguna medida, asesores en la toma de decisiones vocacionales y/o profesionales de los alumnos, hemos de guiar sus trayectorias o alternativas posibles teniendo como referente sus intereses personales, necesidades, preferencias... De acuerdo con lo que afirma Gimeno (1996), «existen dos tipos de transiciones: diacrónicas y sincrónicas»; es decir, a los tránsitos que el alumnado debe cubrir en sentido vertical (el esfuerzo de escalar por la pirámide escolar y, en última instancia, social) y horizontal (esas microtransiciones que se dan en cada curso por el hecho de tener profesores distintos, áreas diversas y, muchas veces, métodos y tareas que configuran ambientes distintos de aprendizaje, y que exigen del alumno el desarrollo de una capacidad adaptativa para transitar de un medio a otro. Es un hecho real que el alumnado de esta etapa educativa sienta la necesidad de recoger información y orientación en torno a los diferentes estudios a los que pueden acceder desde la modalidad de Bachillerato que están cursando. Para ello, disponemos de varios programas educativos como por ejemplo el Programa

«Elige» en Andalucía, el Programa de «Orientación Académica y Profesional» en la Comunidad de Madrid o el Programa «Elijo» en el País Vasco. Pero hasta hoy en día son escasos los trabajos que ponen en marcha programas multimedia o través de la Red. De ahí nuestra preocupación e intención por exponer la importancia que tiene Internet como un medio fácil de manejar, de acceder desde cualquier sitio del mundo y de gran utilidad para recoger información, en este caso, sobre la orientación académica a los alumnos de Bachillerato hacia su incorporación a la Universidad.

2. El tutor como orientador de los itinerarios a través de la Red

La acción orientadora y tutorial, como parte inseparable de la educación, requiere hacer una planificación de todo el proceso que se va a seguir que, basándose en las necesidades detectadas en los alumnos y partiendo como referente de unos objetivos comunes, nos sirvan de guía para poner en pie esta función orientadora y tutorial. En esta línea, ponemos de manifiesto que la función docente y tutorial del profesorado forma parte directa de la orientación. Así lo hacen Tena y otros (1988: 10-11) cuando afirman que «del encuentro entre acción tutorial y práctica docente nace la orientación educativa».

La orientación a su vez se estructura en tres grandes áreas o ámbitos como son la orientación escolar, académica, vocacional y profesional con unos objetivos específicos para cada etapa educativa.

En el presente artículo, trabajamos específicamente la orientación académica entendida como la orien-

cer a los alumnos los diferentes caminos educativos que pueden encontrar en cada una de las etapas educativas. Por ello, la misión del tutor y el orientador es fundamental a la hora de informar y orientar a los alumnos en sus trayectorias educativas y en la toma de decisiones lo más acertada posible a las particularidades de cada alumno en concreto.

En el cuadro que presentamos a continuación recogemos las opciones más importantes de que disponen los alumnos de 2º curso de Bachillerato una vez que finalizan sus estudios:

OPCIONES ACADÉMICAS AL FINALIZAR BACHILLERATO

Si tienes posibilidad de aprobarlo todo...

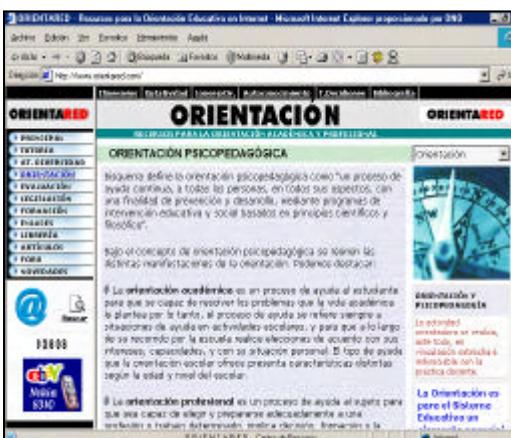
- Seguir enseñanzas universitarias.
- Cursar nuevas materias de Bachillerato.
- Cursar ciclos formativos de FP.
- Seguir enseñanzas artísticas.
- Realizar otros estudios profesionalizadores.
- Incorporarte al mundo del trabajo.

Si tienes pocas posibilidades de aprobarlo todo...

- Repetir o estudiar las materias pendientes.
- Prueba de acceso a ciclos de Grado Superior.
- Ciclos formativos de Grado Medio.
- Otras enseñanzas.
- Prepararte para trabajar.

La orientación académica es quizás una de las tareas más complejas e importantes encomendadas a los centros educativos y de forma más especial a los tutores y departamento de orientación. Actualmente, esta importancia se ha convertido en una necesidad inevitable de la sociedad que está en continuas transformaciones; de ahí que el alumnado y las familias proclamen más información, ayuda y apoyo en la toma de decisiones sobre el futuro académico y también profesional. Somos conscientes de esta situación tan de actualidad que viven los alumnos y sus familias en una sociedad que está en procesos continuos de cambios. En este sentido, como indicábamos en líneas anteriores, nuestra labor es muy importante porque somos los que vamos a guiar y orientar a los alumnos en su toma de decisiones.

Conocemos algunos programas específicos que han implantado las diferentes comunidades autónomas pero nuestra reflexión llega aún más lejos. Actualmente contamos con un recurso enriquecedor y fácil de utilizar, nos referimos a Internet. Nuestra aportación requiere del uso de Internet en las aulas conscientes de las dificultades que ello conlleva debido a



tación en el tránsito educativo sobre los itinerarios que los alumnos pueden elegir en función de sus necesidades, intereses, gustos y preferencias. El principal objetivo de la orientación académica consiste en ofre-

que no todos los centros disponen de un aula de informática o de un número suficiente para que los alumnos puedan, al menos, tomar contacto directo con las nuevas tecnologías y las redes de la información y el conocimiento. Aún así, planteamos otra forma innovadora de trabajar con los alumnos de Bachillerato (sobre todo con los de segundo curso que ya están a punto de finalizar sus estudios y se encuentran ante la necesidad de recoger información y orientación referente a las diferentes alternativas de que disponen, bien para acceder a estudios universitarios, bien para continuar con los

ciclos formativos, bien otros estudios o bien optar por la búsqueda de un empleo).

Referencias

- AGUADED, J.I. (2001): «Prólogo», en MÉNDEZ, J.M. (2001): *Aprendamos a consumir mensajes. Televisión, publicidad, prensa y radio*. Huelva, Grupo Comunicar.
- APARICI, R. (Coord.) (1993): *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, La Torre.
- GIMENO, J. (1999): «La transición a la Educación Secundaria», en *Cuadernos de Pedagogía*, 282; 68-73.
- TENA y OTROS (1998): *La acción tutorial. De la teoría a la práctica*. Madrid, Bruño.



† † Honorio Salmerón Pérez
Granada

Programa interactivo de orientación universitaria a través de Internet

A counselling interactive program for university's students using Internet

El diseño de un programa de orientación universitaria destinado al alumnado, familias e instituciones educativas, que pueda ser adaptado por cada Universidad y «colgado» en su página web para ser utilizado por cualquier interesado a través de Internet es el objeto de este trabajo. Se trata de un programa comprensivo para muchas acciones y decisiones relacionadas con momentos «antes», «durante» y «después» de la Universidad, que tiene una función preventiva y pretende satisfacer el mayor número posible de necesidades de información y orientación que se tengan para acceder a estudios superiores, para apoyar el éxito del estudiante universitario así como para favorecer su inserción laboral una vez que egresa.

This paper tries to design a university guidance program aimed at students, families and educational institutions. It can be adjusted by each university, uploaded in their web sites in order to be used by any interested person through Internet. The program has a preventive function and aims to satisfy the largest possible amount students' requests for information and guidance on further studies. This will help university students to succeed and to get into the employment market. This program is comprehensive with many different actions and decisions within different stages in students' life: before, during and after university.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

*Orientación, educación, software, programas, Internet, guía universitaria.
Guidance, education, software, program, employment, university, university guidance.*

1. Fundamentos

En el marco de un actual concepto de educación, la Universidad tiene un papel determinante, al menos, en dos aspectos: como ámbito de reflexión intelectual tiene la responsabilidad de liderar los cambios que conducen al progreso social y humano; y como responsable de asegurar el nivel de preparación que exigen las sociedades modernas, tiene que promover el principio de equidad e igualdad de oportunidades para todos los que quieran acceder a la formación universitaria.

Para todos ellos, la Universidad debe facilitar en el mayor grado posible, sin caer en el paternalismo, el

† † Honorio Salmerón Pérez es profesor del
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico
en Educación de la Universidad de Granada
(honorio@ugr.es).

acceso a la Universidad, el progreso en los estudios y la salida al mercado laboral.

Esta tarea, que solemos definir como proceso de atención personalizada al estudiante, es un proceso continuado, aunque en tres fases diferenciadas con entidad suficiente que se concretan en:

- Acoger a los estudiantes, incluso antes de su acceso formal a la Universidad e incorporarlos a la comunidad universitaria.
- Orientarlos con éxito a lo largo de su proceso de formación.
- Contribuir a su integración en el mundo laboral.

Para estas acciones la Universidad precisa contar con el apoyo de la orientación y el asesoramiento especializados si quiere contribuir a promover en sus alumnos enfoques de aprendizaje profundo, obtener buenos rendimientos académicos, competencias de alto nivel e inmersiones adecuadas en la Universidad y en el ámbito laboral.

1.1. En el acceso a la Universidad

Una característica bastante común en la variada tipología de estudiantes que llegan a la Universidad es la escasa información que suelen tener tanto de las características académicas y profesionales de la carrera que han elegido, a nivel general, como la especificidad del desarrollo de las mismas en diferentes centros y los condicionantes personales para acometer con éxito el estudio de las mismas.

Si a ello unimos deficiencias de orientación tanto para los propios estudiantes como para sus familias, nos encontramos con una situación grave en un momento donde la toma de decisiones eficaz y ajustada es fundamental para diseñar un proyecto de vida profesional.

Una Universidad que pretenda objetivos de calidad, debería definir, diseñar e implementar acciones de información y orientación para sus futuros estudiantes y transmitirlos adecuadamente por medios de fácil acceso. También, y para los primeros momentos toda Universidad, debería plantearse muy seriamente como atender a los estudiantes para que dispongan de los apoyos que les permitan comenzar el desarrollo del currículum universitario con motivación, fluidez y éxito.

1.2. En la etapa de formación universitaria

Los dos primeros criterios más utilizados en las clasificaciones de Universidades prestigiosas suelen ser (*The Times*, 14-04-2001):

- Teach assesment (Asesoramiento en la enseñanza).

- Research assesment (Investigación sobre asesoramiento). El caso es que atender a cada estudiante no es tarea fácil pero es imprescindible para cumplir con nuestro compromiso con el alumnado, donde la administración y la gestión académica deben dar la imagen más eficaz y ágil de la información desde el conocimiento global de la Universidad.

La ayuda psicopedagógica para que el alumnado adapte su metodología de estudio a la metodología de enseñanza, utilice estrategias de razonamiento mientras aprende, opte por enfoques de aprendizaje profundo, adquiera competencia para evaluar el propio conocimiento y autorregular tanto su aprendizaje como su progreso académico, exigiría para cada centro universitario una estructura de orientación que lleve a cabo por servicios aislados de los órganos de decisión académica y por medios tradicionales no podría, por inviable, cumplir con el encargo de atención personalizada que la calidad de la Universidad está reclamando.

Las discrepancias más fuertes para cumplir este encargo surgen del alto costo de realizarlos con infraestructuras tradicionales que precisan mucho personal y recursos. Sin embargo, es factible o se reduce altamente esta discrepancia al acometerlo mediante sistemas de información y orientación vía Internet que pueden estar atendidos y actualizados con un mínimo coste tanto material como personal a través de una *Red de alumnos mentores en la Universidad* una vez formados para ello. Este sistema supone mucha más disponibilidad y flexibilidad para la globalidad de la población universitaria, y ofrece una ayuda ágil al alumnado de los primeros cursos.

1.3. En la inserción laboral

Si bien es cierto que la orientación se concibe como un proceso continuo que debe prolongarse hasta la vida adulta y profesional no es así contemplada en la mayoría de países incluyendo el nuestro y, por tanto, no se integra en nuestros procesos educativos (Watts, Dartois y Plant 1988; Rodríguez Espinar 1990; Brunet, Van der Mersch-Michaud y Fonck, 1991; Álvarez, 1995; Ballesteros, 1996; Malik, 1997; Van Esbroeck, 1998; Sánchez García 1999). La manera en que se implanta y desarrolla la orientación en los diferentes contextos está influenciada por la concepción que se tenga de la educación superior, de las funciones que se consideren propias del orientador, así como del modelo de organización que se adopte pero en cualquier forma la Universidad está obligada a seguir atendiendo las necesidades de sus egresados y valorar los resultados de las acciones de sus sistemas.

Son eficaces las acciones que contribuyen a la inserción laboral de nuestros alumnos como la potenciación de los convenios de cooperación educativa con empresas, los programas de prácticas en empresas e instituciones, la realización externa de prácticas y trabajos de final de carrera coordinados por profesorado de la Universidad, la creación de bolsas de trabajo de nuestros estudiantes, etc. Ello nos permite conocer los niveles de demanda de las distintas titulaciones, la capacitación profesional de nuestros alumnos, el grado de satisfacción de las empresas en las que trabajan y las nuevas demandas que surgen en el mercado. Concluyendo: un sistema de comunicación que contribuya con las organizaciones administrativas y académicas universitarias a la máxima interacción de éstas y las personas en el proceso de satisfacción de sus necesidades informativas y formativas sería un instrumento eficiente.

Considerando los fundamentos brevemente explicados anteriormente, así como las necesidades de instituciones y estudiantes universitarios, estimamos que una necesidad prioritaria consiste en facilitar a los estudiantes y sus familias una orientación universitaria desde una perspectiva holística con función preventiva y a través de medios de comunicación de fácil acceso y bajo costo utilizando los recursos que tanto en familias como en instituciones se suele disponer hoy a nivel general; esto es, un ordenador personal conectado a Internet.

Con estos planteamientos concretamos el diseño de un programa interactivo

informatizado de orientación universitaria que tendría el formato de una página web y reuniría las características de versatilidad y flexibilidad para poder ser adaptado por cada Universidad.

2. Estructura y contenidos del programa

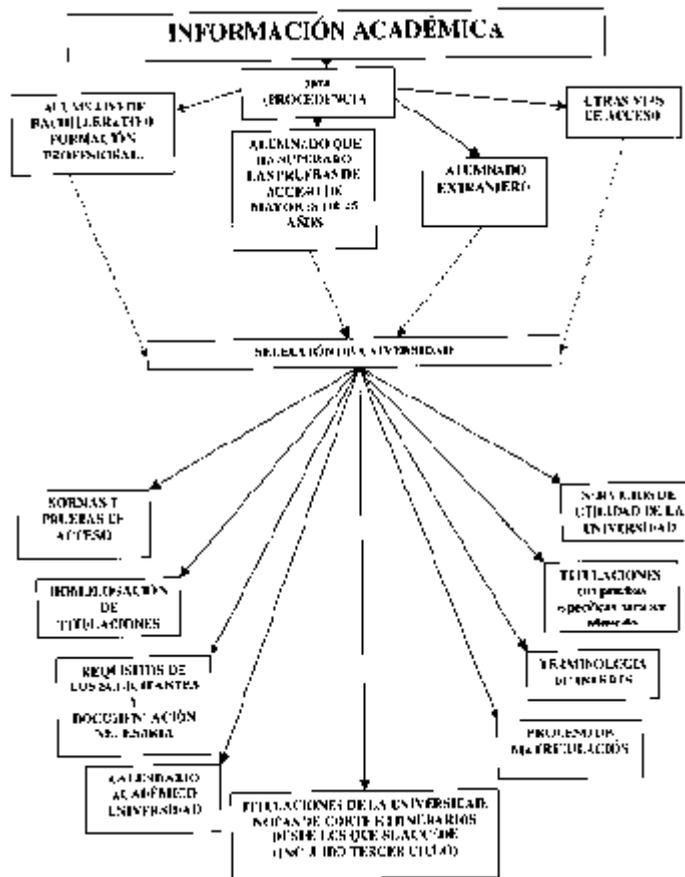
Los «momentos» a los que nos hemos referido constituyen la estructura con las dimensiones siguientes: a) información y orientación para el acceso a la Universidad; b) información y orientación durante la estancia en la Universidad; c) información y orientación para la inserción laboral desde la Universidad.

2.1. Descripción de categorías de información y orientación para el acceso a la Universidad

- Información académica relacionada con los contenidos de planes de estudios, especificidad de los programas de primer curso, recursos mínimos para su estudio, condicionantes académicos mínimos para el acceso a las diferentes carreras, trámites administrativos y burocráticos de cada Universidad y las diferentes líneas de ayuda.

• Orientación académica dirigida a que el usuario pueda analizar sus características como estudiante y ponerlas en relación con las características de las tareas académicas y habilidades cognitivas requeridas para la carrera elegida y con el conocimiento de las características específicas contextuales donde se producirán las demandas formativas.

• Información profesional relacionada con las tareas a realizar en las actividades profesionales de



las carreras elegidas, los sectores y puestos de trabajo más ofertados en las mismas y las zonas geográficas más relevantes para su desarrollo profesional.

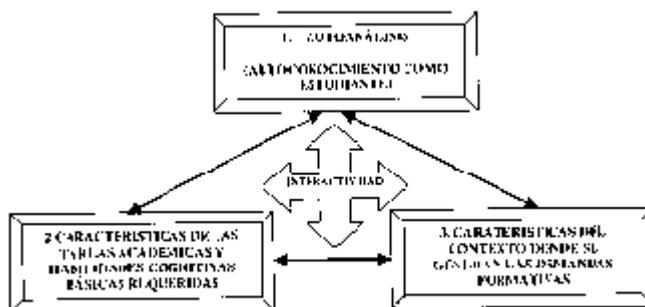
- Orientación profesional dirigida a identificar necesidades para tomar decisiones ajustadas en la elección de la carrera profesional y analizar el grado de afianzamiento de las metas profesionales y motivaciones personales.

- Orientación sobre métodos de estudio dirigida a identificar áreas de refuerzo a partir de un autoanálisis de estrategias básicas, de apoyo y motivacionales utilizadas en la actividad de estudiar.

A modo de ejemplo, en las siguientes páginas, se proponen esquemas de trabajo más operativizado sobre dos de las categorías descritas:

A.1. Información académica

Véase el gráfico de la página anterior sobre información académica.

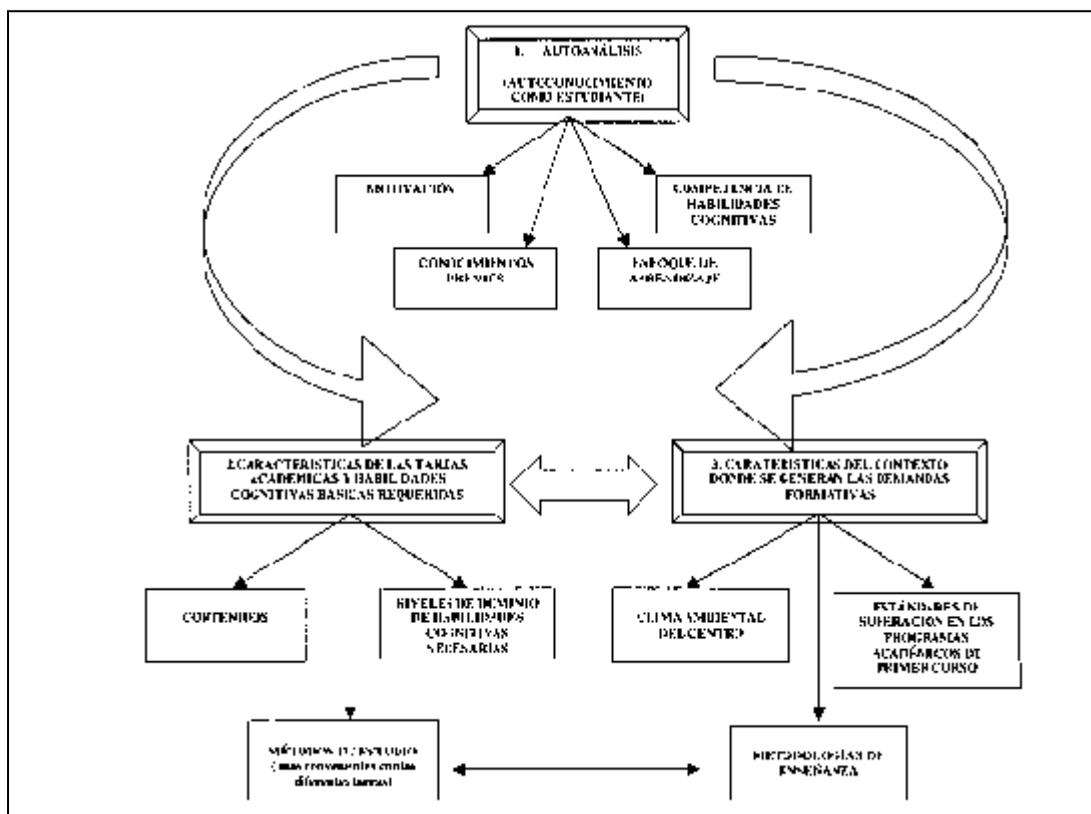


A.2. Orientación académica

Una de las necesidades que surge con más relevancia entre los futuros estudiantes universitarios es el autorreconocimiento sobre su competencia para acceder a los estudios superiores que quiere cursar, es decir, si posee los requisitos necesarios que el sistema le va a demandar.

Desde la orientación se interpreta este cuestionamiento como el deseo de conocer el nivel de competencia para la carrera elegida. Distinguimos a modo de síntesis cuatro tipos de competencias:

- Técnica (dominio de conocimientos, destrezas y aptitudes).
- Metodológica (dominio de procedimientos: métodos y estrategias de estudio).
- Social (dominio de formas de comportamientos básicos).
- Participativa (dominio de formas de organización).



El proceso orientador en este momento, giraría en torno al conocimiento e interacción de tres elementos fundamentales: persona-estudiante, condicionantes académicos y factores ambientales o características del contexto. Estimar el nivel de competencia conlleva analizar si el comportamiento como estudiante en el marco educativo donde se pretende insertarse reúne las características básicas para obtener éxito o en su caso identificar áreas débiles que precisen refuerzo.

En la integración de la información que obtenga el demandante de los tres elementos señalados surgiría la necesidad de cambio a través de formación o toma de decisiones.

B) Información y orientación durante la estancia en la Universidad

Partiendo del hecho de que la orientación es un continuo y por tanto ha de caracterizarse por ser dinámica y adaptada al desarrollo de la carrera; en este momento, si bien debe atender, y por tanto intervenir para mejorar, en los cinco ámbitos especificados en el apartado anterior es más prioritario actuar en el ámbito del *trabajo universitario*. En este sentido, y apoyándonos en los estudios de Álvarez Rojo (2000), «estudiar en la Universidad implica una serie de requerimientos básicos» en la que profesores y alumnos bien evaluados coinciden y que son:

- Orientación para el manejo de conocimientos:
 - Adquirir/manipular a niveles básicos los contenidos del temario impartidos por el profesorado.
 - Planificar y realizar trabajos a través de monográficos, temas de clase, etc.
- Orientación para el desarrollo de habilidades generales:
 - Aprender a partir de la reflexión.
 - Obtener información de forma autónoma.
 - Analizar y sintetizar una realidad.

- Procesar eficazmente información.
- Expresarse adecuadamente escrita y verbalmente.
- Orientación para el desarrollo de actitudes:
 - En la planificación y organización del estudio
 - Cumplimiento de acuerdos frente al trabajo diario.
 - Motivaciones intrínsecas hacia el estudio.

C) Información y orientación para la inserción laboral desde la Universidad

La Universidad no es una oficina de colocación, pero ha de promover apoyos para favorecer la incorporación de sus titulados al ámbito laboral. Identificar estas necesidades supone diagnosticarlas en un marco comprensivo de la persona con sus competencias y el contexto donde previsiblemente se ejercitarían. Los elementos de análisis y sus relaciones podrían ser: la eficacia de este tipo de programas residirá en la capacidad de generar necesidades formativas, además de satisfacer las del usuario, pero desde los criterios de versatilidad, adaptabilidad, interactividad y autonomía.

Referencias

- ÁLVAREZ, V.; GARCÍA, E.; GIL, J. y ROMERO, S. (2000): *Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes*. Sevilla, ICE de la Universidad de Sevilla.
- CARR, R. (1999): *Alcanzando el futuro: el papel de la mentoría en el nuevo milenio*. <http://www.mentors.ca/>
- ECHEVARRÍA, B. (1997): «Los servicios de orientación universitarios», en APODACA, P. y LOBATO, C. (Eds.): *Calidad en la Universidad. Orientación y evaluación*. Barcelona, Laertes.
- MURRAY, M. (2001): *Beyond the myths and magic of mentoring: how to facilitate an effective mentoring program*. San Francisco, Jossey Bass Publishers.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1997): «Orientación universitaria y evaluación de la calidad», en APODACA, P. y LOBATO, C. (Eds.): *Calidad en la Universidad. Orientación y evaluación*. Barcelona, Laertes.
- WATTS, A.G. y VAN ESBROECK, R. (1998): *New skills for new futures. Higher education guidance and counselling services in the European Union*. Bruselas, Fedora/VUBPRESS.
- ZACHARY, L.J. (2000): *The mentor's guide: facilitating effective learning relationships*. San Francisco, Jossey Bass.

**Democratización
no es solamente
acceso indiscriminado
a la información sino,
y sobre todo,
a la participación
responsable**



†† Javier Rodríguez y Andrés Valverde
Sevilla

Tecnologías al servicio de la orientación y de apoyo al aprendizaje

New technologies for university guidance: proposals to aim learning

En el presente artículo encontraremos una breve justificación de la necesidad de orientación en el nivel más alto del sistema educativo, para pasar, posteriormente, a explicar dos programas de orientación universitaria, «Magallanes» y «Simus», desarrollados por el Grupo de Investigación MIDO de la Universidad de Sevilla, los cuales, se engloban dentro del modelo tecnológico de la orientación, es decir, toman como formato las nuevas tecnologías para desarrollar la acción orientadora.

In the present paper we will find a brief justification of the necessity of guidance in the highest level of the educational system followed by an explanation of two programmes of university guidance, «Magallanes» and «Simus», which are developed by the research Group MIDO of University of Sevilla. Both programmes are included in the technological model of guidance; that is to say, they take new technologies as a format to develop the guidance action.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

*Orientación Universitaria, modelo tecnológico, estudiantes universitarios.
University guidance, technological model, university students.*

1. Orientación en la Universidad: una necesidad constatada

Podemos observar cómo cada año se vienen repitiendo entre el alumnado universitario situaciones problemáticas relacionadas con dificultades de integración y adaptación al medio, falta de criterios al elegir asignaturas optativas, escasas expectativas de desarrollo profesional, carencia de habilidades intelectuales y sociales... (Álvarez y Cabrera, 1997).

La entrada en la Universidad sitúa al alumno ante una encrucijada difícil de resolver, que actualmente aún se complica más con el sistema de créditos, la opcionalidad, la distribución cuatrimestral de materias y la movilidad de estudiantes por Europa (Rodríguez Es-

†† **Javier Rodríguez Santero** es profesor del Departamento de Didáctica, O.E. y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla (jarosa@us.es).

Andrés Valverde Macías es becario del Departamento de Didáctica, O.E. y Métodos de Investigación y D. en E. de la Universidad de Sevilla (avalverde@us.es).

pinar, 1989). Todo este conjunto de necesidades justifican la existencia de servicios y programas de orientación para el alumnado que han venido desarrollándose fundamentalmente desde finales de los ochenta en las Universidades españolas, tras un largo periodo en el que la acción orientadora había quedado relegada a los niveles no universitarios (Ríos, 1991; Rodríguez Espinar, 1989), pese a la presencia de necesidades manifiestas en el nivel superior.

Desde finales de los ochenta y durante toda la última década, encontramos, junto al desarrollo de programas y servicios, un importante auge en cuanto al número de conferencias, symposiums y congresos nacionales e internacionales en torno a la orientación universitaria (Lobato, 1997). Un ejemplo claro de este tipo de encuentros son los organizados por el Forum Europeo de Orientación Académica (FEDORA), asociación de profesionales de la orientación universitaria que se han venido reuniendo para exponer y compartir preocupaciones y experiencias, elaborar teorías y modelos de intervención y diseñar programas y metodologías de trabajo.

Hoy en día, podemos afirmar que la orientación universitaria en el contexto nacional, pese a no encontrarse regulada ni en la L.R.U. de 1983, ni en la actual L.O.U., es un hecho consumado en muchas Universidades, en otras, comienza a desarrollarse y en las que todavía no se ha desencadenado, existe, sin duda, el proyecto o, cuando menos, la ilusión de desarrollarla, por parte de los profesores de los Departamentos de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (Valdivia, 1997).

Pese al desarrollo que empezamos a notar en el ámbito nacional, nos encontramos tras la estela vanguardista de contextos como el norteamericano, cuyo proceso de desarrollo en la materia que nos ocupa, podría muy bien fijarse en la primera mitad de siglo XX (Rodríguez Espinar, 1989).

La orientación universitaria ha sido analizada por multitud de autores (Díaz Allué, 1991; Castellano, 1991; Valdivia, 1997; Valiente, 1991), resumiéndose, a grandes rasgos, en actuaciones de índole vocacional, académico, profesional, personal y asistencial. Siguiendo a Díaz Allué (1991), podríamos afirmar que «la orientación universitaria se propone ofrecer al alumno la ayuda precisa para el desarrollo de su personalidad, el aprovechamiento óptimo de sus estudios y la elección del tipo de profesión más apropiada a sus intereses y aptitudes teniendo en cuenta el mercado laboral». Se constituye como un servicio procesual y continuo en el que el estudiante juega un papel activo y participativo (Lobato, 1997; Sanz Oro, 1991), al

tiempo que se confirma como de obligado cumplimiento, al declararse como un derecho fundamental de los estudiantes (Cabrera y Álvarez, 1997). Supone, por lo tanto, no sólo una necesidad dentro de la institución universitaria, sino también, un instrumento al servicio de la mejora de la misma (Torres, 2000). Pese a su carácter procesual y continuo, son varios los autores (Rodríguez Espinar, 1989; García, 1999; Gallego, 1997) que identifican tres momentos de actuación diferenciados:

- Antes de iniciar la carrera: El alumno necesita información sobre las distintas carreras universitarias, pues es un hecho constatado que una inmensa mayoría no tiene claro qué desea estudiar. Por otro lado, en algunos casos necesitan distinto tipo de atención y adaptaciones durante el periodo de la selectividad.

- Durante la carrera: Necesitarán atención con respecto a cada uno de los planos comentados anteriormente, pero en especial, y sobre todo, durante los primeros cursos, necesitarán un asesoramiento académico. Por otro lado, los alumnos con algún tipo de discapacidad necesitarán en gran medida un servicio asistencial en pos de la, tan ansiada, igualdad de oportunidades.

- Al finalizarla: Dada la escasa información del alumnado sobre cuestiones relacionadas con la ayuda a graduados, la situación del mercado de trabajo, y los requisitos y procesos a seguir para la búsqueda del primer empleo, durante los últimos cursos de carrera y al finalizar la misma, los estudiantes necesitan, especialmente, un asesoramiento profesional.

Los dos programas que pretendemos presentar en estas líneas se encontrarían en ese grupo de propuestas «durante la carrera», centradas en la atención del alumnado universitario de los primeros cursos. Concretamente, se trata de programas de orientación académica que usan como soporte las nuevas tecnologías.

Estas dos propuestas se encuentran enmarcadas en el modelo tecnológico, el cual, en opinión de algunos autores (Bisquerra y Álvarez, 1996: 345), se encuentra a la vanguardia de las acciones emprendidas en el ámbito de la orientación.

Acciones orientadoras similares, en cuanto a la utilización del soporte informático, han sido presentadas, tanto en el ámbito estadounidense (Sigi, Discover I y II, Microskills, Choices, etc.), como en el europeo (Cascaid, Prospect, Compas). En España también han comenzado a desarrollarse (SIOP, PIP, SIFO, Inserpro, etc.), aunque al igual que en EEUU y el resto de Europa, la mayoría de las intervenciones se enfocan, por lo general, al ámbito vocacional-profesional.

Podemos considerar a los programas *Magallanes* y *Simus*, como unas de las primeras iniciativas informatizadas de orientación en España, centradas en el ámbito académico universitario.

2. El programa Magallanes

El programa Magallanes es una propuesta informatizada, multimedia, de orientación universitaria, que engloba dos subprogramas con temáticas, objetivos y destinatarios diferentes. El primero de ellos, el programa «Atando cabos», es una propuesta de orientación académica, destinada preferentemente a los alumnos de nuevo ingreso de cualquiera de los estudios universitarios que comprende la Universidad de Sevilla. El segundo, denominado «Manejando el timón», es una propuesta de orientación profesional, destinada preferentemente a los alumnos de segundo ciclo.

Ha sido denominado «Magallanes» con objeto de identificar el periplo de este navegante portugués (desconocimiento de la ruta y de las vicisitudes que debía afrontar, planificación del viaje, manejo de situaciones problemáticas y asunción de riesgos, etc.) con el que sufren los estudiantes universitarios. Actualmente, sólo se ha desarrollado la primera vertiente del programa, «Atando cabos», que es la que aquí se presenta. Podemos considerar el programa «Magallanes-Atando cabos» como una de las primeras iniciativas informatizadas de orientación en España, centradas en el ámbito académico universitario. Sale a la luz en torno a septiembre del año 2000 como una creación del Grupo de Investigación M.I.D.O, perteneciente a la Universidad de Sevilla, el cual cuenta con una dilatada experiencia en el ámbito de la orientación y la evaluación.

Básicamente, el programa «Magallanes-Atando cabos» es un sistema informatizado de autodiagnóstico de los métodos de trabajo para alumnos universitarios de nuevo ingreso. La finalidad que persigue no es otra que concienciar a los estudiantes universitarios en general, y a los de nuevo ingreso en particular, de que existen una serie de variables que influyen determinantemente en su rendimiento académico, así como fomentar el autoanálisis del tipo de relación que el sujeto guarda con cada una de ellas. Estos objetivos generales se plasman en la realidad en dos objetivos

específicos, aumentar el «conocimiento» de los alumnos con respecto a las variables que más influyen en el trabajo y el estudio en la Universidad, y mejorar su «predisposición o actitud» con respecto a las mismas. Los diseñadores del programa persiguen en última instancia, mediante la consecución de estos objetivos, contribuir a la disminución del fracaso académico en la Universidad, aspecto que desencadenó el desarrollo de este programa.

La selección de las variables relacionadas con el rendimiento académico, o lo que es lo mismo, con el trabajo y el estudio en la Universidad, se efectuó tomando en consideración los resultados obtenidos en una investigación precedente del Grupo MIDO, sobre «el éxito académico según los profesores y alumnos de la Universidad de Sevilla» (Álvarez y otros, 2000: 69-191).

Antes de adentrarnos en las características de funcionamiento propias del programa, comentar que el alumno, antes de someterse a éste, debe responder a

La entrada en la Universidad sitúa al alumno ante una encrucijada difícil de resolver, que actualmente aún se complica más con el sistema de créditos, la opcionalidad, la distribución cuatrimestral de materias y la movilidad de estudiantes por Europa. Todo este conjunto de necesidades justifica la existencia de servicios y programas de orientación para el alumnado.

una escala sobre el trabajo y el estudio en la Universidad, anexa a la carátula del programa, cuyos resultados le facilitarán una puntuación en cada una de las variables responsables del rendimiento académico, seleccionadas que, como es lógico, se corresponden con los distintos contenidos del programa.

A continuación, el sujeto las compara con las puntuaciones medias referentes a su área de conocimientos, lo que le permite identificar en cuáles presenta una puntuación inferior a la media y, por tanto, qué contenidos deben ser «visitados» preferentemente. Se trata, pues de un autodiagnóstico del alumno con respecto a los contenidos que va a encontrar en el programa.

Los módulos de contenidos que engloba el «Magallanes-Atando cabos» son los siguientes: 1) Autoconcepto; 2) Metas de aprendizaje; 3) Integración en

la Universidad; 4) Manejo de la información; 5) Capacidad de expresión; 6) Capacidad de adaptación; 7) Habilidades de planificación; 8) Estilos de aprendizaje; 9) Enseñanza del profesor; 10) Orientación y apoyo de la Universidad; y 11) Orientación y apoyo del profesorado.

Debido a que el módulo «Estilos de aprendizaje» es considerado, por los diseñadores, como de vital importancia, se le ha atribuido un carácter de visualización obligatoria, de ahí su no inclusión en la escala previa sobre el trabajo y el estudio en la Universidad, la cual, como acabamos de comentar, permitía al sujeto diferenciar qué contenidos debía «abordar» obligatoriamente.

Tras el análisis de las puntuaciones derivadas de la escala sobre el trabajo y el estudio en la Universidad, y la consecuente selección de los módulos de contenido a realizar, comienza verdaderamente el programa, el cual incluye una estructura de funcionamiento que aglutina, en orden jerárquico, tres niveles:

- Nivel 1: El alumno introduce el cd-rom en el ordenador, tras unos segundos, se inicia la presentación del programa, la cual termina conduciéndole a la pantalla principal (nivel 1), donde aparecen todas las temas o módulos de contenido que engloba el programa. Todos ellos, en concordancia con el nombre del programa, se presentan en forma de islas que el sujeto tendrá que «conquistar». El usuario deberá visitar la isla con carácter obligatorio, «estilos de aprendizaje», así como, todas aquéllas en las que la puntuación obtenida en la escala autodiagnóstica, haya sido inferior a la media del área de conocimientos a la que pertenece.

- Nivel 2: Implica el acceso al índice de apartados concretos que incluye el tema o módulo de contenido que hemos seleccionado tras hacer clic en la isla que lo representa.

- Nivel 3: Supone el acceso al contenido y actividades concretas del apartado que hemos seleccionado tras un clic en el «amarre» que lo representa. El sujeto debe retroceder al nivel anterior cuando termine de consultar un apartado, para poder así, seleccionar el siguiente. Así hasta que todos hayan sido consultados.

Una vez se han visitado los distintos apartados del módulo de contenido (isla) seleccionado, el sujeto ha de volver al primer nivel, para poder seleccionar otro y seguir nuevamente el proceso descrito.

Todos los componentes del programa están inspirados en el ambiente marinero, por ello, los distintos temas o módulos de contenido son representados como islotes pertenecientes a un mismo archipiélago (el

conocimiento) que el marinero (estudiante) debe conquistar (tomar conciencia de las enseñanzas que le transmitían). Los distintos iconos presentes en el programa informático (ayuda, atrás, salir, etc.), también adoptan formas asociadas a esta idea, encontrándonos con anclas, hélices, salvavidas, etc. Lo mismo ocurre con el apartado de las animaciones y el sonido, así, el canto de las gaviotas es una de las notas singulares que acompaña al programa.

Aunque la versión definitiva del programa sale a la luz en torno en el mes de septiembre del año 2000. La versión beta (de prueba), o lo que es lo mismo, el prototipo del *Magallanes-Atando cabos*, surge a finales de marzo del 2000. Dicha versión fue aplicada en abril del mismo año, dando lugar a una serie de resultados, los cuales son presentados, de forma resumida, a continuación.

Se contó con una muestra de 108 alumnos, de los que 51 eran hombres y 57 mujeres. Todos ellos pertenecientes a alguna de las cinco áreas de conocimiento de la Universidad de Sevilla. El 52% utilizaban ordenadores habitualmente, mientras que el 48% no solía utilizarlos.

Entre los resultados más significativos, cabría destacar las diferencias encontradas en función del sexo. Parece ser que las mujeres tienen valoraciones más positivas hacia el programa que los hombres. Estas diferencias llegan a ser significativas ($\alpha = 0.05$) en el aspecto motivacional y en la funcionalidad del programa. Por otro lado, destacar la no existencia de diferencias significativas en cuanto a las valoraciones sobre el programa entre aquéllos que tenían experiencia con ordenadores y los que no, salvo en el apartado de funcionalidad del programa, en el que los segundos hacen valoraciones más positivas (casi más de medio punto) que los primeros. Resaltar igualmente las diferencias significativas encontradas entre las valoraciones de los sujetos pertenecientes a distintas áreas. Las valoraciones más positivas sobre utilidad, accesibilidad y facilidad de uso han sido realizadas por los alumnos de Ciencias de la Salud. Las mejores valoraciones sobre la calidad del contenido corresponde al área de Ingenierías y Tecnologías. Los alumnos de Ciencias Exactas y Naturales son los que mejor han valorado la motivación del programa. Cabe destacar que las peores valoraciones en todas las dimensiones pertenecen a las áreas de Humanidades y Social-Jurídicas.

En líneas generales, las valoraciones realizadas por los alumnos sobre el programa podrían concretarse en: Una «alta capacidad para motivar al estudiante», «entusiasmo por trabajar con un programa basado en las nuevas tecnologías», «agrado general al trabajar

con él», «facilidad para manejarlo aunque no se tengan conocimientos de informática» y contar con una información «abundante» y «clara». Como aspecto menos positivo, destacar aquellas manifestaciones de los alumnos que nos apuntan que puede llegar a producir «cansancio» si se aplica de una sola vez.

Actualmente nos encontramos realizando una evaluación en profundidad de la versión «definitiva» del programa «Magallanes-Atando cabos», cuyos resultados saldrán a la luz a principios del año 2003.

3. El sistema de mentoría de la Universidad de Sevilla «Simus»

Se trata un proyecto cuya finalidad es que los estudiantes que se incorporan a la Universidad de Sevilla tengan un tránsito menos problemático desde las enseñanzas preuniversitarias a la educación superior, haciendo que su incorporación a dicha institución se desarrolle de un modo efectivo.

Dicho sistema, parte de principios de orientación basados en la mentorización o tutorización entre iguales, desarrollados con gran tradición y satisfacción en la mayoría de las Universidades de habla anglosajona (mentoring students program); apoyándose en la figura del alumno mentor, estudiante que se encuentra en el tramo final de sus estudios (3º de Diplomatura, o en segundo ciclo de Licenciatura o Ingeniería) que ha atesorado los conocimientos, habilidades y actitudes que se necesitan para ayudar a otros (los recién llegados) en su paso por la Universidad.

El SIMUS crece desde un proyecto innovador, que ha comenzado con un plan que se ha aplicado en el curso 2001-2002 en ocho titulaciones de la Universidad de Sevilla (Licenciaturas de Psicopedagogía, Pedagogía, Administración y Dirección de Empresas, e Informática de Sistemas; en las Diplomaturas de Educación Infantil, Educación Especial y Empresariales; y en la Ingeniería Técnica Superior en Telecomunicaciones), hasta desarrollarse en los próximos cursos en un formato extensible a todas las titulaciones. Lo que desarrollamos en este curso académico supone la experiencia piloto para el futuro. La estructura de este sistema consta de un formato ramificado de orientación universitaria en torno a tres nudos fundamentales: tres profesores tutores, treinta alumnos mentores y unos ciento ochenta alumnos de primer curso.

El sostén del sistema es la asignatura de libre configuración titulada «Orientación en la Universidad: Formación de estudiantes tutores (Simus)», de nueve créditos, impartida por profesores del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla. Los alumnos mentores se

matriculan libremente en dicha asignatura, recibiendo en las primeras semanas de la misma un curso de formación para el desarrollo de su labor como mentor o tutor de seis compañeros de primero a lo largo del presente curso.

La ayuda que le proporcionan a los alumnos de primero de las ocho titulaciones implicadas, se centra en la superación de las exigencias académicas (asesoramiento sobre el currículo, estrategias de examen, superación del estrés, planificación académica incluyendo temporalización y priorización, técnicas de estudio, estilos docentes y de aprendizaje) y el refuerzo académico (habilidades básicas para el progreso dentro de la especialidad tales como informática, composición escrita, Internet, lectura comprensiva, tomar apuntes, presentaciones orales, habilidades de investigación, lenguas extranjeras, etc.).

Igualmente, se proporciona ayuda a los alumnos de primero para que su adaptación a la Universidad resulte más sencilla (búsqueda de recursos de cualquier tipo, oportunidades de ocio, eventos organizados en la comunidad universitaria, actividades deportivas y culturales...), se les proporciona orientación sobre diferentes situaciones personales derivadas del estatus como estudiante, sobre aspectos económicos relacionados con la financiación de los estudios, destinadas a clarificar las aspiraciones profesionales y hacer planes de carrera, a la búsqueda de empleo e incluso a la atención a la diversidad.

En síntesis, los objetivos que persigue el «Simus» son:

- Facilitar a los estudiantes de primer curso, su incorporación a la Universidad de Sevilla.
- Proporcionarles refuerzo académico: habilidades básicas para el progreso dentro de la carrera: tomar apuntes, buscar información, composición escrita, habilidades de investigación, etc.
- Ayudarles a superar las exigencias académicas: Planificación académica; estrategias de exámenes; estilos docentes y de aprendizaje, etc.
- Facilitarles su desarrollo personal y social: mejora de su autoestima, desarrollo de sus competencias sociales y participativas, etc.
- Ofrecerles claves para su futuro desempeño profesional: desarrollo de un plan de carrera, currículum vitae, elección de optativas...

Internet, a través de la plataforma «La Universidad orienta» (www.mediafora.net/mido), es el recurso utilizado para que tutores (los tres docentes del curso), mentores (los treinta de las ocho titulaciones), y alumnos mentorizados (ciento ochenta en total) mantengan un sistema de consulta, formación y seguimiento «on line» entre ellos.

El desarrollo de un sistema de este tipo permite a alumnos, mentores y tutores de diferentes centros de la Universidad de Sevilla, hacer consultas, recibir asesoramiento, proporcionar y obtener información relativa a las necesidades que el alumno mentorizado (alumno de primer curso que es asesorado por los mentores) va teniendo a lo largo de su primer año académico. Con todo ello, se genera un recurso eficaz de orientación universitaria, ante las necesidades que presentan los alumnos de nuevo ingreso; necesidades que serán atendidas por los propios estudiantes de cursos superiores, quienes mejor que nadie conocen la realidad y problemática por la que se pasa en el primer año académico.

A su vez, los profesores tutores, se encargan de la formación del mentor en dinámicas y técnicas basadas en la mentoría, como metodología de trabajo (habilidades que con frecuencia podrán transferir a otras áreas en su desarrollo personal y profesional), y de la supervisión y evaluación de todo el sistema a lo largo del curso.

Profundicemos, pues, en la plataforma de orientación universitaria desarrollada para dar soporte al Simus: «La Universidad orienta», que sirve de base a cuatro asignaturas de libre configuración (una de ellas es la que da soporte al Simus), además de proporcionar enlaces y direcciones de interés, así como un servicio de asesoramiento «on-line».

Centrándonos ahora en la parte dedicada al «Simus», cada estudiante mentor dispone en dicho apartado web, de una serie de servicios: servicios generales y de libre acceso (Campus) y servicios exclusivos que necesitan de clave individualizada de acceso (Mi Campus). Nos centraremos en esta última, ya que es en ella donde se encuentran los recursos más utilizados por el sistema.

Concretamente, cada alumno, tras introducir su nombre y clave, accederá a los servicios de:

- **Charlas:** semanalmente se realizan diversos chats para profundizar en aspectos de actualidad e interés en torno a la mentoría: desarrollo de las sesiones, dudas y sugerencias, nuevos aspectos a incluir...
- **Estudiar:** apartado que contiene los diversos temas que componen el curso de formación de los mentores, previo a su trabajo de mentorización con los alumnos de primero. Además, contiene diversos materiales complementarios para dicho proceso, como hojas de registro, cuestionarios, actividades, técnicas y dinámicas, etc.
- **Agenda:** espacio donde se recogen las diversas actividades entorno al «Simus», y que tendrán lugar en las próximas semanas (entrega de actividades, chats, reuniones presenciales, etc).
- **Correo:** herramienta de vital importancia, ya que permite la intercomunicación entre los diversos agentes implicados en el «Simus».

CAMPUS > MI CAMPUS		
Estudiar Agenda Correos Foros Noticias Ficha Compañero Log-out		
andres , viernes 26 de abril de 2002 , 13:05:12		
[Mi Campus		
Las novedades se muestran desde tu última visita: jueves 25 de abril de 2002		
Charlas	Durante unos días dispondrás de una sala de debate general. Aquí podrás mantener charlas con compañeros y tutores.	Entrar en la sala de debate general (CHAT)
Estudiar	Dispones de: 1 Materias.	En Estudiar encontrarás todos tus cursos, materias y/o módulos de aprendizaje. Entra en esta opción cuando desees "ponerte a estudiar".
Agenda	Dispones de: 0 Citas sin vencer. 0 Citas no leídas	En la Agenda podrás ver todos los eventos de tus materias, del Campus, etc., y podrás utilizarla como una agenda personal.
Correo	Dispones de: 2 nuevos mensajes. 0 nuevos mensajes no leídos.	En Correo encontrarás tu sistema de correo electrónico personal. Mediante este correo podrás comunicarte con todos tus compañeros y compañeras, con el tutor, la Secretaría del Campus o tu Asesor Personal.
Foros	Dispones de: 4 Foros (0 nuevos) 157 Mensajes: 0 nuevos. 14 no leídos.	Los foros de discusión son sitios donde debatir sobre temas de interés general o más concretos sobre las materias que estudias. Las novedades siempre te mantienen al tanto de la cantidad de mensajes y foros nuevos, o los mensajes que aún no has leído. Si quieres saber cómo manejar esta herramienta o necesitas ayuda complementaria acude al recorrido guiado.
Noticias	Dispones de: 11 Noticias. 0 Noticias nuevas. 0 Noticias no leídas.	En Noticias se publican todas las noticias relevantes del Campus, de tus Cursos, o de interés general para la comunidad.

- Foros: apartado donde se da cabida a debates en torno a distintos aspectos de la mentoría. Existen -do una gran variedad de foros, a través del cual, los mentores, los mentorizados y los profesores, exponen sus preocupaciones, puntos de vista y necesidades. Algunos de los foros que contiene el portal son: aspectos generales sobre el «Simus»; sesiones de formación del mentor; sesiones de mentoría; etc.

- Noticias: herramienta donde se publican diversas noticias de interés para los diversos agentes implicados en el sistema. Noticias no sólo del ámbito de los procesos de trabajo mentorización que se realizan a lo largo del presente curso, sino de distintos actos, servicios, o noticias de prensa, que afecten o puedan interesar al alumnado.

En síntesis, las diversas herramientas ofertadas a través de dicho portal web, junto a otras actuaciones presenciales que se desarrollan a través del presente curso, suponen un importante avance en materia de orientación al estudiante de nuevo ingreso en la Universidad, ya que dispone de las nuevas tecnologías, y las herramientas que éstas posibilitan, al servicio del estudiante, en un momento tan crítico, como la entrada en los estudios universitarios.

Referencias

- ÁLVAREZ, P. y CABRERA, L. (1997): «La acción tutorial en el ámbito universitario: algunas consideraciones planteadas desde un modelo de trabajo colaborativo», en *AEOP. La orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum*. Valencia, AEOP; 268-270.
- ÁLVAREZ, V. y OTROS (2000): *Propuesta del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes*. Sevilla, Kronos.
- BISQUERRA, R. y ÁLVAREZ, M. (1996): «Modelos de intervención en orientación», en ÁLVAREZ, M. y BISQUERRA, R. (Coords.): *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona, Praxis; 331-351.
- CABRERA, L. y ÁLVAREZ, P. (1997): «Diagnóstico de necesidades en la intervención orientadora en niveles universitarios», en *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Sevilla, AIDIPE; 414-418.
- CASTELLANO, F. (1991): «Orientación en la Universidad: un análisis de necesidades», en *Actas de las VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional: La orientación en el sistema educativo y en el mundo laboral*. Madrid, UNED/AEOEP; 338-342.
- DÍAZ ALLUÉ, M.T. (1991): «La orientación en la educación post-obligatoria», en *Actas de las VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional: La orientación en el sistema educativo y en el mundo laboral*. Madrid, UNED/AEOEP; 80-90.
- GALLEGO, S. (1997): «Las funciones del tutor universitario», en *AEOP: Orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum*. Valencia, AEOP; 289-292.
- GARCÍA, C. (1999): «Necesidades educativas en la Universidad. Secretariado de acceso. Programa Pórtico», en *Actas de las VI Jornadas Sobre el Acceso a la Universidad*. Sevilla; 83-101.
- ERIC, P. y WRAY, M. (1999): *Coaching and mentoring: practical methods to improve learning*. Londres, Kogan Page.
- LOBATO, C. (1997): «Proyecto personal, proyecto profesional en la Universidad», en *AEOP: Orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum*. Valencia, AEOP; 308-311.
- ZACHARY, J. (2000): *The mentor's guide: facilitating effective learning relationships*. San Francisco, Jossey Bass.
- MARGO, M. (2001): *Beyond the myths and magic of mentoring: how to facilitate an effective mentoring program*. Owen Jossey-Bass Publishers.
- RÍOS, J.A. (1991): «Un servicio de orientación en la Universidad», en *Actas de las VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional. La orientación en el sistema educativo y en el mundo laboral*. Madrid, UNED/AEOEP; 106-110.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1989): «Problemática y tendencias de la orientación universitaria», en *Actas V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa. La reforma educativa: un reto para la orientación*. Valencia, AEOEP; 107-122.
- SANZ, R. (1991): «La orientación en la educación postobligatoria: La orientación educativa en la Universidad», en *Actas de las VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional. La orientación en el sistema educativo y en el mundo laboral*. Madrid, UNED/AEOEP; 111-119.
- SINCLAIR, G. (1998): *Mentoring and tutoring by students*. Londres, Kogan.
- TORRES, J.A. (2000): «El papel de las instituciones universitarias en la creación y desarrollo de servicios de orientación y apoyo para estudiantes con discapacidad», en SALMERÓN, H. y LÓPEZ V. (Eds.): *Orientación educativa en las Universidades*. Granada, Grupo Editorial Universitario; 125-132.
- VALDIVIA, C. (1997): «Orientación y tutoría en la Universidad», en *AEOP La orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum*. Valencia, AEOP; 255-263.
- VALIENTE, M. (1991): «La Universidad, un cambio de perspectiva para el alumno», en *Actas de las VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional. La orientación en el sistema educativo y en el mundo laboral*. Madrid, UNED/AEOEP; 432-443.



«La película es realidad a veinticuatro fotogramas por segundo» (Jean-Luc Godard)



«La visión del cine
está en los ojos
de quién mira,
del espectador»

(Cabrera Infante)

†  **Beatriz Malik y Marifé Sánchez**
Madrid

Orientación para el desarrollo de la carrera en Internet

Guidance for career development using Internet

El artículo recoge una descripción y valoración en torno al potencial que representa Internet para la práctica orientadora en el desarrollo de la carrera, tanto en relación con los servicios que se están ofreciendo, como en lo referente a las posibilidades de desarrollo del propio profesional de la orientación y a los condicionamientos y nuevas competencias que está exigiendo. Por último, se refiere a los riesgos y las limitaciones que representa la introducción de esta herramienta tecnológica.

This article describes the potential of the Internet for career development, both in relation to the services available, as well as the opportunity for career counsellors to advance in their professional development, in view of the new competencies it demands of them. The risks and limitations in the use of Internet, and the need to ensure the quality of the services provided are discussed.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Orientación, orientación profesional, desarrollo de la carrera, nuevas tecnologías, información profesional, orientación a distancia.

Guidance, career guidance & counselling, career development, new technologies, career information, distance guidance.

1. Nuevas posibilidades para la orientación de la carrera en la sociedad de la información

La revolución basada en la información a la que estamos asistiendo constituye un avance del conocimiento humano que nos permite procesar, almacenar, recuperar y comunicar información en cualquiera de sus formas (oral, escrita, visual), con independencia de la distancia, el tiempo y el volumen. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) dotan al ser humano de nuevas e ingentes capacidades y constituye un recurso que altera el modo en que trabajamos y vivimos. Basada en una Red mundial de

†  **Beatriz Malik y Marifé Sánchez** son profesoras de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Madrid (bmalik@edu.uned.es) (mfsanchez@edu.uned.es).

redes sin planificación central, *Internet* no tiene propietario y ofrece, a diferencia de la tecnología anterior, un abanico de posibilidades de comunicación tales como el correo electrónico, la videoconferencia a través del ordenador, los foros de debate o los chats, así como el acceso a cantidades ingentes de información de amplísima variedad que se vierten en la Red con múltiples intencionalidades por parte de los millones de usuarios: comercial, de divulgación, de denuncia, etc. *Internet* tiene un tamaño tal y está creciendo a tal ritmo que no es posible ignorarla, a pesar de los fallos y problemas de seguridad que plantea.

Como apunta Romanach (1996), se puede decir que la idea más revolucionaria que aporta *Internet* es reforzar el concepto de aldea global. Cualquier persona que esté conectada a este sistema puede intercambiar información con cualquier otra que también lo esté, en cualquier parte del planeta, sin que el incremento de la distancia signifique un aumento del precio o de la velocidad de transmisión de la información. No hay duda de que las TIC están penetrando profundamente en la vida cotidiana de las personas e inundan progresivamente todas las profesiones y lugares de trabajo, incluyendo el campo de la orientación. De forma inevitable, las TIC están cambiando la organización de la actividad económica y las demandas sobre los recursos humanos y las competencias profesionales. El progresivo uso combinado entre las telecomunicaciones y los sistemas informáticos ha aumentado y está generando nuevas formas de acceso e intercambio de la información, dando lugar a profundas transformaciones que obligan a toda la sociedad en su conjunto a un esfuerzo formativo imprescindible. Los profesionales de la orientación ven cómo día a día surgen nuevas herramientas y formas de actuar vinculadas a *Internet*. Si bien en el ámbito de la orientación el desarrollo ha sido más tardío que en otros campos, en la actualidad se está desarrollando a una gran velocidad, y su uso ya es inminente en diversos aspectos relacionados con la orientación (Offer, 1996; Repetto y Malik, 1998).

Las posibilidades que ofrece *Internet* para la orientación son, pues, enormes ya que es posible proporcionar orientación más allá de la mera información a través de este medio –aunque todavía de forma poco extendida–, y todo apunta a que asistiremos a un rápido desarrollo en los próximos años. En la actualidad la mayor aplicación de *Internet* se refiere a la obtención e intercambio de información, y en este sentido se está utilizando ya de forma sistemática, aunque también son otros los usos que se están extendiendo como el auto-conocimiento, la ayuda en la toma de decisiones, o la propia planificación de la carrera, co-

mo veremos en el tercer apartado de este artículo. Esta Red representa una fuente casi ilimitada de información y el correo electrónico facilita enormemente el contacto de los usuarios con los servicios de orientación (donde aquél esté disponible), favoreciendo el acceso a los mismos por parte de personas que se encuentran lejos del centro de orientación, de personas con discapacidad física que les impide desplazarse a éste, o bien para superar limitaciones horarias o de falta de tiempo. Además de proporcionar una respuesta rápida, tiene el potencial de llegar a más personas. Esto es cierto sobre todo en el ámbito de la educación superior, donde la mayoría de las universidades utilizan estos servicios, disponiendo de una página web en la que se proporciona una gran cantidad de información sobre las mismas.

Otras instituciones también empiezan a utilizar estas tecnologías y, en otros niveles, como por ejemplo, las de educación secundaria, donde ya hace años existen proyectos para introducir los ordenadores (depende de las zonas y de los centros), y puede accederse a las diversas informaciones disponibles en *Internet*. El MECD y otros organismos oficiales facilitan información a través de este medio, y es también posible buscar información sobre otros organismos/centros de estudio en el extranjero, además de acceder a diversas empresas, e incluso obtener información sobre posibles vacantes laborales.

El acceso desde los propios hogares está extendiéndose debido a que los costes se van reduciendo (ofertas de tarifas planas por parte de los operadores telefónicos), y aunque la conexión es aún bastante lenta debido a que se hace principalmente a través de la línea telefónica, ya es posible conectarse a la banda ancha ADSL, lo que incrementa considerablemente la velocidad, y las molestias derivadas de tener la línea ocupada (si bien esta opción resulta aún costosa). Esta posibilidad de acceso desde casa hace que la información sea cada vez más accesible, y que los servicios de orientación que se prestan a través de la web puedan potencialmente llegar a más personas.

Vamos a intentar, en estas líneas aportar algunos elementos y criterios, por un lado, para ayudar a identificar la utilidad, el alcance y las limitaciones de estos recursos y, por otro, para suscitar la reflexión sobre la formación de los profesionales de la orientación ante el avance de *Internet*.

2. El denominado modelo tecnológico en Orientación

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han cobrado tal importancia en el ámbito

de la orientación, que se ha llegado incluso a proponer el «modelo tecnológico» como un modelo de intervención (intervención a través de medios tecnológicos) por parte de diversos autores (Rodríguez Espinar, 1986; Rodríguez Espinar, y otros, 1993; Bisquerra, 1992, Bisquerra y Álvarez, 1996; Álvarez González, 1995; Repetto, 1994), eso sí, como complementario de los restantes modelos de intervención, permitiendo al orientador potenciar otras funciones como pueden ser la consulta, la relación personal y grupal, etc.

Los autores que defienden este modelo señalan que no puede ser exclusivo, pues hay funciones que nunca podrá asumir en su totalidad, sino que necesitará la ayuda del especialista y del resto de agentes. Así, para Rodríguez Espinar, Álvarez, Echeverría y Marín (1993: 181-182), el orientador habrá de desempeñar «la función de consultor, aclarando dudas, resolviendo problemas, comentando algunas de las informaciones que se proporcionan y ayudando al sujeto en su labor de síntesis y de reflexión», función que en gran medida sigue vigente en la actualidad. «Lo que pretenden estos sistemas es liberar al orientador en tareas informativas y le dejan más libre para desempeñar sus funciones de consulta y de asesoramiento».

Ahora bien, la postura de muchos de estos autores ha ido modificándose a lo largo del tiempo. Así por ejemplo, Repetto (2002) o Bisquerra y Álvarez quienes en posteriores trabajos (Álvarez y Bisquerra, 1997; Bisquerra y Álvarez, 1998) no lo incluyen en su clasificación de modelos de intervención (básicos, clínico, programas, consulta y psicopedagógico), y afirman que no se puede hablar de modelo tecnológico en el ámbito de la orientación psicopedagógica sino más bien de una aplicación de recursos tecnológicos a este campo.

En esa línea, Vélaz de Medrano (1998) considera que el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación no constituye un modelo sino un recurso psicopedagógico muy valioso, pues como se ha comentado puede liberar al orientador de tareas informativas y vendría a unirse al empleo de otros recursos humanos, materiales y ambientales. Señala, además, como razón fundamental para no considerarlo estrictamente un modelo, que no se ajusta a ninguna de las acepciones que maneja previamente en su clarificación del concepto de modelo:

- Como «representación de la realidad» sobre la que hay que intervenir, y que va a influir en los propósitos, los métodos y los agentes de dicha intervención.
- Como «muestra o ejemplo» de la aplicación de una teoría de la orientación.

- Como «prototipo» o como «ideal a conseguir» en orientación, en el que estarían presentes las condiciones idóneas en que se produce un fenómeno al verificarse una teoría.

Asimismo, Martínez Clarés (2000: 372) también considera las nuevas tecnologías como un recurso metodológico, afirmando que no tienen todavía la consistencia teórica y científica necesarias para ser tratadas como un modelo, sino más bien como un instrumento o medio para acceder a la información y posibilitar la comunicación.

De hecho, la aplicación de las TIC a la orientación no ha sido suficientemente evaluada, ni tan siquiera está desarrollada plenamente (no se ha avanzado tanto desde que se propugnara el modelo tecnológico en la orientación, con sus limitaciones y dificultades y cuya principal función era la de facilitar la gestión de información). Aún quedan muchas aplicaciones por descubrir y otras, que ya se vislumbran, adolecen de problemas técnicos u organizativos. Si se utilizaran estas tecnologías aprovechando más todo su potencial, nos veríamos confrontados más directamente con sus verdaderas implicaciones y quizá estaríamos en condiciones de elaborar un modelo de intervención en esta línea.

En definitiva, entendemos que hoy por hoy no puede hablarse de un modelo tecnológico de intervención en sentido estricto. Consideramos que la tecnología es un medio que puede integrarse o no dentro de los otros modelos de intervención, y que en cualquier caso es un apoyo innegable en muchas de las tareas a las que nos enfrentamos, desde las más «sencillas» como puede ser el uso del ordenador para procesar textos, pasando por la utilidad del correo electrónico para agilizar la comunicación, hasta usos más complejos como la selección y manejo de información significativa, y otros servicios de orientación que pueden prestarse, como veremos en el siguiente apartado.

Lo que sí está claro, y debemos tener muy presente, es que muchos aspectos relacionados con la orientación están sufriendo transformaciones; que la auto-orientación va a cobrar cada vez mayor importancia (lo cual no significa que desaparezca la figura del orientador); y que para ello debemos prepararnos y tener claro el papel de los profesionales de la orientación ante los nuevos retos y posibilidades que las nuevas tecnologías están abriendo.

3. Recursos e instrumentos técnicos al servicio de la Orientación Profesional

En un contexto de formación a lo largo de la vida, el potencial de las TIC adquiere especial significado

para facilitar la formación y actualización de los profesionales, para motivar a los trabajadores en la adquisición de conocimientos, para la producción de materiales de orientación de calidad, así como para el intercambio de experiencias, materiales, recursos y métodos (Comisión Europea, 2000).

Los sitios web existentes en orientación para el desarrollo de la carrera suelen estar destinados a los usuarios potenciales, o bien ofrecen recursos tanto para éstos como para los profesionales de la orientación.

Dada la diversidad de los elementos incluidos, resulta complicado clasificar los sitios web en el campo de la orientación profesional y de la carrera. En un estudio sobre el uso de los actuales recursos y servicios basados en Internet, Sampson (1999) distinguía dos tipologías: sitios web integrados dentro de una organización (integrated web sites) y sitios independientes de la Red o espacios específicos (independent web sites), y dentro de ambos tipos diferencia entre sitios web basados en recursos (resource-based sites) o centrados en las necesidades de los usuarios (need-based sites). Clark (2000), tras una búsqueda exhaustiva, distinguía además otro grupo de sitios web en los que se anuncian consultores particulares/profesionales de la orientación.

Tras una revisión de páginas web preferentemente españolas, aunque también extranjeras (norteamericanas, canadienses, británicas, francesas, organizaciones de carácter transnacional, etc.), observamos que la naturaleza específica o integrada dentro de una organización más amplia, no siempre determina la amplitud y calidad de los recursos y servicios ofrecidos. En relación con el contenido (utilidades y recursos) que ofrecen estas páginas, recogemos, por un lado, aquéllos que están destinados a los usuarios o destinatarios de la orientación y, por otro, los que se dirigen o son susceptibles de ser utilizados por los orientadores/as para el ejercicio profesional y en el desarrollo de su carrera.

- Espacios y utilidades para el cliente o usuario.

Siguiendo a Sampson (1998), en primer lugar, podemos diferenciar dos tipos de páginas o sitios web:

- Sitios web dedicados a la orientación profesional y de la carrera que quedan integrados dentro de organizaciones (públicas o privadas) con objetivos más amplios. En este grupo incluimos servicios de orientación que dependen de Universidades, de instituciones públicas (Ministerio de Educación, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, dentro del cual se sitúan el Instituto de la Mujer o el INEM), colegios profesionales, asociaciones, ONG, consultoras, etc. Es fre-

cuente que los servicios que ofrecen sean gratuitos, exceptuando las consultoras en muchos casos. Los recursos y servicios que ofrecen estos espacios pueden ser muy diversos: desde breves informaciones acompañadas de enlaces a otros sitios interés, hasta sistemas con mayor o menor grado de interactividad, que permiten un contacto del usuario con un orientador/a.

- Sitios web dedicados específicamente al desarrollo profesional o al empleo (no vinculados a otras organizaciones). Aportan un despliegue informativo diverso, facilitando gestiones para la búsqueda de empleo (posibilidad de introducir el CV, posibilidad de entrar en listas de distribución, de seleccionar anuncios de empleo y de contactar con un empleador, etc.), ofreciendo al usuario datos y consejos que le permiten auto-orientarse (cómo desenvolverse en una entrevista, cómo hacer el currículum vitae, organismos e instituciones a las que dirigirse, información sobre profesiones, información sobre formación, etc.). También pueden ofrecer servicios de orientación en Red (on-line) mediante videoconferencia. Suelen disponer de una parte de acceso libre y otra comercial, frecuentemente de pago.

Como ya señalábamos, la calidad y amplitud de los elementos de orientación para la carrera en estos dos tipos de espacios no depende necesariamente de esa naturaleza específica o dependiente de otra organización. Entre los contenidos de interés para la orientación y el desarrollo de la carrera que se ofrecen en estos espacios, podemos diferenciar los siguientes, según cómo se han diseñado:

- Los de «naturaleza básicamente informativa». Ofrecen informaciones y enlaces sobre cuestiones concretas y útiles para el proceso de desarrollo de la carrera como formación, búsqueda de empleo, bibliografías, organismos y entidades, opiniones, noticias, oportunidades, etc. Naturalmente, se aprecian grandes diferencias en la calidad de las informaciones (precisión, actualidad, amplitud, estructura de presentación).

- Los que incluyen «recursos para la autoayuda y la auto-orientación». Algunos se centran en el proceso de «planificación de la carrera» abarcando diferentes etapas de este proceso: auto-conocimiento (ayudando al individuo a explorar en detalle sus intereses, valores, necesidades, y capacidades), exploración sobre oportunidades educativas y ocupacionales, toma de decisiones, contactos profesionales, búsqueda de trabajo, y proyecto profesional y de vida.

- Los que incluyen los anteriores recursos, pero diseñados de forma que se ayuda a los usuarios a

Recursos y servicios relacionados con la orientación disponibles en Internet

— **Orientación personalizada en Red** suelen aportar un contacto (por e-mail o teléfono) para posibilitar o remitir a una consulta de tipo tradicional en orientación profesional. Existen todavía pocos sitios web que proporcionen una interacción en Red mediante videoconferencia, por ejemplo:

- Consejería de Trabajo y Promoción del Empleo del Principado de Asturias, en www.redconecta.com.
- 1) Portal Educaweb en www.educaweb.com.
- 2) The Chronicle of Higher Education Career Network en www.chronicle.com/jobs/archive/advicearch.htm.
- 3) Junta de Andalucía, en www.dgfpe.cedjunta-andalucia.es/orientacion/orienta.
- 4) Career Planner.com, en www.career-planning.com.
- 5) Career Path Centre, en <http://careerpathcentre.on.ca>.

— **Ayuda en la toma de decisiones y en la planificación de la carrera profesional:** herramientas diseñadas para asistir a los usuarios en los distintos pasos del proceso de toma de decisiones. Les ayuda a definir sus propios criterios y aplicarlos de forma sistemática para identificar el interés relativo de un número reducido de opciones (formativas u ocupacionales). También pueden estimar la probabilidad de obtener un trabajo, de acuerdo con sus posibilidades.

- The Riley Guide, en www.dbm.com/jobguide.
- Career Design International, en www.careersnet.com.
- Career Direction Services, en www.careers-by-mail.com.
- Euroguidance, en www.euroguidance.org.uk.
- Datavoc en www.datavoc.com, sitio específico de orientación en castellano (Argentina), para estudiantes y orientadores.
- Kindermagic, en www.kindermagic.com/career_planning/AorA_Menu.html dirigido a adolescentes, pero puede ser usado por un público más amplio.

— **Bolsas de trabajo y búsqueda de empleo**

- Red Araña, en www.arakis.es/arakote.
- Infoempleo en www.infoempleo.es y <http://213.229.161.88/default.asp>.
- Mercaempleo, en www.mercaempleo.es.
- Monster.com, en www.monster.com.
- Top Jobs on the Net, en www.topjobs.net.
- JobOptions, en www.espan.com/esp/plsql/espan_enter.espan_home.
- Técnicas de búsqueda de empleo, en www.arrakis.es/~gemataander.

— **Perfiles ocupacionales:** suelen consistir en un cuestionario sobre aspectos relevantes del trabajo.

- ONet, en www.onetcenter.org.
- Manual de la perspectiva ocupacional, en <http://stats.bls.gov/ocohome.htm>.
- NOICC, National Occupational Information Coordinating Committee en www.noicc.gov/files/ncompete.html

— **Teletrabajo:** informaciones para emprender actividades en este campo, buscar contactos profesionales, mejorar la formación o trabajar en equipo...

- Asociación Española de Teletrabajo, en www.aet.es.org/info/index.htm.

— **Recursos para el auto-conocimiento:** se aplican en tiempo real y analizan capacidades, aptitudes, personalidad, etc.; suelen ser versiones adaptadas de los tests clásicos de «lápiz y papel».

- Bilan de Compétences, en www.bilan-de-competences.org.
- Centro Permanente de Orientación Profesional, en www.cpop.net/test.htm.
- Kindermagic, en www.kindermagic.com/career_planning/1Assess.html.

— **Sistemas de obtención de información diversa:** bases de datos sobre oportunidades de formación, ocupaciones, empresarios, o posibles puestos de trabajo. Ofrecen un menú de búsqueda o palabras clave que permiten al usuario encontrar la información buscada.

- Infoempleo, en www.infoempleo.es.
 - La educación en la Red, en www.educared.net.
 - Comunidad de Madrid (las demás comunidades también disponen de esta información), en www.comadrid.es/inforjoven.
- **Programas instructivos de búsqueda de empleo:** enseñan habilidades para la realización de entrevistas y solicitudes de empleo.
- JobHunter's Bible.com en www.jobhuntersbible.com/index.html.

— **Juegos y simulaciones relacionados con el trabajo:** permiten a los usuarios explorar áreas de trabajo concretas de forma experimental. Suelen ser recursos multimedia que empiezan a ponerse en la Red, o programas más amplios con materiales para ser usados en clase y con ejemplos de estas simulaciones en la Red. Un ejemplo de este tipo es el Real Game Series («Juego Real»), una serie de seis programas, 5 que abarcan desde 3º de Primaria hasta Bachillerato -cada programa corresponde a dos cursos- y uno a la edad adulta. En la Red pueden encontrarse ejemplos sencillos de juegos que se utilizan en cada programa, en www.realgame.com/docs_play/playOnline.html o www.realgame.com.

— **Sitios con recursos múltiples para estudiantes universitarios:** empleo, prácticas profesionales, noticias, formación, etc.

- The Chronicle of Higher Education Career Network, en www.chronicle.com/jobs.
- Portal Universia de diversos países latinoamericanos, en www.universia.net.
- Programa Citius de Iniciación Profesional para Titulados Universitarios, en www.fue.es.
- Proyecto Career-Space, en www.career-space.com.
- Fundación Universidad-Empresa, en www.fue.es.
- Los Centros de Orientación de las Universidades, con sus diversas denominaciones (COIE, SIPE, SOU, etc.). Se suele acceder a través de las páginas de cada Universidad, en www.rediris.es/recursos/centros/univ.es.html.

— **Sistemas de «adecuación»:** programas que intentan acoplar los perfiles de los individuos con los perfiles de las oportunidades existentes (normalmente ocupacionales) y producir listas de oportunidades que más encajen con los perfiles individuales.

Sistema de Planificación de la Carrera de Kuder, KCPS, en www.ncasi.com.

identificar previamente sus necesidades, y que adicionalmente ofrecen «servicios de orientación y consulta», con la participación explícita del orientador. Suelen aportar respuestas a preguntas frecuentes e incluso ofrecen en ciertos casos algún tipo de orientación personal o ayuda interactiva (en Red), para la toma de decisiones y para la planificación del proyecto profesional. En algunos de ellos, si se desea profundizar más en estas cuestiones el usuario tiene que contactar con el profesional y contratar /concertar sus servicios ya sea en persona o por vía telefónica (Clark, 2000).

Los sitios web basados en los contenidos de tipo informativo y de autoayuda (1 y 2) permiten al usuario seleccionar, de entre todos los disponibles, aquellos recursos y servicios que consideran relevantes en función de sus necesidades. Se trata de modelos que asumen que los usuarios son capaces de evaluar de manera precisa sus propias necesidades (Sampson, 1998). Si bien pueden ser útiles para aquellos individuos con un alto grado de madurez para la toma de decisiones profesionales, no lo serán tanto para otras muchas personas, por ejemplo, en situación de indecisión en la elección de carrera. Sus búsquedas, basadas en el ensayo y error, son más ineficaces y pueden precipitar al desánimo ante tal amplitud de recursos, antes de haber localizado la información o el recurso que hubiera necesitado.

Los espacios que se proponen incluir servicios de orientación personalizada obviamente requieren más tiempo para su diseño, experiencia en establecer relaciones entre necesidades, recursos y servicios dentro de las páginas, así como mayor implicación de los expertos en orientación. Pero sin duda serán más adecuados al poder identificar los usuarios sus necesidades y recibir ayuda personal en la toma de decisiones de carrera y sobre la utilización de los recursos. Un sitio «basado en necesidades» permite a los usuarios (Sampson y Reardon, 1998):

- Identificar sus necesidades concretas antes de seleccionar los recursos.
- Seleccionar los recursos en función del beneficio que puede obtener de ellos.
- Obtener información sobre cómo utilizarlos y en qué orden de forma que respondan a sus necesidades.
- Identificar aquellas situaciones en las que puede requerir la ayuda especializada de un orientador para resolver su problema.
- Tener disponibles sólo aquellos enlaces relacionados con sus necesidades, reduciendo así la posibilidad de acceder a un enlace inadecuado.

Éstas serían cuestiones a tener en cuenta a la hora de diseñar y/o elaborar un sitio dedicado a la orientación.

De modo más preciso, el cuadro de la página anterior recoge el tipo de servicios y recursos que el usuario de orientación puede encontrar en Internet, así como ejemplos concretos de sitios web:

- Para el orientador

En este momento, el profesional de la orientación tiene más acceso que nunca a información actualizada sobre lo que se realiza y con qué métodos y técnicas en diversos lugares del planeta a través de Internet.

Algunos de los espacios pensados para los usuarios de la orientación profesional, anteriormente descritos, también están dirigidos a los profesionales de la orientación o bien les ofrecen recursos útiles. Sin embargo, hay sitios específicamente dirigidos a los orientadores/as, facilitando elementos para actualizar conocimientos, estar al día de las novedades y experimentar nuevos métodos y estrategias, permitiendo el acceso a la consulta de estudios, artículos científicos, instrumentos de diagnóstico, informaciones sobre eventos y reuniones profesionales, etc.

Se trata generalmente de organizaciones profesionales dedicadas a la orientación de la carrera (frecuentemente gestionadas o ligadas a las Universidades), pero también se puede recurrir a las páginas de organizaciones o asociaciones nacionales e internacionales dedicadas a la orientación. Las informaciones y recursos disponibles se centran en dos tipos de utilidades principales:

- Para utilizar en la práctica y el ejercicio profesional. Disponer de experiencias sobre metodologías, estrategias y técnicas específicas para la orientación en general, o para el trabajo sobre determinados problemas (inserción laboral, orientación del proyecto profesional, orientación sobre itinerarios formativos, diagnóstico de intereses vocacionales u otras dimensiones, etc.). Es posible encontrar recursos para la atención a grupos específicos, para trabajar desde la perspectiva de género, desde la perspectiva intercultural, etc.

- Para desarrollar la propia carrera profesional. En primer lugar, es posible localizar recursos formativos, ya sea a distancia y mediante teleformación, o localizando ofertas formativas presenciales. También, foros de debate, congresos y eventos, que contribuyen al desarrollo de las competencias orientadoras y, asimismo, el contacto con asociaciones profesionales y organizaciones que permiten el intercambio profesional de opiniones y experiencias de todo el mundo.

Por otro lado, no podemos dejar de hablar de la videoconferencia, que puede utilizarse en grupo en los espacios que cuentan con el equipo necesario, o de forma individual a través de la Red (es posible conectarse con un centro en el que se está impartiendo

una sesión, o acceder a ella en diferido si se ha grabado). Si además se dispone de una «web-cam» o cámara web (no son costosas, pero el hábito de usarlas no está aun muy extendido), se puede llevar a cabo una comunicación personal a distancia, sin perder la riqueza del lenguaje corporal y gestual (si la calidad de la transmisión es buena, si no, la comunicación no verbal puede verse entorpecida). Como afirman Gardenghi y Rossini (1999), la videoconferencia tiene el valor de permitir la comunicación visual entre diferentes personas, favoreciendo el intercambio de emociones que otros medios (teléfono, web, e-mail, chat) no pueden transmitir.

Éste constituye un recurso útil y con muchas potencialidades para la orientación, tanto grupal como individual, a pesar de las dificultades técnicas en cuanto a calidad de imagen y de voz, sin olvidar otros problemas de tipo ético como plantea Cogui (2002) al preguntarse si es posible proporcionar servicios de orientación a través de este medio, y realizar entrevistas de orientación en el sentido tradicional a través de Internet. Estas mismas inquietudes están generando un debate y, a nivel europeo, se está trabajando en la definición de estándares de calidad y de principios éticos aplicables también al uso de este medio. En esta línea, en el congreso «Quality and Ethics in Web-based Guidance» que tuvo lugar en Goteborg (Suecia) en junio de 2001 sobre la calidad y la ética del uso de las TIC en orientación, se produjo un documento con recomendaciones para la Comisión Europea.

Dejando de lado estas cuestiones que se irán resolviendo a medida que su uso se extienda, queremos resaltar la experiencia del Centro Nacional de Recursos para la Orientación de Bolonia (<http://centrorisorse.org>), uno de los puntos de contacto en Italia de la red europea *Euroguidance* (www.euroguidance.org.uk), que están utilizando la videoconferencia como metodología de orientación, desarrollándola y experimentándola en el ámbito de proyectos piloto comunitarios; y como metodología de trabajo y comunicación entre socios geográficamente distantes (Cogoi, 2002). Esta autora señala como principales ámbitos de aplicación de la videoconferencia en la orientación los siguientes:

- Comunicación. Como vínculo entre profesionales distantes, para reforzar las relaciones u organizar actividades; y en los proyectos de cooperación transnacional para sustituir algunos de los encuentros presenciales entre socios.
- Información. Es el uso más frecuente. Puede resultar muy útil por ejemplo en actividades relacionadas con la movilidad en el extranjero.

- Formación. Puede utilizarse para la formación de los propios orientadores, así resulta muy adecuado en cursos en los que participan expertos de diversos países, combinando sesiones presenciales, con módulos en Red y el uso de la videoconferencia.

- Asesoramiento/Orientación individual y grupal. Es el ámbito menos utilizado, y según la autora el que más problemas éticos comporta. No obstante, aunque sea prematuro hablar de entrevistas de orientación a través de la videoconferencia, en algunos países europeos como Suecia se está utilizando ya para llegar a grupos de usuarios que se encuentran muy alejados de los centros de orientación.

- Entrevistas de selección. Por ejemplo en la gestión de programas de prácticas en el extranjero, incluso en ofertas de empleo, los empresarios pueden realizar entrevistas de selección con los candidatos.

Vemos, por tanto, que constituye un medio con múltiples utilidades para la orientación a distancia.

Volviendo al uso de Internet, en el siguiente cuadro, recogemos una muestra de utilidades concretas con ejemplos de sitios web que el orientador/a puede encontrar en Internet, principalmente en inglés y en español. Son muchos más los recursos existentes, y más los que irán incorporándose, pero nos ha parecido interesante incluir algunos ejemplos que sirvan como referencia y facilitar la búsqueda. Asimismo, como ya dijimos en el apartado correspondiente, los recursos recogidos para usuarios de la orientación son útiles también para los profesionales de este campo. También se debe tener en cuenta que muchos sitios cambian de dirección (lo suelen avisar), están en construcción o incluso a veces desaparecen. Los ejemplos incluidos están asociados a organismos o sitios específicos con bastante estabilidad, pero ésta no puede garantizarse del todo. Si algún enlace tiene varias partes y no se encuentra, puede dejarse sólo la dirección principal y luego buscar la información que queremos.

Estimamos que el desarrollo de este abanico de recursos no ha hecho más que empezar por lo que hay temáticas y aspectos poco tratados en la Red y todavía difíciles de encontrar. Clark (2000), analizando el tipo de recursos que existen en la Red, señalaba que son muy pocos los sitios que se centran en el desarrollo de la carrera desde edades tempranas. La mayor parte están dirigidos a jóvenes y adultos en busca de empleo, o que ya están trabajando y necesitan asesoramiento respecto a temas concretos. Se echan en falta más sitios dirigidos a niños y niñas, sus familias o el profesorado en los que se aborden aspectos relacionados con el desarrollo de la carrera en eta-

Recursos en Internet para los profesionales de la orientación

• **Informaciones para la formación y la actualización profesional** (cursos, congresos, reuniones científicas, conferencias, foros de debate, etc.): Cibereduca, en www.cibereduca.com/cive/talleres.htm; Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía, en www.uned.es/aeop/; National Career Development Association (NCDA), en <http://ncda.org/ci.htm>; Association des Conseillers d'Orientation de France (ACOP-F), en www.acop.asso.fr/.

• **Sobre estándares para el diseño y creación de sitios web, certificaciones y código deontológico:** NCDA, National Career Development Association, en <http://ncda.org/>; NBCC-CCE, National Board for Certified Counselors and the Council for Credentialing and Education, en www.nbcc.org/; Research & Assessment for Counseling, RACC, en www.racc-research.org/; Center for Credentialing & Education, CCE, en www.cce-global.org/index2.htm.

• **Contactos con otros profesionales, medios de intercomunicación e interacción con el mundo profesional de la orientación:** Foros de debate, chats, correo electrónico, congresos y conferencias virtuales a través de asociaciones como la Asociación Internacional de Orientación Escolar y Profesional, AIOSEP, en www.iaevg.org/; Forum Europeo de Orientación Universitaria, FEDORA, en www.fedora.org.eu; Euroguidance, en www.euroguidance.org.uk.

• **Materiales de desarrollo personal y profesional, y la planificación de la carrera.** Recursos para diversas etapas del desarrollo de la carrera (diarios, sitios de entrenamiento, servicios en línea): Educación, formación y empleo de Educaweb, en www.educaweb.com/; Orientared, en www.orientared.com/; Career Design International, en www.careersnet.com/; Career Planner.com, en <http://careerpathcentre.on.ca/>; Peak Performance, en www.glencoe.com/ps/peak/; Career Resources Canada, un portal de acceso a diversos recursos para la orientación y el desarrollo de la carrera: www.crccanada.org (el portal está en inglés, francés, alemán y castellano, si bien los recursos dependen de los países que los han incluido hasta el momento: Argentina, Canadá, Finlandia, Reino Unido); SigiPlus, en www.ets.org/sigi/.

• **Recursos para el psicodiagnóstico, la evaluación y la investigación en orientación:** Xpsicopedagogía, en www.xpsicopedagogia.com.ar; Diagnóstico sociométrico asistido por ordenador, en www.sociowin.com/; Orientared, en www.orientared.com/; Educaweb, en www.com/esp/secciones/seccion.asp?sec=1011&op=10; Recursos de evaluación para orientadores (pruebas, informes, etc.), en <http://roble.pntic.mec.es/~gvelasco/>; página general con recursos/información sobre orientación para profesionales y también para usuarios, en <http://platea.pntic.mec.es/~pjara/oriweb.htm>

• **Recursos e informaciones para conocer y/o explorar el mercado laboral** Instituto Nacional de Empleo, INEM, en www.inem.es/ciudadano/empleo/búsqueda/indemp.html; OCDE, en www.ocde.org; WorkinfoNET (también en francés): www.workinfo-net.ca/; Organización Internacional del Trabajo, OIT, en www.ilo.org/public/spanish/index.htm.

• **Publicaciones en línea:** @gora digit@l, en www.uhu.es/agora/digital/principal.htm; Revista Comunicar, en www.uhu.es/comunicar/revista.htm; CareerMagazine, en <http://careermag.com/>; www.workforce.com/; Monográfico de la revista virtual Educaweb, dedicado a la orientación académica y profesional, en www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/orienta/orienta.htm; Revista internacional virtual The International Careers Journal, en www.careers-cafe.com/journal.htm.

• **Sitios y recursos para la atención a grupos o en contextos específicos:** por ejemplo, páginas dedicadas a temas de género o diversidad cultural en el lugar de trabajo, en el que se ofrecen consejos para tratar estos temas de forma efectiva. Para combatir los estereotipos de las carreras en adolescentes: el programa Believe It, en <http://psy.ed.asu.edu/~careers/>. Dedicados a la mujer: Role Model Project for Girls, en <http://womenswork.org/girls/index.html>; mujeres y estrategias en el lugar de trabajo, en www.advancingwomen.com/wk_womcolor.html; WomenCentral, en <http://womenscentral.msn.com/career/default.asp>. Dedicados a la diversidad cultural: American Counseling Association, ACA, en www.counseling.org/multi_diversity/. Atención a personas con discapacidad: Career Center (portal en Internet para personas con discapacidad que ofrece recursos e informaciones, así como programas y servicios para el desarrollo de la carrera), en <http://career.berkeley.edu/Disabilities/Disabilities.stm>.

pas tempranas, y cómo aprovechar la exploración de distintas áreas de interés en estas edades (en el cuadro para usuarios hemos incluido uno). Asimismo, son aún escasos los sitios que aportan recursos e informaciones dedicados a la «autoeficacia profesional», los «mitos de la carrera» o los «estereotipos profesionales».

4. Limitaciones que presenta Internet en la orientación para la carrera

A pesar de las grandes ventajas de estas tecnologías, también debemos ser conscientes de sus riesgos

potenciales. La primera limitación que puede señalarse en relación a la introducción de Internet como herramienta para la orientación es la misma que afecta a su introducción en el mundo educativo, esto es, derivada del hecho de que se trata de un cambio brusco y rápido, y de las dificultades para adaptarse al mismo. Podemos además señalar las siguientes:

• **El acceso a esta nueva tecnología.** Son todavía muchas las personas que no tienen acceso a Internet, aunque progresivamente se va extendiendo a todos los organismos y centros educativos. En el nivel universitario y en el ámbito privado y comercial es

donde más se ha desarrollado la oferta de orientación para la carrera. Según un estudio realizado por Fukuda-Parr (2001), los usuarios de Internet en el mundo tienen las siguientes características: viven mayoritariamente en zonas urbanas y en determinadas regiones; tienen mejor instrucción y más dinero; son en su mayoría jóvenes y varones. Es preciso que se amplíe su uso a las personas no incluidas en estas categorías. Como afirma Sampson (1997), la igualdad de acceso a los recursos de orientación puede verse aún más restringida y el potencial que tienen las nuevas tecnologías de llegar a todas las personas no será una realidad si no se proporciona el acceso a aquellas personas con menos posibilidades de acceder a ellas o aquellas que están en desventaja social.

- **Las competencias para su utilización.** Paralelamente, una de las cuestiones que más limita su desarrollo es la insuficiente preparación de orientadores y usuarios para utilizar de forma óptima todos los recursos y utilidades que potencialmente se pueden poner en práctica en Internet. El uso de esta herramienta no es difícil, pero sí lo es el manejo de la información que encontramos en ella. Una de las grandes limitaciones en nuestro contexto es la falta de dominio del inglés, idioma en el cual están la mayor parte de recursos para la orientación, así como artículos, bibliografía, cursos y otro tipo de informaciones que nos pueden ser de utilidad. En la medida en que se desarrollen más recursos en el contexto hispano-hablante, esta limitación se verá reducida, pero aún así sería necesario que en la formación del psicopedagogo/a se incluyese como parte del plan de estudios el aprendizaje de esta lengua, por la cantidad de información que existe. Esto no significa que sea de mejor calidad que la existente en castellano, pero sí es mucho más abundante y son muchos los servicios, recursos y/o programas de los cuales podemos recoger ideas valiosas, o incluso adaptarlos a nuestro contexto, como punto de partida para desarrollar recursos de calidad.

- **La calidad de la comunicación.** La calidad de la comunicación interpersonal que requiere el proceso orientador es una asignatura pendiente. Ya existen medios técnicos que lo posibilitan, pero aún no están suficientemente extendidos y desarrollados. Las cámaras web permiten un contacto visual y con el uso de un micrófono puede establecerse una comunicación prácticamente «cara a cara», dependiendo de la calidad de imagen y del sonido. La videoconferencia es una herramienta que permite la realización de entrevistas de orientación en una sala con el equipo necesario, o a través de la Red, pero su uso aún tiene que extenderse más, así como el hábito y la compe-

tencia técnica de utilización. Además de los problemas técnicos que aún presentan, también se plantean cuestiones de tipo ético (Cogoi, 2002) como ya señalamos anteriormente.

- **La selección de información.** Una de las mayores desventajas de Internet reside precisamente en su principal característica: la enorme cantidad de información que genera y a la que se puede acceder casi de forma ilimitada. La Red resulta frecuentemente un espeso bosque de información en el que tanto los profesionales de la orientación como los usuarios, encuentran grandes cantidades de información y de recursos, que hacen difícil la navegación y el aprovechamiento óptimo de los mismos. Sabemos que el estar informado es esencial para tomar decisiones satisfactorias, pero también es cierto que demasiada información puede obstaculizar el proceso de toma de decisiones, sobre todo si no está clasificada adecuadamente, o si carece de la calidad necesaria. El reto aquí, por tanto, es crear espacios específicos de información y recursos, capaces de delimitar y ofrecer fuentes adecuadas y a la vez relevantes dentro del campo de la orientación.

- **La calidad y relevancia de la información ofrecida.** Encontramos enlaces que nos llevan a otros enlaces, sin llegar a encontrar el nivel de calidad suficiente en el tema de búsqueda. La insuficiente calidad se explica por el alto coste de la producción de materiales y diseños. Por otro lado, todavía no se han resuelto satisfactoriamente los problemas de los derechos de autor: de ahí que no sea fácil encontrar programas completos e interactivos de orientación para la carrera, que permitan estar en contacto con un orientador/a a lo largo del proceso. Más bien se trata de herramientas que el usuario utiliza por su cuenta, según su criterio espontáneo (por ejemplo, cuestionarios de intereses), que muchas veces no están ni siquiera validadas, y de las que extrae informaciones que después no rentabiliza para su toma de decisiones o su proyecto profesional, e incluso puede malinterpretar sus resultados. No olvidemos que muchas informaciones tienen una intencionalidad meramente comercial: la búsqueda de empleo, la búsqueda de empleados o el extenso campo de la formación se han convertido en un objeto más de negocio en el mercado, de forma que las ofertas no siempre responden a las necesidades de orientación de las personas que acceden a las páginas.

- **La evaluación de la calidad y la eficacia de estos programas.** Apenas se realizan evaluaciones e investigaciones sobre el alcance y la eficacia de los servicios de orientación en Internet. ¿Cuál es la cali-

dad de la información disponible? ¿cómo podemos evaluar esta calidad? ¿a qué nos referimos al hablar de «buena calidad»? La puesta en práctica de estos estudios va a requerir el desarrollo de nuevos procedimientos metodológicos y la elaboración de criterios sólidos de análisis. Es necesario diseñar y llevar a cabo investigaciones para mejorar la elaboración y el uso de los recursos y servicios que se ofrecen en Internet, a pesar de las dificultades que esto conlleva en un medio que está constantemente cambiando y en evolución (Sampson, 1999). Por otro lado, será necesario también profundizar en las relaciones entre la teoría sobre el desarrollo de la carrera y la práctica: normalmente se entiende que en los servicios de orientación los especialistas son conocedoras de estas teorías y las aplican según las necesidades de los clientes. Sin embargo, al extenderse la auto-orientación a través del uso de Internet, sería necesario, al desarrollar sitios web, incluir contenidos de estas teorías de manera comprensible y en un lenguaje accesible al usuario que le sirvan como guía para el uso eficaz de los recursos disponibles.

• **Las variables culturales y socio-geográficas.**

Dado que se rompen barreras y limitaciones espaciales, los orientadores/as pueden tener clientes de muy diversos países y/o culturas, por lo que será necesario mantener una actitud de apertura hacia la diversidad cultural, y disposición para la interacción con personas de distintas procedencias. Como señala Sampson (1997), una de las limitaciones de Internet cuando se orienta a clientes de zonas geográficamente remotas, es que impide la apreciación de variables locales o culturales, lo cual puede llevar a intervenciones inapropiadas. Es preciso que se prepare a los psicopedagogos/as para orientar a clientes geográfica o culturalmente diversos, familiarizándose con aquellos hechos locales o normas culturales que puedan ser significativos para la intervención.

5. Nuevas competencias del profesional de la orientación en este contexto

El impacto de las nuevas tecnologías en la orientación es innegable y está incidiendo tanto en la organización y prestación de los servicios como en el rol de los profesionales. En un estudio sobre los servicios de orientación en Educación Superior en la Unión Europea, coordinado por Watts y Van Esbroeck (1998), se puso de manifiesto el creciente uso de estas tecnologías en los distintos países y su impacto en los servicios existentes. Así, aquellos centros o servicios que se limitan a proporcionar información a sus clientes se irán quedando obsoletos (Plant, 1998), ya que aque-

lla es cada vez más accesible desde nuestras propias casas o puestos de trabajo y, en consecuencia, las funciones meramente informativas tendrán que modificarse. Más que proporcionar información, el orientador tendrá que ayudar a los estudiantes o clientes a seleccionar y procesar la información que reciben (Pérez, 1998), y a utilizarla de forma activa en vez de pasiva (Wouters, 1998).

Es evidente que el uso del ordenador y de otras tecnologías de la información como Internet, el correo electrónico, o la videoconferencia se está extendiendo cada vez más, facilitándonos el trabajo, pero como afirman Repetto y Malik (1998), obligándonos también a revisar y actualizar nuestras habilidades y competencias, así como a plantearnos su adecuada utilización. Asimismo, Álvarez González y Rodríguez Espinar (2000) señalan que el orientador debe conocer las posibilidades y los riesgos de estas nuevas tecnologías, saber utilizarlas en su acción orientadora para lo cual habrá de adquirir las competencias necesarias a través de una formación continuada. Sin embargo, a pesar de las posibilidades que abren estas tecnologías y de su creciente uso, la formación en este sentido aún es escasa y precaria tanto a nivel inicial como continua. Estamos totalmente de acuerdo con Pantoja y Campoy (2001), al afirmar que resulta sorprendente que en la titulación de Psicopedagogía no exista ninguna asignatura que forme a los orientadores en estos recursos tecnológicos. En el estudio europeo citado anteriormente, se reconoció la necesidad de una mayor formación en el uso eficaz de las tecnologías de la información, y la adquisición de las competencias necesarias. Muchos de los orientadores manifestaron que se estaban formando de manera «auto-didacta», en la práctica diaria de su trabajo, o que habían realizado cursos sobre programas (software) concretos (no de orientación sino de informática en general).

Resumimos a continuación algunos de los resultados de un estudio realizado por Pantoja y Campoy (2001) para conocer las actitudes de los orientadores hacia el uso de las TIC. Aunque se refieren sólo a la provincia de Jaén –y forman parte de una investigación más amplia–, probablemente coincidan con las de muchos otros orientadores y nos parecen ilustrativas de la importancia que se concede a las NTIC, así como de sus necesidades formativas.

En resumen, se observa que los orientadores conceden gran importancia al uso de las NTIC y reconocen lagunas de conocimiento en su formación inicial, que tendría que corregirse de inmediato al ser parte primordial de la mejora de su perfil y competencias profesionales (Pantoja y Campoy, 2001: 559).

Cuestion planteada	Resultados obtenidos
Conocimiento y utilización de las NTIC	Se conocen bien a nivel global pero se usan poco.
Formación inicial del orientador:	El 85,7% están muy de acuerdo o de acuerdo en que es precaria, y un 97,9% piensa que el perfil del orientador mejoraría si estuviera formado en el uso de las NTIC.
Aspectos que mejoran con el uso de NTIC:	Muy de acuerdo o de acuerdo en que la interculturalidad (91,9%), la atención a la diversidad (89,9%), la confianza comprensiva (77,6%) y la coordinación entre orientadores (89,9%) aumentarían con el uso de las NTIC. Un 36,7% piensa que las relaciones interpersonales no mejoran con el uso de NTIC.
Utilidad del orientador en la orientación:	Se considera muy útil (93%), y se utiliza de forma mayoritaria en la evaluación y diagnóstico psicopedagógico, apoyo tutorial y orientación vocacional y profesional. Con respecto al software específico de orientación, en general se conoce y se utiliza, pero un 98% expresa su deseo de que se diseñe software de mayor calidad.
Informática y auto-orientación de los alumnos:	El 97,2% piensan que los ordenadores facilitan la auto-orientación del alumnado. Asimismo consideran que están recursos informáticos en los centros (97,9%).
Uso de Internet:	Un 51% no tiene conexión a Internet en sus casas. Se le reconoce a Internet gran valor para la orientación.
Teletrabajo:	El 100% de los encuestados conciben en afirmar que la orientación profesional debe adaptarse a las nuevas posibilidades del teletrabajo.

En relación a las competencias que los orientadores deben adquirir, Offer (1999) señala las siguientes como posibles, preguntándose si aquéllos deben ser capaces de diseñar sus propias páginas web evaluar sitios existentes, suscribirse a listas de distribución relacionadas con la orientación para la carrera, participar en foros de discusión, utilizar todo tipo de programas de orientación por ordenador para ayudar a sus clientes, y/o ser capaces de utilizar buscadores, cuestiones que se plantean ya en algunos cursos de formación de orientadores, al realizar un análisis de necesidades previo.

Además de estas competencias técnicas básicas, el mismo autor señala que es preciso adquirir de forma prioritaria nuevas competencias para realizar cosas que ya hacíamos antes, pero de otra forma, desconocida hasta hace poco para nosotros. Por ejemplo, realizar una entrevista a través de videoconferencia o utilizar el correo electrónico para la comunicación con los clientes, lo cual exige habilidades comunicativas (escritas) diferentes a las orales, y no tiene en cuenta la comunicación no verbal.

La posibilidad que ofrece Internet de proporcionar orientación en grupo mediante los foros de discusión requiere la capacidad de mantener activa la discusión sobre un tema, en modo asincrónico, cuando las respuestas a cualquier comentario pueden aparecer 24 horas después. Éstas y otras cuestiones son importantes y merece la pena que se tengan en cuenta en la

formación de todos los orientadores, pues la orientación a distancia es ya una realidad y las competencias que se adquieran serán útiles en cualquier momento en que la intervención orientadora pueda complementarse por medios tecnológicos.

Está claro que una de las competencias más necesarias en este momento es la referida al acceso a y uso efectivo de la información. Así, deberían tenerse en cuenta en la formación aspectos como el localizar lo que queremos sin perder tiempo y energía, acceder a los recursos más adecuados al tipo de necesidades, evaluar su calidad y en general todas las cuestiones relacionadas con las limitaciones de las tecnologías de la información que hemos señalado ya, para a su vez ayudar a los clientes a hacer uso efectivo de las mismas.

En este sentido, consideramos que un papel importante de los orientadores será fomentar la lectura crítica de las imágenes y de la información a la que se accede a través de Internet. Así son válidas las recomendaciones que se hacen para fomentar el uso inteligente de los medios de comunicación, mediante programas de orientación y de acción tutorial dirigidos a enseñar a enfrentarse de forma crítica a estos medios (Méndez y Monescillo, 1997), que pueden también aplicarse para fomentar el uso crítico de Internet. Como señala Offer (1999), los usuarios de Internet también deben ser formados en su utilización. El objetivo es formar personas críticas que sean capaces de seleccionar la información de un sitio web en función de su validez y fiabilidad, encontrar posibles sesgos y corroborar los datos obtenidos mediante la consulta a otras fuentes o sitios, sin basarse sólo en uno de ellos.

Como afirma Peiró (2000), al hablar sobre los modelos formativos en la sociedad de la información, es preciso analizar las competencias esenciales y básicas para enfrentarse con ese mundo en el que la información, la telemática, el conocimiento y la globalización se han convertido en elementos fundamentales de la vida de las personas, de los grupos humanos y las sociedades. Alude a diversas competencias que se requieren en este nuevo contexto, entre ellas las que permiten «la adquisición de la información relevante de forma eficaz y eficiente» y con los «medios y vías más adecuados» en cada caso. Además, están las

competencias relacionadas con el «análisis simbólico de la información», el «pensamiento crítico» y la «capacidad de generar conocimiento a partir de la información», «de su análisis y de la experiencia».

Por último, quisiéramos señalar como esencial en la formación de los orientadores la adquisición de competencias interculturales, necesarias tanto para su ejercicio profesional en un contexto presencial, como en el uso de Internet. Es necesario promover el conocimiento de distintos patrones, normas y valores culturales, así como una actitud abierta y respetuosa hacia puntos de vista y cosmovisiones diferentes, que nos encontraremos en el contacto con otros profesionales y con clientes de otros lugares. Además, al acceder a recursos e informaciones de otros países, éstos resultarán más significativos si conocemos el contexto cultural en el que se han desarrollado, o disponemos de las herramientas necesarias para adquirir ese conocimiento. No debemos olvidar el aprendizaje del idioma inglés, imprescindible para acceder a numerosos recursos de orientación.

Habrá que profundizar más en todos estos aspectos y dilucidar cuáles son las competencias concretas que deben poseer los orientadores para integrar efectivamente el uso de las TIC en su práctica profesional, y poder hacer así propuestas de formación dentro de los programas ya existentes, o elaborar nuevos programas que tengan en cuenta de forma específica estas competencias. En la actualidad las iniciativas formativas son aisladas, y generalmente se centran en *software* concreto, en el diseño de páginas web o en la teleformación (que al menos tiene bastante relación y utilidad en nuestro campo).

6. Conclusiones

En este artículo hemos analizado las principales aplicaciones de Internet y de la videoconferencia al campo de la orientación para la carrera, situándonos en la postura que considera los medios tecnológicos como un recurso útil para apoyar la labor de los profesionales de la orientación y para la auto-orientación, pero sin llegar a considerarlos como un modelo de intervención.

Hemos hecho un recorrido por distintos tipos de sitios web que ofrecen servicios y recursos para el desarrollo de la carrera y la orientación profesional, agrupándolos por un lado en sitios dirigidos directamente a los usuarios de la orientación y, por otro, en sitios para los profesionales de la misma, si bien como hemos visto, los primeros son también útiles para los orientadores, en los cuales pueden encontrar recursos para su ejercicio profesional.

Se han sintetizado las limitaciones del uso de Internet en la orientación para la carrera y, por último, hemos analizado algunas de las competencias que los orientadores debemos adquirir para hacer un uso de efectivo de las TIC en nuestro campo, aspecto en el cual es fundamental profundizar para que se incluyan dichas competencias en los programas de formación.

Como señala Offer (1996), el uso de los programas de orientación asistidos por ordenador y de las telecomunicaciones no constituye una alternativa a los servicios basados en la presencia del orientador, sino que han de ser una herramienta para dichos servicios. Además de facilitar la comunicación entre profesionales y con los clientes, superando los límites del tiempo y del espacio, otra de sus ventajas es que pueden liberar al orientador de aquellas tareas con un componente más repetitivo, tales como la difusión de información, o la aplicación de pruebas de diagnóstico (en el caso de pruebas que pueden realizarse directamente, o a través de Internet), permitiéndoles concentrarse en aquellos otros aspectos del proceso orientador que requieren unas características más personales. Por lo tanto, el desarrollo de Internet y de otras tecnologías de la información ofrece importantes oportunidades para mejorar la calidad de la orientación, y de hacerla más accesible a todas las personas. Sin embargo, esta cualidad no es inherente a las tecnologías «per se» (Sampson, 1996), es preciso que tanto los que elaboran los sistemas de orientación como los orientadores, se aseguren de que éstos sean de buena calidad.

Es evidente que en el campo de la orientación profesional tenemos el reto pendiente de aprovechar su enorme potencial y de incrementar simultáneamente la calidad de los elementos disponibles. Será necesario además integrar elementos de las teorías del desarrollo de la carrera para que los recursos en Internet sean más eficaces para la auto-orientación. Estamos todavía en proceso de desarrollar herramientas que alcancen niveles altos de eficacia y que entren en el núcleo de lo que supone un verdadero proceso de orientación: una comunicación interpersonal de calidad. Todo esto representa un esfuerzo de formación, de modificar hábitos y formas de trabajar y, sobre todo, de apertura y creatividad en el empleo de nuevos procedimientos.

Referencias

- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1995): *Orientación profesional*. Barcelona, Cedecs.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2000): «Cambios socio-educativos y orientación en el siglo XXI: nuevas estructuras, roles y funciones», en *XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía*.

- ÁLVAREZ, M. y BISQUERRA, R. (1997): «Los modelos de orientación e intervención psicopedagógica» en *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Sevilla, AIDIPE; 22-25.
- BISQUERRA, R. (1992): *Orientación Psicopedagógica*. Barcelona, Universidad de Barcelona (inédito).
- BISQUERRA, R. y ÁLVAREZ, M. (1996): «Modelos de intervención en orientación», en ÁLVAREZ, M. y BISQUERRA, R. (Coords.): *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona, Praxis; 331-351.
- BISQUERRA, R. y ÁLVAREZ, M. (1998): «Los modelos en orientación», en BISQUERRA, R. (Coord.): *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona, Praxis.
- CLARK, G.; HORAN, J.; TOMPKINS-BJORKMAN, A. y HACKETT, G. (2000): «Internet resources for Career Development», en *Symposio Career Development on the Internet*. Washington.
- COGOL, C. (2002): «Videoconferencia y orientación. Ámbitos de aplicación y ejemplos de buenas prácticas», en *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 23.
- FUKUDA-PARR, S. (Ed.) (2001): *Informe sobre desarrollo humano: 2001. Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano*. Madrid: Mundi-Prensa, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- GARDENGLI, C. y ROSSINI, A. (1999): *Guida all'utilizzo della videoconferenza per operatori dell'orientamento*, en www.centrorisorse.org.
- KRUMBOLTZ, J.D. (1997): «Virtual job experience», en LENT, R. (Coord.): *Information, highways, byways, and cul de sacs in counseling psychology*. Simposio celebrado en el Congreso de la American Psychological Association, Chicago.
- MARTÍNEZ CLARÉS, P. (2000): *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Murcia, Universidad de Murcia (inédito).
- MÉNDEZ, J.M. y MONESCILLO, M. (1997): «Orientar desde la tutoría para aprender a consumir mensajes audiovisuales», en AEOP (Ed.): *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el curriculum*. Valencia, AEOP.
- NCDA (1999): *NCDA guidelines for the use of the Internet for provision of career information and planning services*, en <http://ncda.org>.
- OFFER, M. (1996): «Developments in the use of information technology in careers education and guidance from Nuremberg to Dublin. 1992-1996», en *IV Congreso sobre el uso de tecnologías en la orientación: guidance in the information society*. Dublin, 2-4 de diciembre.
- OFFER, M. (1999): «The impact on career delivery services of information and communication technology», en HIEBERT, B. y BEZANSON, L. (Ed.): *Making waves: career development and public policy*. International Symposium: Papers, proceedings and strategies. Ottawa, Canadian Career Development Foundation.
- PLANT, P. (1998): *New skills for new futures: higher education guidance and counselling in Denmark*. Louvain-la-Neuve, Fedora.
- REFVEM, J. (2000): «Let's go surfing: Use of the Internet for career counseling in schools». ERIC Clearinghouse / CASS Digest. Documento ED446332.
- PANTOJA, A. y CAMPOY, T. (2001): «Actitud de los orientadores hacia las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC)», en *Actas del X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación y evaluación educativas en la sociedad del conocimiento*. La Coruña, AIDIPE; 555-559.
- PEIRÓ, J.M. (2000): «Las competencias en la sociedad de la información: nuevos modelos formativos», en Congreso *Virtual-Educa*. Madrid, junio.
- PÉREZ, M. (1998): *New skills for new futures: higher education guidance and counselling in Sweden*. Louvain-la-Neuve, Fedora.
- REPETTO, E.; PUIG, J. y RUS, V. (1994): *Orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid, UNED.
- REPETTO, E.; GUILLAMÓN, J.R.; VÉLAZ DE MEDRANO, C. y MALIK, B. (2002): *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid, UNED.
- REPETTO, E. y MALIK, B. (1998): «Nuevas tecnologías aplicadas a la orientación», en BISQUERRA, R. (Coord.): *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona, Praxis.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1986): *Proyecto docente e investigador. Orientación Educativa*. Barcelona, Universidad de Barcelona (inédito).
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (Coord) (1993): *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona, PPU.
- ROMANACH, J. (1996): «Teleformación, Internet y discapacidad: un enfoque pragmático», en www.eunet.es/InterStand/discapacidad/forfisc.htm.
- SAMPSON, J.P. (1996): «Ensuring quality in the content and use of information technology in careers education», en *IV Congreso sobre el uso de Tecnologías en la Orientación: Guidance in the information society*. Dublin, 2-4 de diciembre.
- SAMPSON, J.P. (1998): «The Internet a potential force for social change», en LEE, C. y WALZ, G.R. (Eds.): *Social action: A mandate for counselors*. Greensboro, University of North Carolina at Greensboro, ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services; 213-225.
- SAMPSON, J.P. (1999): «Effective design and use of Internet-based career resources and services: a North American perspective», en www.aus.fsu.edu/techcnr.
- SAMPSON, J.P. (2001): «Intelligent access and use of assessment and information resources to promote career development», en www.pt3.org/VQ/html/sampson.html.
- SAMPSON, J.P.; KOLODINSKY, R. y GREENO, B. (1997): «Counseling on the Information highway: future possibilities and potential problems», en *Journal of Counseling & Development*, 75; 203-212.
- SAMPSON, J.P. y REARDON, R. (1998): «Maximizing staff resources in meeting the needs of job seekers in one-stop centers», en *Journal of Employment Counseling*, 35; 50-68.
- SAMPSON, J.P.; PETERSON, G.; REARDON, R.C. y LENZ, J. (2000): «Using readiness assessment to improve career services: A cognitive information processing approach», en *The Career Development Quarterly*, 49; 146-174.
- SMITH, M. (1997): «The benefits of integrating Internet technologies into careers services», en *Australian Journal of Career Development*, 6; 11-13.
- VÉLAZ DE MEDRANO URETA, C. (1998): *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga, Aljibe.
- WATTS, A.; GUICHARD, J.; PLANT, P. y RODRÍGUEZ, M.L. (1993): *Los servicios de orientación académica y profesional en la Comunidad Europea*. Luxemburgo, Comunidad Europea.
- WATTS, A.G. y VAN ESBROECK, R. (1998): *New skills for new futures: higher education guidance and counselling services in the European Union*. Brussels, VUBPRESS y Louvain-la-Neuve, Fedora.
- WOUTERS, C. (1998): *New skills for new futures: higher education guidance and counselling in Belgium (French community)*. Louvain-la-Neuve, Fedora.
- www.centrocom.es/
www.dgfp.e.cedt.junta-andalucia.es/orientacion/orienta/index.asp
www.cpop.net/
www.telepolis.com/cgi-bin/web/DISTRITOSEC
www.advisorteam.com/user/ksintro1.as

*Dedicado a los fabulistas,
mensajeros tradicionales
de la crítica social*



La zorra y el busto

Dijo la zorra al busto
después de olerlo:
tu cabeza es hermosa,
pero sin sesa.
Como éste hay muchos
que, aunque parecen hombres,
sólo son bustos.

Félix María Samaniego. (1745-1801)

© Enrique Martínez Sáenz, 2003 p. a. Comunicar

† † Tomás Pedroso Herrera
Huelva

Orientación educativa en Internet: direcciones útiles

La orientación se ha convertido en una de las piedras angulares de la educación resultante de la LOGSE. Su función es ayudar a que el alumno sepa elegir el itinerario educativo y la profesión que más le interesan. Por otra parte, Internet se ha erigido como la más vasta red de información jamás creada. Debido a su vastedad es muy frecuente que el usuario se sienta perdido. Para dar algunas pistas sobre la orientación en Internet ha sido escrito este artículo: ofrecer direcciones útiles con algunos comentarios sobre lo que se puede encontrar en cada una de ellas.

Educational guidance has become one of the cornerstones resulting of the LOGSE education. Its function consists of helping the student to know how to choose the best educative itinerary and job for him. On the other hand, Internet has raised as the hugest information net ever created. Due to its extension, the user frequently feels lost. This paper has been written to give some clues on the guidance in Internet to provide useful sites with plain commentaries on what can be found in each of them.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Orientación, toma de decisiones vocacionales, nuevas tecnologías, Internet. Guidance, career guidance & counselling, new technologies, Internet.

Desde que la reforma educativa implantada por la LOGSE comenzase a funcionar, la palabra «orientación» ha venido siendo profusamente utilizada desde los ámbitos profesoraes y administrativos. La orientación educativa se fundamenta en el principio de diversidad que persigue promover y facilitar una atención lo más individualizada posible, que ajuste la ayuda pedagógica a las necesidades educativas de cada alumno. Para esto se pusieron en marcha una serie de actuaciones que tenían como objetivo la consecución de un ambiente educativo integrador donde estén aglutinados alumno, sistema de enseñanza y ambiente. De esta unión surgirá un alumno que habrá desarrollado al máximo sus potencialidades.

† † Tomás Pedroso Herrera es profesor de Educación Secundaria en el IES «Pablo Neruda» de Huelva (tomaspedroso@hotmail.com).

Las actuaciones relacionadas con la orientación abarcan el ámbito académico, que persigue que el alumno conozca las posibilidades que el sistema le brinda y elija adecuadamente en función de sus intereses y capacidades; la orientación profesional es otra actuación que pretende que el alumno se prepare para un trabajo o una profesión determinados, intentando compatibilizar las exigencias personales de cada cual con las necesidades sociales. Por último, también resulta esencial la orientación personal que indagará en la vida interior del alumno para que salgan a la luz sus características de personalidad que le ayudarán a conseguir su equilibrio y su armonía interior.

Uno de los ámbitos en los que ha aparecido más información relacionada con la orientación ha sido en Internet. Dentro de la «Red de redes» es posible hallar un vasto número de recursos de todo tipo que presentan un problema muy importante: su extrema abundancia. La sobreinformación hace que el usuario pueda sentirse perdido en un bosque de múltiples páginas y referencias que le impidan hallar lo que desea y que pueden llevarle al desánimo y al abandono de esta utilísima herramienta de transmisión de conocimientos y de trabajo. Si a esto se le añade que muchos profesores, orientadores, padres e, incluso, alumnos aún no se han familiarizado con la tecnología de Internet, podremos comprender que, en lugar de ayuda, la Red sólo sirve para ahuyentar a usuarios que podrían sacar mucho provecho de la prolija información contenida en esas páginas. Para poner algo de remedio a esta situación, el presente artículo mostrará al lector algunas páginas de recursos relacionados con la orientación. Para que la búsqueda sea más rápida y nadie se desorienta.

1. Orientared (www.orientared.com)

«Orientared» da la bienvenida al usuario con una página de inicio en la expone su contenido: «Orientared es un sitio web dedicado a la psicopedagogía y a la orientación psicopedagógica en Internet desarrollado por un orientador escolar». Entre sus objetivos se hallan nutrir de recursos a los orientadores de los centros de Secundaria, fomentar la comunicación entre ellos y ayudar a su formación permanente. Los contenidos están divididos en tutoría, atención a la diversidad, legislación, formación, evaluación y, por supuesto, orientación.

En el apartado de orientación es posible hallar seis pestañas que con los títulos de «itinerarios», «optatividad», «consejo orientador», «toma de decisiones» y «bibliografía» profundizan en todo tipo de conocimientos relacionados con la orientación.

Dentro de cada uno de estos apartados se encuentran documentos de diversa procedencia, donde se tratan asuntos específicos.

- En el apartado «itinerarios» aparecen catorce archivos con sus respectivos autores y un breve resumen del contenido: cincuenta carreras, Bachillerato, el distrito abierto, el área de enseñanzas técnicas, el área de Ciencias Sociales, el área de Humanidades, la FP y la LOGSE, etc. son algunos de los títulos que, varios de ellos en formato PDF, aparecen.

- Dentro de «optatividad» aparecen sólo tres documentos que tienen por título Decreto de optativas ESO en Andalucía, donde se puede encontrar normativa sobre las optativas de la ESO, materias prioritarias para el acceso de los ciclos formativos de grado superior y psicología, donde se recoge el curriculum de esta asignatura en Andalucía.

- En «consejo de orientación» se hallan cuatro modelos de consejo orientador.

- La normativa sobre selectividad, las pruebas de acceso a la Universidad para mayores de 25 años en Andalucía o las pruebas de acceso a los ciclos formativos en Andalucía aparecen bajo el epígrafe «Selectividad».

- En «toma de decisiones» hallamos un compendio de los factores que deben considerarse para elegir la carrera más adecuada bajo el título de «¿qué carrera?, ¿Cómo tomar una decisión acertada».

2. Información-orientación profesional (www.profesorado.net)

Este sitio web a diferencia del anterior se caracteriza porque no posee tanta información teórica, pero, por el contrario, es una magnífica fuente de información sobre enlaces muy diversos, convirtiéndose en una buena herramienta para los orientadores y profesores que deseen conocer aspectos poco frecuentes referidos a la orientación.

La página de orientación se encuentra dividida en «Información-orientación profesional», «orientación educativa», «orientación psicopedagógica» y «formación profesional específica»; de las cuatro subdivisiones las más interesantes para lo que ahora nos ocupa son las tres primeras:

- En las páginas dedicadas a «información-orientación profesional» aparecen enlaces que relacionan el trabajo y el empleo, incluyendo sitios como el Instituto Nacional de Empleo, la Seguridad Social, el Programa Eures del INEM, buscadores como los de la Universidad Jaime I o de Valencia y páginas en las que aparecen revistas especializadas en ofertas de trabajo como «Don Trabajo» o «Bancoempleo». Tam-

bién es posible hallar aquí un apartado específico sobre la Unión Europea donde se encuentran el European Employment Services, donde se compendia información referida a oposiciones a las instituciones europeas, y el Employment & European Social Found. Los periódicos europeos con enlaces sobre trabajo también aparecen en una relación muy completa que abarca todos los países de la Unión Europea. Por último, bajo el epígrafe de enlaces sobre teletrabajo aparecen todo tipo de direcciones web de todo el mundo relacionadas con el trabajo a distancia (por medio de la red) y relacionado con profesiones informáticas.

- En la «orientación educativa» aparecen recursos como un enlace con la Sociedad Catalana de Orientación Escolar y Profesional, la página de Fedora (Foro Europeo para la Orientación Académica) y páginas donde aparecen todas las Universidades españolas y numerosas Universidades del mundo (recoge, en concreto, unas 300 Universidades de 80 países).

- La página de «orientación psicopedagógica» remite a la AEOP (Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía).

3. Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía (AEOP) (www.uned.es/aeop/)

Definida a sí misma como una organización no gubernamental sin ánimo de lucro, esta asociación se dirige a los profesionales de la orientación y de la psicopedagogía con la intención de discutir y dar a conocer todas las novedades concernientes a estas materias. Su principal órgano de difusión es la *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, con 19 números publicados hasta la fecha de la redacción del presente artículo. La dirección web es www.uned.es/aeop/revista.htm. Aparecen los sumarios y escuetas reseñas de cada uno de los artículos. En las páginas de esta asociación y bajo el título de «Enlaces con asociaciones, revistas y bases de datos» (www.uned.es/aeop/asocia.htm) es posible hallar interesantes direcciones como la de la Asociación Internacional de Orientación Escolar y profesional (AIOEP), la American School Counselor Association (ASCA) y la American Educational Association (AERA) y la National Career Development Association (NCDA). Bajo el título de «otras fuentes

psicopedagógicas» aparecen enlaces como repertorios de libros de educación, boletines de sumarios de revistas de educación y Euroinfo, donde aparece información laboral de la Unión Europea.

4. Asociación Profesional de Orientadores del Principado de Asturias (ASPOPA) (www.ctv.es/USERS/aspopa/)

Esta asociación de orientadores tiene como finalidad defender los intereses profesionales de sus asociados, así como ayudarles a la formación permanente; pero también es posible hallar proyectos y publicaciones. Los documentos que pueden conseguirse en esta página pueden resultar de mucho interés para los orientadores de los centros educativos. En formato

La sobreinformación hace que el usuario pueda sentirse perdido en un bosque de múltiples páginas y referencias que le impidan hallar lo que desea y que pueden llevarle al desánimo y al abandono de esta utilísima herramienta de transmisión de conocimientos y de trabajo. Si a esto se le añade que muchos profesores, orientadores, padres e, incluso alumnos aún no se han familiarizado con la tecnología de Internet, podremos comprender que, en lugar de ayuda, la Red sólo sirve para ahuyentar a usuarios que podrían sacar mucho provecho de su prolija información.

PDF se hallan «Un proyecto de orientación para Asturias», que es una profunda reflexión y una clara propuesta sobre la orientación educativa; asimismo, dentro de documentos para Departamentos de Orientación, es posible encontrar «actuaciones de las juntas de evaluación», «procedimiento de incorporación al programa de diversificación» e «Informe de la junta de profesores».

5. 3ieduca (www.3ieduca.com)

Este grupo de profesionales de la enseñanza pretende dinamizar la enseñanza para acercarla a las nuevas tecnologías telemáticas, en especial a Internet. Se proponen, además, agrupar a personas e instituciones que tengan los mismos intereses, desarrollar y promover experiencias, recursos y materiales educativos, y crear corrientes de opinión y debates sobre

todo lo concerniente a la educación. En su página de inicio, dentro del apartado dedicado a «recursos educativos» es posible hallar un apartado dedicado a «orientación y tutoría». Aquí remiten a Psiconet (Psiconet.com), sitio web dedicado a la psicología en Internet. También bajo el epígrafe Counseling and Guidance Resources hay interesantes enlaces que remiten a información educativa norteamericana. Por ejemplo aparece el Busy Teacher's High School Guidance and Counseling Page, donde se pueden hallar recursos clasificados por asignaturas. Su dirección web es

Un buen indicador de la calidad de nuestra enseñanza es la inserción de nuestros alumnos en el mundo laboral: si la inserción no es posible, estamos educando en una dirección equivocada, ya que la sociedad no sacará provecho a la costosa inversión de la educación.

www.ceismc.gatech.edu/BusyT/guco.html. Aparece asimismo la School Psychology Resources Online, donde aparecen recogidos contenidos relacionados con la ansiedad, el autismo o el suicidio en adolescentes (www.mail.bcpl.lib.md.us). Por último, y ahora que numerosos alumnos deciden cursar estudios en Estados Unidos, aparece la página Home pages for Hundreds of US Universities and Colleges en la que se recogen en orden alfabético numerosas Universidades americanas. Su dirección es www.clas.ufl.edu/CLAS/american.universities.html.

6. Educaweb (www.educaweb.com)

Este portal pertenece a la empresa privada «Educa on-line» y tiene como cometidos principales prestar servicios de orientación profesional a personas, instituciones y centros de formación, además de consultoría educativa a empresas. Se trata de un portal con una ingente cantidad de información en el que es posible hallar desde su página de inicio cualquier asunto referido a Universidades, doctorados, carreras universitarias, formación profesional, escuelas de verano, cursos y seminarios, mercado laboral, oposiciones, servicios para profesores y alumnos, becas y ayudas, investigación, etc. Todo ello ordenado por categorías que remiten a nuevas informaciones. También es posible encontrar la información clasificada por temas: educación y humanidades, ciencias sociales, medio

ambiente, música, danza, teatro, deportes, etc.

En el apartado de «orientación académica y profesional» se hallan los servicios que esta empresa presta al usuario. Por ejemplo, las charlas-coloquio van dirigidas tanto a alumnos como a profesores y a padres y en ellas pueden tratarse temas relacionados con la actualidad educativa y profesional. Como temas tratados en estas charlas están «Panorama general de la oferta académica vigente», «Opciones de estudio alternativas a la Universidad», «Opciones formativas para el alumno que no supera la ESO», etc. También, dentro de la orientación, ofrecen un Servicio de evaluación del perfil del alumnado, que consiste en una serie de pruebas mediante las que valorar las aptitudes intelectuales, la atención y la percepción de los alumnos, su adaptación, intereses y preferencias profesionales y su personalidad.

Especialmente interesante resulta el monográfico de junio de 2001 dedicado a la orientación. Su dirección es www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/orienta/orienta.htm y en él pueden encontrarse reflexiones sobre la función orientadora (bajo el título de *La opinión de los expertos*) y experiencias, como por ejemplo, la recogida bajo el título «Lo que está haciendo la Universidad de Cádiz en materia de orientación académica y profesional». También es posible encontrar en este monográfico información referida a Orientación profesional, Mundo educativo y Mundo laboral. Nuevamente aparecen enlaces de interés en esta página. Merece atención especial la Association des Conseillers d'Orientation Psychologues de France. Se trata de una asociación muy unida al Ministerio Nacional de Educación que se dirige a defender los intereses morales de los orientadores y psicólogos franceses al promover y coordinar las actividades de información y de orientación para formar a los jóvenes, ayudar a su inserción social y adaptar la profesión de orientación a las realidades actuales. Todo ello aparece en la revista *Cuestiones de Orientación*. Es posible encontrar sobre esta asociación una página en español en la dirección www.perso.wanadoo.fr/acop.fr/Paris20017e1/acopfe.htm.

7. Orientaline (www.orientaline.com)

Esta web de Extremadura presenta en su interior un apartado denominado «Orienta-web» en el que se pueden hallar cuestiones relacionadas con el desarro-

llo del trabajo de orientador en los centros, tales como los especialistas que necesita el Departamento de orientación para su funcionamiento, las atribuciones que tiene el orientador o la legislación aplicable en el territorio MEC. Lo más interesante de estas páginas está en la posibilidad de conseguir de Internet un programa informático llamado «Informática para orientadores» y dos programas de intervención: el de «acogida a nuevos profesores» y el «programa base de diversificación».

8. Federación de Asociaciones de Educación de Personas Adultas (FAEA) (www.faea.net)

Estas páginas web tienen la misión de promover la educación de personas adultas para lo que desarrolla investigaciones, experiencias y recursos que se materializan en la Escuela de Contrastes, un espacio para el encuentro y el intercambio de ideas, según exponen los propios organizadores en su página de inicio.

Dentro del apartado proyectos se encuentran los contenidos más interesantes para este artículo. Los «materiales didácticos Interculturales» son un conjunto de recursos que, en versión electrónica y soporte cd-rom y basándose en la interculturalidad, en la adaptación al perfil de los usuarios y en la garantía de acceso de los ciudadanos a los bienes sociales, tienen como función educar a las personas adultas en los siguientes ámbitos:

- Interculturalidad.
- Violencia de género y malos tratos a las mujeres.
- Educación vial y permiso de conducir.
- Siniestrabilidad laboral.
- Salud y promoción para la salud.
- Orientación educativa.

9. Recursos para la orientación educativa (www.boj.pntic.mec.es/Ibarrioc)

Entendiendo la orientación como un proceso que debe darse a lo largo de la vida académica de los alumnos, Luis Berrocal ofrece un plan de orientación académica y Profesional dentro del cual se encuentran interesantísimos documentos que se presentan con la siguiente estructura:

- Dentro del apartado «planes y programas» aparece este Plan para la ESO, donde se especifican las actuaciones que se deben desarrollar en el centro educativo para facilitar la toma de decisiones de los alumnos. Para ello, señala el documento, éste debe conocer sus intereses, capacidades y recursos, al mismo tiempo que se le indican las opciones educativas y laborales. Incluye también actuaciones específicas para 3º y 4º de ESO. El plan de orientación académica

y Profesional para el Bachillerato se incluye aquí y persigue que el alumno reciba la información suficiente para continuar en el sistema educativo e insertarse en el mundo laboral. Incluye actuaciones específicas para 1º y 2º de Bachillerato. El tercer y último programa aquí incluido es el programa de actividades para la Tutoría de 4º de ESO, que presenta, divididas en sesiones, las actividades tutoriales.

- En el capítulo de «cuadernos informativos» hay dos interesantes documentos: el primero es el Cuadro resumen de opciones al finalizar 2º, 3º y 4º de ESO, en el que se marcan las distintas posibilidades para cursar estos estudios, y la guía de orientación de opciones al finalizar 3º de ESO, donde se recoge toda la información referida a 4º de ESO y a sus optativas.

10. Galaxia educativa (www.personal.redestb.es/jalon/Index/htm)

La orientación en la Educación Infantil y Primaria son el centro de atención de estas páginas web. Con la intención de conseguir ambientes educativos «integradores que posibiliten una adaptación ecológica entre personas y ambientes y una educación de auténtica calidad», este sitio web pretende aportar recursos para la intervención de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica que trabajan en Infantil y Primaria. La información aquí contenida se articula en cuatro ejes:

- «Estructura»: donde se puede hallar información referida a la composición y funciones de estos equipos.
- «Áreas de Intervención», que marcan los ámbitos de trabajo de los equipos en cuatro grandes campos: En el asesoramiento curricular, para la elaboración, desarrollo y revisión de los proyectos curriculares; en el apoyo a la acción tutorial, para con el trabajo de los tutores conseguir un desarrollo ajustado de la educación de cada alumno, y en la atención a las necesidades educativas especiales, para atender a los alumnos con dificultades de aprendizaje.

11. WEBpuntoESO (www.idd00f0b.eresmas.net)

Sitio web dedicado a ofrecer recursos para la orientación e intervención psicopedagógica en la ESO. Sus apartados más interesantes para este artículo son «Áreas curriculares», donde aparecen recursos educativos agrupados por materias: generales, tecnología, plástica, matemáticas y lengua, y orientación y tutoría con tres subapartados: Legislación, Instrumentos (donde pueden encontrarse plantillas para realizar un informe psicopedagógico y modelos para confeccionar un dictamen de escolarización y pautas de observación en el aula), ¿Cómo preparar los exámenes?, donde se le indican al alumno cuál debe ser su com-

portamiento para evitar la ansiedad y el consiguiente fracaso ante los exámenes y, por último, el documento «asertividad y habilidades sociales» que se centra en la enseñanza de la asertividad a los alumnos, es decir, en desarrollar las estrategias para que los alumnos muestren sus opiniones sin tener que recurrir al enfado y a la violencia.

12. Educadores

(www.citania.org/oe/profesores_ini.htm)

Este sitio web contiene mucha información en lengua gallega. Está dividida en «Ligazóns» y «Temas». En el primer apartado aparecen numerosos vínculos que remiten a otras páginas: a instituciones oficiales gallegas, a sitios con material didáctico, a páginas sobre formación del profesorado, a las Universidades gallegas, etc. Un lugar de especial interés es la página www.uv.es/aliaga/spain/html, en la que aparecen numerosísimos enlaces agrupados en: Instituciones y centros oficiales, Departamentos y servicios universitarios, apoyo al profesorado, revistas relacionadas con la educación, información técnica sobre redes, asociaciones profesionales de educación, etc. Dentro de los «temas» aparecen los apartados de laboral, que remite a la Dirección Xeral de Persoal, de Formación, de Alumnado y de Centro educativo.

13. Profes.net (www.profes.net)

Este metabuscador recoge información sobre Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Dentro de cada una de ellas se encuentran los apartados de revista digital donde aparecen artículos sobre temas de actualidad, de sala de profesores, pensado como un lugar de intercambio de opiniones que incluye: foros, ¡Que alguien me ayude!, tablón de anuncios y chat. Aparece también una pestaña bajo la cual se pueden encontrar: propuestas didácticas, orientación y tutoría, Programaciones y educación en valores. Por ejemplo, dentro de la orientación es posible hallar interesantísimos documentos como teoría de conflictos, resolviendo conflictos, estrategias de aprendizaje, el coloquio... cada uno de ellos perfectamente organizados en sesiones para sacar el máximo provecho práctico.

Pero lo más interesante de este sitio web es el apartado de «banco de recursos», donde se pueden encontrar estos asuntos: propuestas didácticas, selectividad, programaciones, educación en valores, inteligencia emocional, recursos para tutoría, dificultades de aprendizaje, legislación, aula visual y educación sin fronteras.

Al examinar, a modo de ejemplo, el apartado de inteligencia emocional aparecen cuatro documentos

que pueden ser aplicados a la educación primaria: expresar sentimientos, aprendemos a pensar, comunicación verbal y comunicación no verbal, listos todos ellos para ser aplicados en el aula.

14. Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE) (www.cnice.mecd.es)

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte posee un magnífico soporte informático en el que abundan las páginas (que incluyen teoría y práctica) y los enlaces a otros lugares. Partiendo de que la orientación es «un conjunto de actividades dirigidas a los alumnos, padres y profesores para ayudarles en el desarrollo de sus tareas dentro del ámbito específico de los centros escolares», ofrece todo tipo de recursos relacionados con la orientación en la dirección www.cnice.mecd.es/recursos2/orientacion. En esta página aparece una cuádruple división:

- «Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje»: donde aparece todo lo relacionado con Adaptaciones curriculares (su definición, principios teóricos de aplicación, los niveles de concreción, los tipos de adaptaciones curriculares, la diversificación curricular, sus características y fines, etc. También se incluyen aquí reflexiones sobre la metodología (como el aprendizaje cooperativo, solución de problemas de disciplina, utilización de tiempos y espacios, etc.) y sobre la evaluación.

- «Acción tutorial»: partiendo de la diversidad de capacidad y motivación del alumnado se ofrecen documentos y textos teóricos como plan de acción tutorial con alumnos, técnica de trabajo intelectual, dinámica de grupos en el aula, mis metas personales, temas transversales y programas preventivos y de desarrollo, donde aparecen documentos sobre técnicas de cambio de conducta, ansiedad ante exámenes, El autoconcepto y la autoestima en los alumnos y educar la inteligencia emocional.

- «Desarrollo personal del profesorado»: con la intención de ayudar a los profesores a manejar los aspectos más negativos de su profesión se incluyen aquí documentos referidos al estrés y al manejo de situaciones de estrés, bajo el epígrafe de salud laboral.

- «Orientación académica y profesional»: éste es el apartado que más interesa para este artículo, ya que aquí se recogen los documentos que ayudarán a que el alumno tome decisiones en relación con su futuro inmediato. Se centra la información en el consejo orientador que es «una propuesta colegiada del equipo educativo en la que, teniendo en cuenta las expectativas manifestadas por el propio alumno, se le reco-

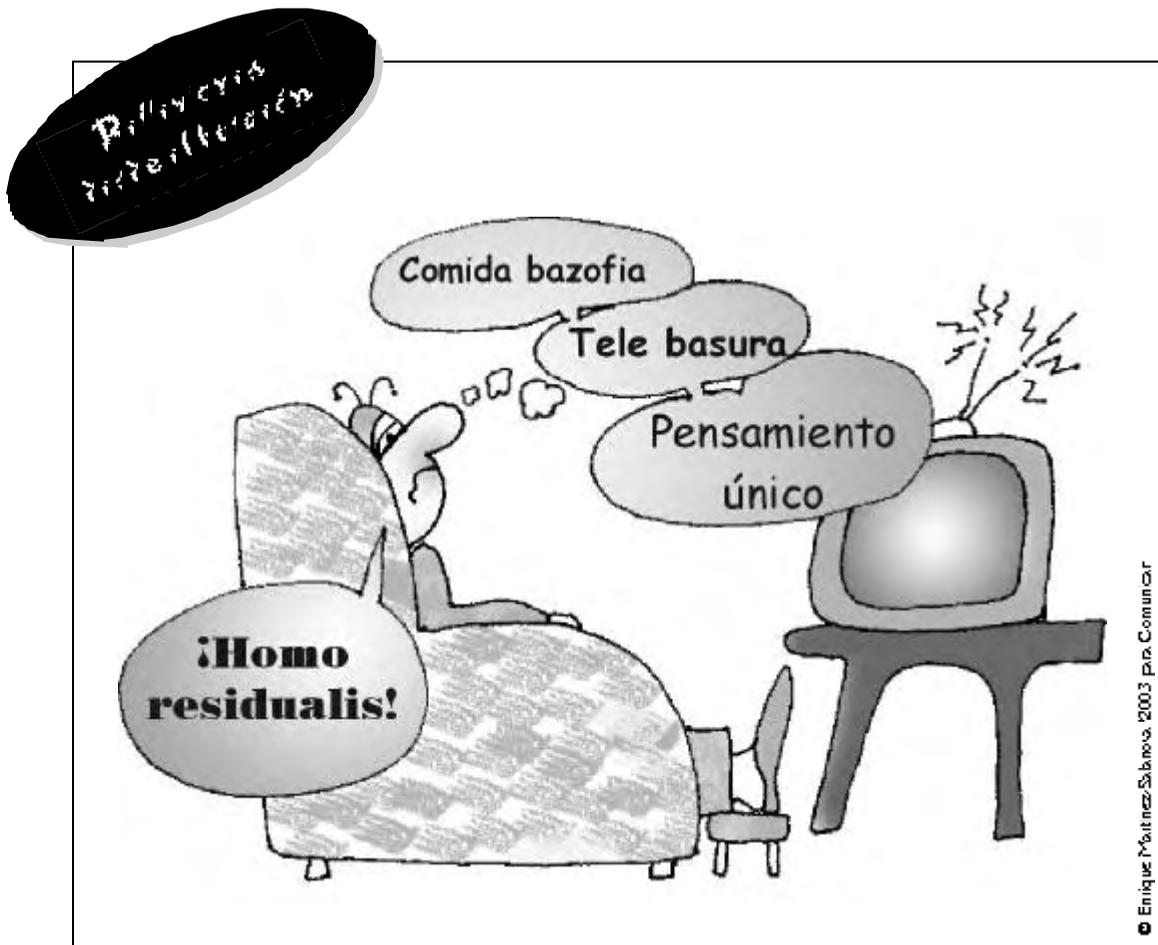
miendan las opciones educativas o profesionales más acordes con sus capacidades, intereses y posibilidades». Para este fin se incluye un documento que puede servir de modelo. Tiene los siguientes apartados:

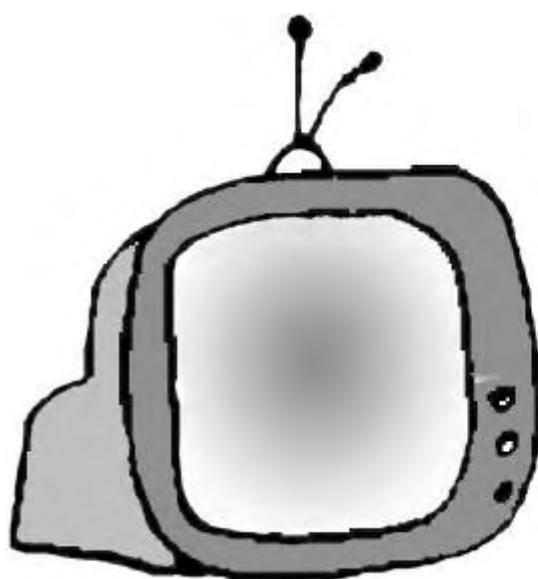
- a) Autoconocimiento del alumno.
 - Mi historial académico.
 - ¿Qué quiero ser?
 - Mis capacidades.
- b) Alternativas al terminar la ESO.
 - Hacer Bachillerato.
 - FP: ciclos formativos de grado medio.
 - Otras enseñanzas
 - El mundo del trabajo.
- c) Toma de decisiones.
- d) Consejo orientador.

Un documento muy similar a éste aparece en el apartado «La orientación académica y profesional en Bachillerato», adaptándose al nivel en cuestión.

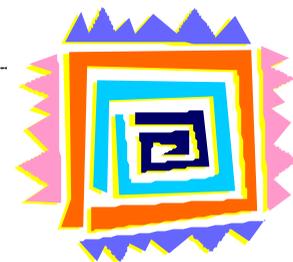
15. Conclusión

Un buen indicador de la calidad de nuestra enseñanza es la inserción de nuestros alumnos en el mundo laboral: si la inserción no es posible, estamos educando en una dirección equivocada, ya que la sociedad no sacará provecho a la costosa inversión de la educación. Ahora bien, para que los escolares elijan de forma realista deben manejar una serie de habilidades que van desde el autoconocimiento de las propias capacidades hasta la comprensión de la motivación de cada cual, pasando por el conocimiento adecuado de los itinerarios educativos y su reflejo en el mundo laboral. Para coordinar todo esto hay que crear un plan de orientación académica y profesional. Por otra parte, la búsqueda de información para instituir este plan puede resultar muy complicada. Para facilitarla a través de esta torre de Babel de la información que es Internet, este artículo ofrece algunas direcciones que podrán ser útiles a los lectores.





**No necesitas pensar,
yo pienso por ti;
no necesitas ver,
yo veo por ti;
no necesitas hablar,
yo hablo por ti;
no necesitas actuar,
yo actúo por ti**



Comunicar 20

Caleidoscopio



Kaleidoscope

Historias gráficas
Experiencias
Propuestas
Reflexiones
Investigaciones

Comics
Experiences
Proposals
Reflections
Researches

Textos y dibujos: Enrique Martínez-Salanova Martínez

Historia de la oratoria

de los albores de la humanidad hasta la era de los oradores mediáticos

Fue en la antigüedad clásica donde la oratoria se caracterizó por su gran influencia en la política, las artes y la filosofía



En la prehistoria

Demóstenes
384-322 a. C.
fue de retórica
dura y eficaz

...te meto una filípica que te acuerdas de por vida



Demóstenes, tartamudo, venció las dificultades introduciendo en su boca unos guijarros y gritando sus discursos en medio del fragor de las olas que rompían en los arrecifes. Así se convirtió en gran orador.

Ha habido oradores
de todo tipo

**IVINI,
VIDI,
VINCI!**

César
100-44 a.C.
se caracterizó
por su estilo,
breve y conciso

...desde Catón el Viejo,
234-149 a.C.,
considerado el padre
de la lengua latina...

Cicerón, 106-43 a.C.
que provocaba
emociones sin límite...



**¡Sic
et non!**

Abelardo, 1072-1142
enamorado a Eloísa
utilizando sabiamente
la dialéctica del sic et non

Durante la Edad
Media hubo
oradores para todos
los gustos...



**¡Sic,
sic!**

los que tenían
su propio método

Savonarola
1452-1498
predicador fanático
que acabó en la hoguera

**¡Abajo
los Médicis!**

...logrando que mediante el arte de la persuasión,
la retórica, la demagogia, la dialéctica y el discurso, muchos coetáneos
fueran al cielo, a las cruzadas o a la hoguera.

Durante los siglos posteriores continuaron ejerciendo los oradores su labor didáctica y el arte de la persuasión...

... digo... ¿váyase usted a la guillotina o sírvase usted pasar por la guillotina?

**Robespierre
1758-1794**

tenía muy poco sentido del humor y era muy escrupuloso en la preparación de sus discursos

...o los grandes oradores que desde los púlpitos sentaron las bases a finales del siglo XIX de lo que se debía pensar en el siglo XX...

¡Al infierno!

... todo lo que acabe en ismo, es pecado incluso pensarlo...



eclesiásticos

políticos



**A Emilio Castelar y Ripoll
1832-1899**
de florida prosa, le indicaban, tras horas de discurso cuando era el momento de finalizar

¡Aleluya!

¡Fin del milenio!

¡Fin del mundo!



...o los apocalípticos oradores del siglo XX, en televisión, imponiendo el pensamiento único

La nueva
oratoria
mediática

Más vale una imagen que mil palabras

Ni
media
palabra
más



**Fin
de
oratoria**

...¿serían necesarias más de un millón de palabras para definir esta imagen, me pregunto, o tal vez la complejidad que ha estado lo largo de la historia entre las imágenes, el gesto rotundo, el verbo cálido y sugerente, la complicidad entre los que escuchan y los que emiten sus mensajes podría ser suficiente para establecer...

†† Carlos Elías
Madrid

La revista escolar como estrategia de conocimiento del mundo periodístico

School magazine as resource to learn journalism

Mientras el siglo XX y XXI se definen como el de la comunicación social, las enseñanzas de esta disciplina en los programas de estudio de la educación secundaria, al menos en España, están muy atrasadas. Como la incorporación del periodismo como asignatura resulta complicada, porque habría que modificar los planes de estudio en todo el Estado, se ha optado por explicar los contenidos sobre esta materia a través de la elaboración de una revista escolar, destacando la reducción del fracaso escolar al favorecer en los alumnos los hábitos de lectura y redacción; el fomento del interés por los temas de actualidad o la potenciación de la imagen corporativa del centro. Se aporta un ejemplo concreto de lo que debería contener una publicación de este tipo para estimular en los jóvenes el interés por la prensa.

The XXth and XXth centuries have been defined as the social communication age. However, Spanish primary and secondary education don't pay much attention to journalism as a subject and there is a lack of resources and teachers. As it can't become a compulsory subject because we would have to change the syllabus in the whole country, we approach the contents from a school magazine, elaborated by students. This way, we would improve the students' writing and reading skills. We could also increase their interest in news and mass media. We put forward an example of all the aspects we think such a magazine should include.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Periodismo educativo, propuestas didácticas, revistas escolares, didáctica del periodismo. Educational journalism, didactics proposal, school magazine, didactic of journalism.

El objetivo de este trabajo, el diseño de una revista de educación, es el de aplicar los co-

nocimientos técnicos y profesionales adquiridos en los estudios de periodismo al diseño de una revista especializada en temas educativos. Como quiera que existen muchas formas de enfocar este tema, he seleccionado un tipo de revista concreta: aquella que se elabora en el propio centro educativo y en la que intervienen tanto los profesores como los alumnos. Sin embargo, mi propuesta defiende que al frente de esta revista debe estar un titulado en Ciencias de la Información que coordine adecuadamente su conteni-

†† Carlos Elías es profesor de Periodismo de la Universidad Carlos III de Madrid (celias@hum.uc3m.es).

do. Si esto no fuera así, el resultado podría resultar, incluso, bastante negativo, echando por tierra todos los objetivos. ¿Por qué es importante la existencia de este tipo de publicaciones? Pues por varias razones:

1. Reducción del fracaso escolar

La primera porque reduciría el fracaso escolar. En este sentido, considero que su elaboración mejorará sustancialmente la disposición a la lectura y, sobre todo, las técnicas de redacción. Es obvio que cuando uno participa en un proceso siempre está más interesado en el producto final. Así, una buena forma, desde el punto de vista pedagógico, de iniciar a los alumnos en la lectura de los diarios será que ellos mismos participen en la elaboración de su propio periódico.

Con esta técnica, creo, también se consigue inculcarles mecanismos para desarrollar su estilo de redacción, lo cual redundará en un progreso académico no sólo en la asignatura de lengua española, sino en el resto de su currículo. Así, resulta bien conocida por todos los docentes la falta de habilidad que tienen los alumnos actuales para escribir, no ya sin faltas de ortografía, sino con un mínimo de inteligibilidad. Muchas veces los estudiantes suspenden un examen de Física, no porque no sepan los conocimientos que se les piden, sino porque no saben redactar satisfactoriamente las respuestas. De esta forma, el profesor no puede evaluar de manera adecuada los contenidos conceptuales.

2. Mejora de la calidad de la enseñanza

La segunda razón se enmarca dentro de una filosofía que intenta potenciar la comunicación entre los diferentes colectivos que forman la comunidad del centro escolar, en la creencia de que esta intercomunicación es un factor de extraordinaria importancia en el hecho educativo. Es sabido que normalmente no existe comunicación entre los diferentes colectivos y, por ejemplo, muchos profesores no saben qué piensan sus alumnos sobre determinados temas o cuáles son sus preocupaciones más inmediatas.

Es evidente, que si el profesorado los conociera podría preparar sus clases teniendo en cuenta esta visión, lo cual, pienso, redundará en una mejora de la calidad de la enseñanza. Para poder elaborar estas revistas se creará una dinámica en la que los profesores se reunirán con los alumnos para debatir los temas que aparecerán publicados en la misma; los padres enviarán sus opiniones de crítica o de elogio a las actividades del centro; y los alumnos expondrán también sus problemas y seleccionarán los temas que más les interesen para incluirlos en las distintas secciones; así, se logrará un conocimiento mutuo.

Las revistas tradicionales para el público juvenil suelen estar redactadas por periodistas adultos que «piensan que conocen a fondo» la mentalidad adolescente, pero esto sólo es una hipótesis. En el caso de nuestra revista serán los propios alumnos los que seleccionen los temas y reportajes –siempre supervisados por un profesor-periodista–, de forma que existirá una idea más concreta sobre cuáles son sus inquietudes, sus gustos y sus aspiraciones.

3. Potenciar el prestigio y la imagen del centro

La tercera razón es el prestigio del propio centro. No cabe duda de que una buena revista ayudará a desarrollar una adecuada imagen del centro en el entorno donde está ubicado. No olvidemos que esas publicaciones pasan de alumnos a padres, a tíos, a primos etc., y que entre ellos habrá representantes de todos los colectivos que integran la comunidad: políticos, comerciantes, profesores de otros centros educativos, funcionarios municipales, autonómicos o estatales, periodistas etc. Por ello, también aquí es necesaria la experiencia de un titulado en Ciencias de la Información: son ellos los profesionales que han estudiado a fondo no sólo la opinión pública, sino los que conocen cómo fomentar la imagen institucional y la identidad corporativa. De hecho, existe una asignatura con ese nombre en el plan de estudios.

Por tanto, en una época en la que impera la imagen, y en la que existe una competitividad abierta entre los diferentes centros por la captación de nuevos alumnos –la natalidad ha disminuido enormemente en España–; así como por descubrir formas alternativas para incrementar los fondos económicos, se hace patente que no podemos dejar en manos de cualquiera la elaboración del principal instrumento definidor de la imagen de una institución: su propia publicación periódica.

4. Planteamiento metodológico

Si consideramos la revista como una actividad extraescolar, es obvio que necesitaremos un planteamiento metodológico de la misma. En él se deben conjugar los razonamientos de índole pedagógica con los de la profesión periodística. En este sentido esta revista debe intentar desarrollar los siguientes contenidos:

5. Contenidos conceptuales

En este apartado es importante la explicación a los alumnos por parte del titulado en Ciencias de la Información los siguientes conceptos:

– **Conceptos relacionados con teoría de la comunicación:**

- Breve historia de las formas de comunicación y de información.
- Diferentes formas y teorías que explican el hecho comunicativo.
- Estudio de los diferentes lenguajes comunicativos y de su uso en los medios de comunicación.
- Breve descripción de lo que representan y significan los medios de comunicación en la actualidad.

– **Conceptos relacionados con la lengua española:**

- Diferenciar los estilos periodísticos: crónica, reportaje, opinión, etc.
- Pautas de redacción en el estilo periodístico; importancia de la fluidez del lenguaje.
- Detección y estudio de los fallos más frecuentes de orden gramatical, sintáctico y léxico en los distintos medios de comunicación.

– **Conceptos relacionados con las tecnologías de la información:**

- Breve historia de la imprenta y familiarización con los conceptos de las antiguas linotipias que aún hoy en día siguen utilizándose en la jerga periodística: corondel, columna, letras altas, bajas o versales.
- Estudio de las implicaciones que ha tenido para la Humanidad el hecho de que se pueda reproducir tan fácilmente los textos.
- Breve visión del periodismo electrónico y de sus consecuencias inmediatas.

6. Contenidos procedimentales

- En este apartado se tratará, obviamente, de que los alumnos confeccionen la revista supervisados siempre por el profesional de Ciencias de la Información. Así, se constituirá una «mesa de redacción» en la que se debatirán los temas que se traten en cada número, se seleccionarán las colaboraciones, y se diseñarán las distintas secciones.
- También resultará interesante que diversos alumnos asuman de forma rotatoria las funciones de director, editor, redactores jefes de las distintas secciones, buscadores de publicidad etc.
- Se introducirá a los alumnos en el uso de programas informáticos más usuales como el procesador de textos Word de Windows, así como en el necesario manejo del programa de maquetación de páginas como el Page Maker, Quark X Press o Edecom.
- El alumnado deberá valorar la importancia de las diferentes informaciones para ubicarlas en las páginas. Algunas se desecharán, pero por razonamientos periodísticos; otras, necesariamente, tendrán que ampliarse y se buscarán mecanismos para complementar una información determinada.

- También se procurará un adiestramiento de los alumnos en la documentación periodística, con el fin de que controlen, al menos, los distintos tipos de diccionarios: de sinónimos, de estilo, enciclopédicos, ideológicos etc.; así como los archivos de las hemerotecas.

Sería interesante que los alumnos que pertenecen a cada sección fueran configurando su propio archivo con noticias con recortes de la prensa local, al tiempo que deben acostumbrarse a guardar las informaciones que la propia revista ha publicado sobre un asunto determinado.

7. Contenidos actitudinales

Aquí es necesario potenciar en los alumnos las siguientes actitudes:

- Valorar adecuadamente la función del comunicador social y conocer sus responsabilidades.
- Inculcarles el sentido de la ética de forma que sepan que la imagen dañada por un medio de comunicación, aunque sea en una revista escolar, difícilmente puede ser restituida. En este sentido, no se permitirán los comentarios sin fundamento de alumnos, padres o profesores.
- Potenciar los valores de la información como la veracidad, la honestidad informativa y la imparcialidad.
- Explicar el falso mito de la objetividad: no se puede ser objetivo en una actividad humana, lo que debe procurarse es la honesta subjetividad.
- En este apartado también sería interesante comentar las disfunciones que se están produciendo en los medios de comunicación. Así, no debe tolerarse la grosería, pero debe enseñarse adecuadamente por qué estos comportamientos dañan no sólo la imagen de los medios, sino que hieren profundamente los valores éticos de la sociedad.
- En definitiva, es necesario hacerles entender que la revista de nuestro centro tiene una misión de servicio, y no de protagonismo de los miembros de su redacción.

8. El papel del profesional de Ciencias de la Información

Es evidente que para conseguir estos objetivos, los alumnos deben ser guiados por un licenciado en Ciencias de la Información que controle todos los aspectos de la ciencia periodística. También debe poseer dotes pedagógicas y de conocimiento de la mentalidad del alumno. En este sentido, la asignatura de periodismo escolar que hemos estudiado funde ambas perspectivas y ayuda enormemente a conseguir estos propósitos. No es conveniente, en mi opinión, que el encargado de esta revista sea simplemente un profesor del centro sin instrucción periodística suplida por la afición.

El periodismo es demasiado importante en nuestra sociedad como para que su enseñanza se ponga en manos de simples aficionados. Además, también sería recomendable que el encargado de la publicación no pertenezca a ningún departamento del instituto, de forma que sea absolutamente imparcial en el tratamiento de las informaciones. Muchas de ellas pueden ser denuncias contra el procedimiento educativo en una determinada materia, y en este caso el periodista responsable de la revista sería, a la vez, parte implicada en el asunto y redactor de ese hecho, lo que le restaría imparcialidad. Esta actitud conllevaría una falta de credibilidad de la publicación, fenómeno que podría extenderse, por analogía, al resto de los medios de comunicación. Esto tendría, en mi opinión, graves repercusiones en la educación de los futuros gobernantes de una sociedad democrática. Abogo, por tanto, por que sean profesionales del periodismo los que lleven las riendas de este proyecto educativo, incluso, sería conveniente que en vez de una asignatura, existiera una especialidad dentro de la carrera de Ciencias de la Información denominada periodismo escolar.

9. Ejemplo concreto de una revista

Como ejemplo concreto de revista que contemple los objetivos señalados propongo los siguientes elementos. Las secciones pueden ser amplias o reducidas en número, temática y espacio. Sólo representan un ejemplo a partir del cual se puede empezar a trabajar. En cualquier caso, siempre se debe emplear el lenguaje periodístico y su coordinación guiada por un profesional de esta materia.

En cuanto a la extensión de la revista, propongo que sean 24 páginas de tipo A-4. De esta forma se podrían pegar en seis A-3, por ambas caras, y luego reproducirlos en la fotocopidora del centro. Si tuviéramos subvención económica o publicitaria intentaríamos editarla en una imprenta.

10. Secciones que debe incluir la revista

A continuación se proponen unas cuantas secciones que podrían incluirse. En ellas, como se observará, aparece una introducción a la metodología utilizada en el periodismo especializado.

- **Sumario.** Se incluirá en la primera página y en él no se indicarán simplemente el nombre de las sec-

ciones sino un resumen de los titulares más significativos que contiene ese número concreto. Un sumario no es un índice, sino un recurso periodístico para llamar la atención del lector sobre los temas que contiene una publicación.

- **Sección de actualidad.** La periodicidad de la revista, si quiere plantearse con fines educativos, debe ser bimensual. De forma que el término actualidad es relativo. Sin embargo, lo normal es que algunos temas de interés para el colectivo del centro no tengan excesiva caducidad. En primer lugar, deben existir secciones fijas en las que se traten los asuntos del instituto como resoluciones de los claustros, consejos escolares o asambleas de alumnos. Sin embargo, estos temas deben redactarse con un lenguaje periodístico. En todas las revistas escolares que he consultado para realizar este trabajo he observado que copian literalmente las actas de las sesiones de estas reuniones. Es evidente que nadie es tan «masoquista» como para leer semejante información y, por tanto, ésta queda camuflada en su falta de interés.

- **Sección de entrevistas.** Si los periódicos nacionales transcribieran las actas del congreso tras un debate parlamentario, es obvio que nadie leería tal in-

No cabe duda de que una buena revista ayudará a desarrollar una adecuada imagen del centro en el entorno donde está ubicado. No olvidemos que esas publicaciones pasan de alumnos a padres, a tíos, a primos etc., y que entre ellos habrá representantes de todos los colectivos que integran la comunidad.

formación. Ésta tiene que hacerse atractiva, con titulares sugerentes y con noticias complementarias que expliquen el porqué se debaten esos problemas. Lo mismo, pues, debe intentarse en la revista escolar que yo propongo. Así, además de lo expuesto, también resultaría interesante introducir entrevistas con aquellos miembros cuyas intervenciones en el claustro o consejo escolar hayan sido relevantes o polémicas. Aquí, como vemos, también es imprescindible la labor del profesional en periodismo. Éste acudirá con los alumnos a esas sesiones. Éstos redactarán sus crónicas que serán corregidas por el profesor-periodista.

Esta técnica también puede utilizarse para describir diferentes acontecimientos como campeonatos

deportivos o eventos culturales significativos que ocurran en el centro: conferencias de algún orador, espectáculos de Navidad, de carnavales o de fin de curso.

• **Sección de reportajes.** En esta sección sería conveniente realizar una «baterías de ideas» entre los alumnos participantes en la revista para que sugirieran proyectos. Los reportajes, obviamente, deben poder realizarse con los medios del centro. Así, no caben posibilidades como la de desplazarse a los campos de refugiados ruandeses o la investigación del problema del GAL. Entre los temas que pueden sugerirse se podría realizar la siguiente clasificación:

– Reportajes que son producto de una investigación de hemeroteca. En este apartado podemos realizar, por ejemplo, un seguimiento de lo que significa la Unión Europea y de cómo se ha ido construyendo; también se podría investigar los problemas que ha planteado la aplicación de la LOGSE; la nueva reforma en la formación profesional; las carreras con más futuro, etc. En este último ejemplo no sólo se puede consultar en la hemeroteca los periódicos con suplementos especializados, en los cuales existen informaciones de este tipo, sino que también es una buena oportunidad para acudir al INEM y realizar un reportaje a partir de una estadística «pura y dura». Así, se sugerirán ideas como, por ejemplo, que entrevisten a antiguos alumnos del instituto que estén cursando esos estudios. Esto es sólo un ejemplo de cómo existen técnicas informativas de complementar la noticia y de hacer que este tipo de estadísticas puedan ser más «digeribles» desde el punto de vista periodístico.

– Reportajes que son producto de un trabajo en la calle. En este caso se realizarán reportajes de temas educativos. Así, por ejemplo, los alumnos visitarían una potabilizadora, una refinería o una fábrica de refrescos; luego redactarían su reportaje. También podrían entrevistar a personajes relevantes de su barrio o de su pueblo. En cualquier caso, sería conveniente que los reportajes, por tratarse del tema estrella de la revista, se encargaran a más de un alumno, de forma que luego se puedan comparar, discutir los fallos del enfoque, y, si cabe, la posibilidad, refundir diferentes versiones del tema en el mismo relato, práctica ésta muy común en las revistas especializadas.

• **Sección de colaboraciones.** En esta sección se incluirían las colaboraciones de alumnos padres y profesores que se sienten partícipes de la revista, pero que no forman parte de la redacción. Creo que lo más conveniente sería que un alumno se encargara de coordinar un área concreta, de forma que él mismo tuviera que buscar a los colaboradores para su sec-

ción. Así, un profesor podría escribir un artículo sobre cómo se vivía en la Roma Antigua y el responsable de decidir si se incluye o no sería el coordinador, por ejemplo, de la sección de cultura. Las colaboraciones, por tanto, podrán tener una sección concreta, o distribuirse a través del resto de las secciones.

• **Sección cultural.** Es evidente que un periódico escolar debe tener una sección cultural. En ella se incluirán temas relacionados con los espectáculos, teatros, cines etc. También se podrán hacer reportajes de corte histórico (tipo: ¿quiénes fueron Marco Antonio y Cleopatra?), de interés geográfico, filosófico, lingüístico etc.

• **Sección científica.** En esta sección se incluirán las últimas noticias científicas elegidas de entre las que aparecen en los suplementos especializados que se editan en España. También se pueden elaborar reportajes a partir de datos de enciclopedias como, por ejemplo, la vida de las ballenas, la función de la energía nuclear, o el uso excesivo de plaguicidas y sus implicaciones medioambientales. Sería interesante la publicación de entrevistas con antiguos alumnos del centro que se dediquen a labores de investigación científica, bien porque son profesores de alguna universidad, o bien porque realizan su tesis doctoral en alguna disciplina científica. Es importante, desde el punto de vista pedagógico, que los alumnos sientan que cerca de ellos existen investigadores científicos que estudiaron en su mismo centro. La ciencia no se hace así inalcanzable, sino algo cotidiano.

En esta sección también se podrán incluir temas relacionados con la salud como la prevención de determinadas enfermedades, la adquisición de hábitos alimenticios sanos, o la información sexual o sobre higiene.

• **Sección literaria.** Los encargados de esta sección elaborarán reportajes sobre diferentes escritores de forma que se potencie la cultura literaria de los estudiantes. Los profesores y alumnos comentarán sus libros favoritos y se recomendarán las novedades bibliográficas. Esta última información se puede copiar de los suplementos literarios de los diarios, indicando, eso sí, el origen de la fuente.

También pueden incluirse colaboraciones literarias, pero siempre que sean cortas y de calidad. Es importante acostumbrar a los alumnos a ser críticos: no todo lo que está escrito sirve para ser publicado; aunque su autor tenga buena intención.

• **Sección artística.** En esta sección se podrían publicar dibujos, fotografías y comentarios de exposiciones que siempre se instalan en los diferentes barrios. También existiría una sección de cine en la que

se hablaría de las diferentes películas de la cartelera. Sería conveniente la elaboración de reportajes –con material de hemeroteca– sobre películas o actores que formen parte de la historia del cine.

- **Sección de quejas.** Ésta puede convertirse en una sección interesante si se sabe llevar bien. Es importante que las quejas remitidas tengan fundamento, que vayan firmadas y que no atenten gratuitamente contra la dignidad, el honor y la profesionalidad de las personas. Para lograrlo, propongo que no sea una simple sección en la que se transcriben las cartas de los lectores, sino que éstas deben servir a los redactores-alumnos como base para comenzar sus propias investigaciones. En el caso de una denuncia contra un profesor –suelen ser las más frecuentes–, me parece conveniente incluir la versión del afectado junto a la denuncia.

Esta técnica ayudará a los alumnos a que comprendan que el periodista no debe tomar partido, a priori, por ningún contendiente en una polémica. Lo serio debe ser dar cabida a todas las opiniones y respetar el derecho de réplica de aquéllos que se hayan sentido afectados por alguna publicación.

- **Sección de opinión.** En el espacio dedicado a esta sección se incluirán comentarios de los alumnos, profesores y padres sobre los diversos temas de actualidad: el aborto, la xenofobia, el deterioro medioambiental, la degradación política, la calidad de los programas de televisión, el futuro del capitalismo, etc. Es decir, debe convertirse en un foro de debate sobre temas de interés general, no sobre los problemas del centro que ya se tratan en otras secciones. Para un buen funcionamiento, me parece conveniente que en cada número se proponga un tema de debate para publicarlo en el siguiente. Así, los lectores podrán reflexionar sobre el asunto; al final se seleccionarán diferentes puntos de vista sobre un mismo tema. Pedagógicamente esta técnica incrementa la tolerancia de los alumnos, y les descubre que, por lo general, existe más de una verdad sobre cualquier asunto.

- **Sección de denuncias.** Aquí considero conveniente la inserción denuncias sobre problemas graves que ocurran en el barrio y que deban ser conocidos. Es importante comprometer a los alumnos y conseguir que se impliquen en asuntos como el deterioro medioambiental de su barrio, el problema de los animales abandonados, de los ancianos desamparados, de las tradiciones perdidas o del patrimonio deteriorado. No sólo deben incluirse reportajes denuncia en un lenguaje lacónico e indefenso; hay que realizar entrevistas a los responsables y aportar soluciones obtenidas

desde los miembros de la propia comunidad educativa y desde las organizaciones no gubernamentales implicadas en cada problemática. La filosofía consiste en intentar que la denuncia tenga un sentido, de forma que si se resuelve alguno de los problemas planteados, se publicarán las medidas adoptadas en esta sección. Esta técnica aumentará la confianza en ella.

- **Sección de pasatiempos y de humor.** Creo conveniente introducir este tipo de secciones por dos motivos: el primero sería para eliminar el aire de solemnidad que parece tener un periódico escolar; y el segundo porque constituyen un agradable paréntesis en la lectura de la revista.

- **Suplemento en un diario generalista: una introducción al periodismo educativo.** Todas estas ideas también podrán tomarse como punto de partida para redactar un suplemento de educación en un diario generalista. En los que es importante dar cabida a los diferentes grupos que intervienen en el proceso educativo. Un suplemento en el que sólo escriban periodistas especializados –si es que los hay, que es difícil– resultará muy anodino para la comunidad escolar. Casi todos los asuntos que los periodistas presentan como novedades, normalmente resultan anticuados para los interesados. El periodista de educación está muy alejado de las fuentes reales y se nutre básicamente de los gabinetes de prensa de las autoridades educativas, las cuales, en la mayoría de los casos, dan una versión interesada y tergiversada de los problemas. No olvidemos que suelen ser políticos y que su principal preocupación es la de mantener los escaños y su imagen pública para poder acceder a consejerías o ministerios considerados «de más relieve» dentro del mundo político. En este sentido, un buen periodista de educación debe asumir que en sus páginas escriban profesores de los distintos niveles educativos, alumnos y padres implicados en la educación de sus hijos.

Tampoco debemos olvidar que las noticias de educación interesan a toda la sociedad: ¿quién no tiene un hijo, sobrino, nieto o vecino en algún nivel educativo? Sin embargo, el lenguaje, al igual que sucede en cualquier periodismo especializado, debe hacerse asequible a todo tipo de público, evitando la jerga pedagógica que tan de moda se ha puesto en los últimos años.

Por tanto, aquí, también se hace necesario un profesional especializado que comprenda la jerga, pero que a la vez la sepa traducir adecuadamente. Nunca la debe copiar literalmente por miedo a malinterpretar el contenido del mensaje. Si él no lo ha entendido, menos lo comprenderán los lectores.

† Víctor Amar
Cádiz

Una propuesta para integrar el audiovisual en la educación y en el disfrute

El cine subtulado y la comunidad sorda

Subtitled films and the deaf people community

Este artículo es un ejercicio de reflexión sobre el cine subtulado y la comunidad sorda. En él se invita a pensar sobre la necesidad de un subtítulo correcto que se adapte a las particularidades de cada persona sorda, ya que esto es posible con el advenimiento de las nuevas tecnologías. Con ello, la reflexión se continúa en torno a la necesidad de un subtítulo adaptado o tradicional.

This paper reflects on the subtitled movies and the deaf community. It invites to think about the need for appropriate subtitles, adapted to the particular characteristics of each deaf person, since new technologies make it possible. The reflection goes on with the convenience of adapted or traditional subtitles.

DESCRITORES/KEY WORDS

**Medios de comunicación, cine, sordos, educación.
Media, cinema, deaf persons, education, subtitled movies.**

«En efecto, no podemos dejar de advertir que la naturaleza esencial del cine es obedecer a la sollicitación del mundo» (Albert Laffay).

«La lengua del arte no es una verdadera lengua: no cesa de inventar su propia sintaxis. Es libre porque es en sí misma su propia necesidad, la expresión de una necesidad existencial» (Mikel Dufrenne).

1. Sobre un cine «mudo» y un cine «sonoro»

Que el cine sea para algunos, sólo y exclusivamente, un mero vehículo de entretenimiento, tal vez, fuera responsabilidad de su nacimiento en calidad de un simple divertimento, frecuentado por mujeres y niños en un sinnúmero de barracas de feria, allá a

† Víctor Amar es profesor del Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz y coordinador provincial del Grupo Comunicar victor.amar@uca.es).

finales del siglo XIX. A este invento se aunaron curiosos y otros tantos que veían en aquella sucesión de imágenes en movimiento la posibilidad de noticiar o documentar unos hechos cercanos, o bien lejanos. Poco a poco, el cinematógrafo fue ganando adeptos y, entre ellos, aficionados sensibles o «estudiosos» que atisbaban en él una manera de conjugar la novela, el teatro y las diferentes artes plásticas, la música y la tecnología, además de un recurso importante para la educación. En este contexto controvertido nació y creció el séptimo arte. Un cine que era mudo y que se tenía que valer de otros recursos para hacerse entender, entre ellos utilizó la palabra impresa y los gestos (pantomimas), así como la música. Pero ¿estaba, o está, la población sorda preparada para entender estos recursos?

Cuando el cinematógrafo se fue haciendo un poco más adulto, empezaron a agudizarse diversas contradicciones que, en un principio, habían sido simplemente presentadas. Por ejemplo, y en relación con la comunidad sorda, comenzó la dificultad o la imposibilidad de entendimiento de los intertítulos (información de la trama, también con diálogos, que se generaban entre cuadro y cuadro) que aparecían en aquel «mal llamado» cine mudo; el cual nunca fue mudo ya que contó con la palabra escrita, la música y, en ocasiones, personas que cercanas a la pantalla doblaban a los actores. Con estos hechos, consciente o inconscientemente, se incrementaba, todavía más, el aislamiento sensitivo de los sordos y sordas.

Lógicamente, la situación se complicó con el advenimiento del sonoro. A finales de la década de los veinte, el actor norteamericano, Al Jonson, fue testigo de cómo a su imagen proyectada en la pantalla, en blanco y negro se correspondía, de modo sincronizado, con lo que él hablaba y cantaba. Curiosamente, el cine aprendió a hablar cantando y desde aquel entonces las personas con dificultad para oír lo que otros hablan o cantan, perdieron por completo el referente de la palabra transmitida. El intertítulo del cine embrionario pasó a ser patrimonio del pasado. Desde aquel momento se hizo extensivo el subtítulo (presentación de diálogos, sin información de la trama), que ayudaba u orientaba al sordo en este espectáculo audiovisual. No obstante, todas las posibilidades de la música en una película se soslayaron y, apenas, se ha

avanzado en esta línea. La amplia comunidad sorda se quedó apartada, prácticamente, del proceso comunicativo o educativo que pretendía el séptimo arte. La población sorda, o con deficiencias auditivas, se convirtió en un público de «segunda» categoría y en un alumnado fuera de cualquier actividad con el cine. En este sentido, no tenía ni tiene acceso al cuerpo comunicativo (diálogos, músicas, etc.). Es testigo de un espectáculo a medias, del cual sólo tiene posibilidad de decodificar lo relacionado con la imagen. La experiencia que registra en este espectáculo, en una sala a oscura o en un visionado en el aula, pierde toda su dimensión hipnótica (Epstain, 1957). El sordo sucumbe ante otras preocupaciones derivadas de la necesidad de saber, por ejemplo, lo que se dialoga.

Desde entonces hasta la actualidad, salvando honorables excepciones, el cine se ha convertido en un recurso casi «prohibido» para un colectivo multitudinario: la población sorda. Ésta no sólo atisba en el cine un arte, sino un divertimento que, además, propicia un modo muy motivador de aprender del que han

El cine se ha convertido en un recurso casi «prohibido» para un colectivo multitudinario: la población sorda. Ésta no sólo atisba en el cine un arte, sino un divertimento que, además, propicia un modo muy motivador de aprender del que han sido desposeídos impidiéndoseles, de esta manera, una completa normalización de aspectos como los lúdicos, educativos, artísticos...

sido desposeídos impidiéndoseles, de esta manera, una completa normalización de aspectos como los lúdicos, educativos, artísticos...

«El cine español es un hecho cultural y de esparcimiento que aún no se ha adaptado a las necesidades de las personas sordas o con deficiencias auditivas. No obstante, empiezan a vislumbrarse expectativas alentadoras para que el colectivo pueda disfrutar del cine en pie de igual con el resto de los espectadores. Algo que, además, es un derecho» (Cuesta, 2000: 22).

Siguiendo con este primer enunciado, no estaría de más parafrasear al profesor y estudioso del cine educativo Peters (1961), quien en su libro Educación cinematográfica, publicado por la UNESCO, establecía un epígrafe en el primer capítulo, titulado «La pantalla nos convierte en ciudadanos del mundo»,

que hacía referencia al arte cinematográfico de modo íntegro y sin concebirlo como algo mutilado. Esta consideración, actualmente, queda recogida en el propio sistema jurídico español, el cual garantiza el disfrute del cine para esta comunidad excluida, que continúa luchando para hacer valer sus derechos. De esta forma, recogemos la siguiente ley que enuncia el establecimiento de medidas para paliar esta problemática de la comunidad sorda: «El gobierno favorecerá, asimismo, la enseñanza de la cinematografía y del audiovisual en el sistema educativo, articulando proyectos específicos, la utilización de nuevas tecnologías y la investigación y el desarrollo (I+D) en estos sectores, la innovación en la producción y difusión cinematográfica, y el establecimiento de mecanismos financieros y de crédito a la exhibición y a las industrias técnicas que den lugar al tejido industrial preciso para la creación y puesta en práctica de cuantas medidas contribuyan a eliminar las barreras de comunicación que dificulten el acceso a estas obras por parte de personas con discapacidad sensorial» (Ley 15/2001 de 9 de julio, de fomento y promoción de la cinematografía y el sector audiovisual).

Para concluir este apartado, indicar que la imagen y el sonido deben ir en perfecta conjunción o, en su defecto, a la palabra transmitida cabría la posibilidad de suplirla por un subtítulo idóneo. Sin este matiz, se refuerzan aún más, si cabe, las sutiles diferencias que podemos establecer entre ciudadanos de un mundo sonoro y otros pertenecientes a un submundo aislado del sonido. Probablemente, unos que disfrutaran con el cine «sonoro», mientras que otros están excluidos y se ven obligados a quedarse anclados y estar limitados por el pretérito cine «mudo», aunque la contemporaneidad exija abrazar nuevas formas de comunicación, de aprender y de disfrutar.

2. Por un subtítulo adaptado o traducido

La mayoría de los teóricos o estudiosos de la comunicación (comunicólogos del reconocimiento de Umberto Eco, Román Gubern, Marshall McLuhan, Christian Metz o Herbert Schiller, entre otros) consideran que el efecto determinante de la comunicación radica en la fidelidad del propio proceso comunicativo. En este sentido, ¿cómo de desasistido quedará el film si se elimina del medio cinematográfico la banda de sonidos y ruidos, músicas y diálogos o silencios?, ¿cuánto de infiel es el discurso que el espectador sordo o con deficiencias auditivas pretende decodificar?

No obstante, los logros por acercar el cine a esta comunidad son importantes, lo que no significa que suficientes. Los mayores aciertos se han llevado a

cabo en los subtítulos de películas emitidas por las diferentes cadenas de televisión o por algunos colectivos sensibles a la discomunicación de los sordos con el subtítulo del cine o de las cintas de vídeo. Este sistema de subtítulos, basado en la diferenciación cromática, previa indicación, y correspondencia personaje-color, ha posibilitado la accesibilidad o el acercamiento del cine a éstos.

Sin embargo, el debate continúa a la hora de cuestionarnos si, realmente, este sistema viene a suplir las carencias de estos espectadores. ¿Son suficientes los subtítulos generados en la parte inferior de la pantalla, valiéndose del diferenciador cromático, para salvar las serias dificultades que, todavía tienen los sordos, con respecto a la lecto-escritura y, por tanto, a la comprensión y a la rapidez con que éstos se generan?

El debate persistente se centra en establecer un modelo de adaptación, que cabría entenderlo como de depuración, y, que asimismo, agilice la comprensión, valiéndose de un lenguaje lo más cercano posible a la manera de entender el lenguaje escrito, de modo generalizado por la comunidad sorda. Es decir, saber, con la mayor precisión posible, lo que los actores oyentes dialogan en las diferentes secuencias. O bien, indicar el otro modelo que se basa en traducir la palabra transmitida en subtítulos genéricos y que los sordos lo decodifiquen; o sea, siguiendo el quehacer actual.

La propuesta que realizamos parte del acertado recurso de la diferenciación a través del color y cómo éste podría ganar en matices. En este sentido, hacemos referencia a una adaptación, lo más idónea posible a la logicidad de la comunidad sorda, en cuanto a los diálogos. Además del apartado paralingüístico, y que éste fuera siguiendo, también, una lógica preestablecida, siempre cercana a los modos de comprensión de esta población de discapacitados sensitivos.

Un ejercicio desacostumbrado que precisaría de un poco de entrenamiento visual. Por ello, lo que se pretende es potenciar las posibilidades oculares, supliendo las carencias auditivas, reforzándolas con toda una panoplia de posibilidades comunicativas a través de las prestaciones que se desprenden del uso del color, sus variaciones, sus matices, además de diferentes escalas en los subtítulos para connotar un estado anímico, una situación, etc. En este sentido, no estamos hablando de un sistema generalizado de subtítulos para sordos, estamos presentando la posibilidad de que para que éstos sean un éxito cabría pensar en la necesidad de adaptar los subtítulos a sus carencias, sean éstas del tipo que sean. Con el advenimiento de las nuevas tecnologías (Amar, 2001) y, más concreta-

mente, del DVD, las posibilidades de elegir la lengua o el registro idiomático, además, de las características de éste, según consideremos la adaptación, son viables sin que las otras lenguas se dejen de incluir en el proyecto de video digital. La elección del grado de entendimiento se soluciona con accionar, simplemente, una función en este aparato electrodoméstico.

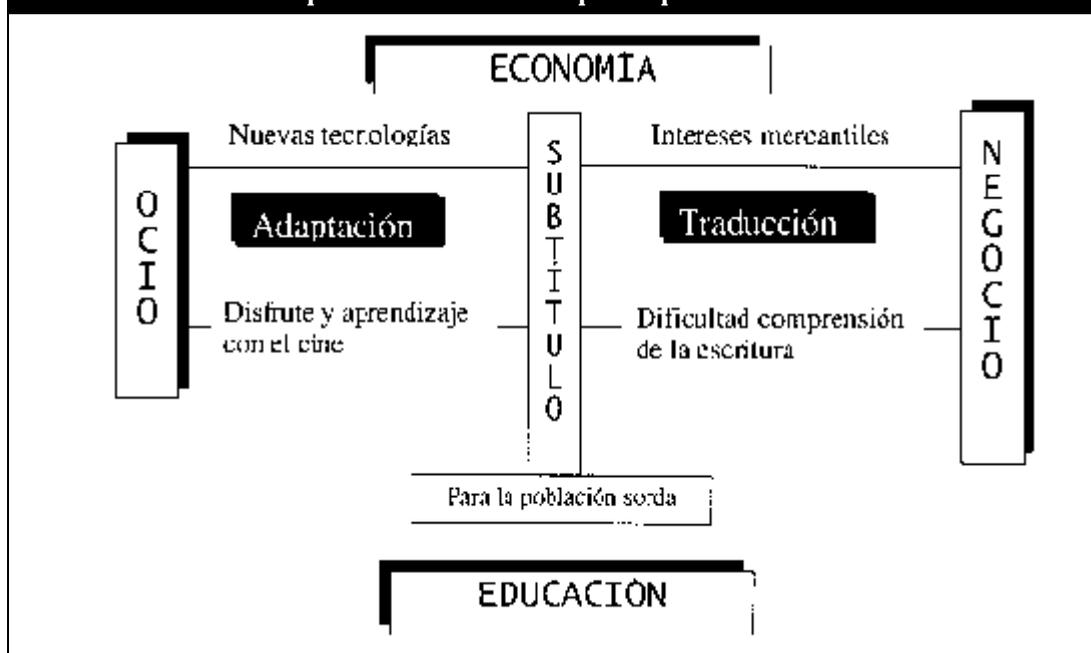
Asimismo, el sordo puede elegir la complejidad pues es posible integrar varios niveles, cambiar de uno de éstos según sus necesidades, o bien valerse de la lengua de signo en un espacio determinado para ello, supliendo o manteniéndose la lengua escrita. A la postre, empezar a disfrutar plenamente del espectáculo cinematográfico y, asimismo, aprender... Con ello, no cabría esgrimir argumentos relacionados con el coste económico o las limitaciones del mercado como una consigna para no acoger esta innovación tecnológica. Sin una adecuada actuación en el modelo de subtítulo en el cine para sordos, no se completa el proceso de comunicación (o educativo en y con el cine). Con ello, lo que se pretende es posibilitar lo máximo el diálogo y los matices de éste, a raíz de la utilización del color, la intensidad, la forma y el tamaño de los subtítulos, o bien de su «aparición» en pantalla. Sin género de dudas, la adaptación de subtítulos se hace una necesidad ineludible pero, siempre, ofreciéndoles la posibilidad de elección del nivel de complejidad y comprensión de éstos. Igualmente, cabría destacar que si el narratario no conoce, o no es capaz

de decodificar los subtítulos, nunca llegará a entender el mensaje. A lo sumo, después de un gran esfuerzo y de haber desarrollado determinadas habilidades lograría extraer ciertos resultados, pero nunca satisfactorios del todo; o sea, de lo que pretendemos reconocer como comunicación plena, o bien como un mero modo de disfrute, de aprendizaje, conociendo y sintiendo otras realidades, otras culturas, otras formas.

«Estos códigos regulan la materia de la expresión filmica que va a constituir, junto a la imagen gráfica en movimiento, el componente visual del cine: hablamos de los «indicios gráficos», es decir, de todos los géneros de escritura que están presentes en un film» (Casetti y Chio, 1996: 96).

En definitiva, lo que se pretende es poner de relieve la necesidad de ampliar lo máximo el nivel de posibilidades (sinónimo de habilidades) para que los sordos puedan decodificar imágenes en movimiento que van acompañadas de diálogos, matices de los mismos, etc. En el caso de los deficientes auditivos la problemática no se centra en el apartado relacionado con el imago, que pueden decodificar gracias a la vista. El esfuerzo radica en la potenciación de todos los recursos disponibles para la adaptación (en la acepción de suplir) aquello de lo que carecen, es decir, el sentido del oído. Por ello, hacemos referencia a la lingüística y paralingüística y las posibilidades que se podrían lograr a través del color, además de la forma y la escala e, igualmente, lo que cabría determinar como sus matices o variaciones...

Esquema sobre el subtítulo para la población sorda



También, una vez realizadas estas adaptaciones cabría completarla con un ajuste a su capacidad de lecto-escritura y especificidades sintácticas. Vayamos a explicarlo un poco más; si una de las grandes necesidades que posee la comunidad sorda está en mejorar su nivel de lecto-escritura, además de las diferencias entre la sintaxis del sordo y del oyente... ¿Por qué se mantienen unos subtítulos que se adecuan a la dinámica de lectura de los oyentes y perpetuándose una estructura sintáctica que, en la actualidad, a los sordos les cuesta entender? ¿Para quiénes van destinados los subtítulos que, actualmente, se generan? ¿Está válido el actual sistema de subtítulo para sordos?... ¿Sería pertinente la utilización del DVD para satisfacer o paliar gran parte de estas carencias?

El cine subtulado que se está realizando en este momento está demasiado cercano al oyente, por no decir que está pensado, principalmente, por él. El subtulado que se realiza para los sordos es «idéntico», tan sólo con el diferenciador de color para los protagonistas del relato filmico y las voces en off. Ésta podría ser una de las explicaciones del porqué no funciona, plenamente, el cine subtulado para sordos pese a que el proyecto esté repleto de buenas intenciones y en un momento dado haya sido un avance en el largo camino que queda por recorrer hacia una idoneidad del subtítulo para sordos. Y, por consiguiente, la integración comunicativa y educativa, además del uso del tiempo de ocio de esta amplia población, pasa por la utilización del un acertado sistema de subtítulos.

Como en algunas ocasiones, la economía mantiene una dualidad frontal con la educación (Pérez Gómez, 1999). Del mismo modo, que el ocio se sostiene con el negocio; y en el centro de esta imaginaria cuadratura se sitúa la problemática de los subtítulos en el cine para la población sorda, con sus dos variantes: la adaptación (donde se requiere un ejercicio de elección de tipo de subtítulo cabiendo la posibilidad de estar pensado para un colectivo, una persona a tenor de sus necesidades, sus dificultades, etc.) y la traducción (respetándose la tradición de mantener los diálogos tal cual son pronunciados por los actores y actrices de una película).

Franqueando la opción primera del subtítulo se encuentra las nuevas tecnologías como facilitadoras del cine; es decir, un recurso para el disfrute y el aprendizaje. En la otra parte, custodiando la segunda vertiente se dan cita los intereses mercantiles, así como las diversas dificultades que puedan existir en cuanto a la comprensión de la lecto-escritura por parte de «algunos» miembros de la comunidad de sordos. No obstante, otro tipo de interpretación a partir de este es-

quema, también, se puede hacer a un nivel de observar cómo pueden estar enfrentadas, sin necesidad, las nuevas tecnologías a esos «ocultos» intereses mercantiles. Del mismo modo, que el disfrute o el aprendizaje se pueden presentar reñidos si se mantienen dificultades a la hora de la decodificación de los mensajes, de adquirir formación.

Con el objetivo de hacer visible el comentario, anteriormente iniciado, hemos realizado este esquema, en el cual se ponen de manifiesto las dos opciones del cine subtulado que presentamos, así como invitamos a procurar las posibilidades de relación entre las partes y dar pistas para entender cómo éstas interactúan, de manera horizontal y vertical, o a la inversa.

3. Hacia un discurso en tiempo futuro

Ciertamente, la televisión ha venido a satisfacer algunas de las demandas que los sordos tenían en cuanto a ser espectadores cinematográficos. Las posibilidades de encontrarse una opción en subtítulos suplen determinadas carencias. Sin embargo, no todas. «Aún continúa habiendo muchos programas que plantean problemas excepcionales a los subtituladores, pero incrementar el número de programas con subtítulos no es la única manera de ampliar los servicios a los espectadores con dificultades de audición. Me gustaría mirar adelante a un tiempo en que los espectadores puedan acceder a más de una página de texto, cada una apropiada para espectadores con diferentes velocidades de lectura y niveles lingüísticos. Las cadenas de televisión podrían garantizar de este modo que todas las secciones de la comunidad de personas con problemas de audición reciban un servicio adecuado» (Maguire, 1994: 171).

En este sentido, la imposibilidad de asistir a una película de estreno es la norma dominante. La mayoría de los cines comerciales no subtitulan las cintas. En el caso que, en una sala minoritaria, se proyecte un largometraje con subtítulos no lo hacen pensando en la comunidad sorda, sino más bien atendiendo al mecanismo mercantil de traducirlo al idioma utilizado por el público que la frecuenta. En este sentido, no existe un subtulado específico para sordos.

Con la instauración del cine subtulado, el espectador sordo tendrá la oportunidad de tener acceso a una mejor calidad de vida en cuanto a su divertimento, su formación o, simplemente, de elección de una u otra película. Igualmente, su sensibilidad estética aumentará, asimismo su capacidad crítica (Quintana Cabana, 1993). El cine, como espectáculo íntegro, contribuye a la creación ideológica, educativa y cultural,

además de la creación y recreación artística y estética. Ya que, el cine mutilado (sin subtítulo) es una parte sesgada del planteamiento inicial con el cual fue concebido.

La comprensión de una película no es un gesto aislado que puede completarse a través de la mirada discriminatoria. De la misma manera, que tener acceso a los diálogos no es acompañarlos a medias y lograr entender algunas de las palabras escritas que en los subtítulos se generan. La gran laguna para que el cine sea un deleite y un modo de aprendizaje para los sordos radicaría en las carencias de los subtítulos en cuanto a la lingüísticas, paralingüísticas y de doblaje (actualmente, es sinónimo de traducción). Hay que establecer las pautas para evitar que esta población vaya adivinando, por lo que ven en los rostros (gestos y microfisonomía de los planos cortos) y lo que pueden entender en los subtítulos, así como dotarles de mecanismos para que extraigan el verdadero sentido a la obra cinematográfica.

Si tuviésemos que concluir el presente enunciado con una aseveración contundente, cabría indicar que no existe un cine subtulado idóneo para estas personas, pese a las necesidades que existen. El actual sistema de subtulado no es el acertado, ya que no da respuesta a las muchas dificultades que se desprenden de las carencias en lecto-escritura de esta población, chocando, frontalmente, con las diferencias en cuanto a sintaxis con respecto a los oyentes y las pérdidas de matices lingüísticos y paralingüísticos, además de que la traducción o depuración hace eliminar frases, giros y palabras que pueden ser relevantes para el acto cinematográfico.

En resumidas cuentas, se debe ir avanzando un poco más en este sentido, desde la propia comunidad educativa, hasta los demás colectivos vinculados o sensibilizados con esta carencia de la población sorda para convertir el cine subtulado en un modo de aprendizaje y disfrute. Así como hacer hincapié en el hecho de incorporar, un poco más si cabe, las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías para erradicar esta imposibilidad de comprensión, que se traduce en discomunicación. De hecho, existen mecanismos tecnológicos para hacer posible la mejora en la comprensión y el disfrute de las películas. Con ello, por ejemplo, en los Estados Unidos de América existe una experiencia impulsada por el Servicio Nacional de Accesibilidad a los Medios, conocido como Na-

tional Service for Accessible Media (NCAM) que ha investigado y ha puesto en marcha el sistema MOPIX (Motion Picture Access Proje) que consiste en emitir información adicional para que las personas con discapacidad auditiva puede aumentar sus percepciones.

«Uno de los dispositivos, especialmente diseñados para las personas con discapacidad auditiva, consiste en un letrero dispuesto delante de la última butaca del cine, que refleja los subtítulos en un acrílico transparente y que el espectador puede interponer entre sus ojos y la pantalla. Esto le permite disfrutar de subtítulos y explicaciones de eventos sonoros que ocurren durante el film». <http://www.ciudad.com.ar/ar/portales/tecnologia/nota/0,1357,3334,00.as>

El objetivo a conseguir es hacer más llevadera la cotidianidad de esta población, que pasa por la educación y el disfrute audiovisual, y lograr que los sordos experimenten el mayor número de emociones frente a una película y que no las contemplen a distancia y distantes, de forma mutilada y sesgada.

Referencias

- AMAR, V. (2001): «La comunidad sorda e Internet: ver el sonido o oír la imagen», en *Faro del silencio*, 180; 44-49.
- BERLO, D.K. (1960): *The process of communication*. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston Inc.
- CASETTI, F. y di CHIO, F. (1996): *Cómo analizar un film*. Barcelona, Paidós.
- CUESTA, M. (2000): «El cine en letras», en *Faro del silencio*, 179; 22-27.
- DUFRENNE, M. (1980): *Esthétique et philosophie*. Paris, Klincksieck.
- EPSTAIN, J. (1957): *La esencia del cine*. Buenos Aires, Galatea Nueva Visión.
- FLAVELL, J.H. (1984): *El desarrollo cognitivo*. Madrid, Visor.
- LEY 15/2001 de 9 de julio, de fomento y promoción de la cinematografía y el sector audiovisual, en BOE, nº 164; 10 de julio de 2001; 24.906.
- QUINTANA CABANA, J.M. (1993): *Pedagogía estética* Madrid, Dykinson.
- KANDINSKY, W. (1987): *La gramática de la creación. El futuro de la pintura* Barcelona, Paidós.
- LAFFAY, A. (1967): *Logique du cinéma. Création et spectacle*. Paris, Masson et Cie.
- MAGUIRRE, L. (1994): «Televisión accesible para personas con deficiencias auditivas», en *Simposium Internacional sobre eliminación de barreras de comunicación*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales; 157-173.
- METZ, C. (1968): *Essais sur la signification au cinéma* Paris, Klincksieck.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1999): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- PETERS, J.M. (1961): *Educación cinematográfica* París, UNESCO.

† Vivianza Minzi
Argentina

Publicidad gráfica en Argentina: modos de pensar la escuela pública¹

Advertising in Argentina: changes in the ways to represent and think about public school

La publicidad no sólo vende bienes y servicios; sus mensajes se acoplan al conjunto de discursos sociales que modelan las visiones de mundo circulantes en la actualidad. Por ello, en el momento más crítico del sistema educativo público argentino, resulta atractivo rastrear las tensiones y contactos entre los discursos pedagógico y publicitario respecto de la escuela, la infancia y el conocimiento. Indagar cómo los enunciados provenientes del mercado legitiman o cuestionan las visiones tradicionales de «niño» e «institución escolar» construidas en Argentina durante la primera mitad del siglo XX.

Advertising does not only sell goods or services. Its messages fit in with the social discourses that shape the vision of today's world. Thus, it is challenging to investigate the tensions and contacts between pedagogical and publicity discourses on school, childhood and knowledge in the most critical moment of public education in Argentina, to find out how publicity messages legitimate or discuss the traditional vision of child and school emerged in Argentina in the first half of the XXth century.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Discurso, publicidad, mercado, escuela, infancia.
Discourse, publicity, market, school, childhood.

1. Discurso, publicidad, mercado, escuela, infancia

La masividad de la escuela pública es un fenómeno educativo característico y alentador de la Argentina de principios de siglo XX. Entre 1900 y 1950, la educación estatal no sólo alcanza a la mayoría de la población infantil sino que cumple un rol cultural fundamental: consolidar la identidad nacional en un país que recibe inmigrantes de los más diversos orígenes, costumbres y lenguas.

Hacia fines del mismo siglo, en cambio, la situación es otra. Esta función homogeneizadora de cultura entra en crisis profunda frente los cambios socio-políticos, el desarrollo de las nuevas tecnologías y el avance del mercado. La escuela deja de poseer un

† Vivianza Minzi es profesora de Ciencias de la Comunicación e Investigadora del Instituto de Investigaciones «Gino Germani» de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (Argentina) (viviminzi@uolsinetis.com.ar).

lugar de privilegio como agente socializador junto con la familia, y los medios de comunicación se instalan como nuevas agencias simbólicas en la vida cotidiana. La publicidad –espacio de intersección entre los medios y el mercado– da cuenta de los cambios que generó este desplazamiento cultural de la escuela pública en los procesos de construcción social de sentido.

El siguiente trabajo se propone analizar diversos anuncios gráficos correspondientes a los períodos 1960-1970 y 1990-2000. El objetivo es explorar a través de ellos los modos en que la publicidad tiende a representar a la escuela pública argentina en uno y otro momento histórico.

Así, a través de la comparación del material recolectado, se intentará rastrear posicionamientos discursivos del mercado respecto de la institución escolar pública focalizando, particularmente, en los dispositivos de: alianza padres-docentes, la escuela en tanto institución disciplinaria; la concepción de infancia; y las utopías totalizantes³.

Es importante aclarar que las observaciones y conclusiones a las que se arriban no tienen pretensiones explicativas ni generalizantes. Ellas son resultado de la descripción del material de archivo reunido que sólo permite delinear algunas tendencias respecto del problema en estudio. En términos de Michel Foucault, de lo que se trata es de utilizar un corpus de enunciados, una colección de hechos del discurso que tiene valor de muestra y que puede ser extensible a otros enunciados. Se trata de captar el enunciado en la estrechez y singularidad de su acontecer; de determinar las condiciones de su existencia, de fijar sus límites de la manera más exacta, de establecer sus correlaciones con otros enunciados que pueden tener vínculos con él, de demostrar qué otras formas de enunciación se excluyen (Foucault, 1970).

2. La escuela y la publicidad como discurso

La universalidad y la pretendida eternidad de la escuela son algo más que una ilusión (...). De esta forma intentan ocultar las funciones que las instituciones escolares cumplen en la nueva configuración social al mismo tiempo que enmascaran su carácter advenedizo en la escena socio-política. Esta hábil estrategia sirve para dotar a tales instituciones de un carácter inexpugnable ya que son naturalizadas al mismo tiempo que el orden burgués o postburgués se reviste de una aureola de civilización. En todo caso, si la escuela existió siempre y en todas partes no sólo está justificado que siga existiendo sino que su universalidad y eternidad la hacen tan natural como la vida misma (Varela y Álvarez, 1991).

La escuela es una institución histórica. Quizás el mismo transcurrir de la modernidad enmascaró su carácter de constructo social. Así, aunque resultante de la convergencia de los discursos «Estado y de la Pedagogía Moderna», la escuela fue y es generalmente percibida como un fenómeno natural o, por lo menos, no problematizable en su existencia.

Pero lo que la escuela es, sus logros y sus fracasos no nacen de la esencia de una estructura externa e inmanente sino de los discursos sociales que la hablan y que construyen sentido acerca de ella. Los sujetos, las prácticas, las instituciones son objeto de discurso en la medida en que ninguno puede darse al margen de la superficie discursiva (Laclau, 1987). Son los discursos los que establecen conjuntos de relaciones entre elementos que no están realmente dados o contruidos a priori. Son los discursos los que establecen qué es verdad (lo válido, lo legítimo) en determinado contexto socio-histórico.

Aquí, entonces, el interés de analizar las representaciones que la publicidad hace de la escuela pública. Porque la publicidad también es discurso, un conjunto instrumental-lenguaje que referencia, a la vez que construye, lo que concebimos como la realidad. Un conjunto de enunciados que participan en la configuración del universo de lo pensable y, por tanto, de lo posible, lo no posible, lo cuestionable y lo transgredible. Los enunciados de la publicidad transitan, nutren, se nutren y articulan con otros tantos discursos de circulación social fortaleciendo o debilitando ciertas cosmovisiones de escuela. Por eso resulta atractivo rastrear acercamientos y alejamientos, acuerdos y tensiones, entre el discurso pedagógico y el publicitario acerca de la institución escolar, la infancia y el conocimiento. Indagar cómo los conjuntos de enunciados provenientes del campo del mercado acogen, a la vez que promueven –en un movimiento complejo– ciertos efectos de sentido acerca de la escuela pública que sedimentan en la sociedad. Describir esas representaciones, que en su transitar constante, colaboran en la construcción social de significados acerca de la institución escolar.

2.1. Acerca del dispositivo de alianza

La alianza escuela-familia es un dispositivo que comienza a delinearse ya en la *Didáctica Magna*, considerada el grado cero de la pedagogía moderna. En ella, Juan Amós Comenius, argumenta que es preciso formar a la juventud en la escuelas «pues si el padre de familia no se dedica él a todo aquello que hace relación a la casa, sino que utiliza diversos artesanos ¿por qué no ha de proceder en esto de semejante ma-

nera? (con respecto a la educación). Cuando necesita harina busca al molinero; si carne, al carnicero; si agua, al aguador; si vestidos al sastre; calzados, al zapatero y si construcciones, tabiques, herrajes, al carpintero, albañil, herrero, etc. Y si para instruir a los adultos en la religión tenemos templos (...) ¿por qué no hemos de tener escuelas para la juventud? (Comenius). Así, impulsada por tales directrices, desde el siglo XVIII la educación de los niños –anteriormente a cargo de la familia– se transfiere paulatinamente al ámbito público (no necesariamente estatal). Ya no alcanza con la acción del padre para educar correctamente a los hijos, dicen los pedagogos: ahora son los especialistas quienes con métodos educativos racionales habrán de actuar ordenadamente sobre la niñez. Pero este traspaso de la educación infantil al ámbito de la escuela requiere un acuerdo, un contrato tácito entre maestros y padres (Narodowski, 1999). El progenitor renuncia a sus derechos de autoridad y nombra al maestro para que ejerza soberanía ya no sobre su hijo sino sobre el alumno. De este modo familia y escuela –en tanto sujetos sociales– deciden aliarse voluntariamente frente a un objetivo determinado: la educación del menor.

Definido el dispositivo se puede pensar, entonces, que las publicidades de los años 60-70 documentan la vigencia social de la alianza entre padres/maestros/Estado durante el período. La escuela representada es siempre aquella del «guardapolvo blanco»⁴. El discurso publicitario retoma sus valores y normas como estrategia de venta para sus propios productos. «Listo para cumplir todo el año», «el primero de la clase», «un escolar orgullo de su clase», «despacito, buena letra» son eslóganes que acompañan las promociones de guardapolvos, zapatos o cuadernos escolares. Los valores de la institución escolar son los valores «legítimos» defendidos por la familia, por ello la publicidad los rescata como táctica comercial. La estrategia discursiva es prometer, asegurar, que el producto permitirá alcanzar dichos valores. Hay un acuerdo social infranqueable y, por tanto, un argumento infalible para el mercado.

Pero el discurso publicitario del período revela la fortaleza de la alianza escuela-familia desde otro aspecto claro: los avisos apelan directamente a los padres: «¡El guardapolvo de su hijo se lo pone usted, señora!» (Guardapolvos Acrocel), «¡Asegure el año a su hijo!» (Manuales Codex). Ellos son interlocutores válidos, sujetos aún intervinientes en cuanto a decisiones sobre escuela se refiere. El hecho de haber delegado autoridad pedagógica al maestro, no implica haber abandonado responsabilidades acerca del niño.

El contrato padres-maestros es un acuerdo entre partes que ejercen poder sobre la infancia. Una licencia que se mantiene porque se mantiene el pacto. De allí que la publicidad tome a los progenitores como sus enunciatarios.

Del breve análisis anterior puede definirse una primera tendencia: durante la década de los sesenta pareciera existir una concordancia entre el discurso pedagógico circulante acerca de la escuela y el discurso de la publicidad. Una unicidad de discursos que, probablemente, en su circulación social fortaleciera –o por lo menos no cuestionara– la alianza.

En la década de los noventa, en cambio, el discurso de la publicidad comienza a hablar de aquellas cuestiones que el discurso pedagógico elude reconocer públicamente (o al menos en forma masiva): la anacronía de la escuela «moderna» en un mundo posmoderno. Se produce un alejamiento e incluso confrontación entre ambos discursos. El discurso publicitario comienza a ubicarse por fuera de la alianza padres-maestros-Estado. Desde allí contribuye a deslegitimarla. Las imágenes de escuela pública tienden a desaparecer de las páginas de diarios y revistas. Muchos anuncios que remiten a la escuela del Estado comienzan a recurrir a «contra valores» para promover la venta de sus productos. La trampa, la copia, la rebeldía, el maestro anticuado, son los argumentos desde los que la publicidad construye sus nuevas promesas: innovación, actualización, modernización verdadera, un mundo 2000. La iconografía y los eslóganes describen una escuela estatal sin rumbo, sin tutores. El mercado de nuevos productos –sobre todo, aquéllos vinculados con las nuevas tecnologías de la información– se presentan como la alternativa a la escuela anquilosada y vacía. ¿Qué está enseñando la escuela?, ¿qué tiene el mercado para ofrecer? La escuela pública pierde su legitimidad de origen. La publicidad expone a viva voz cuestionamientos que resquebrajan las bases contractuales de la alianza. Denuncia: una de las partes no está cumpliendo con sus obligaciones.

2.2. La escuela en tanto institución disciplinaria

Para la mirada foucaultiana la escuela –como la cárcel, la fábrica o el hospicio– es una institución de encierro. Un lugar apartado de lo cotidiano, regido por normas autorreferenciadas, carentes de sentido más allá de sus propias fronteras. El eje estructurador de estos espacios es la disciplina. De ahí que en la escuela, y desde la pedagogía lasallana, la vigilancia se ejerce sobre el cuerpo infantil. Este control no tiene como único objetivo evitar el accionar errado sino formar al alumno en una actitud de cuidado constante.

Las publicidades de la década de los sesenta dan cuenta de un cuerpo infantil disciplinado. Es la iconografía de los avisos de este periodo la que resaltan las marcas visibles del cuerpo civilizado: dócil, liviano, pulcro y sobrio. El guardapolvo planchado, las tablas almidonadas, los moños, las medias subidas, el pelo corto o atado, la postura erguida y los movimientos leves son signos de «civilidad». La figura del niño es la figura del alumno «normal», el estudiante aplicado, que actúa correctamente y asume sus deberes. Así, el discurso de la publicidad pondera al alumno modelo rastreable desde la «Ratio Studiorum», un alumno cortés, bien hablado, obediente y estudioso. «Los colegiales han de ser cuidadosos en su forma de hablar, de andar, de vestir, de mirar, de comportarse puesto que sus movimientos corporales son voces que reflejan el interior del alma» (Ratio Studiorum, en Varela, 1991). La imagen del docente (en la mayoría de los casos femenina) también revela conductas medidas, aquellas de quienes administran armoniosamente severidad y amor, castigos y recompensas propias del sentimiento bifronte.

Podría delinarse, entonces, una nueva tendencia: el discurso publicitario de los años sesenta coincide con el de la pedagogía en definir el modelo de alumno y maestro desde la posición de «medianía». Todas las acciones al interior de la escuela son –o deben ser– medidas y moderadas.

Las publicidades del periodo hablan también de una escuela armónica, retoman sus signos positivos reforzando, así, una imagen benefactora e ideal. Nada se dice acerca de castigos, de las sanciones, de la competitividad para obtener el reconocimiento del docente, de las diferencias entre buenos y malos alumnos, entre buenos y malos profesores.

En los avisos de la década de los noventa, en cambio, el cuerpo infantil se presenta indisciplinado, desalineado, licencioso, con movimientos descuidados y hasta desaforados. Las estrategias argumentativas de la publicidad de este periodo ponderan la trasgresión continua a las normas históricamente instituidas por la escuela. Se hace evidente la falta, la mala conducta. Los productos se promocionan apelando a las imágenes de una mano completamente escrita (machetada), de una mancha rabiosa sobre un papel (digna de los más severos castigos en un tiempo pasado) o de un

alumno saltando descontrolado (y satisfecho) sobre un charco de agua. Si el alumno representado en la década de los sesenta es básicamente aplicado, el estudiante de los noventa se caracteriza por desobedecer. El sistema de leyes construido en el interior de la escuela ha perdido legitimidad. Ya no son respetados sus códigos ni tampoco son temidos sus castigos. La figura del docente también revela que en la escuela pública se ha perdido el orden. Los maestros son viejos, gordos, desprolijos o –como muestra la publicidad de zapatillas pampero– tienen conductas indebidas (el docente fuma en el recreo).

Por tanto, en los noventa la publicidad comienza a exaltar lo extemporáneo de algunas normas disciplinarias de la escuela. En esa exposición revela la arbitrariedad de sus códigos y el poder restringido a los límites de la institución. Quizás sea necesario preguntarse por la naturaleza ética de tal estrategia de marketing. Pero lo que interesa a este trabajo es la confrontación que plantean algunos enunciados publicitarios con

En la década de los noventa el discurso de la publicidad comienza a hablar de aquellas cuestiones que el discurso pedagógico elude reconocer públicamente (o al menos en forma masiva): la anacronía de la escuela «moderna» en un mundo posmoderno. Se produce un alejamiento e incluso confrontación entre ambos discursos.

cualquier discurso pedagógico que intente sostener un régimen disciplinario tradicional.

2.3. Concepción de infancia

La infancia, como la escuela, es también un constructo histórico propio de la modernidad. Una institución social ligada a prácticas familiares, modos de educación y clases sociales (Varela, 1991). En la Edad Media adultos y niños compartían espacios, lenguaje, modos de vestir. De allí que en el proceso de conformación de la idea de infancia, la escolarización ocupe un rol central: el cuerpo infantil adquiere sus características definitivas a partir de su alejamiento de la vida cotidiana y de su ingreso a la escuela. Así, la pedagogía crea el «lugar» del infante y delinea el modo de comprender a todo sujeto que ingresa a él. Así la escuela establece qué es ser niño. Niño no se nace biológicamente sino que se aprende en la escuela.

Las publicidades de los años sesenta reflejan/re fuerzan la concepción moderna de infancia. Las sonrisas tiernas, las miradas dulces, las mejillas rozagantes resaltadas por la iconografía publicitaria de la época recuperan la imagen de niños frágiles, obedientes y dependientes. El docente aparece reiteradas veces en las publicidades del período acompañando a sus alumnos. Los niños/alumnos a través de sus sonrisas ingenuas reclaman la guía y la protección adulta.

En los años noventa, la publicidad resalta la figura de infancia hiperrealizada. Los chicos de los anuncios gráficos de fin de siglo son astutos, rápidos, independientes y superan, en mucho, las capacidades de los adultos. El niño adquiere autonomía de acción y reglas propias. Eso conduce a la reconfiguración de las relaciones de poder alumno/docente. El niño gana fuerza, la soberanía del docente se debilita. La clave: el menor ya sabe los secretos del afuera, del mundo real (en este proceso los medios de comunicación tienen fuerte injerencia). En la publicidad de fin de siglo el adulto pierde espacio en pantalla, el niño juega el rol principal, (es que quizás lentamente el adulto este perdiendo campo en la conformación de la cultura). La iconografía sigue mostrando alumnos sonrientes pero la sonrisa ya no es tierna sino socarrona. Resalta la figura del pequeño monstruo que ya no inspira en padres y maestros cariño. No suscitan en los adultos protectores demasiada necesidad de protección (Narodowski, 1999).

Una nueva tendencia despunta: las publicidades de fin de siglo apuestan a un niño que ya no es obediente, heterónimo y dependiente. Sobredimensiona tanto la idea de su autonomía infantil como la pérdida de autoridad adulta. (Quizás porque para el mercado, el niño ya es cliente y necesite adularlo).

2.4. Poco espacio para la utopía generalizante

Los eslóganes y la iconografía de las publicidades de la década de los sesenta y de los noventa exhiben otro movimiento de reconfiguración tanto de la escuela como del discurso publicitario.

Los docentes cautos y los infantes pulcros bocetados en las publicidades de los años sesenta no sólo hablan de un cuerpo disciplinado –tal como se describió algunos párrafos atrás– sino también de racionalidad instrumental. La escuela es un espacio ordenado porque la educación es, sobre todas las cosas –y así se la define ya desde la obra comeniana– un proceso racional, orientado hacia fines y guiado por valores⁵. La escuela es el instrumento que permite alcanzar los ideales de un sujeto libre y del progreso. Existen metas y caminos claros tutelados por la idea de responsabi-

dad, rigurosidad, excelencia y, sobre todo, de capacidad de superación personal. Es la utopía del mejoramiento del hombre y de la universalización del saber las que marcan el punto de llegada y orientan la acción pedagógica.

La publicidad de la década de los sesenta, por su parte, parece hacerse eco del discurso épico y axiomático de la pedagogía. Ella no sólo vende productos y un modelo de escuela disciplinada, como se señaló anteriormente, sino también un horizonte. Comparte, respalda e impulsa el ideal utópico depositado sobre el accionar de la escuela. En ese basa su estrategia comercial: eslóganes tales como «Bergantín, en clase pasa al frente», «Listo para cumplir todo el año», «Escolar orgullo de su clase», «Nada de medias tintas» o «Despacio y buena letra» expresan su propia apuesta hacia un futuro mejor. La confianza en el logro de ciertos cambios sociales. Hacia los noventa, en cambio, la publicidad parece alejarse de aquellas utopías sociopolíticas de la escuela. Las estrategias discursivas de venta están relacionados con el presente, con la satisfacción de necesidades inmediatas. Ya no plantean una preocupación por el futuro, no se nombra al porvenir. La publicidad enfatiza el hoy: porque el futuro llegó y la tradición es sinónimo no sólo de vejez sino de obsolescencia. El pensamiento utópico totalizante recuperado por la publicidad sesentista pierde espacio en la pantalla marketinera. Así, la publicidad –como es ejemplo la gráfica de la revista juvenil Genios o cualquiera de las que promocionan servicios vinculados con Internet– ya no pondera la formación humanista del hombre para vender ciertos productos relacionados con la escuela. La axiomática publicitaria de fines de siglo enfatiza la necesidad de adaptación al cambio, la innovación constante y la búsqueda vertiginosa de información. En este contexto el slogan de la publicidad del grupo Clarín, reza: «Ya se lee el futuro de los chicos. Sus revistas seguirán siendo tan modernas como su época...». Por eso su lema institucional: «Con la gente en el tercer milenio».

Pero la publicidad de los noventa parece también cuestionar las consecuencias estandarizantes de aquel ideal pansófico, universalista y democratizador. La apelación constante a la idea de trasgresión a la norma como estrategia discursiva recurrente en varios spots y gráficas, no sólo se relaciona sólo con un problema de crisis del poder disciplinante de la escuela. La pedagogía y la institución escolar moderna fueron en los tres últimos siglos fuertemente homogeneizadoras, la individualidad sólo se planteaba en torno a un hombre genérico (Narodowski, 1999). De allí, como contraparte, el discurso publicitario de los noventa co-

mienza, entonces, a jerarquizar la individualidad y la elección personal. Abre juego a la posibilidad de ideales y utopías fragmentadas. Se convierte en expresión de una cosmovisión que ya no valora lo colectivo sino que exacerba lo singular. Una visión coherente con una sociedad signada por el crecimiento del mercado de oferta donde a la masificación de la producción fordista estandarizada se opone la satisfacción de demandas de targets particularizados.

3. A modo de conclusión

La iconografía y los eslóganes de la publicidad de los años sesenta son signos con referente en el discurso moderno e iluminista. Aquél que descansa en la idea de progreso constante a través de la razón y la ciencia, aquél que se arroja en narrativas totalizantes como intentos de ordenar, clasificar, controlar la organización social y la interacción social (Tomaz Tadeu da Silva, 1996), signos que en la Argentina de la época reenvían al desarrollismo como propuesta de política económica, al Estado de bienestar como política de gobierno, y a la escuela pública como instrumento racional para alcanzar el ideal de hombre y sociedad. En síntesis, el discurso publicitario del período 1960-1970 parece ser a la vez receptáculo y vehículo de la idea de orden y progreso. Todo «luce ordenado» y promete «porvenir».

En los noventa la iconografía y los eslóganes de la publicidad dan cuenta de la crisis fiscal y de legitimidad del Estado moderno, los signos –quizás sin llegar a representar el caos– remiten a un principio de anomía, a la inutilidad del pasado como eje organizador de respuestas y a la idea de un mercado capaz de satisfacer las necesidades de un futuro que ya llegó. La publicidad del período, en tanto expresión del mercado, evidencia un movimiento de separación del discurso de la pedagogía y el Estado moderno. En los noventa el discurso publicitario comienza a cuestionar a la escuela pública, parece hacerse eco de la descripción catastrófica del sistema educativo que esgrime el discurso neoliberal, señalando como culpables de la crisis a los profesores o administradores educacionales (Da Silva, 1996).

Notas

¹ El presente artículo es resultado del trabajo de investigación realizado en el marco del Proyecto «Infancia, cultura, educación e historia reciente 60-90». Proyecto financiado por el Instituto de Inves-

tigaciones «Gino Germani» de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Buenos Aires, dirigido por la Dra. Sandra Carli.

² El corpus analizado se conforma con publicidades gráficas de ambos períodos en diarios y revistas de trayectoria y amplia tirada en Argentina. Se seleccionaron avisos de la época de reinicio de las clases dado que allí se apela frecuentemente a la iconografía escolar.

³ Este concepto es tomado del Dr. Mariano Narodowski quien desarrolla la idea de la existencia de dispositivos montados por la pedagogía moderna determinantes de la institución escolar y la acción educativa. NARODOWSKI, M. (1994): *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Aique.

⁴ El guardapolvo blanco es el uniforme tradicional de las escuelas públicas en Argentina.

⁵ Es interesante recordar el primer párrafo del capítulo XIII de la *Didáctica Magna* titulado: «El fundamento de la reforma de las escuelas es procurar el orden en todo». «Si consideramos qué es lo que hace que el universo con todas las cosas singulares que encierra, se mantenga en su propio ser, notaremos que no hay otra cosa sino orden, que es la disposición de las cosas anteriores y posteriores, superiores e inferiores, mayores y menores, semejantes y diferentes en el lugar, tiempo, número, medida y peso a cada una de ellas debido y adecuado. De allí que alguno, con acierto y elegancia, haya llamado al orden de las cosas. Lo que está ordenado, conserva su estado e incólumne existencia mientras mantiene este orden. Si el orden falta, desfallece, se arruina, se cace» (Comenius), en VARELA, J. y ÁLVAREZ URÍA (1991): *Arqueología de la escuela*. Madrid, La Piqueta; 49.

Referencias

- ARIES, P. (1987): *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, Taurus.
- BAQUERO, R. y NARODOWSKI, M. (1994): «¿Existe la infancia?», en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 6. Buenos Aires.
- CARLI, S. (2001): *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y sociedad*. Buenos Aires, Santillana.
- COMENIUS, J. (1976): *La Didáctica Magna*. México, Porrúa.
- DA SILVA, T.T. (1996): «El proyecto educacional moderno ¿identidad terminal?», en *Propuesta Educativa*, 13. Buenos Aires, Flaco.
- FOUCAULT, M. (1997): *Arqueología del saber*. México, Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1992): *El orden del discurso*. Buenos Aires, Tusquets.
- LACLAU, M. (1987): *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid, Siglo XXI.
- LA SALLE J.B. (1951): *Meditaciones sobre el misterio de la enseñanza*. Madrid, Imprenta Juan Bravo.
- LA SALLE (Ed.): *Guía de las escuelas cristianas*. Buenos Aires, La Salle.
- NARODOWSKI, M. (1994): *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Aique.
- NARODOWSKI, M. (1999): *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- PUIGGROS, A. (1990): *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna.
- ROUSSEAU, J. (1983): *Emilio o la educación*. Barcelona, Bruguera.
- VARELA, J. y ÁLVAREZ (1991): *Arqueología de la escuela*. Madrid, La Piqueta.

†  F^o Javier Santacruz y Antonia Camacho
Sevilla

La publicidad: una experiencia en el aula

Advertising: an experience at school

El conocimiento de la publicidad debe ser una labor prioritaria de la escuela. Enseñar sus técnicas y métodos de persuasión, así como desarrollar la capacidad crítica del alumnado ante uno de los instrumentos más poderosos de la sociedad de consumo, es el objetivo fundamental de este taller de publicidad. Para ello es necesaria la adquisición de una competencia semiológica que pueda descifrar los mensajes icónicos-verbales de los medios de comunicación de masas y de la publicidad. Para ello es necesaria la adquisición de una competencia semiológica que pueda descifrar los mensajes icónico-verbales de los medios de comunicación de masas y de la publicidad.

Learning advertising must be a priority task for school. Teaching its techniques and methods of persuasion and developing students' critical ability against one of the most powerful instruments of consumer society, are the main objectives of this advertising workshop. Because all of that it's necessary diffuse a semiological competence to solve the iconical-verbal messages from the media of great masses and publicity.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

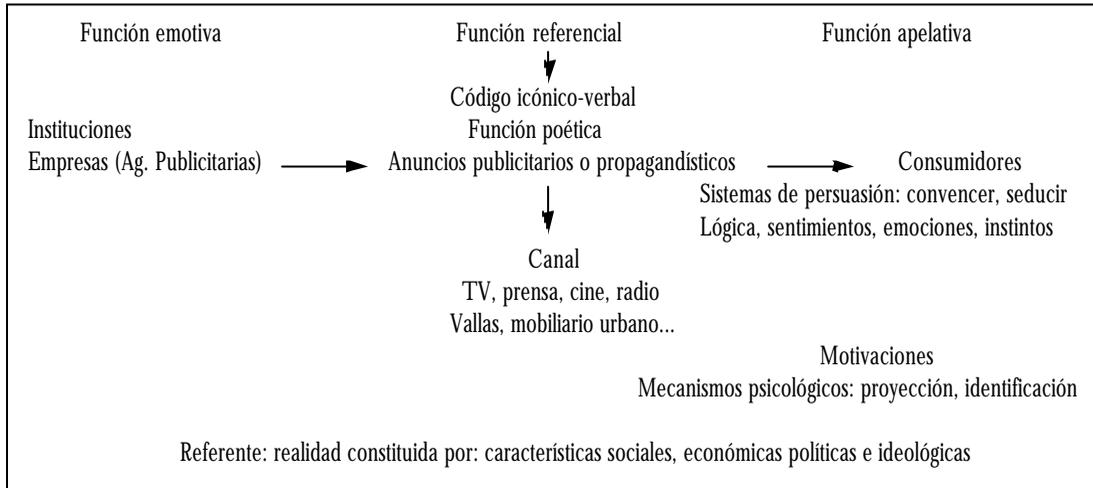
Publicidad, educación, manipulación publicitaria, técnicas de persuasión, valores de la publicidad.

Advertising, education, advertising manipulation, persuading techniques, advertising values.

Desde que nos despertamos por la mañana hasta la hora del sueño en la noche nos acompaña siempre. La fidelidad y la constancia son sus

máximas virtudes. Nos aconseja, persuade e invita a que seamos mejores: más guapos y más felices; a que nos sintamos más a gusto con nosotros mismos: seguros y eficaces; a que nos sintamos mejor con los demás: aceptados y triunfadores. Y siempre tiene a mano la mejor fórmula para conseguirlo. Pero uno de sus grandes inconvenientes es el precio que tenemos que pagar por ello, un precio que incluye en la factura la libertad del consumidor para elegir aquello que desea y necesita en realidad sin coacciones, sin falsas seducciones y sin llamadas al subconsciente.

†  F^o Javier Santacruz Laguna y Antonia Camacho
Marín son profesores del I.E.S «V Centenario» de
Sevilla (fc03424@averroes.cica.es).



Cuando pretendemos alejarnos de ella, su fidelidad se convierte en opresión y su constancia en pesadumbre. No hay remedio, estamos condenados a vivir con la publicidad. Actualmente se estima que en los países desarrollados estamos bombardeados por más de 2.500 anuncios publicitarios por persona y día. Y a ello tendríamos que añadir la publicidad en la Red. Todos somos receptores de la publicidad y por lo tanto formamos parte de un mundo que debemos conocer, sobre el que debemos reflexionar y adoptar actitudes críticas. Ello debe invitar al educador a introducir el estudio de la publicidad en el aula. Y todas las disciplinas pueden ayudar a conocerla desde sus distintos campos de actuación: desde un punto de vista artístico, semiológico, histórico, lingüístico, ético, social, musical, político, económico, etc.

Como dice Lomas (2001), la competencia comunicativa supone también 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».

Con nuestro taller de publicidad en el aula pretendemos alcanzar los siguientes objetivos:

- Conocimiento de la publicidad como discurso semiológico.
- Definir y reconocer los elementos verbales y no verbales del texto publicitario.
- Comprender la función de la publicidad en la sociedad actual.
- Analizar y producir textos publicitarios.
- Desarrollar la capacidad crítica de los alumnos ante el fenómeno publicitario.

Estructuramos los contenidos en cuatro bloques: la teoría de la comunicación y la publicidad, conoci-

miento del código publicitario, aspectos fundamentales de la publicidad y la manipulación publicitaria.

Estos contenidos se pueden adecuar a los distintos niveles educativos. Nuestro taller de publicidad forma parte de la programación de la asignatura de Información y Comunicación de 4º de ESO.

1. La teoría de la comunicación y la publicidad

La familiaridad de nuestros alumnos con el esquema de la teoría comunicación, nos permite adentrarnos con facilidad en el estudio de la publicidad como hecho semiológico. Los elementos de la comunicación de Jakobson se convierten en el hecho publicitario en un esquema semejante al que presentamos en esta página.

El emisor se convierte en instituciones públicas y empresas privadas que a través de agencias de publicidad realizan anuncios publicitarios o propagandísticos (mensajes). Éstos llegan a los consumidores (receptores) a través de los medios de comunicación de masas: vallas, mobiliario urbano, publicidad directa, etc. (canal). Los anuncios están realizados con un código icónico-verbal-musical que hace referencia a una realidad (referente-producto) inmersa en una sociedad determinada por características sociales, económicas, políticas e ideológicas.

Los consumidores son invitados al consumo por sistemas de persuasión que tratan de convencer mediante la lógica o de seducir apelando a sentimientos, emociones e instintos. La proyección y la identificación son los mecanismos psicológicos mediante los cuales el consumidor se deja arrastrar hacia el consumo.

Una vez analizados pormenorizadamente en el aula los constituyentes de la comunicación publicitaria, nos detenemos en la descripción del código.

2. Conocimiento del código

El conocimiento del código publicitario no debe detenerse sólo en el estudio de la palabra, tenemos que profundizar también en el estudio de la imagen: enunciación visual, análisis narrativo del texto completo y retórica de la imagen. Siguiendo a Barthes, no existe sólo una retórica de la palabra, sino una retórica general aplicable a cualquier sustancia de la expresión.

El estudio de los elementos que integran el lenguaje publicitario se realiza desde una perspectiva teórico-práctica. Comenzamos con la descripción de los rasgos verbales (lema, título, eslogan, logotipo) para centrarnos después en los rasgos icónicos (plano, angulación, punto de vista, etc.). La práctica implica la creación, desde un punto de vista técnico, de mensajes publicitarios y para ello, la utilización de material audiovisual es imprescindible en nuestro taller.

3. Aspectos fundamentales de la publicidad

Una vez que nuestros alumnos conocen los elementos formales del texto publicitario nos adentramos en el conocimiento del significado de la publicidad y en los aspectos fundamentales que la conforman. Dichos aspectos son: el económico, el semiológico y el ideológico.

- Aspecto económico. Según Ferrés (1984), «la publicidad moderna es sólo comprensible en el marco de las sociedades neocapitalistas. A consecuencia del proceso de industrialización se llega a una encrucijada histórica, en la que las posibilidades de producción superan las necesidades reales de los ciudadanos. Hay que incentivar el consumo para garantizar el funcionamiento del sistema. La publicidad se convierte así en motor del desarrollo económico, en impulso garante del equilibrio del sistema».

- Aspecto semiológico. El mensaje publicitario está constituido por un código semiológico de signos verbales e icónicos. Todo signo implica un significado y por lo tanto una ideología y una determinada forma de ver el mundo. Estos signos/valores se unen al producto, pero, a veces, nada tienen que ver con él, ya que la publicidad cada vez es menos informativa y sí más persuasiva. Por ello en todo mensaje publicitario debemos distinguir entre el «signo/valor» y el «signo-producto».

- Aspecto ideológico. En todo mensaje existe un discurso objetivo del producto y un discurso ideológico. Este discurso ideológico es el que permite un proceso de socialización de los ciudadanos sometidos a una determinada forma de ver el mundo. Las actitudes y valores más usuales que impone la publicidad y

los medios de comunicación de masas en general son: exaltación del individualismo, conformismo social, obsesión por el éxito, primacía de la cultura de la apariencia, ética de corte hedonista que busca la satisfacción en el placer y en el presente, concepción ahistórica de la realidad, mitificación de la juventud y culto al cuerpo, el sexo, la difusión de estereotipos y la violencia.

Todo ello se explica siempre al alumno con mensajes publicitarios que desarrollan tales «valores». Una vez entendido y reconocido pasamos a crear nuestros propios anuncios. Una práctica complementaria es la creación de anuncios contrapublicitarios para desarrollar en el alumnado la capacidad crítica. Pero en esta ocasión los alumnos, no sólo deben demostrar sus conocimientos técnicos, sino también deben llevar al mensaje publicitario los contenidos en valores y contravalores de la sociedad de consumo.

4. La manipulación publicitaria

No podemos olvidar que la publicidad es ante todo el arte de la persuasión, creado por equipos de especialistas de distintas disciplinas: psicólogos, sociólogos, lingüistas, semiólogos, grafistas, etc., que tienen como finalidad no sólo vender un producto, sino transmitirnos una forma de ver el mundo que implica una ideología determinada.

La publicidad estimula el deseo de comprar y haciéndolo creemos que formamos parte de un mundo maravilloso donde no hay contradicciones, problemas o diferencias sociales. Nos invita a la compra y al mismo tiempo nos hace partícipes de unas formas de vida y hábitos culturales propios de la sociedad de consumo. En realidad, constituye una herramienta ideológica de enajenación social que nos impide creer en otra forma de construcción del mundo.

Pero, ¿cómo nos manipula la publicidad?, ¿qué métodos emplea para ello? Adentrar al alumnado en el conocimiento de las técnicas de manipulación es uno de nuestros principales objetivos ya que implica, al mismo tiempo, el desarrollo de su capacidad crítica ante los medios. Para el estudio y análisis de la manipulación publicitaria nos basamos en las teorías de Guy Durandin (1983).

Partimos de una selección de textos publicitarios que tienen en común el engaño y el incumplimiento de la legislación vigente para impulsar a los consumidores a la compra. Entre las técnicas engañosas y prohibidas más usuales destacamos la publicidad encubierta y la publicidad subliminal.

La publicidad encubierta consiste en introducir el anuncio de un producto en un espacio no destinado a

la publicidad. Esta técnica es conocida también con el nombre de «Product placement». Este emplazamiento del producto se usa de forma indiscriminada por las películas y series de televisión españolas y está prohibida por la Ley General de Publicidad y por la Directiva Europea de Televisión. Un ejercicio práctico que realizamos con los alumnos es descubrir en una serie de televisión, película o revista el número de mensajes publicitarios que aparecen de forma encubierta.

La publicidad subliminal es una técnica inaceptable contraria a toda ética y a la legislación vigente, sin embargo es utilizada en la actualidad en muchos mensajes publicitarios. Demostrar su existencia y finalidad es uno de los objetivos de este taller de publicidad.

Se considera subliminal todo estímulo que no es percibido de manera consciente por nuestro cerebro, pero es procesado por éste a través de otras estructuras cerebrales (sistema reticular). A veces, se consideran también subliminales todos aquellos estímulos que pasan desapercibidos por «inadvertidos» (técnicas de enmascaramiento).

Los contenidos de los mensajes subliminales que utilizan los publicistas son aquéllos cuyos significados son similares para un gran número de personas, es decir; los llamados símbolos transculturales. Éstos se agrupan en dos grandes temas: los que se refieren al origen de la vida (procreación, amor, sexo) y los que se refieren a la muerte y todo lo relacionado con la violencia y la agresión. Un claro ejemplo donde aparecen estos símbolos transculturales es el anuncio «Be Divine» de Beefeater. En él «eros» y «tánatos» se complementan en el eje diagonal del anuncio.

Las técnicas visuales y auditivas son las más utilizadas en la publicidad subliminal, entre ellas destacamos:

- Criptográficas: consiste en el ocultamiento en una escena o dibujo de palabras o figuras gráficas (algunos anuncios de Fahrenheit Dior o de ventanas Velux en su versión femenina).
- Anamórficas: Consiste en la distorsión de las imágenes, de manera que según el ángulo de visión, tendrán nitidez o no. Según los psicólogos, nuestro inconsciente es capaz de percibir estos estímulos deformados, hecho que no sucede a nivel de percepción consciente.

- Sobrecarga perceptiva: sobrecarga de estímulos visuales y verbales: música y sonidos intensos junto con variaciones rápidas de fuerte colorido, con cambios bruscos de movimientos, varias escenas en un mismo plano, etc., que crean una información de sobrecarga informativa que no es captada por el consciente en su totalidad. Ante tantos estímulos, algunos se convierten en subliminales por «inadvertidos» (anuncio «Grecia ¡experimenta la vida!» del Organismo Griego de Turismo).

Después de introducir al alumnado en el conocimiento de los aspectos formales e ideológicos de la publicidad pasamos al comentario de textos publicitarios y nos basamos en el siguiente esquema:

- Localización textual: canal a través del cual se anuncia (prensa, radio televisión, etc.). Las horas y los días de emisión así como el programa en el que se exhibe. El tiempo de duración del anuncio y los planos que contiene.
- Destinatario: edad, sexo, estilo de vida, nivel cultural, es decir; construir la identidad socio-cultural

Actualmente se estima que en los países desarrollados estamos bombardeados por más de 2.500 anuncios publicitarios por persona y día. Y a ello tendríamos que añadir la publicidad en la Red. Todos somos receptores de la publicidad y por lo tanto formamos parte de un mundo que debemos conocer, sobre el que debemos reflexionar y adoptar actitudes críticas.

y descubrir las motivaciones que atraen al receptor.

- Lenguaje icónico: analizar cada uno de los planos del mensaje atendiendo al encuadre, composición, punto de vista, transiciones y movimientos de cámara.
- Características de las imágenes y descripción de los objetos.
- Descripción de los personajes, vestuario, movimientos, gestos, edad, sexo, etc. Funciones del lenguaje y retórica de las imágenes.
- Lenguaje verbal: funciones del lenguaje verbal y retórica de las palabras. Significado del texto y distribución del mensaje verbal (título, lema, marca, etc.)
- Relaciones entre los dos lenguajes: función de anclaje cuando el texto lingüístico fija los significados ambiguos, polisémicos del texto icónico; función re-

dundante cuando el mensaje verbal reitera los significados de las imágenes; función poética cuando el texto lingüístico abre nuevas posibilidades líricas en relación con el texto icónico; función paradójica cuando el lenguaje verbal dice lo contrario de lo que se exhibe en la imagen; función complementaria cuando la palabra expresa significados no contenidos en el texto icónico y lo complementa.

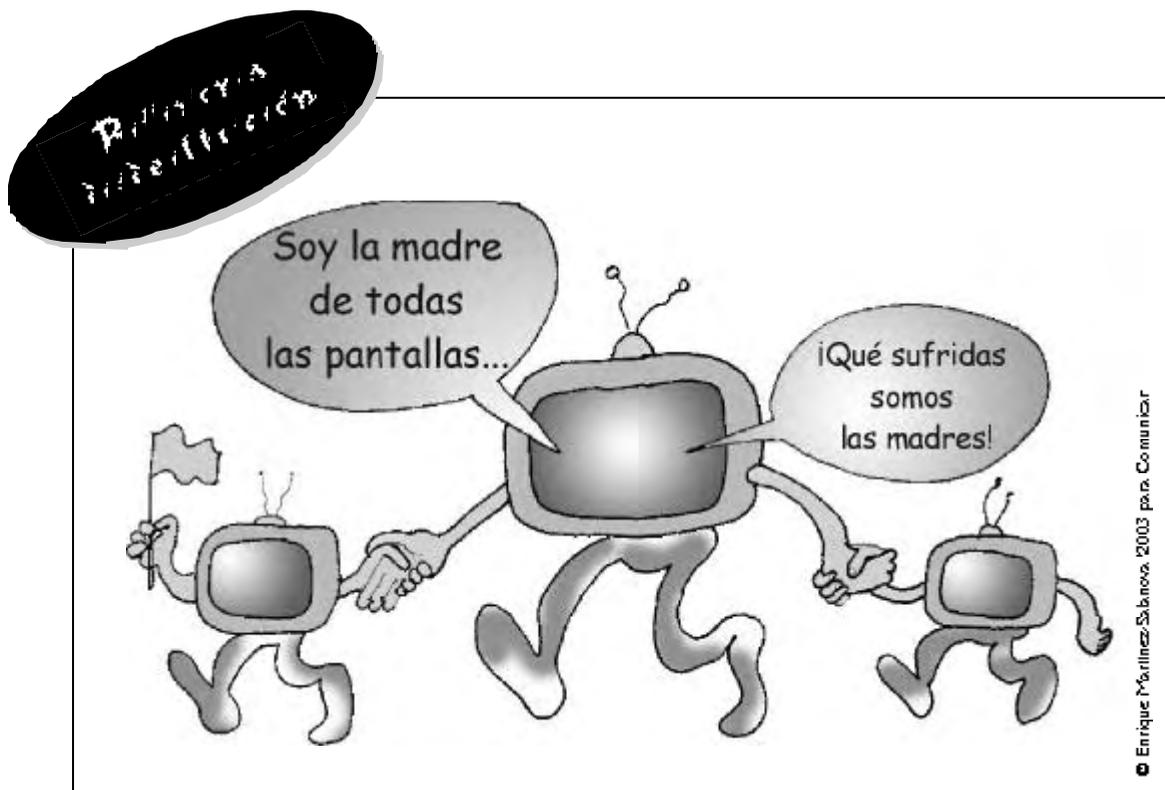
- Música: analizar el poder de sugerencia de la música (armonía, conflicto, violencia, etc.). Relación entre la banda sonora, las palabras y las imágenes; identificación del género musical al que pertenece la banda sonora del anuncio.

- Contenido ideológico: es necesario analizar qué contenido ideológico difunde el anuncio, qué visión del mundo refleja y qué valores promueve; el anuncio publicitario induce conductas, manipula comportamientos y condiciona al ser humano.

Vivimos con la publicidad, conocerla es importante para no sucumbir ante lo pernicioso de sus métodos y aprovechar lo positivo que puede haber en ella. Entendemos que enseñar a nuestros jóvenes sus técnicas y métodos de persuasión debe ser una prioridad de la escuela.

Referencias

- APARICI, R. y GARCÍA MATILLA, A. (1989): *Lectura de imágenes*. Madrid, De la Torre.
- DURANDIN, G. (1983): *La mentira en la propaganda política y en la publicidad*. Barcelona, Paidós.
- ECO, U. (1977): *Tratado de semiótica general*. Barcelona, Lumen.
- FERRÉS, J. (1984): *Televisión y educación*. Barcelona, Paidós.
- GONZÁLEZ LORENZO, L. (1994): *Persuasión subliminal y sus técnicas*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- JAKOBSON, R. (1984): *Ensayos de Lingüística General*. Barcelona, Seix Barral.
- SUTIL, L. (1995): *Estimulación subliminal*. Madrid, Vergara.
- LOMAS, C. (2001): «La estética de los objetos y la ética de los sujetos», en *Comunicar*, 17; 31-39.



† † Marta Orsini
Cochabamba (Bolivia)

Educación y comunicación, una experiencia en la educación formal

Education and communication: an experience in the formal education

Los contenidos violentos y pornográficos que aparecen en los medios de comunicación ejercen una influencia negativa sobre niños y jóvenes. Esta influencia, según la autora del artículo, se debe a una invasión cultural que se propaga con las nuevas tecnologías y que tiene como consecuencia el fin de la capacidad crítica y la creatividad. Para evitarlo, se ha realizado en la ciudad de Cochabamba un proyecto de formación de profesores que intentará educar a jóvenes y adultos. Este proyecto se ha realizado en tres etapas: en primer lugar se realizaron talleres para formar al profesorado; en una segunda fase se atendió a los niños que acuden a locales de juegos electrónicos; por último, se ayudó a los profesores para que incluyeran los medios de comunicación en sus enseñanzas. La finalidad de todo el programa es educar en el ejercicio de la ciudadanía, en la cultura para la paz y en los derechos humanos.

The violent and pornographic contents that appear in the mass media exercise a negative influence on children and young men(women). This influence, according to the authoress of this paper, owes to a cultural invasion that propagates with the new technologies and that takes as a consequence the end(purpose) of the critical capacity and the creativity. To avoid it, it has been realized in Cochabamba's city a project of teachers' formation that will try to educate young men(women) and adults. This project has been realized in three stages: First workshops were realized to form to the professorship; in the second phase the children who come to electronic games places were attended; finally, teachers were helped in order that they would include the mass media in their education. The purpose of the whole program is to educate in the exercise of the citizenship, in the culture for the peace and in the human rights.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Violencia, influencia mediática, análisis crítico, talleres, formación del profesorado, ciudadanía.

Violence, media influence, critical research, workshop; teacher training, citizenship.

La influencia de los medios de comunicación en los países de Latinoamérica es cada vez mayor. Los adelantos tec-

nológicos del mundo de las comunicaciones llegan a nuestros pueblos de manera simultánea al que se da en los países desarrollados, por el fenómeno de la «globalización».

En este mundo globalizado en el que se impone formas de vida, costumbres, valores, lenguaje, moda

† † Marta Orsini es la responsable del Proyecto «Educación y Comunicación» de Cochabamba (Bolivia) (morsus@supernet.com.bo).

de modo unidireccional, vertical y asimétrico desde el Norte, se nos introyecta la convicción de que para salir de nuestro atraso, y ser como ellos, debemos imitar sus formas culturales, al extremo de que si no imitamos, no sólo no tenemos, sino ni somos. Esta invasión cultural impuesta a través de los medios de comunicación pone en grave peligro nuestra identidad cultural, la conservación de nuestros ritos, costumbres, valores, etc.

Los medios de comunicación, no sólo nos ofrecen sus productos de consumo, sino que nos arrojan sus problemas, personales, sociales, su violencia y sexo. Los sectores más vulnerables a este impacto son, sobre todo, los niños y jóvenes, con serios riesgos de pérdida de identidad cultural, aumento de la violencia droga, abuso del sexo, individualismo, materialismo, hedonismo, etc.

Los adultos no están preparados para dar una formación y orientación adecuadas a los tiempos actuales. Una gran mayoría son neófitos en el manejo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación y la brecha generacional se hace cada vez más profunda por el ritmo acelerado de los avances científico-tecnológicos.

En nuestras ciudades han proliferado los cibercafés, cuyos comensales son principalmente adolescentes y jóvenes que tan sólo por tres bolivianos la hora están consumiendo pornografía y violencia. Los adultos pensamos con mucha ingenuidad que frecuentan estos cafés para buscar información para sus deberes escolares, pero una gran cantidad de jóvenes lo hace con los fines anteriormente expuestos.

La carencia de actividades culturales y deportivas, sobre todo por falta de infraestructura, hace que las familias pasen muchas horas frente al televisor y se hagan consumidores pasivos de programas que transmiten, en muchos casos, antivalores, gran carga de violencia y de sexo. Se hace urgente un desarrollo constante de la conciencia crítica para que no sean absorbidos por la influencia de programas de la llamada «basura televisiva» de los «enlatados» que nos vienen, sobre todo de EEUU.

Uno de los temas más preocupantes es el de la violencia. Nuestra sociedad se torna cada vez más intolerante y agresiva: atracos, violaciones, incremento de pandillas callejeras.

Muchas son las causas que la provocan, pero sin duda que los medios, sobre todo la televisión y la prensa «amarillista» contribuyen a este incremento. Otro de los temas preocupantes es el uso que se hace de la mujer en los medios de comunicación. La mujer sólo es noticia cuando es violada, golpeada. En la

prensa escrita no es protagonista de la noticia. En la radio se habla de ella para darle consejos culinarios y domésticos. En la televisión es el adorno de los programas: la que pasa las fichas, entrega los premios luciendo su figura; en la publicidad su cuerpo es usado como «gancho publicitario». La pornografía explota más a la mujer que al varón.

Las propias mujeres aceptan pasivamente el tratamiento que se hace de ellas en los medios de comunicación o no alcanza a darse cuenta que este tratamiento es denigrante porque no se toman en cuenta sus valores intelectuales, psicológicos, morales, sino solamente los físicos con el objetivo mezquino de vender más.

Los maestros/as no están capacitados en el manejo de los adelantos tecnológicos de las comunicaciones y para utilizar los conocimientos e información que llevan los niños y jóvenes al aula de los medios de comunicación, dándose de esta manera, una escuela paralela. No hay una clara conciencia de quiénes son los facilitadores del proceso de aprendizaje y que su papel es ayudar a los alumnos/as a sistematizar los conocimientos, a procesar las impresiones, vivencias, emociones que les dan los medios.

Tampoco utilizan los medios de comunicación como recursos didácticos, y si los usan es como comodín o relleno, o para hacer más amena la clase y no como instrumentos que lleven a un mejor conocimiento y comprensión de la realidad.

Estas percepciones llevaron a proyectar un trabajo de formación de profesores en la ciudad de Cochabamba para entrenarlos en el manejo crítico y creativo de los medios de comunicación.

1. Objetivos

El objetivo institucional es contribuir al desarrollo de la capacidad comunicacional, criticidad y creatividad de niños, jóvenes y adultos para que sean agentes de cambio en la sociedad.

Como objetivos del proyecto, destacan:

- Desarrollar la capacidad comunicativa de los niños, jóvenes y adultos para que sean capaces de expresar sus propios pensamientos y sentimientos y vaya disminuyendo la capacidad imitativa a la que han sido entrenados por la escuela y la sociedad.
- Contribuir a que los receptores pasivos se conviertan en perceptores críticos de los mensajes comunicaciones para que sepan analizar, discernir y descubrir las intenciones, muchas veces ocultas de los centros de poder de la información.
- Incentivar la creatividad para la elaboración de mensajes alternativos propios desde su cultura y sus necesidades.

- Motivar y entrenar a los docentes a que partan de la información y conocimientos que traen los estudiantes de la prensa, radio y televisión y les ayuden a sistematizarlos a fin de que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más contextualizado y dé respuestas concretas a las necesidades y problemas de nuestro mundo actual en sus dimensiones: mundial, nacional y local.

- Lograr que los docentes utilicen como recursos didácticos en el aula en las diferentes asignaturas, la prensa, radio y televisión y en lo posible las nuevas tecnologías.

2. Algo de historia

Lo anteriormente expuesto llevó a concebir un proyecto, que respondiera a cuestionamientos, inquietudes y retos que nos plantea la sociedad actual. Desde la Comisión Archidiecésana de Comunicación de Cochabamba se convocó a directores de colegios secundarios para explicarles el plan y el programa a seguir.

En principio fueron doce los colegios interesados. Con ellos se planificó el primer curso-taller para los profesores interesados en recibir formación sobre los medios masivos de comunicación, desde una perspectiva educativa y entrenarse en el uso de varias técnicas de análisis de los mensajes de prensa, radio y televisión y su uso en el aula.

El curso-taller se realizó en enero de 1995 con la participación de 25 profesores/as que asimilaron los objetivos del proyecto y pusieron en marcha el programa en los doce colegios, en el nivel secundario. Los profesores que participaron en principio eran de las asignaturas de lenguaje, literatura, estudios sociales, filosofía, psicología y religión. El proyecto comunicativo ha pasado por tres etapas:

2.1. Primera etapa

Es la de inicio del proyecto, en las que los profesores/as, después de un curso intensivo de entrenamiento, aplicaron el plan que contemplaba dos horas semanales de la materia de comunicación para cada uno de los cuatro cursos del nivel medio o secundario. Los colegios participantes en esta primera etapa fueron tres fiscales o estatales, seis fiscales por conve-

nio con la Iglesia Católica y tres particulares o privados.

El proyecto estaba dirigido, principalmente a los profesores/as, y mediante ellos a adolescentes, mujeres y varones del ciclo medio de los colegios integrados al proyecto y a padres de familia. Las actividades más destacadas fueron:

- Contactos con autoridades educativas distritales, de Fe y Alegría y de colegios por convenio entre el Ministerio de Educación y la Iglesia Católica.
- Cursos-talleres a lo largo del año sobre:
 - Influencia de los medios de comunicación.
 - El poder de las multinacionales de la información.

En este mundo globalizado en el que se impone formas de vida, costumbres, valores, lenguaje, moda de modo unidireccional, vertical y asimétrico desde el Norte, se nos introyecta la convicción de que para salir de nuestro atraso, y ser como ellos, debemos imitar sus formas culturales, al extremo de que si no imitamos, no sólo no tenemos, sino ni somos. Esta invasión cultural impuesta a través de los medios de comunicación pone en grave peligro nuestra identidad cultural, la conservación de nuestros ritos, costumbres, valores, etc.

- Formación de la criticidad para una lectura objetiva y correcta de los medios.
- Educación para los medios.
- Uso del periódico en el aula como fuente de conocimiento e información de la realidad en cualquier asignatura.
- Técnicas para el uso del periódico en el aula.
- Diseño y diagramación de impresos.
- Historietas y periódicos murales como recursos didácticos.
- Técnicas de análisis de programas televisivos: películas, telenovelas, dibujos animados, videoclip musicales, publicidad, etc. y su uso didáctico.
- La radio en el aula: análisis de diferentes géneros y formatos radiales.
- Elaboración y grabación de formatos radiales.
- Internet en el aula.
- Reuniones mensuales con los profesores/as del proyecto para intercambiar experiencias y evaluar su trabajo.

- Acompañamiento y seguimiento del trabajo que realizan los profesores/as en sus aulas y registro de lo observado mediante hojas de evaluación.

- Charlas a padres de familia sobre la influencia de los medios, sobre todo de la televisión en los niños y jóvenes, y formación de la criticidad.

En esta primera etapa se realizaron concursos y ferias en cada colegio sobre el uso de los medios y una feria/exposición en la plazuela Colón con la participación de los alumnos/as de los colegios del proyecto en la que los alumnos/as expusieron los trabajos realizados durante el año e hicieron intervenir al público, de forma muy creativa, en el análisis crítico de los medios, a través de entrevistas, juegos, proyecciones, etc. Estuvieron presentes y elogiaron el trabajo realizado

que emprendían los hijos/as con sus padres en sus hogares, además de las charlas que se dieran para padres de familia en los diferentes establecimientos educativos.

- Se fue creando un clima de buenas relaciones entre los profesores de los diferentes colegios integrantes del proyecto, que permitió el intercambio de experiencias y el enriquecimiento mutuo.

- La labor realizada fue conociéndose cada vez más, no sólo en Cochabamba, sino en otros departamentos y las peticiones de apoyo se hicieron constantes.

- El entusiasmo de los estudiantes por este estilo de trabajo y se iba percibiendo un aumento en la capacidad comunicativa, crítica y creativa.

También cabe destacar algunas dificultades, como falta de comprensión y apoyo de parte de algunos profesores de diferentes asignaturas por el estilo de trabajo de los profesores que daban la materia de comunicación, por falta de tiempo para realizar el trabajo en forma de talleres, paros y huelgas que interrumpieron el trabajo.

En un principio algunos padres de familia se quejaron porque se había aumentado una asignatura y les restaba

tiempo para dedicarse a las materias, que se acostumbra a llamar fundamentales.

- Falta de infraestructura y equipamiento adecuados para desarrollar la materia de comunicación, sobre todo en los colegios fiscales.

Los medios de comunicación, no sólo nos ofrecen sus productos de consumo, sino que nos arrojan sus problemas, personales, sociales, su violencia y sexo. Los sectores más vulnerables a este impacto son, sobre todo, los niños y jóvenes, con serios riesgos de pérdida de identidad cultural, aumento de la violencia droga, abuso del sexo, individualismo, materialismo, hedonismo, etc.

por los estudiantes, el Oficial Mayor de Cultura de la Alcaldía y autoridades educativas.

Se realizaron las siguientes publicaciones como «Conciencia crítica y medios de comunicación», cuatro textos para cada uno de los cursos del ciclo medio y una segunda edición en un sólo volumen.

Como los resultados eran positivos y los cursos se ampliaban a otros profesores/as, se fueron adhiriendo algunos otros colegios.

La metodología empleada llevó a la construcción de criterios básicos para el análisis de contenidos y formas de los medios y a la elaboración de mensajes alternativos. Las clases se desarrollaron en forma de talleres. Desde el proyecto se entrenó a los profesores para que ellos, a su vez, aplicasen esta metodología en sus aulas.

Entre los resultados obtenidos en esta primera etapa se pueden destacar: un mayor avance en el interés de los alumnos/as por la materia de comunicación, en el desarrollo de su criticidad y creatividad. Se incidió en los padres de familia a través del diálogo

2.2. Segunda etapa

Aunque el proyecto nació bajo la tutela de la Comisión Archidicesana de Comunicación, siempre tuvo autonomía en la ejecución de las actividades y en la economía, en esta segunda etapa se independizó totalmente en 1997.

Después de una evaluación del proyecto y análisis de la situación, se comprendió que el sector más vulnerable a la influencia de los medios eran los niños, por lo que se decidió ampliar el trabajo a los profesores de primaria invitando a nuestros cursos-talleres a los profesores/as de este nivel. Gregorio Iriarte y Marta Orsini elaboraron una guía didáctica para el trabajo con niños/as de 7 a 14 años: «Educación y medios y comunicación». Las peticiones de apoyo, no sola-

mente de Cochabamba, sino de otros departamentos llevaron a ampliar el proyecto.

Se hicieron cursos/talleres en La Paz, Oruro, Potosí, Santa Cruz, Sucre, Tarija y Trinidad y se organizaron grupos de profesoras/es en cada ciudad para asegurar la continuidad del proyecto.

En cada ciudad se coordinó con diferentes instituciones educativas como las Direcciones Distritales de Educación, las Delegaciones Jurisdiccionales de Educación de las Diócesis y Fe y Alegría.

Se realizaron 75 cursos/talleres a lo largo entre 1997 a 1999 y se tuvieron dos encuentros nacionales de los diferentes equipos de profesores formados en ocho departamentos de Bolivia.

Se continuó con la labor de seguimiento del trabajo realizado por los profesores con visitas periódicas a los profesores en sus aulas y con las reuniones mensuales en Cochabamba y viajes continuos a las diferentes ciudades del país para reunirse con los equipos de profesores y tener algún curso-taller o charlas para padres de familia.

Se publicó el libro «Educación y medios de comunicación: experiencias en el aula» de Marta Orsini, en el que se recoge algunas prácticas realizadas por los profesores de Cochabamba y se dan nuevas propuestas de técnicas en los diferentes medios de comunicación y para los diferentes ciclos y asignaturas.

En 1999 se realizaron siete foros en Cochabamba con connotados comunicadores, sobre: «Comunicación para el desarrollo», de Luis Ramiro Beltrán; «Comunicación y pastoral», de Adalid Contreras; «Comunicación y ética», de Gregorio Iriarte; «Elecciones y propaganda política», de Carlos D. Mesa; «Televisión y violencia», de Fernando Andrade; «Televisión y familia», de Ligia Saniz; «Nuevas tecnologías de la comunicación», de Marcelo Guardia. En cada foro se tuvo un promedio de cien participantes. Estas ponencias fueron publicadas con el título de «Educación y Comunicación» en agosto del 2000. Se destacan como actividades realizadas por los estudiantes de los diferentes colegios del proyecto en Cochabamba los concursos de carteles o «afiches» sobre la conservación del medio ambiente, los concursos de graffitti con análisis crítico de los expuestos en Cochabamba y con mensajes alternativos con sus respectivas ilustraciones o dibujos. Se seleccionaron los más creativos e interesantes y se publicaron a principios del 2000.

Los alumnos de siete colegios del proyecto hicieron un trabajo de investigación sobre la utilización de niños y jóvenes de los juegos electrónicos, llamados en Cochabamba «tilines». El objetivo de la investigación era averiguar el número de asistentes, horarios, eda-

des, costo y contenido de los programas. El trabajo de asistencia, entrevistas y tabulación de los resultados estuvo a cargo de los estudiantes de cuarto de Secundaria.

Después de haber analizado las respuestas y considerado las observaciones realizadas por los estudiantes investigadores e investigadoras, sacamos las siguientes conclusiones:

1) El universo investigado fue muy variado: de seis años a más de 18; estudiantes de colegios, universitarios y trabajadores; de colegios fiscales y particulares, de niveles socioeconómicos diferentes, y de las distintas zonas de Cochabamba. Lo que nos permite concluir que los resultados nos dan una idea general sobre el consumo de los juegos electrónicos, que éstos no son privativos de ciertos sectores o edades.

2) El mayor número de asistentes es de niños y adolescentes de escuelas y colegios. Concluimos que estos juegos son muy «gustados» por la niñez y la juventud y que la asistencia reducida de adultos es porque éstos tienen más ocupaciones que la población infantil y juvenil.

3) La población más numerosa de jugadores es de escuelas y colegios fiscales, supuestamente con menores ingresos económicos. Esto se explica porque los niños y jóvenes de escasos recursos tienen menores posibilidades de entretenimiento en sus propias casas, que son en general pequeñas. Como los padres y las madres deben salir a trabajar, en muchos casos todo el día, los hijos e hijas tienen menor control y muchos de los padres y madres ni siquiera saben cuál es el horario de clases de sus hijos o no asisten a las reuniones de padres de familia de los colegios por falta de tiempo o de valoración de la educación de sus hijos e hijas.

4) Entre los jugadores predomina el sexo masculino con bastante diferencia del femenino. El ambiente de los locales de juego que han podido captar los observadores es de sitios cerrados, oscuros, con poca ventilación, con predominio de asistencia de varones, en el que se percibe un lenguaje brusco, violento, que generalmente inspira temor en las niñas y adolescentes mujeres. No asisten por temor, porque el ambiente no es de su agrado y porque el contenido violento de los juegos no va con su modo de ser.

5) Más del 50% de los jugadores emplean el dinero de su recreo en los «tilines». Si sumamos el 19,85% de los que contestan a veces y el 6,41% de los que dicen una parte del recreo, tendríamos un 76,82%, porcentaje muy elevado que nos demuestra que emplean parte o todo el dinero de su recreo en el juego, dinero que tendrían que utilizarlo para su refrigerio.

6) Los resultados de la pregunta sobre ¿cuántos

días a la semana asisten a los «tilines»? señalan que 590 personas asisten más de dos días a la semana y de éstos 186 asisten todos los días. Nos parece, sin lugar a dudas, que los que pasan de dos días de asistencia sistemática a las casa de juegos electrónicos, son ya adictos al juego. Si esto ocurre con los niños es grave pues tienen muchos años por delante para seguir con el vicio.

7) Sobre las horas de juego al día, la cifra más alta es la de media hora, seguida de dos horas cada día y una hora. Unido este dato al de los días a la semana que asisten a los «tilines», nos lleva a concluir que el tiempo que pasan en esta diversión es muy grande y resta del tiempo de estar con la familia, en la escuela o colegio, de hacer sus deberes escolares, de cultivar la amistad, las relaciones sociales, de hacer actividades deportivas, etc. tan necesarias, todas ellas, para el desarrollo armónico de la personalidad de los niños, niñas y jóvenes.

A partir de tres días de juego a la semana y más de dos horas al día es ya un uso excesivo de los «tilines», que repercute, con consecuencias graves, en la salud física y mental de los jugadores, produciendo daños fisiológicos por el exceso de horas expuestos a la luminosidad de las máquinas de juego, excesivo ruido, ambiente poco oxigenado, la falta de movimiento, etc. y daños psico-sociales por el contenido violento de los programas, la identificación con los personajes, el afán desmedido de competitividad, la falta socialización. De alguna manera se está alterando el desarrollo normal de la personalidad de los niños y adolescentes.

8) Sobre el contenido de los juegos por orden de frecuencias están los que tratan de peleas, guerras, deportes, aventuras y kárate. Excluyendo los deportes, vemos cómo todos tienen un contenido violento. El 64% de los juegos que les gustan más como Mortal Combat, Tekeen, Metal Slung tienen un alto contenido de violencia. Si unimos estas respuestas a la pregunta de por qué les gustan más. Las respuestas son muy significativas: porque son emocionantes, tiene acción, hay violencia, porque hay peligro, hay peleas, porque se identifican con los personajes, etc. Estos resultados nos llevan a concluir que la violencia es el alimento cotidiano, unido al de los programas televisivos, de nuestros jóvenes y niños. Una sobredosis de violencia internalizada lleva a la imitación o reproducción de hechos violentos. Nuestra sociedad boliviana está detectando cada día la proliferación de pandillas juveniles de hombres y mujeres en todos los estratos sociales.

Creemos que los juegos electrónicos pueden causar más daño que los programas televisivos porque de

alguna manera frente a la televisión somos receptores pasivos, en cambio en los juegos electrónicos, el jugador se convierte en protagonista, es sujeto activo en la pelea, el combate. Gana cuando mata, derriba, vence al enemigo. Se está entrenando para la victoria a fuerza de violencia. No importan los medios que utilice para conseguir el triunfo.

9) También los resultados de las observaciones, realizadas por los estudiantes investigadores, son significativos. Nos hablan no sólo de los ambientes físicos de los locales, sino también de las actitudes de los jugadores: nerviosismo, tensión, agresividad, descontrol, pérdida de la noción del tiempo, evasión de la realidad, concentración, imitación de las actitudes de los personajes de los juegos, etc., lo cual nos confirma que estos jugadores adictos van a reproducir, también en el hogar, en la escuela, en la calle... estas actitudes agresivas, violentas y el afán competitivo disociador.

Sobre algunos otros aspectos observados, es importante destacar el hecho de que algunos pedían prestado dinero para seguir jugando o seguían mirando el juego de sus compañeros, lo cual quiere decir que estos jugadores son dependientes del juego.

Las casas de juegos no ofrecen otro tipo de programas en los que se agudice el ingenio, se entrene en la búsqueda de soluciones, sino que se limita a ofrecer programas que estimulan la agresividad, la competencia desmedida, aunque en estos programas se desarrolle también el ingenio y la habilidad, pero para acciones que no son buenas. Por ejemplo, en los programas más gustados entre los jugadores de Cochabamba sigue en los primeros puestos del ranking «Combate mortal» que consiste en matar a todos los enemigos, que son personajes reales. Sin duda, este tipo de programas llevan a fomentar el sadismo y a insensibilizarse ante la muerte de personajes reales. Lo importante es ganar, aunque sea matando a los demás. Lo que ven y hacen en el juego, luego tratan de imitarlo. De los juegos salen entrenados para la agresión y la poca valoración de la persona humana y el cultivo de sentimientos negativos, perniciosos, poco solidarios, etc.

Es bueno destacar por su importancia algunas de ellas y algunos testimonios de los jóvenes entrevistados: «Otra cosa que pude comprobar es que muchos salían del colegio antes de tiempo o se iban directo a los «tilines». Seguro que llegan tarde a sus casas ya que varios niños deben escaparse del colegio, porque, por ejemplo, el sábado cuando los fiscales pasan clases, los hemos visto en los «tilines», jugando con uniforme»; «lo que no me gustó de esos lugares era el ambiente cerrado, el aire muy concentrado y no

se podía respirar bien»; «cuando les hicimos la pregunta de qué juegos les gustaban más, la respuesta era común en todos los casos: «me gustan mucho más los juegos de peleas», «a mí me encantan lo juegos de guerras y acción», «preferentemente juego las luchas porque son más emocionantes».

Debido al tiempo que permanecemos en estos lugares, observamos varias reacciones de las muchachas que jugaban, las cuales eran violentas de un lenguaje no apropiado. Todo esto debido a la concentración que adquieren al jugar y el temor que tienen por perder».

Como los resultados de la investigación eran sugerentes, se hizo una pequeña publicación de los resultados con el título: «Los juegos electrónicos y su impacto entre niños y adolescentes». La divulgación de la publicación llevó a la organización de un panel en el que participaron autoridades policiales, Defensoría de la Niñez y Adolescencia, Oficialía de Cultura, Defensa Internacional del Niño y otras instituciones. Esta publicación y el panel repercutieron en la sociedad y la policía hizo «batidas» en las casas de juegos. Los canales de televisión y radios hicieron eco del problema.

Los resultados alcanzados en esta etapa son muy estimulantes:

- Se ha continuado con el trabajo en los 17 colegios de la ciudad de Cochabamba y las provincias Tiraque y Colcapirhua y se ha apoyado en la formación de profesores en los otros departamentos.
- Los profesores asistentes a nuestros cursos-talleres están usando los medios en el aula como recurso didáctico y enfocando sus propias asignaturas desde los mensajes que nos vienen a través de los medios en forma transversal.
- La labor de seguimiento que se realiza a los profesores en sus aulas nos ha permitido comprobar el avance de los alumnos en su nivel comunicacional, creativo y crítico. Los alumnos/as realizan pequeños trabajos de investigación en diferentes temas.
- Se han realizado cursos-talleres en Cochabamba y otras ciudades de Bolivia con buena participación y se ha hecho el seguimiento de los grupos de profesores ya formados.
- Se han organizado charlas con profesionales como el P. José Luis Corzo, español que trabaja en

una experiencia de la Escuela de Barbiana usando el periódico en el aula para el conocimiento y análisis de la realidad y la de Luis Alfonso Guadarrama de México sobre el tema de televisión y familia. Hemos quedado comprometidos a realizar trabajos de investigación sobre la incidencia de la televisión en las familias bolivianas.

2.3. Tercera etapa

Después de una evaluación realizada al finalizar el año 2000 se vio que era importante que los profesores/as implicados en el proyecto cumplieran su compromiso de seguir partiendo de los medios y utilizándolos en sus asignaturas respectivas y dejar de dar la

Se ha insistido en que el maestro/a debe partir de los conocimientos que traen los alumnos/as de los medios de comunicación para desarrollar sus temas de manera más contextualizada. Se han hecho prácticas para relacionar saberes a partir de una noticia, de síntesis y expresión del pensamiento propio desde los medios de comunicación y se han iniciado charlas con padres de familia sobre la influencia de los medios de comunicación en niños y jóvenes y formación de la criticidad.

materia de comunicación, que había sido remunerada por la administración del proyecto.

Se dejó el apoyo sistemático a los grupos de profesores/as de los otros departamentos por falta de recursos humanos y económicos. Las actividades más destacadas del 2001 fueron:

- El seguimiento de los profesores a través de reuniones periódicas en las que compartían sus experiencias y evaluaban su trabajo.
- Cursos-talleres para los profesores del proyecto para ampliar y reforzar lo aprendido, abiertos a otros profesores interesados.
- Charlas a padres de familia y grupos juveniles.
- Publicación del folleto: «Análisis de películas y vídeos» de Marta Orsini.
- Concurso de historietas o cómic, en el que los alumnos/as de diferentes colegios. Después de haber realizado concursos internos se expuso los mejores trabajos a nivel intercolegial. Fue admirada la creatividad en cuanto al contenido porque trataron temas

sociales, económicos, educativos, etc., y en cuanto a la expresión artística de las imágenes.

- Trabajo de investigación sobre el tema: La mujer en los medios de comunicación social, motivado por la preocupación que causa el uso que se hace de la mujer en los medios de comunicación, principalmente en la televisión y en la prensa «amarillista» como *Gente* y *Extra*.

La investigación se hizo sobre un universo de 968 personas de catorce distritos de la ciudad de Cochabamba, de todos los niveles sociales, a partir de los 17 años. Los encuestados/as fueron un 70% de mujeres y un 30% de varones. La encuesta contenía veinte preguntas referidas a cómo se presentaba la televisión y la prensa escrita. Las preguntas fueron cerradas y abiertas. Cabe destacar que algunas respuestas se refirieron al deber ser y no a la realidad. Por ejemplo, en la pregunta que toca el papel de la mujer en los programas que ve. Varias contestaron porque la mujer tiene que superarse, luchar y triunfar, o porque es la base del hogar y de la sociedad o porque hace noticia. Sin embargo, una mayoría dice que la mujer es tratada como un ser secundario, son los varones los protagonistas principales o porque no hacen valer su opinión, porque sólo le dan importancia a su figura y a su belleza, son tratadas como objetos.

A la pregunta de si le gustaría ser como las mujeres que salen en la televisión algunas contestaban que sí, porque son bonitas y atractivas, porque tienen mayores logros en la vida, porque es el ideal de todas, etc.; las que contestan no, dicen que es porque la mujer es usada como objeto de venta, porque no le gusta que le tomen como adorno, porque resaltan sólo su físico y no su belleza interior, porque es mostrada como ser superficial, porque las mujeres de la televisión son estereotipos que no responden a la realidad, son ficticias.

Señalan que la mujer en los medios es usada para vender más, en los periódicos *Extra* y *Gente*, en revistas, en publicidad, moda..., es tratada como anzuelo, en las ferias como repartidoras de papeles, etc.

- Los encuestados añaden algunos comentarios. Sacamos algunos que nos parecen más expresivos: «Creo que la tele está creando un mundo muy distinto a la realidad. Se habla del peligro de la anorexia y que la televisión la fomenta»: «la mujer hoy en día debería realizar otro tipo de trabajo en la televisión, más profesional y educativo»; «el personaje principal puede ser, tanto hombre como mujer, pero sin pasar la línea de la ética»; «deberían valorar más a la mujer interiormente y verla como una persona y no como un objeto sexual»; «la mujer debe estar en los ámbitos políticos, científicos y otros importantes de nuestra so-

cialidad porque tiene capacidad». El estado de la investigación está bastante avanzado, estamos en la redacción de las conclusiones.

En enero del 2002 se ha iniciado un nuevo programa con los mismos objetivos, puntualizando el que los profesores/as utilicen la prensa, radio, televisión e Internet como lentes de información y de conocimientos y los usen en el aula como recursos didácticos. Se ha decidido centrar el trabajo en colegios de Cochabamba, apoyándose a veintitrés. En todos ellos se ha iniciado el programa con cursos-talleres en sus establecimientos a los que han asistido los profesores/as de todas las asignaturas, niveles y ciclos de la ciudad de Cochabamba y las provincias de Tiraque, Colcapirhua y Quillacollo.

Actualmente se está haciendo el trabajo de seguimiento en reuniones en cada colegio. La mayor dificultad que se percibe hasta el momento es que los profesores/as, sobre todo de ciencias exactas, tienen mayor dificultad para usar como recurso los medios de comunicación. Se ha insistido en que el maestro/a debe partir de los conocimientos que traen los alumnos/as de los medios de comunicación para desarrollar sus temas de manera más contextualizada. Se han hecho prácticas para relacionar saberes a partir de una noticia, de síntesis y expresión del pensamiento propio desde los medios de comunicación y se han iniciado charlas con padres de familia sobre la influencia de los medios de comunicación en niños y jóvenes y formación de la criticidad y se está apoyando a grupos juveniles de colegios y universitarios.

Se tienen programados tres foros durante este año para la población en general. Uno de ellos ya se ha realizado con mucho éxito con el tema: presentación de programas políticos de los diferentes partidos que se presentarán en las elecciones generales. De diez partidos invitados, se presentaron ocho candidatos a primeros senadores o diputados. Hubo muy buena participación del público.

Los temas que se está trabajando con los jóvenes es el de formación para el ejercicio de la ciudadanía, derechos humanos, cultura de la paz, equidad de género, conservación del medio ambiente... Estos temas se trabajan en concursos, campañas o pequeños trabajos de investigación. El primer concurso ha sido de historietas y de eslóganes en logotipos sobre el tema: «Construyamos la paz en un mundo violento». Se han publicado además dos folletos: «Diseño y diagramación de impresos» y «Pautas para elaborar un cómic». Creemos que con este trabajo estamos contribuyendo al desarrollo de personas más críticas y creativas en el campo edu-comunicativo.

† † Manuel Granado Palma
Cádiz

Educación audiovisual en educación infantil

Audiovisual education for childhood education

Conscientes de la importancia de la educación audiovisual en el sistema educativo, y sensibilizados por las repercusiones sociales y personales que supone la carencia o déficit de la misma, en la Escuela Infantil Municipal de Cádiz se lleva a cabo un Programa con el objetivo de que los medios audiovisuales sean utilizados de una manera racional y crítica. La imagen es manipulable, la personalidad no debe serlo.

The author is worried about audiovisual education at school, especially because of its social and personal influence on in our pupils' way of life. This paper describes the audiovisual educational program developed by a local primary school in Cádiz in order to obtain a critical use of mass media because, as the author thinks, «image can be manipulated, personality shouldn't».

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Educación, infantil, audiovisual, imagen, cine, televisión, comunicación.

Education, childhood, audiovisual, image, cinema, television, communication.

En la cultura occidental, la televisión ocupa una gran parte de nuestro tiempo, convirtiéndose,

especialmente entre los más jóvenes, en una de sus principales fuentes de información. No hay que olvidar que «el primer contacto con la mayoría de los objetos, de los paisajes e incluso de las situaciones, se producen a través de la imagen televisiva» (Requena, 1985: 5). Sin embargo, «las nuevas generaciones de alumnos salen de la escuela sin ninguna preparación para realizar de forma reflexiva y crítica aquella actividad a la que más horas dedican» (Iglesias y Raposo, 1998: 142). No parece haber aún una concienciación y sensibilización clara para enseñar a leer la imagen audiovisual, lo que deriva en una población

† † Manuel Granado Palma es maestro de Educación Infantil en Cádiz (bsietea@ono.com).

con un alto índice de analfabetismo audiovisual (Ortega, 1982). Esto conlleva el riesgo de crear personalidades pasivas y fácilmente manipulables, llegándose a condicionar la propia esencia de la civilización democrática (Ferrés, 1993).

En la Escuela Infantil Municipal de Cádiz, conscientes de esta realidad social, venimos aplicando un programa de educación audiovisual, con el objetivo de ofrecer a nuestros alumnos y alumnas (entre 1 y 4 años) la posibilidad de desarrollar los mecanismos necesarios para procesar y decodificar la información que les llega a través de los medios audiovisuales desde una perspectiva plena, racional y crítica, procurando con ello evitar que se conviertan en candidatos a la persuasión colectiva operada desde los medios.

El programa se incluye en el proyecto curricular, atendiendo, fundamentalmente, a dos finalidades educativas: que el alumnado desarrolle la capacidad socializadora necesaria para adaptarse y comunicarse en su medio; y que el alumnado desarrolle una personalidad positiva basada en la autoestima, lo que le permitirá actuar con autonomía personal, creatividad, responsabilidad y actitud crítica, tomando conciencia de sí mismo y de los demás.

Teniendo en cuenta la edad de nuestro alumnado (de 1 a 4 años), utilizamos el cuento como el elemento principal con el que trabajamos, ya que todas las imágenes que utilizamos vienen siempre puestas al servicio de una historia, ya sea a través de una narración oral, de viñetas o de imágenes propiamente audiovisuales (vídeos). De esta manera nos aseguramos el interés y motivación del alumnado, a la vez que tenemos la posibilidad de realizar y ofrecer contrastes más claros entre la ficción y la realidad. A partir de aquí el programa se estructura en tres fases, cada una de las cuales sirve de base a la siguiente:

1. Primera fase: realidad y ficción

Muchas veces ha preocupado saber hasta qué punto los niños y niñas, y principalmente los más pequeños y pequeñas, llegan a confundir la realidad con la ficción, lo que es auténtico y lógico, de lo que no, etc., ya que si el problema es importante a todas las edades, aún lo es más en las edades más tempranas, donde los niños y niñas son mucho más vulnerables debido a que los mecanismos de decodificación son menores, por lo que la manipulación es más factible y directa (Brown, 1991).

En esta fase se trata de trabajar la imagen en toda su dimensión, utilizando todos los medios que, de una u otra manera, la utilizan como representación de una realidad, aceptando que la imagen siempre viene car-

gada de subjetividad y determinada por unos gustos e intereses concretos. Así se trabajan las narraciones orales (información y cuentos), dramatizaciones (teatro, marionetas, etc.), fotografías, dibujos, objetos tridimensionales (juguetes), imágenes audiovisuales y combinación de imágenes.

Todo este trabajo y experiencia con imágenes se realiza posibilitando al alumnado el contacto directo con objetos y elementos de su realidad más cercana, para experimentar con ellos y contrastarlos con las imágenes que los representan. Pero no sólo la realidad se concibe a través de objetos, sino también a través de experimentar situaciones que posiblemente sólo conozcan a través de imágenes: excursiones al campo, al estadio de fútbol, al teatro, a una pequeña fábrica, etc.

En los alumnos más pequeños (1-2 años) esta fase ocupa todo el programa, trabajándose a niveles muy básicos. Los alumnos de 2-3 años trabajan esta fase durante los dos primeros trimestres del curso. Los alumnos de 3-4 años trabajan la fase 1 durante el primer trimestre. Los objetivos de esta fase son:

- Comprender que la imagen no es la realidad.
- Descubrir las diferencias físicas entre la realidad y la imagen.
- Comprender que la imagen es una interpretación de la realidad.
- Conocer las técnicas de manipulación de la imagen.

Las actividades-tipo se centran en los siguientes aspectos:

- Identificación de imágenes bidimensionales (dibujos y fotografías): reconocerlas, nombrarlas y comentarlas.
- Comparación de imágenes bidimensionales con la realidad. Por ejemplo, ver el dibujo o fotografía de una manzana y compararlo con una manzana de verdad.
- Identificación de imágenes tridimensionales (objetos representativos de la realidad): reconocerlos, nombrarlos y comentarlos.
- Comparación de imágenes tridimensionales con la realidad. Por ejemplo, coger un cochecito o animal de juguete y compararlo con uno de verdad. Experiencias: salida al zoo, paseo por la ciudad, campo de fútbol, etc.
- Seguimiento de historias (muy cortas y sencillas) expresadas a través de teatro, marionetas, títeres, sombras, etc. y comprobar luego la ficción y manipulación de los objetos utilizados.
- Grabación de las historias anteriores en vídeo.
- Visionado de las grabaciones realizadas.
- Identificación de imágenes televisivas: reconocerlas, nombrarlas y comentarlas.

- Comparación de imágenes televisivas con la realidad. Por ejemplo, visualizar un corto animado sobre animales y ver esos animales y su tratamiento en la realidad (no hablan, no se visten, son diferentes... Experiencias: contacto directo con animales de su entorno (mascotas).

- Identificación de secuencias televisivas: reconocerlas, nombrarlas y comentarlas.

- Comparación de imágenes secuencias televisivas con la realidad. Por ejemplo, ver una secuencia y hacer posteriormente su representación teatral, viendo y comentando las diferencias. Experiencias: teatro.

2. Segunda fase: comprensión de la secuencia filmica

El componente icónico desempeña un papel este- lar en los procesos de comunicación. Los «mass media» lo saben y utilizan con un notable nivel de efi- cacia la interacción de las imá- genes con los textos verbales en todos los mensajes que transmiten. En muchas ocasio- nes los más pequeños y pe- queñas se dejan persuadir por la fuerza de imagen, centran- do todo el proceso en lo pura - mente sensorial, sin dársele la oportunidad de pensar y se- guir un acontecimiento, histo- ria o relato narrativo.

Durante esta fase se traba- ja el seguimiento de una se- cuencia con conocimiento y entendimiento suficiente de la misma, de tal manera que sean capaces de dominar el contenido de la historia que se les cuenta.

Los alumnos de 2-3 años trabajan esta fase duran- te el último trimestre de curso y los de 3-4 durante el segundo. Los objetivos de esta fase son:

- Ser capaz de seguir y comprender la trama ar- gumental de un relato transmitido a través de imáge- nes y de imágenes complementadas con sonidos.
- Expresarse a través de imágenes (dibujos).
- Completar una escena o secuencia con su pro- pia imaginación.

• Comentar los hechos de una secuencia filmica.

Las actividades-tipo se centran en aspectos:

- Seguimiento de una historia a través de secuen- cias (dibujos tipo viñetas) comentadas.

- Visionado comentado de cortos animados. Pre- viamente se cuenta la historia.

- Participación libre y desinhibida en los comentarios.

- Visionado de películas de mayor metraje, co- mentando siempre las mismas y atendiendo a sus in- quietudes, dudas, etc.

3. Tercera fase: Análisis crítico de la imagen

Hace ya más de treinta años, Umberto Eco (1987) anunciaba que nuestra civilización, la civiliza- ción de la imagen, sólo se salvaría si se hace del len- guaje una provocación a la reflexión crítica y no una invitación a la hipnosis. Es necesario apostar decidida - mente por una educación crítica y creativa, para per- mitir actuar de forma libre y juiciosa en una sociedad cada vez más dominada por las máquinas y las tecno- logías (Aguaded, 1998).

Evidentemente se trata de una análisis crítico adap- tado a las posibilidades psico-evolutivas propias de la edad de los alumnos. Es una fase de culminación del

Hace ya más de treinta años, Umberto Eco (1987) anunciaba que nuestra civilización, la civilización de la imagen, sólo se salvaría si se hace del lenguaje una provo- cación a la reflexión crítica y no una invitación a la hipnosis. Es necesario apostar decididamente por una educación críti- ca y creativa, para permitir actuar de forma libre y juiciosa en una sociedad cada vez más dominada por las máquinas y las tecnologías (Aguaded, 1998).

Programa, pues una vez captada la subjetividad de la imagen y la comprensión de su contenido, se puede llegar a hacer valoraciones al respecto, al igual que se hacen valoraciones de cualquier aspecto de la reali- dad. Es posible tener una opinión propia determinada por un proceso de reflexión crítica. Esta fase se reali- za sólo con los alumnos de 3-4 años durante el tercer trimestre de curso. Los objetivos son:

- Plantear una actitud crítica respecto a un perso- naje, según sus propias interpretaciones.

- Plantear una actitud crítica respecto a un hecho o acción, según sus propias interpretaciones.

Las actividades-tipo se centran en:

- Tras el visionado de una película o corto, orga- nizar un pequeño debate donde se incite a los alum- nos a hablar sobre lo que han visto, provocando las opiniones enfrentadas y el razonamiento de cada una

de ellas: actitudes de los personajes, acciones que se producen, partes de la trama, etc.

- Parar la proyección en un momento determinado de la acción para que entre todos continúen el argumento de forma original.
- Parar la proyección en un momento determinado de la acción para, de acuerdo al conocimiento que tenemos sobre los personajes, adivinar su acción.
- Utilización de la cámara de vídeo para grabar secuencias cotidianas y luego comentarlas.
- Organizar una representación teatral para grabarla y luego verla y comentarla.
- Realizar una historia a través de viñetas dibujadas para grabarla y comentarla.

El proceso de evaluación se realiza de forma continuada, teniendo como base de este proceso la obser-

vación directa y las anotaciones en fichas de observación y seguimiento, donde se va viendo la evolución individualizada de cada uno de los alumnos.

Referencias

- AGUADED, J.I. (1998): «Educar en los medios: apostando por la ciudadanía», en *Comunicar 11*; 6.
- REQUENA, J. (1985): «El discurso televisivo», en *Contra tiempo 39*; 5.
- IGLESIAS, M.L. y RAPOSO, M. (1998): «El papel del profesor ante la influencia de la televisión», en *Comunicar 11*; 142-148.
- ORTEGA, I. (1982): *El cine en la escuela*. Jaén, Diputación Provincial de Jaén.
- FERRES I PRATS, J. (1993): «La educación audiovisual, asignatura pendiente en la reforma», en www.doe.d5.ub.es/te/any93/ferres.cp2.
- BROWN, L.K. (1991): *Cómo utilizar bien los medios de comunicación. Manual para padres y maestros*. Madrid, Visor.
- ECO, U. (1987): *Apocalípticos e integrados*. Barcelona, Lumen.



† † Julio Cabero Almenara
Universidad de Sevilla

Las tecnologías de la comunicación, nuevo espacio para el encuentro entre los pueblos iberoamericanos

Communication technologies as a new space to connect iberoamerican communities

Abordar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el contexto educativo exige partir de una amplia caracterización de las mismas. De todo ello, resalta el autor de este artículo que posiblemente una de las más significativas es que gira en torno a la implantación de las tecnologías de la información y a su influencia masiva en todos los sectores de la sociedad, desde los económicos hasta los culturales, y desde los formativos hasta los del ocio. Argumenta que esta implantación ha sido de tal forma que tenemos que reconocer que nunca las tecnologías de la información se habían multiplicado como hasta la fecha, de manera que nos encontramos ya no sólo con las que podríamos considerar como tradicionales, sino también con las denominadas nuevas tecnologías, por muchos problemas semánticos que la propia clasificación tenga.

The author considers that it is necessary to make a classification of the new technologies of information and communication since nowadays they are in an increasing process of spreading and diversifying all over the world and this is a process that includes an important influence in all the aspects: economic, social, cultural.. From this point of view this paper tries to put into practice that classification in order to make their introduction at school easier.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

*Tecnologías de la información, mitos tecnológicos, Iberoamérica.
New technologies of information and communication, school, classification.*

1. Nueva realidad: la sociedad del conocimiento

A lo largo de la historia de la Humanidad han existido diferentes revoluciones, y en la actualidad vivimos en la del conocimiento que, frente a las anteriores, presenta una serie de características distintivas: globalización económica; incremento del consumo; sustitución de los sistemas de producción mecánicos, por otros de carácter electrónicos y automáticos; modificación de las relaciones de producción, tanto social como desde una posición técnica; selección continua de áreas de desarrollo preferente en la investigación,

† † Julio Cabero Almenara es catedrático de Tecnología Educativa de la Universidad de Sevilla (cabero@us.es).

ligadas al impacto tecnológico; flexibilización del trabajo e inestabilidad laboral; aparición de nuevos sectores laborales, como el dedicado a la información y de nuevas modalidades laborales como el teletrabajo; girar en torno a las nuevas tecnologías de la información y comunicación: globalización de los medios de comunicación de masas tradicionales, e interconexión de las tecnologías tanto tradicionales como novedosas, de manera que permitan romper las barreras espacio-temporales y el alcance de grandes distancias; transformación de la política y de los partidos políticos, estableciéndose nuevos mecanismos para la lucha por el poder; tendencia a la americanización de la sociedad; establecimiento de principios de calidad y la búsqueda de una rentabilidad inmediata tanto en los productos como en los resultados, alcanzando las propuestas a todos los niveles: cultural, económico, político y social; y apoyo en una concepción ideológica neoliberal de la sociedad y de las relaciones que deben establecerse entre los que en ella se desenvuelven (Cabero, 2001a: 38-39). Siendo de todas ellas la más significativa el girar alrededor de las tecnologías de la información.

Esta importancia ha hecho que la Unión Europea haya establecido desde su reunión del Consejo de Europa de Santa María da Fera en junio de 2000 dos planes de acción para la incorporación de las nuevas tecnologías en su territorio, los denominados «eEurope 2002» y «eLearning», que en líneas generales persiguen los siguientes grandes objetivos: 1) Una Internet más rápida, barata y segura; 2) Invertir en las personas y en la formación; y 3) Estimular el uso de Internet. Plan que, según su última evaluación, ha puesto de manifiesto que la difusión de Internet en los hogares de UE aumentó aproximadamente del 18% en marzo de 2000 al 28% en octubre de 2000 y al 36% en junio de 2001 y se sitúa en diciembre de 2001 en el 38%. La media de la UE es del 37,7%. Tres países tienen más del 60% (Holanda, Suecia, y Dinamarca) y cuatro están por debajo de la media (Francia, Portugal, España, Grecia).

En cuanto a la cualificación para su utilización, el objetivo era que a finales del 2001 todas las escuelas estuvieran conectadas, y tenemos que señalar que el resultado de la evaluación indicaba que en mayo estaban el 80% de ellas. Sin embargo, como se apunta en el propio estudio, eso no significa que Internet se está utilizando para la enseñanza, el propio estudio reconoce que su utilización es fundamentalmente administrativa siendo necesario ampliar las influencias en el terreno de su aplicación a la formación. Como promedio hay 12 alumnos por ordenador y 25 alumnos

por ordenador conectados a Internet. La mitad de los ordenadores tienen menos de tres años. Dentro de los países que no superan la media nos encontramos con: Portugal, Grecia, Italia, Dinamarca, España, Holanda. La mayoría de los profesores utiliza hoy los ordenadores en la UE, pero sólo una minoría de ellos utilizan Internet con fines docentes. Aunque los principales argumentos que se ofrecen para no utilizarlos son los bajos niveles de equipamiento, y no – es llamativo– la formación que tienen ya que el 90% indican que han recibido un curso de capacitación, aunque ello por sí sólo también es cierto no garantiza su éxito.

Asumiendo que la realidad en Latinoamérica y el Caribe es diferente entre sus pueblos, lo mismo que ocurre en la Unión Europea, no podemos dejar de reconocer que la penetración de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC) es limitada respecto a EEUU y la UE. Como señala Menezes en su informe para el «Desarrollo de la sociedad de la información en América Latina y el Caribe», el «Índice de la sociedad de la información (ISI), establece para 1997 la siguiente relación de los diez países mejor situados: Argentina (31), Chile (32), Brasil (36), Colombia (38), Venezuela (39), Costa Rica (40), México (41), Ecuador (42), Panamá (43), Perú (48).

Estos índices se han visto potenciados por diferentes hechos como son: la creación de redes temáticas entre los profesionales de la enseñanza para analizar las posibilidades que las nuevas tecnologías, la proliferación de eventos y jornadas, y la puesta en marcha de planes para la incorporación de las TIC a la enseñanza. Este aumento podemos observarlo en los comentarios que realiza Silvio (2002), que nos indica como en julio de 2000 había alrededor de 1.585.460 nodos de Internet, que supone un aumento del 1.210% respecto a los 1.310 que existían en 1991. Estos datos son más significativos si tenemos en cuenta que en el mismo período el crecimiento a nivel mundial fue de 79,8%.

En este aspecto de las redes temáticas, se están realizando últimamente diferentes de ellas sobre a temática de la aplicación de las nuevas tecnologías a la enseñanza, como por ejemplo la «Red Iberoamericana de Formación de Profesores Universitarios en Tecnología Educativa» o la «Red Iberoamericana para el Desarrollo de Aplicaciones Telemáticas en la Formación Universitaria», formada por diferentes Universidades españolas (Sevilla, Islas Baleares, Murcia, y Tarragona) e Iberoamérica (Central de Venezuela, Panamá, NUR, Costa Rica, ISPJAE de Cuba).

Ha sido Chile la impulsora de un plan para la incorporación a la sociedad de la información, así en

1998 en este país se formó una Comisión Presidencia denominada «Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación» que elaboró el informe: «Chile: hacia la sociedad de la información», donde se establecen los cambios y prospectivas que deben darse en este país para su incorporación a la sociedad del conocimiento. Es de señalar que este informe está siendo adoptado por diferentes países latinoamericanos para su análisis respecto a la incorporación a la sociedad del conocimiento.

Como estamos viendo, el problema para nosotros no es si llegaremos, llegar llegaremos, y además como ha pasado con otras tecnologías, llegaremos todos. El problema desde mi punto de vista es otro, es si llegaremos a tiempo. Por ello es necesario que desde los gobiernos y las instituciones se dupliquen los esfuerzos para que la incorporación de los países a esta sociedad del conocimiento promovida desde las tecnologías de la información sea lo antes posible, para no verse relegadas de las posibilidades que ofrecen, y marginadas de los nuevos escenarios culturales, económicos y comunicativos que nos proponen. Éste es precisamente uno de los aspectos que se deben de acometer si se quiere que las TIC nos sirvan como puente de encuentro entre Europa e Iberoamérica.

Ahora bien, desde mi punto de vista las nuevas tecnologías, y en particular las redes telemáticas, han evolucionado bastante en los aspectos tecnológicos y de exposición y transferencia de información y menos en su configuración como tecnología social, es decir, como herramienta de comunicación e interacción social. Y ello, pienso, es un espacio que deberemos de aprender a utilizar entre los diferentes pueblos latinoamericanos.

2. ¿Qué posibilidades nos ofrecen?

Las posibilidades que nos ofrecen a la formación se pueden concretar en ampliación de la oferta informativa, creación de entornos más flexibles para el aprendizaje, eliminación de las barreras espacio-temporales entre el profesor y los estudiantes, incremento de las modalidades comunicativas, potenciación de escenarios y de entornos interactivos, favorecer tanto el aprendizaje independiente como el aprendizaje colaborativo, ofrecer nuevas posibilidades para la orientación y la tutorización de los estudiantes, y facilitar el perfeccionamiento de los licenciados.

Una de las grandes ventajas que aportan a la formación es la cantidad de información que puede ser puesta a disposición de los estudiantes de manera virtual. En este caso el número de sitios web va creciendo de forma imparable, y constantemente nos vamos encontrando con nuevos, que tanto desde una perspectiva institucional, como asociativa o personal, amplían la información con la que profesores y estudiantes pueden interactuar. Por otra parte, el número de revistas virtuales se va ampliando notablemente y todas las bibliotecas universitarias están haciendo notables esfuerzos por contratar las bases de datos «online» que constantemente están apareciendo, sin olvidarnos tampoco que cada vez más las revistas impresas tienen su versión virtual.

Esta ampliación informática no sólo consiste en la cantidad de información que se pone a disposición de los usuarios, sino también –y ello puede ser lo verdaderamente importante– como desde un punto de vista

No debemos de confundir estar conectado con participar y tener la libertad de intervenir en la Red. Acceder todos a un teclado no significa que desaparecerán las diferencias culturales, sobre todo si no sabemos qué tenemos que demandar y cómo utilizaremos lo solicitado.

cualitativo, la información es ofrecida de forma cualitativa diferente: con entornos audiovisuales multimedia, con la utilización de códigos audiovisuales, la incorporación de animaciones en 3D, o la simulación de fenómenos mediante técnicas digitales de presentación de la información.

No puede haber la menor duda que una de sus posibilidades más significativas es la influencia que tienen para la creación de entornos flexibles para la formación; flexibilidad que deberemos entenderla desde diferentes perspectivas: temporal y espacial para la interacción y recepción de la información, para la interacción con diferentes códigos, para elección de diferentes itinerarios formativos y para la selección del tipo de comunicación.

También nos van a permitir realizar las actividades formativas y de interacción independientemente del espacio y el tiempo en el cual cada uno se sitúe. Para ello contarán con un número de herramientas de comunicación tanto para el encuentro instantáneo como en diferido, que ampliarán las posibilidades que per-

mite la comunicación presencial oral. El chat, el correo electrónico, las listas de distribución, la videoconferencia por IP y por RDSI... son herramientas de comunicación que progresivamente van ganando adictos para su utilización en situaciones de formación universitaria.

Es cierto que esta comunicación interpersonal mediática tiene sus detractores argumentado las bondades de un contacto personal con el estudiante y la frialdad que introducen las máquinas. Sin entrar en ese debate, peores cosas se dijeron cuando en las Universidades del medioevo entraron los libros de textos y manuales, o cuando en las del siglo veinte la presencia de las fotocopiadoras iba ganando terreno; la realidad es que no creo que sea muy personal la interacción de profesores con 200 alumnos en un aula. Lo que sí es cierto es que la comunicación mediática interpersonal requiere de otro tipo de habilidades diferentes, pero ello no significa que una sea mejor,

Si anteriormente los alumnos debían estar formados en determinadas técnicas y estrategias para la localización e identificación de la información; en la actualidad, se hace necesario formar a los estudiantes para que sean capaces de evaluar y discriminar la información, localizada para que sea pertinente a su problema de investigación o a su temática de estudio.

más eficaz o humana que la otra. Por otra parte, debemos pasar los períodos de la infancia de la educación donde siempre se pensaba que había algo óptimo y lo demás era negativo, o que la formación no se producía si el profesor no estaba situado frente de los estudiantes.

Recientemente indicaba Echevarría (2000) que una de las transformaciones que el E3 iba a traer es el cambio en los escenarios de formación, de manera que los ordenadores se van a convertir en los elementos sustitutivos de la mesa y el pupitre. Sin querer indicar que toda la formación del futuro seguirá el planteamiento que nos ofrece el reciente Premio Nacional de Ensayo, pues somos partidarios de entornos flexibles de formación, donde el profesor, en función de sus intereses, objetivos y problemáticas elija diferentes entornos, presenciales o virtuales, para realizar su acti-

vidad, lo que sí es cierto que cada vez son más utilizados términos como teleformación, teleenseñanza o telepupitre, para aludir con ellos a entornos virtuales de formación notablemente distintos a los presenciales. Y que cada vez las experiencias de formación «on-line» que inicialmente se estaban desarrollando para cursos de postgrado y de doctorado, pero que ya están alcanzado a la formación reglada en las asignaturas de libre configuración, troncales y obligatorias, están siendo más numerosas. Y en este sentido deberemos de aprender de algunas instituciones Iberoamericanas con más experiencias que nosotros.

La calidad en estos entornos, independientemente de la necesidad de contar con unos requisitos tecnológicos mínimos para garantizar su correcto funcionamiento, vendrá determinada entre otras variables por el modelo pedagógico en el cual se apoye la interactividad que establezca y permita el sistema, la calidad de los materiales y la formación que tenga el profesor para su utilización.

Respecto a la interactividad, es necesario distinguir entre diferentes tipos: interactividad con el sistema, interactividad con los materiales e interactividad de los participantes en el proceso formativo virtual. Interactividad con el sistema, en el sentido que el entorno telemático formativo que seleccionemos debe permitir que el estudiante pueda tener acceso con facilidad a los materiales, a las herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica,

a su historial académico...

Desde nuestro punto de vista, uno de los errores más significativos que se suele cometer con la aplicación de las nuevas tecnologías en la enseñanza, sobre todo con las telemáticas, es creer que el simple hecho de ubicar materiales en la Red en formato «txt» o «pdf» ya es sinónimo de calidad. Como veremos posteriormente, creo que existe demasiada digitalización de contenidos y poca virtualización de ellos.

Entre los criterios generales para discriminar una buena de una mala web destinada a la formación que, sin ánimo de acotar aquí el tema, podemos citar los siguientes: autoridad científica tanto de la institución como de las personas que participan elaborando y proponiendo documentos; calidad técnica de la página en lo que respecta a diseño gráfico, velocidad de carga de la página, navegabilidad, facilidad y com-

presibilidad del desplazamiento por la página en los diferentes sitios y lugares; mapa global de la página en el sentido que facilite la observación rápida y segura de los contenidos que se le ofrecen al usuario; disposición de sistema de ayuda que auxilie al estudiante por los diferentes contenidos que se ofrecen y por las diferentes herramientas que se le presentan, incorporación de un motor de búsqueda de contenidos, comprensibilidad y adaptación de la información al usuario diana al cual va destinado, veracidad y cientificidad de la información que se le presenta; y posibilidades de interactividad que permite; y número y calidad de las actividades que se ofrecen al estudiante para garantizar y asegurar la adquisición de los conocimientos.

Como principios generales para su diseño y estructuración, podríamos tener presente los siguientes: cuanto menos más, lo técnico supeditado a lo didáctico, legibilidad contra irritabilidad, evitar el aburrimiento, interactividad, flexibilidad y participación del usuario dentro del entorno de forma que se pueda realizar una navegación no lineal, sino hipertextual e hipermedia. No nos detendremos aquí ya que recientemente hemos realizado un trabajo al respecto (Cabero y Gisbert, 2002).

Últimamente el desarrollo de diferente tipo de software, «grupoware», está propiciando entornos para el trabajo colaborativo entre los diferentes participantes en el acto formativo, que permiten la realización de diferentes actividades: ubicación de archivos, revisión de archivos en un proyecto colectivo, compartir documentos de diferentes plataformas, organización de citas...

3. Los mitos de las TIC aplicados a la educación

Recientemente desarrollé una conferencia en la Universidad de las Palmas de Gran Canarias, sobre esta temática y allí apuntaba que algunos de los mitos o creencias que se tienen en nuestra cultura social y académica sobre las TIC eran los siguientes: M1) Modelo democrático de educación, que facilita el acceso a todas las personas; M2) Libertad de expresión y la participación igualitaria de todos; M3) Amplitud de la información y el acceso ilimitado a todos los contenidos; M4) Valor «per se» de las tecnologías; M5) Neutralidad de las TIC; M6) Interactividad; M7) Los mitos de los «más»: «más impacto», «más efectivo», y «más fácil del retener»; M8) Los mitos de las «reducciones»: «reducción del tiempo de aprendizaje» y «reducción del costo»; M9) Los mitos de las «ampliaciones»: «a más personas» y «más acceso»; M10) Las tecnologías como manipuladoras de la actividad men-

tal; M11) Cultura deshumanizadora y alienante; M12) La existencia de una única tecnología: la supertecnología; M13) Sustitución del profesor; M14) Construcción compartida del conocimiento; y M15) Las tecnologías como la panacea que resolverá todos los problemas educativos.

Uno de los mitos más utilizados sobre la aplicación de las TIC en la formación consiste en afirmar que con su incorporación se alcanzará un «modelo democrático de educación», que permitirá el acceso a todas las personas. Con él se quiere llamar la atención respecto a que su utilización permite, por una parte, la comunicación a un colectivo amplio de personas independientemente de su situación geográfica o temporal, y por otra, poner a disposición de todas ellas, la información sin limitaciones de lugar de residencia o disponibilidad espacial.

Bajo estos supuestos, por ejemplo, se permitiría llevar una educación de calidad, a los lugares más alejados, salvando de esta forma los problemas existentes de la falta de recursos por ejemplo en las zonas rurales. Al mismo tiempo, se ofrecería a los estudiantes una formación de calidad, al no tener porqué estar supeditadas las actuaciones a las del profesor del aula; de esta forma se ofrece la posibilidad de contar con «ciberprofesores», expertos en contenidos, que ubicarían su experiencia en la Red, para que pudiera estar a disposición de cualquier persona. Lo que subyace bajo estos supuestos es que la calidad de la formación a la que uno tiene derecho a recibir, no se vería mermada por la falta de recursos, humanos y materiales, existentes en el lugar donde viva la persona, siempre que uno tenga la posibilidad de estar conectado a Internet.

Y es precisamente el último comentario lo que nos lleva a indicar lo peligroso de este mito, ya que la realidad es que no todo el mundo está conectado, y además no todo el mundo tendrá posibilidades de conectarse a medio plazo. Lo que puede estar llevándonos es a que en vez de favorecer una democratización, extensión, de la educación, se esté propiciando una discriminación de los alumnos, ya sea porque por sus recursos económicos o por la zona donde vivan, no puedan tener acceso a estas nuevas herramientas.

En cierta medida asociado con el mito anterior nos encontramos con el referido a la libertad de expresión y la participación igualitaria de todas las personas en la Red. Es cierto, que una vez superada la limitación del acceso, ésta se nos presenta como que puede propiciar la libertad de expresión y la participación igualitaria de todas las personas, entre otros motivos porque el hecho de la falta de referencia física,

pueda aliviar las limitaciones personales y sociales para comunicarnos con los demás. Pero también es cierto que no debemos de confundir que el tener acceso a la información, en nuestro caso al canal de distribución de la información, significa tener conocimiento y en ninguna medida desarrollar pautas y propuestas de acción.

Como pone de manifiesto Castell (2001: 31), «Internet nació en la insólita encrucijada entre la gran ciencia, la investigación militar y la cultura libertaria», y ello nos ha llevado a que inicialmente la Red se haya convertido en un entorno para la distribución de la información de forma libre para todos los colectivos, de manera que han servido para transmitir información de determinados movimientos como el zapatista o para la realización de ciertas actividades humanitarias de las ONG. Pero al mismo tiempo no podemos olvidarnos de las investigaciones realizadas sobre las listas de distribución y el comportamiento que los estudiantes tienen en ella, que la participación de los miembros es más limitada de lo que cabría esperar y que se reproduce lo mismo que ocurre en las clases presenciales, y es que solamente participan un número limitado de estudiantes, dándose un elevado número de estudiantes que ocupan la posición de «mirones».

En definitiva, no debemos de confundir estar conectado con participar y tener la libertad de intervenir en la Red. Acceder todos a un teclado no significa que desaparecerán las diferencias culturales, sobre todo si no sabemos qué tenemos que demandar y cómo utilizaremos lo solicitado.

Uno de los mitos que más suelen utilizarse para justificar su presencia en las instituciones educativas es la amplitud de la información que permite y el acceso ilimitado a todos los contenidos. Y «a priori ello es cierto»; ahora bien, si nos introducimos en contenidos formativos reglados, el volumen abierto de información a la que podemos acceder disminuye considerablemente, ya que por lo general las páginas web de cierta calidad limitan el número de entrada y codifican su sitio.

Esta supuesta capacidad nos tiene que llevar también a una reflexión específica, que consiste en que si anteriormente los alumnos debían estar formados en determinadas técnicas y estrategias para la localización e identificación de la información; en la actualidad, se hace necesario formar a los estudiantes para que sean capaces de evaluar y discriminar la información, localizada para que sea pertinente a su problema de investigación o a su temática de estudio.

Uno de los mitos con más claras influencias en el contexto escolar es el que podríamos denominar como el valor «per se» de las tecnologías; es decir, la sig-

nificación que se les da a las tecnologías como elementos de cambio y transformación de la institución educativa. Es cierto que crean unos entornos específicos para la información que pueden ser más atractivos y con diferentes posibilidades que las tradicionales. Pero desde nuestro punto de vista, el valor de transformación y la significación que se alcance con ellas no dependerá de la tecnología en sí misma, sino de cómo somos capaces de relacionarlas con el resto de variables curriculares: contenidos, objetivos...; y cómo aplicamos sobre las mismas estrategias didácticas específicas. No es suficiente para producir transformaciones, es también necesario que se produzca un cambio de mentalidad hacia el uso de la nueva tecnología que se pone a nuestra disposición. Este cambio de mentalidad será lo que influirá para que la tecnología se adopte y no se rechace.

Uno de los mitos más asumidos en nuestra sociedad es que las tecnologías son neutrales y asépticas, pues los efectos, positivos o negativos, beneficiosos o perjudiciales, no dependen de ellas, sino de las personas que las aplican y utilizan, y de los objetivos que se persiguen en su aplicación; o dicho en otros términos, las tecnologías son asépticas y se «estropean» en su utilización por las personas. La realidad es que toda tecnología no sólo transmite información, sino que al mismo tiempo está transmitiendo valores y actitudes, algunas veces incluso no perceptibles por las personas. Las tecnologías no son asépticas sino que por el contrario transfieren los valores de la cultura que las han desarrollado, y ello puede ser más peligroso si tenemos en cuenta la rupturas de las barreras espaciales y la dependencia tecnológica que solemos tener de determinados países.

Otra de las grandes ventajas que se incorporan a las TIC es las posibilidades interactivas que presentan, y que posibilitan que el usuario se convierta en un procesador activo y consciente de información. Independientemente de que existen diferentes niveles de interactividad, aunque no voy a seguir esta idea para analizar el mito al que actualmente nos estamos refiriendo, la realidad es que existe menos interactividad en las TIC de lo que se nos quiere hacer creer y vender por las casas comerciales. Por otra parte la utilización de la interactividad dependerá de la formación de los usuarios, ya que después la realidad, es que el comportamiento de los alumnos en estos entornos, consiste e imprimir los ficheros y movilizar mecanismo de memorización de la información, igual que en una cultura impresa.

El mito de los «más»: «más impacto», «más efectivo», y «más fácil del retener», es otro de los que inun-

dan el planteamiento de las TIC y es consecuencia directa de un fuerte determinismo que las han puesto como elementos mágicos todopoderosos que resolverán los problemas educativos. La realidad es que las investigaciones no han llegado a confirmar estos aspectos, teniendo también en cuenta que suelen confundirse términos, ya que el hecho de que con las TIC se pueda alcanzar un mayor impacto, es decir, que la información sea capaz de llegar cuantitativamente a más personas, no significa que desde un punto de vista cualitativo ese mayor acceso repercuta sobre la calidad de los productos que se consigan.

El conocimiento que adquiere un estudiante es el resultado de su interacción cognitiva y social con la información, en un momento y en un contexto dado. De forma que lo importante muchas veces no es cómo llega la información sino qué hace con la información y cómo llega a procesarla.

Al lado de los mitos de las ampliaciones, nos encontramos también con el de las reducciones: «del tiempo de aprendizaje» y «del costo». En el primero de los casos se le atribuye a la tecnología un papel que no es el suyo, por ahora los estudios no han confirmado que el hecho de trabajar en la Red, o de ofrecerle al estudiante un contexto más variado, por la diversidad de medios y sistemas simbólicos que puede llegar a movilizar, tenga unas consecuencias inmediatas sobre la reducción del tiempo necesario para el aprendizaje. Este mito es consecuencia directa del determinismo tecnológico que ha imperado en los medios, donde todo se percibe como determinado por las potencialidades de la tecnología.

Por lo que respecta a lo segundo debemos de matizarlo, ya que la realidad es que las tecnologías suponen, al menos inicialmente, una elevación de los costos, por una parte, por la necesidad de realizar inversiones iniciales para la adquisición de la infraestructura necesaria y, por otra, porque la producción de material educativo de calidad conlleva un esfuerzo económico y temporal significativo.

Respecto al siguiente mito el de las «ampliaciones»: «a más personas» y «más acceso», la realidad es que «a priori», y salvando las matizaciones que realizamos nosotros al comienzo de nuestro análisis res-

pecto a la posibilidad de estar conectados, la realidad es que, desde un punto de vista cuantitativo, la información se puede distribuir a un mayor número de personas y a mayores contextos. Lo que ya no estamos de acuerdo es que ello «per se» sea un criterio de calidad educativa.

Otro de los mitos explotado sobre las TIC es el poder que tienen para manipular la actividad mental y las conductas de las personas. Ésta ha sido una idea tradicionalmente manejada con los medios de comunicación de masas respecto a la influencia que tienen sobre las actitudes de las personas para desarrollar la agresividad y la violencia. Por el contrario, como está siendo puesto de manifiesto desde las nuevas teorías de la comunicación de masas, y en contra de la denominada teoría hipodérmica de los medios de comunicación, la influencia no es directa sino que más bien debe de haber un sustrato psicológico personal y social, para que los medios de comunicación se con-

Uno de los mitos más asumidos en nuestra sociedad es que las tecnologías son neutrales y asépticas, pues los efectos, positivos o negativos, beneficiosos o perjudiciales, no dependen de ellas, sino de las personas que las aplican y utilizan, y de los objetivos que se persiguen en su aplicación; o dicho en otros términos, las tecnologías son asépticas y se «estropean» en su utilización por las personas. La realidad es que toda tecnología no sólo transmite información, sino que al mismo tiempo está transmitiendo valores y actitudes, algunas veces incluso no perceptibles por las personas.

viertan en elementos potenciadores de las conductas violentas de las personas.

Hay cierta manía que podemos denominar como el mito de la cultura deshumanizadora y alienante, por atribuir a todo lo humano y con comunicación «cara a cara» como humano y natural, y el resto de modalidades de comunicación como artificial, deshumanizada y en contra de los valores y principios que deben de regir la Humanidad. «A tales planteamientos, y sin olvidar que algunas aplicaciones tecnológicas han ido en contra del espíritu de solidaridad y seguridad de la raza humana y del Planeta en el cual vivimos, le podemos ofrecer una serie de argumentos a considerar pa-

ra un análisis correcto: por una parte, se olvida que la tecnología es un producto humano, se le podrá achacar que en su aplicación concreta ha sido positiva o negativa, desde posiciones científicas e ideológicas concretas, se podrá argumentar sobre su eficacia o ineficacia, o se podrá esgrimir sobre su pertinencia, pero lo que no podrá ponerse en duda es su carácter y condición humana, ya que se elabora y potencia para mejorar las condiciones naturales de vida del ser humano tratando de adecuar el entorno a sus necesidades; y por otra, no se tiene en cuenta que nuestra sociedad es producto de un momento histórico determinado con sus características geográficas, climáticas, sociohistóricas, culturales, sociales... y tecnológicas concretas» (Cabero, 2001a: 69).

Un mito que ha sido constante a lo largo de la evolución de la historia de la tecnología ha sido el de la existencia de una única tecnología; es decir, la existencia de una supertecnología que pueda aglutinar a todas las demás y sea la más potente y por tanto más significativa para conseguir metas y objetivos de aprendizaje. Para nosotros no existen medios mejores que otros, no existe el supermedio y menos aún si para su concreción nos apoyamos únicamente en sus características técnicas y estéticas.

Cada vez que ha aparecido una nueva tecnología ha existido alguien que se ha visto tentado a proclamar que la escuela morirá y que los profesores serán sustituidos, incluso estas afirmaciones se han visto reforzadas por algunos estudios donde se demostraba que la nueva tecnología presentada era cuanto menos igual de eficaz para que los alumnos aprendieran que la enseñanza asistida por un profesor presencial. Y si eran como mínimo igual de eficaz, y además más económicas, ya se puede imaginar el lector la propuesta que terminaban realizando los diseñadores de estos estudios. Se olvidaban que el efecto novedad determina los resultados alcanzados con los medios y que muchas veces no se estaban contemplando las mismas situaciones instruccionales.

Desde nuestro punto de vista y como ya he indicado diversas veces, los profesores no van a ser reemplazados por las tecnologías por muy potentes y sofisticadas que sean, lo que sí ocurrirá es que tengamos que cambiar los roles y actividades que actualmente desempeñamos, como por otra parte siempre ha pasado cuando se ha introducido una nueva tecnología en la instrucción; recuérdese por ejemplo las transformaciones que se efectuaron en el papel del profesor, y también del alumno, como consecuencia de la introducción del libro de texto. La presencia de las nuevas TIC nos van a llevar a que los profesores desem-

peñen nuevos roles como los de consultores de información/facilitadores de información; diseñador de medios; moderadores y tutores virtuales; evaluadores continuos y asesores; orientadores y administradores del sistema (Cabero, 2000b).

Como último mito, y que en cierta medida se encuentra dando cobertura a todos los restantes nos encontramos con la idea de que las tecnologías como la panacea que resolverá todos los problemas educativos. Creo que ya debe quedar lo suficientemente claro que para nosotros las tecnologías, independientemente de lo potente que sean, son solamente instrumentos curriculares y por tanto su sentido, vida y efecto pedagógico, vendrá de las relaciones que sepamos establecer con el resto de componentes del currículum. Y posiblemente, por no decir seguro, los efectos que se consigan vendrán más de las interacciones que se establezcan entre todos los elementos, de las metodologías que apliquemos sobre ellos y del diseño concreto que se realice. El poder no está en la tecnología, sino en las preguntas y respuestas que nos hagamos sobre ella para su diseño, utilización en investigación en la enseñanza.

4. Algunos aspectos para finalizar

Para finalizar me gustaría realizar una serie de comentarios para que de verdad, teniendo en cuenta las posibilidades que las nuevas tecnologías tienen y los mitos que soportan, se puedan convertir en elementos para un nuevo espacio comunitario y de intervención para el encuentro entre los pueblos iberoamericanos.

En primer lugar trabajar desde el paradigma de la colaboración. Con ello lo que quiero decir es que el acercamiento no debe de ser el usual donde el poderoso, desde un punto de vista tecnológico, pretenda conseguir con su aplicación la colonización cultural de los más débiles.

Esta colaboración nos debe llevar a que se realicen acciones conjuntas donde cada una de las partes incorpore elementos específicos para la consecución del proyecto. En este sentido, la experiencia realizada desde la Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana puede ser un elemento significativo a contemplar (Martínez, 1998), donde se han realizado diferentes acciones formativas de manera conjunta entre Universidades de ambos lados del Atlántico.

En esta línea puede ser interesante seguir potenciando las redes que se están llevando a cabo entre diferentes Universidades Iberoamericanas, como la «Red de Universidades Virtuales Iberoamericanas». Esto se hace más necesario si además tenemos en

cuenta que uno de los problemas fundamentales que se nos presenta con estos nuevos entornos telemáticos radica en la falta de contenidos. Y como se sabe, la mera selección de éstos no es sólo una cuestión de eficacia y tendencia científica, sino también de valores y concepción del mundo y la mayoría que existen hoy en la Red no pertenecen a la cultura iberoamericana, ofreciendo una visión de una sociedad que no es la nuestra.

En este apartado de los contenidos formativos, la situación es de tal forma que la propia Unión Europea ha realizado recientemente una llamada de atención para la producción de material educativo entre los estados miembros, para intentar evitar la colonización cultural que se avecina.

Se hace necesario aumentar la presencia de los contenidos en español en la Red, de forma que al auspicio de organismo internacionales, se puedan crear propuestas similares de distribución de cursos gratuitos como los recientemente puestos en funcionamiento por el MIT (<http://ocw.mit.edu/index.html>: 10/10/2002).

Para esta colaboración, y dentro de los estudios universitarios, se nos abren diferentes posibilidades, desde la realización de doctorados compartidos entre diferentes Universidades, hasta la creación de redes temáticas específicas auspiciadas por la AECE, creo que la experiencias además de servir para la formación de tutelados superiores son de gran utilidad para el intercambio de investigadores e ideas de diferentes áreas del conocimiento.

Pero esta colaboración y el intercambio de información necesitará de la confianza mutua para que se convierta en una herramienta significativa para el perfeccionamiento de las personas. El hecho de que hablemos el mismo idioma no es suficiente, deben cambiarse las imágenes que tradicionalmente han imperado en ciertos sectores, una la simpleza de la colonización, y otra la vaguedad de su cultura científica.

Estos nuevos entornos de nuestra comunicación deberán de respetar nuestra diversidad cultural, no viéndonos tentados a incorporar que determinados modelos culturales se primen sobre el resto.

Es también cuestión importante la reflexión sobre la necesidad de formación y cuando hablo de formación no me refiero a la necesaria para la capacitación

instrumental de las nuevas tecnologías. Afortunadamente éstas cada vez están siendo más amigables y requieren menos habilidades técnicas en los usuarios. Me refiero a la necesaria para un uso crítico, reflexivo y didáctico de ellas, que nos lleven a contemplarlas como herramientas de comunicación y formación, y no en simplemente como instrumentos tecnológicos.

Para finalizar señalar que creo que las nuevas tecnologías nos van a ofrecer la posibilidad de crear nuevos entornos para la formación entre las personas con una serie de ventajas claras, pero también amplificadas por determinados sectores comerciales e ideológicos, pero nos la van a ofrecer siempre que las adoptemos como instrumentos de intercambio y creación de información y no como meros instrumentos tecnológicos en los que descargar la acción educativa.

Referencias

- BAUTISTA, A. (2001): «Desigualdades sociales, nuevas tecnologías y política educativa», en AREA, M. (Coord.): *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao, Desclee; 179-213.
- CABERO, J. (2000b): «El rol del profesor ante las nuevas tecnologías de la información y comunicación», en *Agenda Académica*, 7, 1; 41-57.
- CABERO, J. (2001a): *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza* Barcelona, Paidós.
- CABERO, J. (2001b): «La sociedad de la información y el conocimiento, transformaciones tecnológicas y sus repercusiones en la educación», en BLAZQUEZ, F. (Coord.): *Sociedad de la información y educación*. Badajoz, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, Badajoz; 63-90.
- CABERO, J. (2001c): «Tecnologías de la información en la enseñanza universitaria», en SALINAS, J. y BATISTA, A. (Coords.): *Didáctica y tecnología educativa para una Universidad en un mundo digital*. Panamá, Universidad de Panamá; 5-41.
- CABERO, J. (2001d): «La aplicación de las TIC, ¿Esnobismo o realidad educativa?», en *Red Digital*, 1, en <http://reddigital.cnice.mecd.es/index2.html> (31/01/2002).
- CABERO, J. y GISBERT, M. (Dirs.) (2002): *Materiales formativos multimedia en la Red. Guía práctica para su diseño*. Sevilla, Secretariado de Recursos Audiovisuales de la Universidad de Sevilla.
- CASTELLS, M. (2001): *La galaxia Internet* Madrid, Areté.
- SALINAS, J. (2000a): «¿Qué se entiende por una institución de educación superior flexible?», en CABERO, J. y OTROS (Coords.): *Y continuamos avanzando. Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*. Sevilla, Kronos; 451-465.
- SALINAS, J. (2000b): «Las redes de comunicación (II): posibilidades educativas», en CABERO, J. (Ed.): *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid, Síntesis; 179-198.
- SELINGER, M. (2000): «Opening up new teaching and learning spaces», en EVANS, T. y NATION, D. (Coord.): *Changing university teaching. Reflections on creating educational technology*. Londres, Kogan Page; 85-97.

† Elena Conde y Luis F. de Iturrate
Tenerife

Reacciones emocionales en el cine: el caso de la muerte

Emotional impacts at the cinema: the example of death

La emoción es uno de los recursos más utilizados en el medio audiovisual para captar y mantener la atención del espectador, aunque no siempre con el mismo nivel de éxito. En este artículo se analizarán algunos de los factores que determinan el impacto emocional en el espectador; entre ellos destaca el lugar que ocupa el personaje en el relato o la noticia en el informativo, el contexto, tanto físico como simbólico, que rodea a la experiencia de «ver» y las propias características del lenguaje audiovisual.

Emotion is one of the most used resources for getting and maintaining viewer's attention in audiovisual context, achieving different levels of success. We analyse some of the factors that determine the viewer emotional impact, specially the role of the characters in the story, the informative news and the context, so much physical as symbolic, which surrounds the visual experience and also the characteristics of the audiovisual language.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Medios audiovisuales, emociones, empatía, educación, relaciones parasociales, niños, adolescentes.

Media, emotions, empathy, education, parasocial relationships, children, adolescents.

† Elena Conde Miranda es profesora de Psicología Evolutiva de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Laguna (Tenerife) (elconde@ull.es).

Luis Fernando de Iturrate Cárdenes es profesor del Departamento de Periodismo de la Facultad de Ciencias de la Información Psicología de la Universidad de La Laguna (Tenerife).

Hoy en día nadie duda de que los medios audiovisuales son, junto a la familia y la escuela, un importante agente de socialización. El número de horas que niños y jóvenes pasan delante de una pantalla supera, en muchas ocasiones, las horas de colegio o el tiempo que pasan interactuando con sus padres. Los medios y, especialmente, la televisión ofrecen al espectador una visión de la realidad. La televisión muestra lo que es «normal» en la sociedad, lo que sucede en nuestro entorno, e incluso la actitud que se debe tomar ante los acontecimientos que en ella se representan. Las relaciones que se establecen con los personajes de la pantalla forman parte de los que se podrían llamar

relaciones parasociales, donde no se produce un contacto físico, cara a cara, con el interlocutor, pero donde sí existe presuposición de valores, intereses, móviles y metas.

Además, cine y televisión ofrecen al espectador un amplio abanico de experiencias a las que no podría acceder o acceder de forma excepcional en la vida cotidiana. La experiencia de la muerte es un ejemplo de ello. En nuestra sociedad, dominada por el culto a la juventud y al hedonismo, la muerte es un tema casi tabú, si está próxima a nosotros se evita hablar de ella y al contrario de lo que es, se muestra antinatural. Sin embargo, la pantalla nos la ofrece una y otra vez. Las formas diferentes de morir, las emociones que acompañan a la muerte o la forma en que los vivos se enfrentan a ella son temas frecuentes en el cine y en la televisión. Probablemente, el poder del cine y de la televisión no reside tanto en su capacidad para ampliar las experiencias informativas que tienen el espectador sino también, y especialmente, en su capacidad para emocionarlo.

1. Las emociones a través de las pantallas

La capacidad que tiene el espectador de engancharse al medio, de sufrir y reír con él no es más que el producto de un proceso de «supresión de la incredulidad» (Esslin, 1982). En los primeros años de la vida este proceso no es necesario debido a las propias dificultades que tiene el niño para percibir el carácter representativo del medio, lo que le hace creer que todo en él es verdad. Años más tarde, de forma consciente, el espectador hace un esfuerzo por eliminar la incredulidad y olvidar que lo que ve en la pantalla no es real. Así, unas veces por desconocimiento y otras por deseo propio, el espectador «entra» en la pantalla.

La supresión de incredulidad es un elemento necesario, pero no suficiente, para que se genere la emoción ante una pantalla de cine o de televisión. El espectador puede recibir el mensaje o la historia, obviando lo artificial de la situación y, sin embargo, no emocionarse con ella. Para que la emoción se produzca es necesario contar con otro proceso, la empatía. La capacidad de ponernos en la piel de otros y sentir con ellos no sólo se produce ante la angustia o la alegría de un ser querido; también se puede desarrollar frente a modelos distantes. Esta capacidad de empatizar con personajes lejanos ha sido una constante a lo largo de la historia de la Humanidad, responsable de la transmisión cultural de generación en generación. El poder del relato para hacer sentir con los personajes se ve potenciado por el uso de los medios audiovisuales. La fuerza de la pantalla frente al

«cuentacuentos» tradicional reside en cuatro características fundamentales (Torres Lana, Conde y Ruiz, en prensa):

- La fuerza de la imagen que, combinada con el sonido, es recibida por el espectador sin apenas invertir esfuerzo.
- El amplio abanico de personajes de diferente sexo, edad, estatus socioeconómico y raza que viven en la pantalla historias múltiples con las que el espectador se puede identificar.
- La posibilidad que ofrece el medio al espectador de asistir a la reproducción de acontecimientos de fuerte impacto social sin moverse de su sillón, convirtiéndose en una «espectador participante» con un juicio claramente establecido sobre lo que ve y escucha en el programa.
- La transmisión «en directo» de cualquier acontecimiento, desde el juicio de un condenado a muerte a las pruebas deportivas que se realizan durante las olimpiadas, pasando por una guerra civil que se produce a miles de kilómetros de distancia. El medio, en este caso, la televisión, nos permite «vivir» estas situaciones con la emoción del momento sin correr riesgo alguno.

2. El significado de la muerte en la pantalla

Como ya se ha señalado, la televisión y el cine son una gran ventana al mundo que permite acercarse a situaciones a las que de otra forma no se podría llegar. No hay nada más real en la vida que la muerte misma y, sin embargo, la mayoría de las personas de nuestra cultura, menos aún niños y adolescentes, no ha visto una persona muerta en su vida.

En el cine y la televisión ocurre todo lo contrario. La muerte, consustancial a la vida, se muestra de forma más natural en los medios audiovisuales que en la propia vida; lo que no deja de ser una paradoja si se tiene en cuenta la afirmación de algunos autores sobre el carácter de representación de la realidad del medio.

Ahora bien, el impacto o la emoción que genera la muerte de un personaje en el espectador va a depender de múltiples factores. Son muchos los personajes que se ven morir y pocos los que provocan pena o algún tipo de sentimiento. Las características del personaje, físicas y psicológicas, y el lugar que ocupa en la trama son claves. Pero también lo son el contexto en el que aparece la muerte y las propias características del lenguaje audiovisual que amplifican o reducen su impacto. Veamos con algo más de detalle el papel que juegan estos factores en el desarrollo de la empatía con modelos distantes.

2.1. La jerarquía argumental

Tanto en el cine como en la vida cotidiana el sentimiento que provoca la muerte de alguien depende del grado de conocimiento que se tenga de esa persona y del comportamiento que ésta haya tenido hacia ella en el caso de la vida real y hacia otros personajes con los que el espectador se haya identificado en el caso del cine.

En la vida real el grado de conocimiento se mide en función del tiempo compartido, tanto de la cantidad como de la cualidad. La familiaridad de 10 años de saludo cordial y una sonrisa puede verse fácilmente superada por la profunda intimidad de un viaje compartido durante 10 días. De igual forma, el cine o la televisión que desea provocar un sentimiento de emoción, tristeza o perplejidad ante la muerte de un personaje tiene que favorecer el encuentro y conocimiento con él. Casi siempre el grado de conocimiento que se tiene de un personaje depende del tiempo que permanece en la pantalla. Pero no siempre es así, hay otros elementos que intervienen y favorecen este conocimiento: la participación en diálogos, las muestras de su carácter y personalidad determinadas por el tipo de encuadres o, incluso, la banda sonora que utiliza el realizador para presentar al personaje.

La película *Los puentes de Madison* (Eastwood, 1995) es un buen ejemplo de la importancia que tiene la familiaridad o el conocimiento del personaje en la respuesta emocional del espectador. El personaje que interpreta Meryl Streep está muerto al inicio de la película. Se trata de una muerte que no crea ningún sentimiento en el espectador; sin embargo, en el final de la película, de los llamados «lacrimógenos», esta misma muerte es capaz de provocar un profundo sentimiento de tristeza en los espectadores. Entonces, ¿qué es lo que ha cambiado? Sin ninguna duda, el conocimiento que se tiene del personaje, se trata de la actriz principal¹.

El director ha dado a conocer los datos más significativos de la vida del personaje, su lucha interna con la cotidianeidad y su afán por vivir, consiguiendo observar los gestos desagradables, las situaciones íntimas comprometidas y las partes negativas de su carácter. Su muerte al inicio de la película produce casi la misma indiferencia que el anuncio de la muerte de un familiar lejano con el que nunca se ha tenido contacto o de un vecino al que se saluda cortésmente al coincidir en el rellano de la escalera. Al final de la película, sin embargo, ha muerto uno de los personajes protagonistas; alguien próximo, ese amigo o familiar que forma parte de la vida cotidiana. De esta forma, el lugar que ocupa un personaje en la jerarquía

argumental va a ser un elemento decisivo para suscitar o no una emoción en el espectador. La muerte de un extra, uno entre la masa, es para el espectador tan lejana o más que un cadáver irreconocible bajo una manta visto en el arcén de una autopista. La muerte del figurante, con sólo presencia física al lado de alguno de los actores principales o secundarios, identificable porque ocupa un lugar cercano en el plano del cámara, puede ocasionar la misma respuesta que esa persona de nuestro entorno con la que nunca se ha hablado y por la que se sentirá más o menos en función de la simpatía que haya despertado en nosotros. Si se trata de un soldado anónimo que cae al lado del protagonista probablemente no provocará en el espectador sentimiento alguno, en cambio si es el guardaespaldas que se ha puesto delante del protagonista para salvar su vida, provocará, probablemente, cierta simpatía e incluso tristeza por su muerte.

La muerte de un actor secundario es más cercana, como la de ese vecino con el que apenas se habla pero que se está acostumbrado a ver. El sentimiento en relación con su muerte estará en función del papel que haya desempeñado en nuestra vida, de la misma manera que el del cine lo estará en función de su relación con el protagonista principal o con su capacidad para cambiar el curso de la trama.

Pero no sólo es importante el lugar que ocupa el personaje en la jerarquía argumental, también lo es la disposición afectiva generada en el espectador a través de la descripción del personaje y de su comportamiento. Un personaje caracterizado como agradable, altruista, honesto o moral favorece en el espectador una disposición positiva que facilita el desarrollo de la respuesta empática; por el contrario, el personaje malvado, sin escrúpulos, genera una disposición negativa hacia él, lo que lleva, en la mayoría de los casos, a una inhibición de los elementos potenciales de la respuesta empática (Wilson, Cantor, Gordon y Zillmann, 1986; Zillmann y Bryant, 1985; Zillmann y Cantor, 1977).

Los efectos de la jerarquía argumental también se pueden observar en un formato de no ficción como las noticias. El lugar que ocupa una noticia en la emisión o el retrato que se hace del personaje van a modular la respuesta emocional en el espectador. No tiene el mismo impacto una noticia de un atentado que abre la emisión del telediario en la que se hace un pequeño retrato de la víctima y se consideran las consecuencias de su muerte (familia destruida, indefensión, vulnerabilidad...) que un reportaje en mitad de las noticias, a caballo entre dos cortes publicitarios, sobre la hambruna en cualquier país africano donde la muerte es un cifra anónima.

2.2. El contexto

La emoción que provoca la muerte en los medios audiovisuales está en gran medida condicionada por el contexto en el que se sitúa. Son muchas las series, películas y videojuegos que trivializan la violencia. La forma más usual de hacerlo es dedicando escaso o ningún tiempo a las consecuencias de ésta. Mientras al espectador se le ofrece la oportunidad de recrearse en la violencia, los innumerables heridos o muertos no se ven, ni tampoco aparecen los efectos que estas muertes producen en otras personas. Pero también la combinación con el humor ha sido un buen antídoto contra la emoción. Son numerosos los ejemplos cinematográficos, entre ellos *Pulp Fiction*, donde la muerte pierde su trascendencia y se convierte en parte de un gag de humor. El espectador sustituye fácilmente la tristeza por una sonora carcajada o un «se lo merecía». Pero, la trivialización de la muerte no es exclusiva del género cinematográfico, también se trivializa en los formatos televisivos más serios como documentales y telediarios. La reiteración de primeros planos de muerte insensibilizan al espectador ante algo que parece alejado e irremediable; la sociedad de consumo que se cuele en los espacios publicitarios o las noticias de sociedad contribuyen a que la muerte pierda su sentido.

Tampoco la muerte tiene el mismo impacto si el contexto de recepción es individual o grupal. Un grupo de jóvenes de ambos sexos se reúnen frente al aparato de televisión comentan lo que ven, ironizan sobre aquellos que se emocionan viendo una película, se interrumpen unos a otros con temas de conversación no relacionados con el contenido de lo que están viendo... El mensaje audiovisual se ve continuamente interferido por mensajes irrelevantes o contradictorios que ponen obstáculos a los dos procesos que favorecen la emoción: la supresión de incredulidad y la empatía. Por el contrario, cuando el espectador está en soledad se deja llevar más fácilmente por la fuerza del mensaje que llega directo y es capaz de emocionar.

Indudablemente, en algunos casos es deseable que la muerte audiovisual no emocione al espectador. El impacto en el público infantil de imágenes vividas de muerte y destrucción puede verse atenuado por la covisión. La presencia de un adulto o de un hermano mayor que explican lo que en realidad está sucediendo en la pantalla y lo desdramatizan favorece la com-

presión del medio y modula la respuesta emocional a sus contenidos.

2.3. El lenguaje audiovisual

Se ha dicho al inicio del artículo que uno de los procesos que permite la respuesta emocional es el hecho de que el espectador haga un esfuerzo por suprimir la incredulidad. Sin embargo, este proceso no sólo depende de la capacidad del espectador, también depende de las características del propio material audiovisual, de lo creíble que sea. La credibilidad es patrimonio de la técnica narrativa, mientras más perfecta sea la técnica, mayor será el grado de credibilidad. La muerte de los soldados en las playas de Normandía en la película de Steven Spielberg *Salvar al soldado Ryan* (1998) es creíble. Por ello, el espec-

Probablemente, el poder del cine y de la televisión no reside tanto en su capacidad para ampliar las experiencias informativas que tienen el espectador sino también, y especialmente, en su capacidad para emocionarlo.

tador se tapa los ojos o desvía la mirada, reconociendo la crueldad de los hechos. Igualmente, la muerte del protagonista principal (Tom Hanks) es sentida como algo cercano. La maestría de Spielberg, sus dotes de gran narrador junto al dominio de la técnica hacen creíble la fantasía del cine.

Si hay algo mágico que tiene el cine es que su credibilidad está envuelta en la fantasía más pura, se llora y se sufre porque las técnicas del lenguaje audiovisual, la banda sonora, los efectos especiales, el tipo de planos y la transición entre éstos, lo hacen posible. La película de José Luis Garci *Volver a empezar* (1981) emocionó y provocó los aplausos de la academia de Hollywood contando la historia de un hombre que vuelve a su tierra, España, a morir. Una fotografía de gran maestría, una luz adecuada y una música especial, el Canon de Pachelbel hicieron gran parte del trabajo. Todos sabían que no había una orquesta interpretando esta pieza mientras Antonio Ferrandis hablaba del amor que sentía por su tierra y tampoco era cierta esa cámara en panorámica que acompañaba a la música y al actor.

Otro ejemplo de la importancia del lenguaje audiovisual en la suscitación emocional son las imágenes de la muerte de Elias (Willem Dafoe) en la película

Platoon se acompañan de un fondo musical, el adagio de Barbier, mezclado con sonidos de radio y ruido de helicópteros. Se suceden los planos aéreos, la cámara lenta y podemos ver como el protagonista cae muerto tres veces. Se trata de un mundo de fantasía que el espectador se cree mientras se suceden las imágenes en su retina y que deja atrás cuando se enciende la luz, irrumpe un anuncio publicitario o el guionista le transporta a otro lugar y otro tiempo, alejándole de la realidad inmediata que vivía los instantes previos. En definitiva, una fantasía elaborada que puede provocar emociones reales, que amplía nuestro bagaje de experiencias.

Pero, los recursos del medio no sólo están a disposición del género cinematográfico de ficción, también son utilizados en otros formatos. Es el caso de los programas de noticias en los que aparece un primer plano del que sufre, el sonido directo de la guerra o un presentador que anticipa el horror de lo que se va a ver, incrementando el nivel de activación del espectador.

3. Las pantallas, ¿una escuela de emociones?

El análisis de la muerte en las pantallas ha servido para profundizar en la capacidad del medio para generar emociones. No debemos olvidar, sin embargo, que el espectador no es un agente pasivo y que su respuesta va a depender también de factores individuales como su propia capacidad para responder de forma empática a las emociones de los otros; los procesos de identificación, el deseo de ser o parecerse a un personaje, o las propias experiencias vividas, cercanas o lejanas a las mostradas en la pantalla (Torres Lana, Conde y Ruiz, 1999). Lo que si parece evidente es que los medios amplían el rango de experiencias emocionales de los individuos. El medio emociona pero

también enseña cómo se expresan las emociones, cómo se afrontan y cuáles son los elementos que las elicitán. En este sentido, el cine y la televisión se convierte en un recurso valioso para el contexto educativo. El análisis de series televisivas, noticias y películas permite profundizar en los contenidos y valores propios de la infancia y la juventud. Las motivaciones de los personajes para actuar de una u otra forma, los comportamientos alternativos, la posibilidad de adoptar distintas perspectivas, etc., pueden ser una, de las múltiples formas, de sacar partido a la experiencia audiovisual sin perder el placer de adentrarse en su peculiar realidad.

Notas

¹ El actor o actriz principal es, según Syd Fyeld autor del «manual del guionista» en 1995, el personaje que pasa más tiempo en la pantalla o en el caso de que exista un co-protagonista, del que depende más la acción, el que determina los comportamientos de los otros o sobre el que cae el peso de la trama.

Referencias

- ESSLIN, M. (1982): *The age of television*. San Francisco, Freeman.
- TORRES LANA, E.; CONDE, E. y RUIZ, C. (1999): «La influencia de las pantallas en el desarrollo socioafectivo», en LÓPEZ, F. (Ed.): *Desarrollo afectivo y social*. Madrid, Pirámide; 285-301.
- TORRES LANA, E.; CONDE, E. y RUIZ, C. (en prensa): *Desarrollo humano en la sociedad audiovisual*. Madrid, Alianza.
- WILSON, B. J.; CANTOR, J.; GORDON, L. y ZILLMANN, D. (1986): «Affective responses of nonretarded and retarded children to the emotions of a protagonist», en *Child Study Journal*, 16; 77-93.
- ZILLMANN, D. y BRYANT, J. (1985): «Affect, mood, and emotion as determinants of selective exposure», en ZILLMAN, D. y BRYANT, J. (Eds.): *Selective exposure to communication*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates; 157-190.
- ZILLMANN, D. y CANTOR, J. (1977): «Affective responses to the emotions of a protagonist», en *Journal of Experimental Social Psychology*, 13; 155-165.

† **Javier Callejo**
Madrid

El silencio: núcleo ético de la comunicación

Silence as the ethic basis of communication

Este artículo es una reflexión sobre la pérdida del silencio experimentada en nuestras sociedades. Aceptamos acriticamente el continuo flujo de mensajes, sonidos, palabras e imágenes que producen las máquinas de comunicar. Escasamente pensamos sobre las implicaciones sociales, culturales y políticas de la exclusión del silencio. Recientemente, las obras de David Le Breton y Paul Virilio se han ocupado de tal labor. Se analizan ambas contribuciones.

This paper is a reflection on the loss of silence suffered by our societies. We accept without critical distance the permanent flow of messages, sounds, words and images which is produced by the communication machines. We rarely think about the social, cultural and political implications of silence exclusion. Recently this reflection has been the aim of the works by David Le Breton and Paul Virilio. Both contributions are analysed.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Modernidad, máquinas de comunicar, pensamiento crítico, relaciones sociales, lógica cultural del fin de la historia

Modernity, communication machines, critical thought, social relations, cultural logic of the end of history.

Es grande la desigualdad entre la acumulación de literatura narrativa y poesía que tiene al silencio como protagonista y la producida para

reflexionar directamente sobre tal asunto; menos aún para abordarlo como objeto de una disciplina dentro de las Ciencias Sociales. Es como si el silencio fuera de materia refractaria a la reflexión y, sin embargo, más dado a la expresión directa. Tal vez, hablar del silencio nos parece una tarea contradictoria en sus propios términos, quizás inabarcable por la enorme apertura interpretativa que convoca. Nos enseñan y enseñamos a conducirnos con palabras, a interpretar palabras. Ante el silencio, experimentamos una angustia

† **Javier Callejo** es profesor de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la UNED en Madrid (mcallejo@poli.uned.es).

que ha dado una hermosa lírica, puede ser que la poesía más profunda, nacida de la íntima manifestación mística, pero apenas alcanzamos a convivir con el silencio, nos abate. Las sociedades desarrolladas y, en especial, bajo su consideración como sociedades de la información, dudan en ubicar el silencio entre la información o el ruido.

Puede considerarse el silencio un elemento prácticamente excluido de nuestra sociedad, es apenas aguantado en las comunicaciones cara a cara. Entonces, se convierte en un síntoma o en una sospecha. Pocos han sido los autores que dominan su gestión en la comunicación mediada, en la radio, en la televisión, en el cine. Es más, en algunos de estos medios, principalmente en el primero, el silencio surge como un enemigo. Sólo se admite el silencio como condena o instrumento de protesta, frente a la muerte. Nada más que situaciones excepcionales recuperan instrumentalmente el carácter instrumental del silencio.

El rechazo del silencio se convierte así en el síntoma de una sociedad. Pero, también, nos impide su gestión, la convivencia con él. ¿Para qué convivir con el silencio?, ¿cuál es el lugar posible del silencio en las sociedades desarrolladas y su presencia en algunos campos?, ¿por qué el silencio, habitualmente confundido con el callar, se impone a quienes ocupan las posiciones subordinadas en la sociedad: los «infans» (etimológicamente los que no hablan)? ¿No estaremos confundiendo este silencio impuesto, pasivo, con otro silencio, activo, que es el ejercicio de un derecho, el derecho a expresar silencio?

Como puede verse, el silencio convoca numerosas preguntas, demasiadas para quedar en un lugar marginal de las reflexiones. Sin embargo, dos obras recientes, se han ocupado del silencio brillantemente: *El silencio*, de David Le Breton (2001) y *El procedimiento silencio*, de Paul Virilio (2001). Merece la pena reflejar sus reflexiones, siendo esta la labor a la que fundamentalmente se dedicará este trabajo. Resulta poco menos que sorprendente que, en tiempos de saturación informativa y comunicativa, se publiquen dos obras que tengan el silencio en su centro.

El silencio no sólo como otro elemento de la comunicación sino como centro de la misma, es la particular comunidad de estas dos obras. Algo más que sintomática en una escasa bibliografía de las Ciencias Sociales y de la Comunicación sobre el tema.

1. Otras reflexiones sobre el silencio

La producción reflexiva y empírica sobre el lugar del silencio en las sociedades desarrolladas ha sido

escasa. Su eliminación del ámbito de la teoría y la investigación tal vez hunda sus raíces en los orígenes de la modernidad; pero es seguramente la Lingüística Moderna, matriz de la mayor parte del quehacer de las ciencias sociales durante el siglo XX, la que parece certificar su ausencia del pensamiento. Cuando los alumnos de Saussure (1987) publican su *Curso de Lingüística General* en el segundo decenio del siglo, se define el signo como la articulación entre una imagen psíquica y un material sonoro o gráfico. El silencio desaparece como material sígnico.

La desaparición de la reflexión disciplinar apenas corresponde con su presencia en los comportamientos cotidianos. Puede ser que esta época sea poco silenciosa; pero el silencio se sigue mostrando en las relaciones sociales, es lo que se encarga de recoger Goffman (1987). Para el sociólogo norteamericano, el silencio es un elemento a controlar, un dispositivo de la circunspección dramática y, por lo tanto, en la gestión de la relación pública con los otros.

A pesar de parecer un elemento excluido, conceptos con tanta difusión como el de las mayorías silenciosas han de tomarse como signo del paradójicamente centro ocupado por el silencio en la sociedad. Para que los medios sigan transmitiendo y las democracias funcionando, hace falta recluir a la mayoría en el silencio. Al menos, que la mayoría calle en los espacios públicos, pues, como después se verá a la luz de las dos obras ya referidas, dista de ser lo mismo callar que producir silencio.

¿Por qué la gente calla, incluso cuando es preguntada? En *La espiral del silencio*, Elisabeth Noelle-Neuman (1995) planteaba la situación para explicar las tácticas de ocultación de la propia opinión (y del propio voto en sociedades democráticas) cuando se percibía como subordinado. Así, las mayorías silenciosas lo eran desde su autopercepción como minorías subordinadas, que optaban por el silencio. Lo que para la autora sirve para explicar las dificultades que tienen algunos instrumentos, como la encuesta demoscópica, para conocer la opinión real de la población, cabe asumirlo como una disfunción de la democracia. La democracia, al entrar en funcionamiento el juego democrático, deja de funcionar como democracia, pues los que se consideran pocos se inclinarán por la adscripción a las opiniones de los mayoritarios o, sencillamente, al silencio, a ocultar su opinión. Se iluminaba así una socialización y, por lo tanto, una educación que impedía expresar el disenso. Los individuos parecían impedidos para la diferencia, para hablar desde su diferencia. Por supuesto, menos aún para la crítica. La democracia aparece enferma de si-

lencio, más que dar la palabra, paradójicamente genera silencio.

En *El silencio de la escritura*, Emilio Lledó (1998) realiza una bella reflexión sobre la unión entre la escritura, a la que era reacia Platón como canal para transmitir el conocimiento, y el silencio. Si en un principio la lectura es oral, será el silencio lo que progresivamente aunará las situaciones de escritura y lectura. La escritura es un silencio que habla, pero precisamente porque habla desde y con el silencio, permite la reflexión.

En otros textos, el silencio ha sido la razón de interesantes compilaciones, como las de Delclaux (1987), ceñida al arte y la literatura y Castilla del Pino (1992), más plural en sus campos de concreción. Pero es desde la perspectiva sociopragmática del lenguaje, donde el silencio se revaloriza en textos como el de Jaworski (1993). Pues bien, destaca que en este minirepaso de lo que subjetivamente se consideran notables aproximaciones al tema del silencio, aun cuando sea desde focos bien distintos, su relativa ausencia en campos como, por ejemplo, la comunicación radiofónica, los discursos políticos o la comunicación educativa. Hay más que dignas tesis doctorales sobre el silencio en éstos u otros campos; pero se echan en falta textos de referencia.

2. Entre dos mundos

La fascinación por el silencio del antropólogo David Le Breton deriva de su lógica contraria a la de una modernidad. Observar las distintas situaciones sociales en las que aparece el silencio se convierte en un laboratorio privilegiado del orden social. Por ello, afirma el autor, el silencio tiene una proyección transgresora. El primer capítulo enfoca el silencio en las relaciones sociales cotidianas. Al lugar del silencio en la economía política de cada día. El silencio obligatorio es un producto del totalitarismo, pero el silencio voluntario adquiere otro carácter, manifestación de contrariedad a los otros o a las instituciones. El silencio voluntario es toda una expresión de voluntad social. El silencio, como la palabra, por sí mismo carece de significación. La interminable interpretación del silencio requiere del contexto. Es, si cabe, la metáfora, el reflejo del contexto. Es el contexto el que diferencia palabras de palabras, silencios de silencios.

Para Le Breton, lo que denomina la ideología de la comunicación ha condenado el silencio al vacío, como si fuera un abismo en el discurso. Sin embargo, el autor propone situaciones en las que, al contrario, la palabra es la laguna del silencio, siguiendo sus propias y ricas metáforas. Así concebido, el silencio no es sólo el elemento, como una especie de matemático conjunto vacío, sobre el que las palabras adquieren relevancia. El silencio no sólo se establece entre dos palabras sino que puede llegar a hacerlo entre dos mundos: cuando alguien calla y mira fijamente a los ojos se anuncia otro mundo.

Le Breton repasa el lugar del silencio en algunos enfoques teóricos, especialmente resalta, como tal vez no podría ser de otra manera, el lugar del silencio en el psicoanálisis. La disciplina aplicada que pasa por ser la disciplina de la palabra, es mostrada como la disciplina que opera a través del silencio, con el silencio. Es la disciplina de la interpretación de los silencios.

En los siguientes capítulos, se realiza un fenome-

Pocos han sido los autores que dominan su gestión en la comunicación mediada, en la radio, en la televisión, en el cine. Es más, en algunos de estos medios, principalmente en el primero, el silencio surge como un enemigo. Sólo se admite el silencio como condena o instrumento de protesta, frente a la muerte. Nada más que situaciones excepcionales recuperan instrumentalmente el carácter instrumental del silencio.

nológico repaso por las manifestaciones del silencio. Si el recorrido había empezado en la inmanencia de la conversación cotidiana, termina en la trascendencia religiosa y la muerte, pasando, poco antes, por el silencio ascético.

Desde la oposición entre ideología de la comunicación e ideología del silencio, apenas se aborda en mínimos apuntes tal vez lanzados como anzuelo, el lugar del silencio en los medios de comunicación, en la comunicación colectiva mediada. Creo que hubiera sido de sumo interés una mayor aproximación a esta cuestión, aun cuando fuera para explicar la práctica exclusión del silencio de los medios de comunicación y, por ende, de la sociedad. Algo en lo que profundiza Virilio.

3. La despiadada negación del silencio

Las coordenadas básicas en las que se mueve el texto de Paul Virilio pueden considerarse similares a las de Le Breton, aun cuando transite por campos relativamente distintos.

Tras la ilustrativa, entretenida y, en todo caso, recomendable introducción a la vida y obra de Virilio realizada por Andrea Giunta, el libro se compone de dos ensayos: «Un arte despiado» y el propiamente denominado «El procedimiento silencio». Dos ensayos con evidentes hilos de continuidad: el valor ético del silencio.

En el primero de los ensayos, Virilio toma como central la pregunta de Adorno: ¿es posible seguir haciendo arte después de Auschwitz? El autor señala como el arte ha seguido hablando, llegando a jugar estéticamente con los valores que Auschwitz condenaba. Es como si el aparentemente derrotado totalitarismo manifestase su real victoria, su ubicación en nuestra vida cotidiana. Los genocidios se han prodigado (Hiroshima, Chernobil, jermes rojos, etc.); pero el arte se niega al silencio. Es más, se muestran ejemplos de su complicidad con la vulgarización del terror: exposiciones de cadáveres humanos disecados («Los mundos del cuerpo», de Von Hagens) o museos de las fotografías de los condenados a desaparecer. El arte, por no callar, espanta, es rebajado por Virilio al lado del terrorismo. Hasta dónde vamos a llegar, se pregunta angustioso el autor, permitiendo que el terror se nos haga cotidiano por el juego artístico.

La renuncia al silencio por parte del arte conduce esta práctica a una espiral del terror. Ahora bien, cuando el acto terrorista produce silencio sólo cabe interpretar éste como un suplemento al clima de terror. Como recoge Virilio de la experiencia camboyana, los asesinos pueden emplear el silencio en lugar de armas de fuego, condición sumamente ambigua en la que es situado el silencio: entre la complicidad y la oposición. En medio, el silencio de los corderos, lo que le sirve al autor para enlazar con el segundo de los ensayos.

En *El procedimiento silencio*, Virilio se ubica en el mismo campo que en obras anteriores como, por ejemplo, *La estética de la desaparición*. Es el campo de máquinas de comunicar que, en realidad, son máquinas de guerra, y el de máquinas de guerra, que se convierten en máquinas de comunicar. Unas máquinas que abaten el silencio. Se describe una lógica maquinaica tendente a tal eliminación del silencio, situándose el paso al cine sonoro (1927, *The Jazz Singer*) como fundamental en tal lógica. Entronca este segundo ensayo con el primero en la consideración

totalitaria de tal abolición del silencio. Se arrebató el silencio a la sociedad con efectos sonoros continuos que la condenan al silencio: «quien nada dice consiente en ceder su 'derecho al silencio', su libertad de escucha, a un método de efectos sonoros, que simula la expresión oral o la conversación» (pág. 99). Frondosa fuente de reflexión la que relaciona el silencio con la libertad y, sobre todo, la escucha; mientras que lo separa del «no decir».

El silencio, coincidiendo con Le Breton, no es «no decir», no es callar. La renuncia activa a la palabra (silencio) no es lo mismo que el abandono de la palabra (callar o el silencio de los corderos). Callar puede, incluso, convertirse en un acto que condena el derecho al silencio, como es el derecho al silencio de los muertos, que las nuevas máquinas violan reproduciendo la voz de los fallecidos.

En la pluma de Virilio, el silencio muestra sus contradictorias caras. Después de considerar al arte como una práctica despiadada por no guardar silencio, en el segundo ensayo hace valer el silencio, la necesidad de equilibrar el derecho de silencio con el derecho de expresión, tan defendido. Aparentes vaivenes que empujan la reflexión del lector.

4. Conclusión catastrofista

En una primera lectura, podría afirmarse la distancia entre los textos de Le Breton y Virilio. De hecho, les separa el estilo. Ahora bien, hay posiciones comunes más allá del asunto tratado. Tal vez, por haberse fijado en el mismo elemento de nuestra realidad social y comunicativa. Hay que celebrar que esta ruptura del silencio sobre el silencio en nuestras sociedades contemporáneas se haya realizado desde la agudeza y el vigor intelectual de ambos autores. Pero, también, sus reflexiones oscurecen el futuro, si, en lugar de clarividentes aldabonazos se toman desde el fatalismo.

La recuperación de lo que, con permiso de los autores referidos, podría denominarse un humano silencio de Dios que nos enfrenta a nuestros horrores, podría verse alguna luz frente al sombrío futuro que se dibuja, especialmente Virilio, desde cierta determinación tecnológica. Desde esta perspectiva de recuperación, en ambos textos se extienden impagables cargas éticas. El silencio se sitúa así en línea directa con los valores, haciéndose urgente el aprendizaje de su gestión.

Las advertencias ya habían sido dadas antes. Cabe destacar la realizada por Dorfles hace unos años: «la creciente desaparición de los espacios vacíos, del silencio, de la quietud... éstas y otras mil experiencias demuestran que es tal la multitud de percepciones, de

estímulos, de apremios a que el hombre se encuentra sometido, que no tardaremos en llegar a un periodo de aniquilación de la sensibilidad e, incluso, de la facultad imaginífica del individuo» (Dorfles, 1984: 224). Ahora bien, todavía Gillo Dorfles creía en la capacidad del arte para cambiar esta línea de evolución. Siguiendo a Virilio y, en menor grado, Le Breton, difícilmente el arte puede contribuir a cambiar la evolución cuando es su cómplice. La línea catastrofista es más profunda, pues la pérdida del silencio no es una pérdida, es la pérdida. Tal vez quede aún tiempo para reapropiarse del silencio.

Referencias

- CASTILLA DEL PINO, C. (1992): *El silencio*. Madrid, Alianza.
 DELCLAUX, F. (Rec.) (1987): *El silencio creador*. Madrid, Rialp.
 DORFLES, G. (1984): *El intervalo perdido*. Barcelona, Lumen.
 GOFFMAN, E. (1987): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Madrid, Amorrortu-Murguía.
 JAWORSKI, A. (1993): *The power of silence: social and pragmatic perspectives*. Londres, Sage.
 LE BRETON, D. (2001): *El silencio*. Madrid, Sequitur.
 LLEDÓ, E. (1998): *El silencio de la escritura*. Madrid, Espasa-Calpe.
 NOELLE-NEUMAN, E. (1995): *La espiral del silencio*. Opinión pública: nuestra piel social. Barcelona, Paidós.
 SAUSSURE, F. (1987): *Curso de Lingüística General*. Madrid, Alianza.
 VIRILIO, P. (2001): *El procedimiento silencio*. Buenos Aires, Paidós.



† Jorge David Fernández
Sevilla

La publicidad o de los nombres del diablo

Advertising or Devil's names

La publicidad es sin duda el discurso peor considerado del entramado mediático cultural contemporáneo: manipulador de conciencias, creador de necesidades, aficionado a la mentira, incitador de sexo y comportamientos violentos. ¿Es realmente tan influyente la publicidad de cara a la manipulación de los individuos? Este trabajo pretende acercarse a este problema y aclarar si es justa la condición demoníaca que se le presupone al discurso en cuestión.

Advertising is undoubtedly considered the worst speech act in the contemporary mass media cultural context: manipulator of conscience, creator of needs, fan of lies, abettor of sex and violence... Has advertising really got such a great influence in terms of people's manipulation? This paper tries to deal with this problem and clarify how fair its presupposed «devilish» condition is.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Publicidad-marketing-sociología del consumo-consumidores-mitología-estereotipo. Advertising consumer, stereotype, marketing.

Es una constante entre los investigadores del fenómeno publicitario afirmar que la pu-

blicidad crea mitos. Incluso se habla de una serie de ideas comunes al discurso y asentadas en la colectividad que conforman el denominado imaginario publicitario. Lomas (1996: 36-37) considera que la publicidad es un discurso hegemónico en las sociedades que viene a sustituir «a los mitos, ideologías y creencias de antaño y desemboca en la emergencia de una mitología contemporánea en la que el culto a los objetos (al fetiche de las mercancías) se transforma en sentido (y en querer ser, y en poder, y en hacer)». Adam y Bonhomme (1997: 248) hablan de esquemas icónicos que funcionan como topos conceptuales que se

† † Jorge David Fernández Gómez es profesor de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad de Sevilla (jordav@ole.com).

proyectan en la imagen para influenciar en la recepción. De este modo, «al actualizar la promesa del producto –según Adam y Bonhomme– y al reducir las virtualidades semánticas de la imagen, estos topos conceptuales constituyen unidades argumentativas bastante estereotipadas como para ser fácilmente reconocidas, basadas en las creencias comunes que rodean a la práctica publicitaria (y si es preciso, a tomar el camino contrario).

Este imaginario (que supuestamente crea la publicidad) es el que pone a cada consumidor en el lugar que le corresponde «mediante el consumo de bienes que simbolizan el lugar asignado a cada uno en el seno de la comunidad» (Lomas, 1996: 35). La imagen que conforma el universo publicitario se convierte en una seña de identidad para los receptores, todo lo que muestra es una representación de lo sublime: objetos (seductores) ansiados que pueden ser adquiridos y que elevan al consumidor hasta la categoría de dicho objeto. Como advierte Jean-Marie Floch (1993: 221), «al producto se le atribuirá sentido y valor mediante la historia imaginada y por el uso narrativo que se ha hecho de él». Y cada producto se relaciona con una marca que se erige como principal baluarte o emblema de los individuos que la consumen; así, según Caro, aquélla «pasa a desempeñar una función que va mucho más allá de su papel estrictamente comercial». Y añade enseguida: «adherirse a una marca no es sólo expresar la preferencia hacia un tipo de producto en lugar de otro; es adherirse a la vez a una filosofía, participar en todo un estilo de ser o de sentir respecto al cual aquélla viene a actuar como portaestandarte».

De este modo, la publicidad esculpe consumidores, e igual que el mito o la religión se ocupa «de favorecer esta capacidad modeladora de la sociedad; su papel será cada vez más importante y de mayor trascendencia que la simple solicitud a consumir: un empuje a cambiar de costumbres, a vestir de cierta forma, a decorar la casa, a elegir los vinos apropiados, o sea los estilos de vida adecuados a la condición social y el estado de ánimo de cada uno» (Pérez Tornero y otros, 1992: 39). Dicho de otro modo, mediante los anuncios «se construye un mundo imaginario: comprar el producto anunciado es un vale que da derecho a penetrar (imaginariamente) en ese mundo» (Ibáñez, 1987: 120). Como dice acertadamente Gubern, se trata de un signo visible de standing social (1976: 5). La publicidad, pues, es un gigantesco escaparate donde se exponen los sueños, afanes y deseos colectivos. «En este sentido –entiende Caro (1994: 155)– la publicidad viene a suponer una especie de confesio-

nario mediante el cual la sociedad, libre de coerciones y prevenciones implícitas en lo establecido, se proclama a sí misma tal como ella se siente: del modo como vive sus sueños eróticos (en toda la extensión que abarca el término), sus afanes de posesión, sus frustraciones o la forma como cada uno expresa su individualidad por mediación de objetos, signos y carencias».

Este hecho explica, como observan algunos autores (Eco, Qualter, etc.), que la publicidad sea un discurso de autoridad. Adrián Huici (1993: 72), al tratar las relaciones entre mitología y publicidad, habla en términos de «microrrelatos de legitimación», y es que tanto el saber mítico como el universo publicitario, legitiman ciertos comportamientos. La publicidad sustituye a los ritos y creencias que imperaban hasta el momento para crear una representación del mundo a su imagen y semejanza que no es otra que la de la absoluta belleza per se. Estamos ante fuegos de artificio que moldean las consciencias y «cuyo discurso da coherencia y unidad a la sociedad. Sus agentes se convierten en la ideología universal que tiende a controlarlo todo y dirige según los objetivos e intereses del sistema productivo» (Pérez Tornero y otros, 1992: 103).

Abundando en esta idea del poder que tiene la publicidad sobre los consumidores, más crítico y apocalíptico se muestra Pignotti (1976: 15-18) al afirmar que la publicidad «crea hábitos, manipula conductas, reduce la libertad y lleva al condicionamiento». A su juicio, el consumo es estimulado a través de la publicidad, pues ésta alimenta necesidades artificiales apoyadas en escalas de valores ficticios. Habla en términos de esclavitud de los consumidores ante los productos: «cuanto más bella es la imagen más feos nos sentimos nosotros si no compramos un determinado producto». Y emplea palabras más cáusticas para denunciar este hecho:

Si no aceptas el código estético y moral del régimen consumista eres un fracasado y un derrotado y todo el mundo te señala con el dedo; ése es el chantaje de la publicidad y del sistema de que es portavoz.

Este hecho que tratamos provoca enérgicas críticas, pues la publicidad parece crear un modelo estético que se debe asumir para estar dentro del círculo olímpico (entiéndase alcanzar un alto estatus social), un modelo que –indica Pérez Gauli (2000: 20)– se impone como canon universal de belleza que tratarán de imitar muchos de los hombres y mujeres de los diferentes países industrializados del mundo y que condiciona el modo en el que miramos y juzgamos a los demás). González Requena y Ortiz de Zárate

(199: 28) describen el canon que impera en el universo publicitario como sigue:

Cuerpos perfectos, absolutamente deseables, inmunes al tiempo y a sus erosiones (look), carentes de textura, descarnalizados (light), absolutamente cerrados, plenamente imaginarios (lo real es precisamente lo que no cabe en el spot), que parecen no desear nada fuera de sí mismos (fantasías narcisistas extremas) y que, sin embargo, en ausencia de una construcción narrativa que les dote de alguna densidad en tanto personajes, carecen de otra dimensión que la de estar ahí para la mirada del espectador (no es casualidad, pues, que el maniquí o el modelo sean dos figuras ejemplares de la postmodernidad).

Si además, como antes se vio, la publicidad funciona como un importante intermediario cultural que opera con representaciones simbólico-artísticas (León, 1995: 9) el problema se acentúa, dado el talante de las imágenes que transmite y su posterior repercusión social: «el mundo de la publicidad es un mundo de seres felices, un mundo que podría perfectamente ser el paraíso si no existieran (¡maldición!) el problema de la camisa sucia y la preocupación por el mal aliento» (Pignotti, 1976: 30).

De este modo, en el mundo de la publicidad, como observa Pignotti, no hay espacio para la enfermedad, y por supuesto, para otros aspectos oscuros de la vida real. La publicidad crea un mundo mágico, irreal y maravilloso donde todos los sueños se pueden hacer realidad y no existe el dolor. Aquella nos muestra solo lo bello y, si nos atenemos a la idea platónica de asociar lo bello con lo bueno, por extensión debemos añadir lo sublime. Estamos ante un espejo, pero no se trata de cualquier espejo, sino de uno que refleja únicamente los valores positivos: todo lo demás se pierde. Las arrugas, la pobreza, la fealdad, la maldad no tienen cabida en estos mensajes que sólo captan el universo mítico. Tal como dice González Solas (1997: 7) «cualquier viso de negatividad, de sombra, ha de desaparecer. [La publicidad] formaliza precisamente la positividad de la vida y, mediadamente, del producto. Los valores típicos de la publicidad son siempre de carácter positivo y su narración es siempre una lucha con lo negativo»: es decir, «los anuncios nos acercan –según Lomas (1996: 26)– entonces a este lado del edén, a un paraíso de objetos donde habita la utopía y donde el hambre, el desempleo, la injusticia, la desigualdad o la muerte han sido arrojados a los infiernos del olvido». Así, tiene la misión de mantener vivo el optimismo y sigue emitiendo su perenne mensaje: «la vida es una sonrisa» (León, 1995: 10). Este aspecto, como aclara León, constituye toda una defi-

nición existencial, una propuesta de vida. Y éste es precisamente el problema: la publicidad no sólo nos muestra el universo de lo bello, sino que además invita a participar en él al consumidor por medio de la adquisición de los productos publicitados. De este modo, como afirma Huici (1993: 77), el consumo se transforma en la vía de realización de todo deseo. En este sentido, Caro (1994: 156) entiende la mera contemplación de los productos en los anuncios por parte de los telespectadores como una imagen reconfortante de sí mismo. La publicidad se revela entonces como una pantalla de ensoñaciones colectivas y el individuo de a pie no está dispuesto a reconocerse a sí mismo sino al precio de soñarse.

Al tratar la imagen expresiva de los anuncios, Lomas, advierte que, gracias a la reconstrucción que hacen aquellos de los mundos de ficción, el recorrido enunciativo de las imágenes expresivas refuerza su efecto emotivo en el espectador invitándole a un viaje desde lo real hacia lo mítico, desde el tedio del mundo real hacia lo utópico del universo publicitario (1996: 76). Y continúa diciendo que mediante la sobrecarga de un mensaje poético sobre el mensaje literal del texto, lo mítico se instala en la imagen expresiva del anuncio aludiendo a mundos posibles, a escenarios de ensueño, a placeres sin límite, a deseos al fin colmados gracias a la satisfacción metafórica que procuran el uso y el disfrute de los objetos.

Abundando en esta idea, Huici observa que la imagen de ensueño propia del mensaje publicitario funciona como nexo de unión con el universo mítico: Estos conceptos de tiempo cualitativamente distinto y de imitación de modelos prestigiosos son los que subyacen en el intento publicitario de instaurar «una realidad ideal y superior a la cotidiana». De tal modo, los personajes que aparecen en el tiempo y el espacio implicados en muchos spots publicitarios pueden ser calificados, sin exagerar demasiado, de dioses o semidioses (preferentemente griegos, puesto que es su mitología la que más conocemos) con sus cuerpos siempre bellos y perfectos, su eterna juventud –hecho coherente con la circunstancia de habitar en el no-tiempo– y su vida libre de toda preocupación, entregados al placer y al pleno disfrute del néctar y la ambrosía (1993: 76-77).

La ecuación es sencilla: el tiempo mítico y el tiempo publicitario representan el no-tiempo. Se trata, como sostiene Huici, de un eterno presente exento de toda degradación. Llegados a este punto, se pueden realizar dos críticas a la publicidad: a) la (supuesta) creación de necesidades y b) la (supuesta) creación de arquetipos de belleza. Vamos por partes. Sobre el pri-

mer problema, no vamos a ser nosotros los que descubramos la pésima imagen que el mundo publicitario tiene en la actualidad. Se trata, sin duda, del discurso peor considerado del entramado mediático cultural contemporáneo: manipulador de conciencias, creador de necesidades, aficionado a la mentira, incitador de sexo y comportamientos violentos. Entonces, tal como vimos al comenzar este trabajo ¿es realmente tan influyente la publicidad de cara a la manipulación de los individuos?

La visión más extendida y verdadera constante entre los detractores de los mass media es clara: la publicidad moldea a los individuos según unas pautas y unos objetivos concretos. Como si de Prometeo se tratara, este discurso crea un personaje que ilumina a la «masa» (y no nos importa emplear este término peyorativo dada la afirmación); sus consejos son leyes inflexibles y nos indican el camino a seguir. Es cierto que los consumidores nunca han sido plenamente soberanos de sus conciencias, en el sentido de ser autónomos por completo. Ahora bien, ¿puede decirse que su soberanía ha disminuido hoy con respecto a épocas pasadas? Pecaríamos de ingenuos si afirmáramos taxativamente que sí. Pero suponiendo (y se debe suponer mucho) que fuera así, ¿acaso es el consumidor un muñeco que se puede manejar al antojo de unos pocos? Si respondemos de forma afirmativa estaríamos haciendo un flaco favor al público meta, pues estaríamos dudando de su capacidad de decisión y pensamiento. Y esta visión es demasiado apocalíptica mal que les pese a algunos. Desde el punto de vista del estratega de marketing o del creativo publicitario, ¿tiene algún sentido engañar a los mismos que le dan de comer?, ¿tiene sentido vender fibra óptica en Etiopía? El profesional de la persuasión debe subordinarse al target, pues su trabajo se realiza únicamente por y para los receptores. Ya no son los consumidores los que buscan los productos, son los productos los que buscan a los consumidores. Suponiendo que un determinado anunciante, mal asesorado por una agencia de publicidad, pregona una característica del producto que no responda a la realidad y que un consumidor incauto compre dicho producto, ¿creen de verdad que volverá a realizar la compra tras la desilusión pese a que sigan prometiendo tal o cual cosa? Sería dudar de la inteligencia de los consumidores, pues, tal y como Bassat (2001: 36)

señala, son ellos quienes seleccionan la publicidad y no viceversa. No obstante, esta cuestión viene de lejos; ya en la década de los setenta se desarrolló un interesante debate en torno a dicha cuestión. Al respecto, Alba de Diego (1976: 90) sentenció en su día que la publicidad crea necesidades inexistentes y superfluas que antes no existían es arrogante e ingenua. La publicidad no crea nunca necesidad inexistente sino que provoca o se adecua a una necesidad preexistente. No crea, pues, una necesidad que no estuviera ya latente en el ánimo del ser humano, al menos en la forma latente de una experiencia no del todo consciente. La creación «ex nihilo» de necesidades inexistentes es más difícil y menos lógica desde el punto de vista del productor que la simple satisfacción de necesidades preexistentes o, con más corrección, insatisfechas. Incluso, puesto que continúa siendo más difícil y costoso modificar las predisposiciones existen-

La publicidad crea un mundo mágico, irreal y maravilloso donde todos los sueños se pueden hacer realidad y no existe el dolor. Aquélla nos muestra solo lo bello y, si nos atenemos a la idea platónica de asociar lo bello con lo bueno, por extensión debemos añadir lo sublime.

tes que oponerse a ellas o crear otras nuevas (si esto fuera posible), lo más razonable es que el productor adapte sus mensajes a la pauta aceptada. En realidad, a lo que la publicidad tiende es a reforzar lo que se cree o se sabe, a rectificar o canalizar lo que ya está en marcha, a apoderarse de tendencias y motivos ya existentes y reconducirlos como cosa suya.

La siguiente crítica que se realiza del discurso publicitario, extensión lógica de la anterior, es el arquetipo irreal y semi-divino que supuestamente crea. ¿Qué muestran los textos publicitarios que resulta tan peligroso y levanta concepciones tan críticas? Pues ya lo hemos visto: el mito. Las acusaciones que profusamente se vierten para desprestigiar el discurso persuasivo comercial contemporáneo afirman que los cuerpos Danone, los chicos malos de Pepsi o el macho viril de Soberano son nuevos personajes que establece la publicidad para vender productos. De lo que no cabe duda es que se trata de estereotipos culturales, es decir, «construcciones culturales de pueblos», y éstos, como afirma Cano Gestoso (Pérez Gauli, 2000: 143),

no son neutros, sino que están cargados emotivamente y transmiten la visión que cada grupo social tiene del mundo. Su función, según el mencionado autor, es de elemento estabilizador de la percepción, de afirmación de la identidad y de la defensa del status quo. ¿Pero son todas estas imágenes creaciones de la publicidad o simplemente se trata de meras reactualizaciones de una idea (mito) preexistente?

A lo largo del tiempo se vienen repitiendo una serie de estructuras de significado que responden a las características de los estereotipos que utiliza la publicidad. Pérez Gauli sostiene que el arte se ha encargado tradicionalmente de funcionar como canal de difusión de este tipo de mensajes y lo que es más importante, actualmente la publicidad también desempeña ese mismo rol (Idem). Así lo entiende Juan Rey (1994: 43), cuando afirma que «el fin de la imagen publicitaria es vehicular los estereotipos socioculturales».

¿Acaso es el consumidor un muñeco que se puede manejar al antojo de unos pocos? Si respondemos de forma afirmativa estaríamos haciendo un flaco favor al público meta, pues estaríamos dudando de su capacidad de decisión y pensamiento.

¿Acaso existen diferencias significativas entre los grabados helenos en los que se muestra la orgía dionisiaca y, por ejemplo, un anuncio (supuestamente transgresor) de bebida alcohólica donde se juega con un concepto creativo eminentemente sexual? No cabe ningún género de duda, «la publicidad –dice Pérez Gauli (2000: 144)– se hará eco de la tradición cultural representativa de los géneros y la utilizará como elemento persuasivo». La cuestión parte del concepto de iconografía: ésta «es el resultado de aislar una serie de constantes figurativas, es decir, aquellas fórmulas icónicas que, por el hecho de utilizar un significativo sancionado socialmente, asumen de manera automática un determinado significado» (Rey, 1994: 43-46). Hemos de recordar que en todo anuncio se da una coexistencia de elementos (figurativos, plásticos y verbales) con sus correspondientes interacciones y connotaciones y que esta suma da lugar a un signo cuyos diferentes integrantes, interferencias y referencias a otros signos exigen un saber interpretativo, con lo que la correcta lectura puede llegar a ser complicada. «Sin

embargo, a juicio de Rey, estas dificultades quedan superadas en tanto en cuanto la imagen publicitaria se presenta como si de un emblema se tratase, o sea, en tanto en cuanto el discurso publicitario se adecua a un modelo perceptivo socioculturalmente determinado». Se trata, como indica Pérez Gauli (2000: 144), de una «economía de esfuerzos». La publicidad aprovecha estas construcciones icónicas que conforman el imaginario de una colectividad para crear un discurso propio e interpretable, tal como observa Rey (1994: 46), este signo depurado y acendrado –estereotipo– se adecua formalmente a los códigos perceptivos y responde ideológicamente a los estereotipos socioculturales imperantes, su recepción entonces es óptima, ya que se dan las circunstancias idóneas para la construcción de sentido de la imagen por parte del receptor, construcción que no realiza a su libre albedrío sino que para llevarla a cabo recurre a su experiencia, con-

condicionada a su vez por su conocimiento del mundo, las normas comunicativas y los hábitos sociales, ya que cuanto más aceptada socialmente esté una imagen, mayores serán las posibilidades de que el receptor la interprete de acuerdo con las pretensiones del emisor.

Ya lo dijo Lipovetsky (1994: 43), la publicidad no tiene nada que ver en la construcción de los modelos de belleza; aquélla

simplemente se limita a que se elija una marca en lugar de otra. Rey también lo entiende así: «el discurso publicitario no crea nada, se limita a ilustrar, amablemente, el conformismo intelectual dotándolo de una apariencia incluso más fuerte que la propia realidad, merced a la analogía de la fotografía y a la referencia a otros discursos».

Como se ha dicho anteriormente, el arte será una de las fuentes de inspiración más importantes para la publicidad: «Cuando la publicidad –Pérez Gauli (2000: 28)– empieza a adquirir identidad como lenguaje propio y autónomo, el arte ya ha elaborado un amplio muestrario de estereotipos iconográficos que le servirán de referencia».

De este modo, podemos afirmar sin miedo a equivocarnos que la publicidad no es la creadora de estos estereotipos, sino que los instrumentaliza para su fin último: persuadir. Si su difusión es mayor no es por otra razón que por la naturaleza mediática del discurso, así la difusión del lenguaje publicitario es mayor que la del lenguaje artístico.

Es muy cierto que el arte, y más concretamente la pintura, toma continuamente como modelo imágenes míticas, pero no lo es menos que la trayectoria pictórica a lo largo de los tiempos crea distintas formas de representación de aquellos héroes míticos con el fin último de la búsqueda de la belleza. El discurso publicitario opera de igual forma pero con una diferencia muy importante, tal como observa Pérez Gauli, «en arte, el concepto de belleza va asociado a valoraciones personales; se trata en la mayoría de los casos de una búsqueda individual. En publicidad, sin embargo, el concepto de belleza está siempre ligado a lo colectivo, no existe la búsqueda interior, sino la representación de los sentimientos colectivos de las sociedades de cada momento».

La publicidad, como afirma González Solas (1999: 8), no se cuestiona una interpretación del mundo. Y la tiene. Ya ha encontrado su objetivo, sólo busca los medios. Ya en los años setenta Pignotti (1976: 13) advirtió sobre esta imitación, «porque el lenguaje publicitario se propone comunicar, igual que el arte, las cosas nuevas de manera nueva». Pero la publicidad dice cosas que ya se saben: «en el universo de la publicidad no se puede hacer que a la innovación formal corresponda una innovación paralela de contenidos, sino que por el contrario, los contenidos se suelen quedar tal como estaban, inherentes a un sistema de esperas que se presuponen radicadas en el público». La publicidad actúa de esponja, al absorber no sólo el concepto mítico sino también el modelo de representación artístico más acorde. Aquella construye (copia) un modelo de belleza único, aunque en algunas ocasiones se le conozca con el nombre de Lucifer.

Referencias

- ADAM, J. y BONHOMME, M. (2000): *La argumentación publicitaria. Retórica del elogio y de la persuasión*. Madrid, Cátedra.
- ALBA DE DIEGO, V. (1976): *La publicidad (sociedad, mito y lenguaje)*. Barcelona, Planeta.
- BARTHES, R. (1980): *Mitologías*. México, Siglo XXI.
- BARTHES, R. (2001): *La torre Eiffel. Textos sobre la imagen*. Barcelona, Paidós.
- BASSAT, L. (1993): *El libro rojo de la publicidad*. Madrid, Espasa Calpe.
- CARO, A. (1994): *La publicidad que vivimos*. Madrid, Eresma.
- ECO, U. (1978): *La estructura ausente*. Barcelona, Lumen.
- ECO, U. (1973): *Apocalípticos e integrados en la cultura de masas*. Barcelona, Lumen.
- ECO, U. (1999): *Lector in fábula*. Barcelona, Lumen.
- FLOCH, J.M. (1993): *Semiótica, marketing y comunicación. Bajo los signos las estrategias*. Barcelona, Paidós.
- GONZÁLEZ REQUENA, J. y ORTIZ, A. (1999): *El spot publicitario. Las metamorfosis del deseo*. Madrid, Cátedra.
- GONZÁLEZ SOLAS, J. (1999): «Arte & publicidad: La estrategia de la sustitución», en *Área Cinco*, 6. Disponible en www.ucm.es/~info/cavp1/Publicaciones/area6_87.htm (10-2-2002)
- GUBERN, R. (1976): «Poder y miseria de la retórica publicitaria», en *La super-nada. Ideología y lenguaje de la publicidad*. Lamberto Pignotti; 1-8. Valencia, Fernando Torres.
- HUICI, A. (1993): «Mito y publicidad», en *Questiones publicitarias* 1; 72-86.
- HUICI, A. (1996): *Estrategias de la persuasión. Mito y propaganda política*. Sevilla, Alfar.
- IBÁÑEZ, J. (1987): «Una publicidad que se anuncia a sí misma», en *Telos*, 8; 117-123.
- LEÓN, J.L. (1995): «Los efectos estéticos de la publicidad», en *Questiones Publicitarias* 3; 9-27.
- LEÓN, J.L. (1996): *Los efectos de la publicidad*. Barcelona, Ariel.
- LEÓN, J.L. (2001): *Mitoanálisis de la publicidad*. Barcelona, Ariel.
- LIPOVETSKY, G. (1986): *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona, Anagrama.
- LIPOVETSKY, G. (1990): *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Barcelona, Anagrama.
- LOMAS, C. (1996): *El espectáculo del deseo. Usos y formas de la persuasión publicitaria*. Barcelona, Octaedro.
- PÉREZ GAULÍ, J.C. (2000): *El cuerpo en venta. Relación entre arte y publicidad*. Madrid, Cátedra.
- PÉREZ TORNERO, J.M. y OTROS (1992): *La seducción de la opulencia*. Barcelona, Paidós.
- PIGNOTTI, L. (1976): *La super-nada. Ideología y lenguaje de la publicidad*. Valencia, Fernando Torres.
- QUALTER, T. (1994): *Publicidad y democracia en la sociedad de masas*. Barcelona, Paidós.
- REY, J. (1994): *El hombre fingido. La representación de la masculinidad en el discurso publicitario*. Madrid, Fundamentos.
- SÁNCHEZ GUZMÁN, J.R. (1993): *Teoría de la publicidad*. Madrid, Tecnos.

† Juan Santaella López
Granada

Las nuevas tecnologías en la enseñanza humanística

New technologies in humanistic learning

Las nuevas tecnologías pueden y deben tener una mayor presencia en el sistema educativo. Si su uso va destinado al aprendizaje de unos currículos significativos y formativos, sin duda que incidirán positivamente en el desarrollo de una enseñanza humanística; si, por el contrario, el aprendizaje y la utilización de tales medios se desconecta de un saber reflexivo y crítico, su aportación a un sistema educativo más humanizado y ético será inexistente.

The new technologies should have a greater presence in the educational system. If their use is aimed at learning some meaningful and formative curricula, there will be no doubt of their positive impact in the development of a humanistic learning; on the contrary, if the learning and the use of such means are disconnected of a reflexive and critical knowledge, their contribution to a more humanised and ethical educational system will never exist.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Enseñanza humanística, libertad, igualdad, dignidad del hombre, nuevas tecnologías. Humanistic learning, freedom, equality, dignity of the man, new technologies.

Aunque el concepto «humanista» u otros asociados a él como «studia humanitatis» proceden de la época del Renacimiento, sin embargo, «humanismo» es una voz mucho más reciente y fue utilizada por vez primera por un maestro bávaro en 1808, Niethammer, con el significado de filantropía o amor al hombre.

No obstante, el concepto de humanismo que utilizamos nosotros aquí desborda el significado que le otorgó el maestro alemán, para tomar un sentido más amplio y profundo: actitud ante la vida, definida básicamente por el respeto al hombre, a su dignidad, a su libertad y a su igualdad con todos los demás hombres al margen de su raza, de su credo o de su ideología.

† Juan Santaella López es profesor del I.E.S. «Padre Suárez» de Granada (jusantaella@hotmail.com).

Muchas han sido las definiciones que desde su creación se han dado del concepto humanismo, muchas han sido también las ideologías o creencias que han pretendido llevar la etiqueta de humanistas, y muchos han sido, en definitiva, los hombres de los últimos siglos que han querido ser designados con este término. Y es que el concepto es atractivo por la carga positiva que conlleva de preocupación y desvelo por los otros hombres. Sin embargo, la realidad nos dice que la vivencia del humanismo es y ha sido muy difícil tanto individual como colectivamente, en cuanto precisa de una opción generosa, comprometida y poco lucrativa.

Se ha debatido profundamente y desde hace tiempo si una enseñanza humanística ha de prescindir o no de una sólida formación científica y tecnológica. Pues bien, para nosotros, no es incompatible el estudio de la ciencia y la tecnología con las humanidades, sino que necesariamente han de compatibilizarse por ser interdependientes. Sólo humanizando ciencia y tecnología, el progreso económico, social y político será equilibrado y justo. Ni humanismo acientífico, ni cientifismo antihumanista, sino ciencia, tecnología y humanidades juntas como la compleja sociedad actual demanda.

Un tema de gran interés, íntimamente relacionado con lo anterior, aunque al mismo tiempo muy controvertido, es la importancia que las nuevas tecnologías han de tener en los sistemas educativos, y si su presencia incide positiva o negativamente en el desarrollo de una enseñanza humanística.

Sin duda, la escuela no puede sustraerse a una realidad evidente: el uso de las nuevas tecnologías cada vez está más generalizado en el mundo laboral y económico, y por ello ha de formar necesariamente al alumno en el dominio de éstas, siempre que su uso esté al servicio de unos currículos y de unos procedimientos liberadores, participativos y críticos. En ningún caso aceptamos la enseñanza de tales tecnologías como un saber alienante cuyo fin sea inmanente, sino como un medio al servicio de contenidos significativos. La necesidad de enseñar estas nuevas tecnologías, siempre que se utilicen positivamente y con un método adecuado, ha sido puesta de relieve por organismos y países tan solventes, educativamente hablando, como la UNESCO o Suecia, o por pedagogos al servicio de la UNESCO como Tim O'Shea y Eileen Scanlon.

En el *Informe mundial sobre la educación* del año 1998 se reconoce la importancia que las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación tienen en el sistema educativo siempre que se pueda

«dominar esta fuerza y utilizarla positiva y metódicamente para contribuir a la satisfacción de necesidades de aprendizaje bien definidas». Las nuevas tecnologías, reconoce el propio Informe, aunque suscitaron al principio de los años noventa unas enormes esperanzas para el avance de los sistemas educativos y para lograr una definitiva democratización de la enseñanza, haciéndole a la educación un bien generalizado y al alcance de todos los ciudadanos, hoy hay que ir con prudencia al introducir las nuevas tecnologías en los centros educativos, aunque terminará imponiéndose su uso al igual que ha ocurrido en otros campos como el laboral o el social, porque al establecer una nueva configuración del modo en que los maestros y los alumnos pueden tener acceso a los conocimientos y a la información, las nuevas tecnologías plantean un desafío al modo tradicional de concebir el material pedagógico, los métodos y los enfoques, tanto de la enseñanza como del aprendizaje. De hecho, el uso de las nuevas tecnologías con fines educativos es en sí una nueva esfera del saber en expansión.

Como sucede en otros sectores de la economía y la sociedad consideradas en toda su amplitud, la educación tendrá que pactar con las nuevas tecnologías, lo cual puede necesitar importantes inversiones de los sectores público y privado en investigación y desarrollo de programas informáticos, compra de equipamientos y renovación de las escuelas... No es probable que los padres y el público en general, al menos en los países industrializados, acepten durante mucho tiempo que la educación cuente con menos equipamiento en nuevas tecnologías que los otros ámbitos de actividad social y económica¹.

En la respuesta que Suecia dio a la encuesta para la preparación de la 45ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación, que se celebró en Ginebra en 1996, se afirmaba respecto al uso de las nuevas tecnologías en la escuela que ésta debe preparar a los jóvenes para una realidad de la que el ordenador es parte integrante, porque al término de los estudios deberán estar en condiciones de utilizar la tecnología de la información, porque si la escuela no generaliza las tecnologías de la información y las integra en el proceso didáctico, y si los métodos empleados para buscar información dentro y fuera de la escuela son demasiado diferentes, ésta acabará por sufrir una crisis de legitimidad.

En una sociedad rica en información, la escuela ya no tiene el monopolio de hechos, información y conocimientos, lo que significa que su cometido está llamado a cambiar. La asimilación de conocimientos y competencias se realizará en el futuro en varios luga-

res: la escuela, el hogar, la vida social y la vida laboral. Todo esto afecta a la tarea de la escuela y del profesor².

A la UNESCO, en su *Informe mundial sobre la información*, publicado en París, en 1997³, le preocupa el desigual uso que los medios tecnológicos de la información y la comunicación tienen en los diferentes países del mundo. Sin embargo, incluso en los países más desarrollados, el uso de las nuevas tecnologías en la educación está aún en una fase incipiente y experimental, sin que haya afectado al sistema básico de la educación tal y como lo ha hecho en otros ámbitos de la economía o de la administración, o del mundo laboral⁴.

Según un estudio realizado en 1989 por la IEA⁵, en un ámbito de veinte países, sobre la aplicación de la informática en las escuelas, se observó que los ordenadores se encontraban en salas destinadas exclusivamente a ellos, sin que existieran programas informáticos aplicables al aprendizaje significativo del currículum de los alumnos y sin que los profesores tuvieran los conocimientos básicos exigibles para tal finalidad⁶.

Desde el año 1989 las cosas han ido a mejor, y en muchos países industrializados hay ya ordenadores en todas las clases, aunque no hay un estudio fidedigno que nos pueda ilustrar sobre la situación actual del problema. Conocemos que en un reciente estudio, realizado en EEUU, el número de alumnos por ordenador, incluyendo la escuela maternal, primaria y secundaria, es de seis.

Las ventajas que los ordenadores podrían aportar al aprendizaje en el sistema educativo serían innumerables: la capacidad de simulación, fácil acceso para todo tipo de alumnos, facilidad de visualización de cualquier fenómeno o experiencia, posibilidad de reprogramar, adaptación de un sistema individualizado a cada alumno, etc. Según Tim O'Shea y Eileen Scanlon, las posibilidades que ofrecen los ordenadores para mejorar el aprendizaje son las siguientes: visualización; diagnóstico (al seguir de cerca el trabajo del alumno); recuperación (al proporcionar mayor acceso a informaciones pertinentes), reflexión (al dar acceso a archivos anteriores), prótesis para la memoria (al permitir la consulta de todos los trabajos anteriores), apoyo (al seguir de cerca los progresos del alumno), asunción de lo hipotético, viaje a través del tiempo, autonomía (al tener en cuenta el punto de vista del alumno al diseñar el programa), ritmo (al proporcionar un «reloj» basado en el trabajo planificado), redundancia (al codificar un mismo material didáctico utilizando distintos elementos), motivación (trabajo en

grupo), asimilación de conocimientos, acceso (al tener presentes la autonomía y el ritmo de cada alumno...)7.

En el caso de España, donde las nuevas tecnologías no se han aplicado apenas al nuevo sistema educativo, sino que la informática es cursada como una disciplina más pero sin incidencia en la metodología ni en el proceso general de aprendizaje, es necesario que jueguen un papel más importante del que actualmente tienen. El Dictamen sobre la Enseñanza de las Humanidades en la Educación Secundaria⁸, preocupado por la poca incidencia de las nuevas tecnologías en la educación, manifiesta que su uso es fundamental para el estudio de las lenguas, aunque esa afirmación puede y debe hacerse extensiva a todas las demás disciplinas y al sistema educativo en general.

Además de las bibliotecas, las hemerotecas, los laboratorios de idiomas, las emisoras de radio y televisión, así como las redes informáticas deberían de estar al alcance del alumnado como medios útiles para lograr el mejor dominio posible de las lenguas. También la incorporación de las nuevas tecnologías es imprescindible en el aprendizaje de la Lengua y Literatura: informática, audiovisual, multimedia, etc.

Fernando Savater, a raíz de las críticas que suscita la progresiva presencia de la tecnología en las aulas, arremete contra esos falsos humanistas que consideran como causa de deshumanización la entrada en clase de ordenadores, vídeos, Internet y otros elementos tecnológicos. Con una claridad pasmosa, nuestro autor defiende la necesidad de que la nueva educación se apoye en tales inventos, siempre que el hombre sepa usarlos adecuadamente y no se ponga nunca a su servicio.

Ninguno de tales instrumentos tiene por qué perturbar en modo alguno nuestra humanidad, ni siquiera nuestro humanismo. Son herramientas, no demonios; surgen del afán de mejorar nuestro conocimiento de lo remoto y de lo múltiple, no del propósito de vigilar, torturar o exterminar al prójimo: si finalmente se los emplea para tales fechorías, es culpa de cualquiera menos de las máquinas...Tan erróneo es el dictamen apocalíptico que certifica la abolición del espíritu por culpa de los ordenadores como la beatitud trivial de quienes creen que la inteligencia de tales aparatos logrará darles la agilidad mental de la que carecen⁹.

En línea con todo lo dicho anteriormente, hemos de acoger con agrado el que en la reciente cumbre europea de Barcelona, realizada durante el mes de marzo de 2002, los jefes de Estado de Los Quince se hayan comprometido a dar un paso importante en la

introducción de la tecnología en las escuelas. El acuerdo más importante realizado en esta línea ha sido el compromiso de todos ellos de tener en todas las escuelas europeas, para el año próximo, un ordenador conectado a Internet por cada quince alumnos, con objeto de que todos los ciudadanos dispongan de oportunidades de acceso a la sociedad de la información, lo cual representa un paso decisivo en la democratización y uso de la tecnología por parte de todos los alumnos europeos¹⁰.

Como conclusión a todo lo dicho anteriormente, quiero hacer una serie de afirmaciones:

- Si los estudios científico-tecnológicos hubieran centrado sus objetivos en la búsqueda de una sociedad más igualitaria y de mayor calidad de vida para todos, y en la consecución de un hombre más libre y autónomo, tales estudios no diferirían de los objetivos que cualquier materia humanística ha de pretender; pero si sus objetivos se centran sólo en el bienestar de unos pocos, sin importarle el desarrollo moral de los hombres, tales estudios habrá que reconducirlos para que no sigan avanzando por la senda de la tecnocracia y del cientifismo inhumano. Esta idea que nosotros expresamos aquí es defendida, entre otros, por autores de tanta altura intelectual como Reyes Mate, Oskar Lafontaine, M. Niel o T. B. Bottomore¹¹.

- Sólo un hombre dueño de su futuro y no hipotecado por la tecnología es el que hemos de desear y conseguir y, para ello, hay que desechar tanto la formación como el sometimiento a tecnologías que coarten, paralicen o eliminen sus capacidades creadoras. Por ello, ésta debe ser sometida a una crítica constructiva para ser mejorada.

- La división tradicional entre estudios humanísticos y científico-tecnológicos es criticable en cuanto que sólo hay una sola cultura que se manifiesta de formas diferentes. De hecho, en sentido amplio, todo lo que constituye el progreso material y moral del hombre se puede encuadrar bajo la denominación de humanidades, con lo que habría que incluir aquí las ciencias y la tecnología.

- Las nuevas tecnologías, tal y como hemos visto, pueden tener una presencia importante en los diversos sistemas educativos. Si se usan para lograr una enseñanza más humanística y conectada con el mundo exterior su aportación será positiva; si, por el contrario, se reducen a ser un nuevo conocimiento más, desconectado de la metodología educativa y del currículum interdisciplinar, para convertirse en una asignatura más, las nuevas tecnologías habrán perdido las

enormes posibilidades que tienen en la transformación de la enseñanza.

Notas

¹ INFORME MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN (1998): *Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. Santillana/Ediciones UNESCO, Madrid; 19.

² *Ibidem*; 78.

³ *Ibidem*; 79.

⁴ En un informe de finales de los años noventa, elaborado por un grupo de estudio nombrado por el Presidente de Estados Unidos, se concluía que en el año 2000, tal y como ha ocurrido, se exigirían conocimientos de informática para el 60% de los puestos.

⁵ Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar.

⁶ *Ibidem*; 80.

⁷ O'SHEA, T. y SCANLON, E. (1997): *Virtual learning environments and the role of the teacher: Report of a UNESCO/Open University International Colloquium*. París/ Milton Keynes, Reino Unido, UNESCO/Instituto de Tecnología Educativa de la Universidad Abierta.; 14-16.

⁸ CONFERENCIA DE EDUCACIÓN. GRUPO DE TRABAJO (1998): *Dictamen sobre la Enseñanza de las Humanidades en la Educación Secundaria*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura; 159.

⁹ SAVATER, F. (1997): *El valor de educar*. Ariel, Barcelona; 128-129.

¹⁰ AGENCIA COLPISA (2002): «Internet en las escuelas», en el *Ideal de Granada*, 17 de marzo; 29.

¹¹ Pueden consultarse, entre otras, las siguientes fuentes: MATE, R. (1993): «Ciencia, religión y filosofía», en *Humanismo y Ciencia* La Coruña, Paideia-Casa de las Ciencias; 48. LAFONTAINE, O. (1989): *La sociedad del futuro*. Madrid, Sistema; 48 y ss. NIEL, M. (1980): «El fenómeno de la tecnología: ¿liberación o alienación del hombre?», en *Humanismo Socialista*. Barcelona, Paidós; 370 y ss. BOTTOMORE, T.B. (1980): «Industria, trabajo y socialismo», en *Humanismo Socialista*. Barcelona, Paidós; 436 y ss.

Referencias

AGENCIA COLPISA (2002): «Internet en las escuelas», en *Ideal de Granada*; 17 de marzo.

BOTTOMORE, T.B. (1980): «Industria, trabajo y socialismo», en *Humanismo Socialista*. Barcelona, Paidós.

CONFERENCIA DE EDUCACIÓN. GRUPO DE TRABAJO (1998): *Dictamen sobre la Enseñanza de las Humanidades en la Educación Secundaria* Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.

INFORME MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN (1998): *Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. Madrid, Santillana/ Ediciones UNESCO,

LAFONTAINE, O. (1989): *La sociedad del futuro*. Madrid, Sistema.

MATE, Reyes (1993): «Ciencia, religión y filosofía», en *Humanismo y Ciencia*. La Coruña, Paideia-Casa de las Ciencias.

NIEL, M. (1980): «El fenómeno de la tecnología: ¿liberación o alienación del hombre?», *Humanismo socialista* Barcelona, Paidós.

O'SHEA, T. y SCANLON, E. (1997): *Virtual Learning Environments and the Role of the Teacher: Report of a UNESCO/Open University International Colloquium*. París, Milton Keynes, Reino Unido, UNESCO/Instituto de Tecnología Educativa de la Universidad Abierta.

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

† **M^a del Rocío Cruz y Díaz**
Huelva

La comunicación no verbal en contextos educativos

De lo que dicen las miradas

The meaning of a look

El reto de acercarse al lenguaje no verbal a través de la mirada como código de comunicación y expresión en contextos sociales y educativos es la pretensión de este trabajo que parte de la hipótesis de que la mirada puede permitir o dificultar las relaciones personales. Los ojos, el rostro, la mímica facial... son piezas de un juego social que se ven condicionadas por el espacio y el tiempo en el que se manifiestan.

This paper tries to approach non-verbal communication through eyes as a code in social and educational contexts, considering that one's eyes may become a help or an obstacle for personal relationships. One's eyes, face, expression are pieces of a social game, conditioned by the place and time in which they occur.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

*Comunicación no verbal, mirada, educación, sociedad, espacio, tiempo, proxémica.
Non-verbal communication, glance, education, society, space, time, proxemics.*

Es indiscutible que los recursos, estrategias y posibilidades de los códigos y expresiones

de la comunicación no verbal exceden, en demasía, a los códigos que componen cualquier idioma o lengua, en sus expresiones orales y escritas. Los gestos, los movimientos, las posturas, la expresión del rostro, la mirada, los sonidos que acompañan a las palabras, las sensaciones táctiles y olfativas, todos son elementos de comunicación, que participan en igual medida que el lenguaje oral o escrito en nuestra relación personal y a los que, en ocasiones, posicionamos en un segundo plano, ya que en demasiadas ocasiones se someten al filtro de nuestra atención e incluso a la inconsciencia. Reconocemos, identificamos, pensamos, intuimos, in-

† **M^a del Rocío Cruz Díaz** es profesora del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva (rocio@uhu.es).

cluso sabemos que nos ocurre algo y que no podemos explicar, porque no vislumbramos de donde nos llegan las señales que nos ofrecen tal información. En todo acto relacional la comunicación no verbal, en última instancia, regala su ser definitivo. Los mensajes más y mejor considerados, en cuanto a su fiabilidad y validez, son inconscientemente asimilados a través de esos otros formatos que adopta la comunicación¹.

El estudio de la distancia interpersonal, elemento muy relacionado con cualquier forma de expresión comunicativa, está muy cercano a la distribución del espacio que analiza la proxémica² como la encargada del estudio del movimiento, en relación con las personas y los objetos que nos rodean. La cultura, el contexto, el espacio y otros muchos factores ambientales, sociales y situacionales condicionan y determinan el tipo de transmisión comunicativa (oral/no oral) que se manifestará por parte de los implicados en dicho proceso.

A modo de guión introductorio, a lo largo del artículo, nos acercaremos esencialmente, a la obra de Flora Davis y a sus consideraciones en torno a la mirada y el espacio. Qué nos dicen los ojos y cómo comunican los mensajes a distancia serán los temas que abordaremos en las siguientes líneas. El estudio de la comunicación no verbal nos ha sugerido intereses e interrogantes que han planteado y resuelto cuestiones acerca de la intuición y la sensibilidad, fuente de estudio sistemático desde el que aplicar a la investigación pedagógica/psicológica sus resultados para mejora de los principios formativos y del desarrollo de la persona.

1. De los ojos y lo que reflejan

Cuando hablamos de la mirada, de lo que dicen los ojos, es difícil no pensar inmediatamente en rasgos personales y, remitirnos inmediatamente a nuestras propias actitudes y consideraciones, interrogándonos sobre cómo miramos y qué miramos. Mirar y ver son dos actos bien diferenciados por la intención que los soporta y la atención que les dedicamos, aunque intrínsecamente queden ligados por una raíz biológica y anatómica. Nos interesamos constantemente por cómo llegamos a captar –sentir, intuir, en definitiva, saber– que estamos siendo observados. Es sólo intuición o probablemente, y como aseveran los expertos, se producen sonidos apenas audibles, movimientos ínfimos, e incluso sensaciones olfativas que nos indican que alguien o algo nos observa. Fácilmente, podemos alterar nuestra conducta ante una mirada invisible. Para Descamps (1990), es un hecho que algunas personas son capaces de conseguir que alguien se gire

sólo con mirarle fijamente a la nuca. Este acto puede realizarse tanto en individuos y espacios aislados, como en grupos y espacios concurridos, tanto en lugares cerrados como en la calle³.

Al reflexionar sobre este tema recuerdo, el trabajo⁴ desempeñado con alumnos, niños y niñas con diferentes grados de alteración en cuanto a su agudeza visual, e incluso con ceguera total, que reconocían, si no la mirada, sí la presencia y características de otra persona, aunque esta última no hubiese hablado ni emitido ningún sonido. ¿Cuáles eran las señales, las claves que indicaban a estos chicos y chicas la presencia de otras personas? Estas sensaciones las pueden obtener todos. Cuando trabajaba con ellos, con los ojos cerrados, encontraba que eran muchos más aquellos elementos que me proporcionaban datos de los que previamente, al utilizar como sentido relevante y prioritario la visión, había detectado y utilizado. Era emocionante sentir como el calor, la temperatura del cuerpo sube cuando tienes a alguien cerca; la corriente, el aire por muy leve que sea, se corta y aprendes a interpretar él porque; la respiración, frecuentemente imperceptible, por muy lejos que esté esa persona siempre dentro de una misma habitación o detrás de una puerta, era apreciada nítidamente; los tejidos de las ropas y los calzados, incluso los aderezos propios de hombres y mujeres, entre otros muchos estímulos sonoros, táctiles y olfativos te ofrecían claras pistas sobre las personas, su sensación en cuanto a edad, sexo, raza, incluso rasgos de personalidad y estados de ánimo que probablemente tenían esa o esas personas, que estaban allí o se dirigían hacia ti. Si no oías ningún sonido, imaginabas, intuías, sentías y, en el 90% de las ocasiones, acertabas cuando te estaban mirando.

¿Qué sentimientos nos afloran al sentirnos mirados? ¿Desviamos la mirada al ser sorprendidos por otros ojos que nos miran? La mirada fija y sostenida, tal como la presenta Davis (1976), significa vigilancia, amenaza, poder, control..., tanto para muchos animales como para el hombre. El poder de represión y control que tiene una mirada de rasgos singulares es para todos bien conocida. Cuántas veces hemos observado a personas que se miran y hemos expresado ese dicho tan popularmente extendido, «si las miradas matasen, ya estábamos muertos», o toda la cultura popular en torno al «mal de ojo». Qué alcance pueden tener expresiones como ésta, donde queda implícita la capacidad de decir sin expresar. Sin embargo, esta misma mirada nos puede indicar también intereses emocionales y relacionales entre ambas personas. Retomando, al hilo del discurso, ese otro poder posi-

tivo y relacional de la mirada, es fácil adivinar las diferencias de edad, género, cultura, economía, etc., que enmarcan el grado de permisividad en el contacto ocular y sostenimiento de la mirada entre hombres y mujeres, hombres y hombres o mujeres y mujeres. La conexión entre el sexo y el contacto ocular es, como refleja Davis, muy intenso y rara vez se ensayan, espontáneamente se aprende. La mirada es esencialmente expresión de un sentimiento. Jean Paul Sartre concedió en su obra una gran importancia a la mirada; la consideraría como centro de la incomunicabilidad. Describía lo que se ha conocido, posteriormente, como mirada «sartriana»: fría, objetiva, denigrante. Pero Sartre padecía de estrabismo divergente y, leyendo el malestar en las miradas de los demás, no podía establecer la comunicación confiada y valorizada de una mirada mutua. Es cierto que existen miradas desbordantes de odio, feroces, provocativas, de desafío, cerradas, porfiadas. Existen también miradas hipnóticas, otras que nos hacen bajar la vista, miradas ávidas, devoradoras, curiosas, indiscretas. Tal y como señala Descamps (1990), según Schule existen también miradas de apoyo y miradas alegres, traviesas, maliciosas, irónicas, burlonas. Junto a miradas tristes, dolorosas, angustiadas, lacrimógenas, existen los guiños, las ojeadas. Y que decir de las miradas atentas, confiadas y buenas, llenas de calor y de inteligente simpatía, miradas de amor o llenas de sabiduría.

«Podemos leer el rostro de otra persona sin mirarla a los ojos, pero cuando los ojos se encuentran no solamente sabremos cómo se siente el otro, sino que él sabe que nosotros conocemos su estado de ánimo. Y de alguna manera, el contacto ocular nos hace sentir -vivamente- abiertos, expuestos y vulnerables» (Davis, 1976: 86).

La mirada está enmarcada en el rostro y el rostro también es fuente de comunicación. La mímica facial agrupa el conjunto de las expresiones de la cara. El rostro, como recuerda Alexander Lowen, es la parte del cuerpo presentada abiertamente al mundo, y es también la primera que se examina en otra persona. Los ojos reflejan la salud o el malestar del cuerpo y estas manifestaciones se pueden apreciar de muy diversas formas, entre otras: observando la característica expresión de los ojos y su colocación en las órbitas, advirtiendo la estructura y el funcionamiento del globo ocular. Francesco Padrini, sociólogo y psicólogo italiano, tras su estudio de los rasgos físicos del rostro y de los ojos⁵, realizó una clasificación ante los tipos fisiológicos y anatómicos de los ojos y sus correlaciones personales en los individuos: Los ojos grandes y redondos, a menudo reflejan una personalidad afec-

tuosa, rica en calor humano, cómo si la persona se proyectase con los ojos para establecer un contacto sincero: los ojos saltones indican un carácter nervioso. En cierto sentido, esta persona se tiene a los demás con los ojos pero de forma enérgica y ansiosa. Los ojos hundidos a menudo indican tristeza reprimida y expresiones contenidas; es como si la persona, para protegerse, hubiese tratado de retraer los ojos hacia dentro, hacia el núcleo, y desde la posición encajada los ojos adsorbiesen la información. Por último, distingue el autor los ojos de recién nacido, caracterizado por una posición abierta y suplicante. A menudo, pertenecen a personas que fueron sobreprotegidas en su niñez; éstos ojos son para el autor sumamente seductores y atrayentes⁶.

Las diferencias interculturales relacionadas con las miradas y el comportamiento ocular deben recibir una atención específica por los estudiosos de este órgano de comunicación. A través de las diferencias comportamentales es posible realizar diagnósticos de adaptación tal como indican algunos antropólogos. Muchas de las características que relaciona Edward Hall (1968; 1966; 1959), para la población norteamericana, son reflejos de nuestra cultura mediterránea, salvando que quizás los latinos entablamos, más frecuentemente, un contacto ocular directo más cercano a las costumbres árabes que a las anglosajonas. Nuestros rasgos oculares son más expresivos, tanto para indicar la aceptación del encuentro y continuar con la conversación como para rechazarlo y adoptar esa calificada «desatención cortés» referida por Erwin Goffman (1963).

2. El juego social y la no comunicación

Los contactos oculares otorgan muy diferentes sentidos a las acciones de saludo/despida. Una situación de encuentro obligado y cotidiano, con personas que apenas conocemos, tal y como ocurre al subir o bajar en un ascensor, compartir un asiento doble durante un viaje, o simplemente esperar en las colas de las tiendas de comestibles, reflejan estereotipados, y no por ello menos interesantes, movimientos oculares y posturales, que dicen mucho más de las personas que se encuentran compartiendo esas situaciones que cualquier manifestación del lenguaje oral que las acompaña. Diariamente nos encontramos con unos individuos que entran y salen continuamente de los contextos situacionales pero no se implican en el juego social de la comunicación. ¿Qué ocurre con estas personas? Nadie les habla, no participan, casi no existen a los ojos de los demás. Marc Alain Descamps los denomina «no personas», son como parias, seres

que nos hemos acostumbrado a ver y sentir pero que no significan nada, sólo realizan una labor. Los camareros, las personas que reparten el correo por las oficinas, las personas que limpian las papeleras entran y salen sin llamar y nadie les presta atención ni se introducen en las conversaciones. Probablemente, a nuestro entender, quizás sean tan reales estos comportamientos que nos disguste aceptar que cualquiera de nosotros puede caer en ellos. Debemos recordar que en todo momento tratamos con personas que tienen su propio espacio a los cuáles debemos respetar pero con los que debemos interactuar⁷. El mantenimiento de la mirada ante una de estas situaciones de «no habla» o «no escucha» se caracteriza por muy diversos rasgos según el rol que se adopte por ambas personas. Generalmente, si se produce una situación de comunicación verbal con un contacto visual, el que habla mira más a la otra persona que es el que escucha, además si el que habla tiene un papel relevante ante esa persona o ante un grupo, con frecuencia asumimos, será mirado más y durante más tiempo que cualquier otra persona del mismo grupo.

3. El intercambio de miradas en el contexto educativo

Si nos trasladamos al aula y observamos al grupo de alumnos y al profesor, posiblemente en pocos minutos, seremos capaces de marcar unas pautas en los contactos visuales. Ante nuestra experiencia como docente universitaria, y analizando nuestra propia conducta observacional, consideramos que se siguen unas líneas repetitivas durante el proceso formativo en el aula. En primer lugar se realiza un barrido por toda la sala intentando identificar a los alumnos, la distribución y los huecos, a continuación, se aparta la mirada y se dirige hacia el material. Se inicia la palabra, por parte del docente, y los ojos, según nuestra propia conciencia, selecciona cuadrantes del espacio total del aula intentando ser lo más equitativa posible en cuanto a la distribución del tiempo dedicado a cada sector. Este recorrido se rompe cuando alguien pregunta o se hace un comentario, entonces la mirada queda sostenida en dicha persona aunque no faltan rápidos movimientos oculares dirigidos al resto de la clase con intención de invitar a participar, así como el intentar mantener el interés y la atención por parte del resto de

los alumnos. En ocasiones con el sostenimiento de la mirada se provoca el silencio en el grupo, las más de las veces, esta docente intenta mantener la atención centrarlos y motivarlos.

El papel adoptado por el profesor, frecuentemente el estatus dominante, facilita ciertos mensajes y dificulta o anula otros. Desde esta posición se descubren algunos de los comportamientos oculares relacionados por Flora Davis. Una persona cuando interroga suele mirar a otra directamente a los ojos, dependerá del grado de atrevimiento de dicha pregunta, o de la importancia o intimidad que le otorgue el sujeto que pregunta, el que dicha mirada se mantenga durante diferentes segmentos de tiempo. Por otro lado, y desde la posición del profesorado, que estamos analizando, se

Cuando hablamos de la mirada, de lo que dicen los ojos, es difícil no pensar inmediatamente en rasgos personales y remitirnos inmediatamente a nuestras propias actitudes y consideraciones, interrogándonos sobre cómo miramos y qué miramos. Mirar y ver son dos actos bien diferenciados por la intención que los soporta y la atención que les dedicamos, aunque intrínsecamente queden ligados por una raíz biológica y anatómica.

puede comprobar la teoría de las miradas evasivas de Exline que presenta Davis (1976), podemos mencionar el rechazo a ser preguntado, a participar con el grupo, o a ser sorprendidos cuando mirábamos algo o alguien fijamente. Éstas son situaciones que todo profesorado sensible a su profesión debería autoobservar a lo largo de su labor educativa. Para ello, y como propósito personal, desearía en alguna ocasión ser sujeto de una investigación en la que se analizaran las manifestaciones oculares.

4. Las relaciones de comunicación en el tiempo y el espacio

El espacio como el tiempo, u otras condiciones que afectan al estado emocional y físico de las personas, también son determinantes imprescindibles en el estudio de la comunicación visual. Muchas especies animales nos dan sobrada muestra de la importancia de la zona donde deben vivir y reproducir su manada, colonia, tribu... Estaríamos haciendo referencia, tanto

al espacio público, espacio que todos comparten, como al espacio personal, aquél que queda delimitado por las sensaciones de protección «huida o ataque», como el mantenimiento y conservación de ese espacio para su grupo supone como medida de supervivencia. Hechas estas consideraciones y abandonando el contexto de la fauna animal, para acercarnos al hombre, como ser humano que trasciende de su propia experiencia física a través del razonamiento, podemos afirmar que la piel es la frontera física del individuo, pero su espacio no está delimitado por su piel, el cuerpo se desplaza, y al encontrarse con otro cuerpo tiene que adoptar una posición con respecto a sí mismo. Para ello, y de forma inconsciente, los hombres creamos una especie de burbuja que representa nuestro espacio y se distribuye entre nosotros y los otros. Los antropólogos Konrad Lorenz y Edward Hall, fueron los primeros en descubrir que el espacio existente en torno al ser vivo

excelencia, demasiado reducida para que puedan producirse agresiones por sorpresa.

- La «zona personal» corresponde al espacio que se extiende hasta el punto al que llega nuestro brazo estirado. Más allá de este límite necesitaríamos otras prolongaciones que forman parte del cuerpo. La distancia personal viene a medir entre cuarenta y cinco y setenta y cinco centímetros, y en ella se discuten cómodamente asuntos personales. El ser humano necesita tanto social como biológicamente un espacio. Este se correlaciona incluso con nuestra necesidad de comer. Ante esta necesidad de un espacio que consideremos nuestro, pensamos en la necesidad que tiene el niño/adulto de considerar un hueco de la casa como suyo, en su colegio al asistir a clase, en la mesa al sentarse a comer, en el sofá al ver la televisión o descansar. Cada persona, consciente e inconscientemente, nos apropiamos de determinados espacios con los que nos

identificamos plenamente: la misma banca en el colegio durante todo el curso académico; la habitación de alquiler por algunos meses fuera de tu ciudad, de tu país que representa tu casa, tu hogar⁸; un rincón detrás de la cama. Es el espacio de cada uno y todos necesitamos apropiarnos de ese espacio. La comunicación visual permitirá contactar en espacios pequeños pudiendo

apreciar los guiños, parpadeos, movimientos oculares y sensibles variaciones en el rostro que delatan claramente los sentimientos.

- La «zona social» corresponde a la suma de dos zonas personales, las zonas de dos individuos que se acercan con sus brazos estirados. Aproximadamente cubre un metro veinte centímetros. Es la distancia propicia para trabajar, conversar, etc. Zona respetada por los otros, nos es muy difícil no sentirnos incómodos cuando nos encontramos demasiado cerca de otras personas que están hablando, esa incomodidad aumenta así cuando nos vemos obligados a pasar entre ellos o a interrumpirlos. Es esta una zona donde la comunicación no verbal y el contacto visual establecen lazos de complicidad entre las personas que dialogan y aquella/as que interfieren ese espacio. El contacto ocular es mantenido y el lenguaje corporal expresa las emociones, sentimientos, intereses..., que se producen a lo largo del encuentro.

- Los espacios más alejados de la zona social se denominan «zona pública». Por excelencia la zona

La interpretación que nosotros hagamos de lo que observamos y la interpretación que los otros realicen de nuestras actitudes llevará al proceso comunicativo a desembocar en unos fines, unas expectativas, unas emociones..., que facilitarán o dificultarán otros procesos comunicativos.

no es neutro. Hay zonas que lo dividen de forma invisible, a todos por igual, sin diferenciación de edad o sexo. El espacio distribuido en círculos concéntricos permite al individuo salir y entrar de ellos según una lógica comportamental e intencional muy precisa. Padriani (1995) distingue en su obra, en similitud a las que describe Flora Davis cuatro zonas de acción:

- La «zona íntima» es afectiva por excelencia. Se extiende desde el punto en que nos hallamos hasta el punto alcanzado por nuestro brazo estirado teniendo el codo en contacto con el cuerpo. Hasta cuarenta y cinco centímetros es la distancia en que las personas se comunican no sólo por las palabras, sino por el tacto, el olor, la temperatura, se es consciente del ritmo respiratorio del otro... En esta zona podemos incluso apoyar las manos en los hombros, en su cintura e incluso abrazarlo. Podemos observar perfectamente los ojos de nuestro interlocutor apreciando los cambios, oscilaciones y movimientos que se produzcan tanto en la córnea como en la niña del ojo, además de los guiños y parpadeos. Es la zona de seguridad por

donde la comunicación no verbal alcanza su máxima expresión utilizando todos los códigos disponibles: visuales, posturales, olfativos... La elección de la zona para emitir nuestros mensajes no está falta de significado para la persona que lo recibe. Cuanto más nos alejamos de alguien, desplazándonos hacia la zona pública, más nos distanciamos personal y socialmente de la otra persona. Cuanto más cerca estemos de nuestro interlocutor, más nos esforcemos en reducir las distancias, más acentuado será nuestro mensaje y mayor carga afectiva transmitirá. Respecto al papel del profesor en el aula, al relacionar el movimiento de la mirada con la proxémica, nos acercamos a los factores más relevantes ante estas actuaciones, tales como: la distribución del espacio personal, social y público con los alumnos antes, durante y después del ejercicio docente en el aula; así como esta misma distribución de zonas fuera del aula, en los pasillos o en el despacho. Ante un profesor/a que se mueve por el aula, que apoya su comunicación oral con su comunicación corporal, especialmente su espacio y su mirada, los temas seleccionados de interés por el que suscribe, la coherencia en sus manifestaciones deben quedar muy claras porque se siente observado y analizado en todo momento y sólo con la coherencia –al menos así lo entendemos– los mensajes se harán comprensibles para los alumnos. El estatus y el rol situacional en la escuela, así como en otros muchos ámbitos son armas poderosas y peligrosas. La comunicación es dual, bidireccional y es el *feedback* que recibimos de nuestros comportamientos los que nos impulsan a mantener o modificar las conductas. La interpretación que nosotros hagamos de lo que observamos y la interpretación que los otros realicen de nuestras actitudes llevará al proceso comunicativo a desembocar en unos fines, unas expectativas, unas emociones..., que facilitarán o dificultarán otros procesos comunicativos. La posición, la interacción de los espacios personales y sociales adoptado por el profesor y el alumno más utilizados en el aula junto al espacio íntimo, menos utilizado y tendente a críticas y malas interpretaciones, actúan como elementos fundamentales dentro del proceso enseñanza-aprendizaje dignos de recibir mayor atención por parte de los investigadores así como por los propios implicados en estos procesos. De esta forma nos autoinvitamos como formadores e investigadores a centrar nuestra atención sobre estos planteamientos proxémicos con vistas a utilizarlos en la mejora de los procesos educativos.

6. Entre otras reflexiones...

Antes de concluir con este documento interesado por la comunicación no verbal y muy especialmente

en la comunicación visual, uno de los elementos que no podemos obviar al centrarnos en la mirada es la «pupilometría»⁹. Todos sabemos que el tamaño de la pupila se ve afectado por la visión, los fenómenos de luz, el color, la distancia y por estímulos que nos atraen, nos vinculan emocional y sentimentalmente, haciéndonos disfrutar o hiriendo nuestra sensibilidad. La variabilidad entre la dilatación, contracción de la pupila será tan amplia como la diversidad de rasgos de personalidad, edades, gustos, intereses..., que manifiesten cada uno de los individuos. Sin embargo, es más que sorprendente saber que también se ve afectada por el gusto, el sonido, las reacciones ante la resolución de problemas, transacciones comerciales, etc. El poder que para la publicidad otorga el saber que imágenes tiene que presentar para que las pupilas de las personas se ajusten al nivel intencional de compra/venta de un producto resultan excesivamente peligroso para la persona, que será atacada, aún más, en una sociedad inducida al consumo incontrolado. A pesar de ello, como en cualquier aspecto de la vida, todo tiene «sus pros y sus contras» y debemos reconocer el positivo avance que el desarrollo de estas teorías otorga a los tratamientos psicoterapéuticos. Sin embargo, no todas las personas somos terapeutas, ni podemos ni deseamos serlo. El desgranaje de la multitud de piezas que componen los movimientos oculares, el lenguaje no verbal, la sinexia como medio de comunicación, el estudio continuado, la fijación prolongada en la detección de estos mensajes haría desequilibrar el estado de ánimo de cualquier persona, investigador, terapeuta o paciente, de forma que no podría permitirse no reconocer, quedar inconsciente ante los mensajes subliminales que envía su cuerpo, que manifiesta sinceramente su estado de ánimo, confirmando o refutando, las manifestaciones que otros códigos de comunicación muestran.

Como hemos podido observar, la mirada y los movimientos oculares están supeditados a dos grandes factores, las características personales: rasgos físicos y psicológicos de la persona y las características sociales y culturales en las que se desenvuelve la persona. A partir de estos grandes determinantes, los contactos oculares dependerán de múltiples factores, tales como la edad, el tipo de situación donde se produzcan esos contactos visuales: individual, en grupo, en un ambiente cálido, en situaciones de trabajo, ocio...; del grado de amistad e intimidad que establezcan entre sí; y por la importancia que adopten dentro del grupo que conversa, entre otros. Con las miradas permitimos el contacto, solicitamos continuidad en los diálogos o los rechazamos, creamos o destruimos una amistad y da-

mos paso a situaciones «más amorosas». La diferencia en el mantenimiento de la mirada también se ve reflejada en las diferencias de género, de inclinación sexual y de rasgos vinculados con el deseo de entablar amistad. La posición social, el estatus, la direccionalidad de la conversación y los rasgos propios de la persona nos hacen dar cuerpo a teorías sobre su comportamiento ocular, sobre su insistencia, evasión de miradas e incluso sobre su dilatación pupilar.

Hayamos o no sentido personalmente a las características que sobre la mirada y los movimientos oculares se plantean en este artículo, todos seremos capaces de otorgar a la comunicación visual la importancia que tiene como órgano relacional, fundamental, en las estructuras sociales en las que se integra el ser, no sólo el ser humano, sino muchas otras especies animales de las que no hemos hecho mención.

Notas

¹ Uno de los elementos que intervienen en el acto comunicativo, y objeto de estudio de la kinesia, es el estudio del «paralenguaje». Es necesario profundizar, desde los ámbitos formal y no formal, en la conducta no verbal de los formadores: cómo construyen sus impresiones, cuáles son sus expectativas y cómo se reflejan sus actitudes en la conducta no verbal. Las variaciones del tono, las pausas, los silencios, todo ello repercute formidablemente en la organización interna del aula. Este tipo de comunicación no verbal obtiene su relevancia en el entorno educativo como ambiente que, de por sí genera múltiples situaciones de complicidad entre sus miembros, que condicionan fuertemente los procesos comunicativos.

² Proxemics. Ampliamente estudiada por Hall. Este autor desarrolló el concepto de proxémica en toda su obra, muy especialmente en los libros, *The silent language*, publicado por Fawcetten, en 1959 y *The Hidden Dimension*, publicado por Doubleday en 1959 y 1966, todos ellos en la ciudad de Nueva York. Especialmente, se interesó por las diferencias culturales con relación a los microespacios que utilizan las personas para relacionarse.

³ Reflexiones de la autora: Pero, que nosotros sepamos, y disculpen nuestra ignorancia, aún no ha sido demostrado experimentalmente. Y la explicación científica es difícil de aportar: ¿Se trata simplemente de la acción de la mirada o existe, además, una sensación, una energía, una acción del pensamiento?

⁴ Departamento de Orientación Escolar, Centro CREA. Sevilla, ONCE.

⁵ Padrini, F. (1995): *El lenguaje secreto del cuerpo*. Barcelona, De Vecchi.

⁶ Clasificaciones como éstas han sido promiscuas en la literatura, pero carecen de un apoyo científico claro y objetivo. Los estudios

fisiológicos, psicofisiológicos y psicopatológicos de la dirección de la mirada han colaborado con los terapeutas en la identificación de la evolución y las fases de las enfermedades mentales, con la caracterización de miradas habituales.

⁷ Estas apreciaciones también se han utilizado arquitectónicamente en la construcción de inmuebles colectivos. Sivadon, arquitecto francés, las aplicó en la construcción del Instituto Psiquiátrico Marcel Rivière, donde existen lugares de aislamiento para encontrarse consigo mismo, salas íntimas para pequeños grupos y salas de reunión para los grandes grupos. Por otro lado, aparecen estudios sobre la aglomeración en las ciudades, en las zonas marginales y cordones de pobreza que rodean las grandes ciudades el tratamiento de la distribución del espacio podría ayudar a las personas.

⁸ Estas apreciaciones también se han utilizado arquitectónicamente en la construcción de inmuebles colectivos. Sivadon, arquitecto francés, las aplicó en la construcción del Instituto Psiquiátrico Marcel Rivière, donde existen lugares de aislamiento para encontrarse consigo mismo, salas íntimas para pequeños grupos y salas de reunión para los grandes grupos. Por otro lado, aparecen estudios sobre la aglomeración en las ciudades, en las zonas marginales y cordones de pobreza que rodean las grandes ciudades el tratamiento de la distribución del espacio podría ayudar a las personas.

⁹ Uno de los autores que más se ha centrado en este elemento de la visión como parte del proceso de comunicación ha sido Eckhard Hess.

Referencias

- ARJONA, C. y COL. (1994): *Deficiencia visual. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga, Aljibe.
- DAVIS, F. (1976): *La comunicación no verbal*. Madrid, Alianza.
- DESCAMPS, M. A. (1990): *El lenguaje del cuerpo y la comunicación corporal*. Bilbao, Deusto.
- GAUSSIN, J. (1981): *El rostro. La psicología moderna*. Bilbao, Mensajero.
- GOFFMAN, E. (1963): *Behaviour in public places*. Nueva York, Free Press.
- HALL, E.T. (1966): *The hidden dimension*. Nueva York, Doubleday.
- HALL, E.T. (1959): *The silent language*. Nueva York, Fawcetten.
- HALL, E.T. (1968): «Proxemics», en *Current Anthropology* 9; 2-3; 83-108.
- LARROUSE (Ed.) (1996): *Diccionario de Psicología Larousse*. Barcelona, Planeta.
- LOWEN, A. (1967): *The betrayal of the body*. Londres, Collier Books.
- MERLO, T. (2000): *El impacto social de la imagen*. Buenos Aires, Educa.
- MORAGAS, M. (1991): *Teorías de la comunicación*. México, Gustavo Gili.
- PADRINI, F. (1995): *El lenguaje secreto del cuerpo*. Barcelona, De Vecchi.
- PÉREZ TORNERO, J.M. (Coord.) (2000): *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona, Paidós.

† Aula Media
Barcelona

Jornadas Educom de Barcelona

La educación en comunicación

Jornades EduCom. Education in communication

La revista digital «AulaMèdia» (www.aulamedia.org) organizó en octubre pasado unas jornadas para presentar el «Proyecto EduCom», investigación realizada durante el último año y medio con la ayuda de la Fundación Jaume Bofill, sobre el estado de la Educación en Comunicación en las comunidades de habla catalana. El proyecto es un estudio que describe el marco socioeducativo de la Educación en Comunicación (prensa, radio y televisión), analizando el desarrollo en los currículos de la educación primaria y secundaria, proponiendo líneas de actuación y realizando propuestas pedagógicas. El trabajo recoge también experiencias en los centros educativos, aportando una selección de las actividades más innovadoras que se están realizando.

The digital magazine «AulaMèdia» (www.aulamedia.org) organized in the last October a few days to present the «Projecte EduCom», investigation realized during last year and a half with the help of the Foundation Jaume Bofill, on the condition of the Education in Communication in the communities of Catalan speech. The project is a study that describes the frame of the Education in Communication (press, radio and television), analyzing the development in the curricula of the primary and secondary education, proposing lines of performance and realizing pedagogic offers. The work gathers also experiences in the educational centers, contributing a selection of the newest activities that are being carried out.

El Proyecto «EduCom» es un estudio que describe el marco socioeducativo de la Educación en Comunicación (prensa, radio y televisión) y analiza cómo se puede desarrollar y potenciar en los currículos de la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, proponiendo líneas de actuación y realizando propuestas pedagógicas para desarrollarla en los centros educativos. También aporta elementos de reflexión sobre la necesidad de implementar la Educación en Comunicación en los contenidos curriculares obligatorios. El trabajo recoge también qué se está haciendo en los centros educativos, aportando una selección de las experiencias de referencia más innovadoras que se

están realizando. Como conclusiones del Proyecto «EduCom» se señalaron:

1. Se constata que hay muchas dificultades para implementar la Educación en Comunicación de una forma generalizada en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

En la Educación Primaria ha sido más fácil el desarrollo y se han introducido actividades relacionadas con la Educación en Comunicación gracias a la estructura, el funcionamiento y la organización que tienen las escuelas (flexibilidad de horarios, pocos profesores por cursos, la estructura del trabajo pedagógico, etc.). A pesar de todo, se detectan algunos problemas comunes a los de ESO.

En la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) no hay una única vía –como podría ser un área específica– que asegure la integración del estudio de los medios de comunicación en el currículum. Podemos encontrar varias formas de trabajar la Educación en Comunicación: como eje transversal (Educación audiovisual), como créditos variables (30 horas en un trimestre), o desarrollándola en las áreas comunes. Pero en ninguna de las tres vías se asegura que todo el alumnado, al acabar la ESO esté alfabetizado en medios de comunicación. Es decir, que tenga los conocimientos necesarios sobre análisis y producción de los medios de comunicación. En cuanto a las dificultades en la ESO se señalan:

- La organización escolar tiende más a la verticalidad de los contenidos que a la transversalidad (rigidez en los horarios y en los currículums, dificultades en la coordinación del profesorado, etc.).

- Reducción –y posible desaparición– de los créditos variables, que son la vía más utilizada para trabajar la Educación en Comunicación.

- La atomización y la fragmentación de los objetivos de la Educación en Comunicación en varias áreas (lengua, tecnología, educación visual y plástica) implica que no se favorezca un tratamiento didáctico coherente. Además, se relativiza su importancia e integración en el currículum.

- Hasta ahora, tanto en Primaria como en Secundaria, el voluntarismo de un sector del profesorado ha sido el motor del desarrollo y de la integración curricular de la Educación en Comunicación. Un esfuerzo que ha contado con poca ayuda por parte de la administración educativa.

2. Falta de dotación tecnológica en los centros docentes, sobre todo en la producción

- Tecnología mediática de consumo y tecnología educativa: Existe un desfase entre la tecnología mediática utilizada en el ámbito familiar y la tecnología

educativa que se utiliza en escuelas e institutos.

- Falta de dotación para la producción: La tecnología audiovisual con la que se ha dotado a los centros se ha limitado a la recepción: monitores de televisión, vídeos y antenas parabólicas (!). Por lo tanto, una tecnología pedagógicamente pasiva, de recepción.

La tecnología educativa en el aula no debe de servir sólo para la reproducción, sino que tiene que posibilitar la producción de documentos audiovisuales, radiofónicos, etc.

3. Introducción del análisis y la producción de medios de comunicación al currículum. El estudio analítico y crítico de los medios de comunicación: este aspecto incide sobre la comprensión del medio. Trabajar en el análisis de los medios es reflexionar sobre la construcción del discurso mediático (noticias, publicidad, guiones, etc.). También hay que estudiar, desde éste mismo aspecto, la configuración del ecosistema comunicativo, tanto el local como el global (económico, político, etc.).

La tecnología y la producción de mensajes mediáticos: es el aspecto que desarrolla los recursos expresivos. La producción implica trabajar las posibilidades técnicas del equipo y del lenguaje audiovisual. A través de ella, podemos conocer las rutinas y el proceso de producción, de edición, etc. de los grandes medios. Trabajar la producción escolar es una forma de aproximar los medios al alumnado, es un primer paso hacia la democratización de la comunicación.

4. Necesidad de una formación global del profesorado. Una formación global del profesorado en la Educación en Comunicación es clave si queremos que se aborde desde una perspectiva total. Esta formación tendría que tener en cuenta cuatro aspectos:

- La formación técnica: conocimiento de la tecnología que utilizan los medios de comunicación.

- La formación expresiva: dominio de los lenguajes mediáticos (audiovisual, radiofónico, etc.).

- La formación didáctica: conocimiento de la pedagogía en y con los medios de comunicación.

- La formación crítica: aplicación del análisis crítico del contenido y de la imagen.

5. Asesoría a los centros docentes sobre Educación en Comunicación. La figura del educador. Otra forma de impulsar la Educación en Comunicación sería a través de la creación de la figura del educador, que asesoraría en los mismos centros al profesorado que quisiese poner en marcha proyectos de Educación en Comunicación. Esta figura se tendría que crear en los centros docentes más grandes, recuperando la idea del coordinador de audiovisuales. También se podría implantar en los Centros de

Recursos Pedagógicos, donde estaría a disposición de los centros que no dispusiesen de educador.

6. Integración de la Educación en Comunicación en el currículum obli-

gatorio como área. Se necesita una integración efectiva al currículum a través de un área específica que engloba todo lo que se refiere al análisis y a la producción de medios de comunicación (prensa, radio, televisión, cine, Internet, etc.) para integrar así la Educación en Comunicación en el currículum obligatorio.

- Este modelo de integración de la Educación en Comunicación en el currículum obligatorio está siendo aplicado en países como Québec.

- El asesor en el campo de la educación de la UNESCO como Len Masterman apuestan por la creación de esta área sin descartar la transversalidad al currículum. Éste no sólo propone una educación en medios de comunicación, sino que apunta que ésta es una forma de potenciar la participación y la democratización de la comunicación en la ciudadanía.

En Cataluña, la «Trobada» de Educación en Comunicación de enero de 2002, que reunió periodistas y profesorado de todo los niveles educativos, Infantil, Primaria, Secundaria y también de las Facultades de



Ciencias de la Educación y de Ciencias de la Comunicación de la UB, UAB, URL y UdG, se manifestó por la creación de una nueva área: la Educación en Comunicación

(www.aulamedia.org/suplement.htm).

7. Interrelación de los sectores implicados en la Educación en Comunicación (profesorado, periodistas, padres y madres)

Los sectores implicados en la Educación en Comunicación son: los padres y madres (incidencia en el consumo de los medios en los hogares), los periodistas (producción de los medios de comunicación) y el profesorado (formadores en medios). La creación de espacios de interrelación entre estos sectores sociales es básica para poder avanzar de una forma efectiva en la educación en comunicación y para proyectar en diferentes direcciones una educación global en comunicación. Algunas posibles líneas de actuación serían: colaboración entre los medios de comunicación locales (radio y televisión) y los centros educativos; la creación de foros de discusión contando con la presencia de todos los sectores, como en los encuentros de Educación en Comunicación (www.aulamedia.org/trobada), etc.



**«Tomé un curso de
lectura rápida
y fui capaz
de leerme
«Guerra y paz»
en veinte minutos.
Creo que decía
algo de Rusia»**

(Woody Allen)



**«Donde funciona
un televisor
hay alguien
que no está leyendo»**

(John Irving)



**«La película
es realidad
a veinticuatro
fotogramas
por segundo»**

(Jean-Luc Godard)



Comunicar 20

Bitácora

agenda



Actualidad
Apuntes
Plataformas
Fichas
Reseñas

Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación

Luces en el laberinto audiovisual

El próximo mes de octubre, entre los días 23 y 26, tendrá lugar en el Aula Magna de la Universidad de Huelva el Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación, denominado «Luces en el laberinto audiovisual», organizado por el Grupo Comunicar y el Grupo de Investigación Ágora de la Universidad de Huelva. Se espera la presencia de más de medio millar de profesores e investigadores interesados en el uso de los medios de comunicación en la sociedad, la familia y las aulas.



Destinado a profesores de todas las etapas y niveles del sistema educativo, además de a periodistas y comunicadores, el Congreso surge de la idea de que los medios de comunicación y las nuevas tecnologías son una realidad atrayente y pujante en nuestra sociedad, cuyo consumo se hace de forma acrítica y automática por gran parte de la población. Jóvenes y mayores perciben los medios como una fuente de satisfacción y placer, pero no tienen mecanismos para comprenderlos de forma global y se observa que, en general, éstos están ausentes de los centros educativos como objeto de estudio y reflexión. De este modo, la posibilidad de un consumo inteligente de la comunicación no parece estar demasiado cerca. Por ello, se hace urgente integrar estos medios de forma didáctica y plural en la educación y enseñar a descubrir críticamente los



nuevos medios para habituar a leerlos, entenderlos, disfrutarlos y vivirlos creativamente, buscando «luces» en el «laberinto audiovisual».

El Congreso cuenta con el respaldo de organismos internacionales como la UNESCO, UNICEF, la Organización de Estados Iberoamericanos, la Televisión Educativa Iberoamericana, la colaboración de instituciones como la Junta de Andalucía, Ministerio de Educación, Diputación de Huelva, Universidad de Huelva, Canal Sur Televisión, etc.

El Congreso se ha planteado como culminación de tres lustros de trabajo en la educación en los medios por parte del Grupo Comunicar que durante estos 15 años ha desarrollado cientos de actividades formativas en la Comunidad Andaluza, así como editado más de una cincuentena de libros y materiales didácticos, junto a la organización de talleres, investigaciones, exposiciones... El plantel de profesores e investigadores invitados con el que se va a contar es de alto nivel y rango internacional. Intervendrán ponentes europeos de Portugal, Italia, Francia, Suecia, etc., además de los de España y especialmente significativa será la representación iberoamericana con la presencia de comunicadores y docentes de Argentina, Chile, Venezuela, Colombia, Brasil, Perú, México...

El Congreso se desarrollará con un esquema que combinará las sesiones presenciales de conferencias, ponencias y mesas redondas, junto a se-

siones de comunicaciones, paneles, posters y seminarios. Además, el evento no olvidará la importancia de la vertiente lúdica y convivencial de estas actividades e incluirá una sesión completa –la inicial– de turismo por los parajes naturales y sitios históricos de la ciudad y provincia que acoge al mismo: Marismas del Odiel, Doñana, Lugares Colombinos, Muelles de las Carabelas, Miradores de la costa... durante el jueves por la tarde. En suma, una combinación perfecta entre trabajo de máximo nivel de investigación y propuestas desde una óptica más convivencial, tan necesaria en nuestros días, sobre todo, cuando las tecnologías multimedia favorecen tanto los intercambios conceptuales.

Las temáticas que se analizarán en el Congreso recogerán las más variadas perspectivas del fenómeno audiovisual, multimedia y telemático, con la pluralidad de enfoques que este ámbito exige y atendiendo a distintos bloques de contenidos o líneas temáticas. Cada congresista dispondrá de un libro de actas y un CD con todo el material presentado. Para mayor información acerca del Congreso, puede enviarse un e-mail a info@grupocomunicar.com o bien visitar la página web del Grupo Comunicar: www.grupo-comunicar.com.

Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación

Luces en el laberinto audiovisual

Universidad de Huelva
23-26 de octubre de 2003



Información:
www.grupo-comunicar.com
info@grupocomunicar.com

En la Universidad de Puerto Rico

XI Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social

La Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS), organiza para los próximos 5, 6, 7 y 8 de octubre de 2003, en el marco de la conmemoración de los cien años de la Universidad de Puerto Rico, su XI Encuentro.

Este evento tendrá su sede oficial en la Escuela de Comunicación de la Universidad de Puerto Rico, en el Recinto de Río Piedras, con motivo de la celebración del centenario de esta Universidad. La actividad principal se centrará en el seminario «Comunicación, Democracia y Ciudadanía», además de incluirse en el programa la asamblea general de FELAFACS, el II Festival Iberoamericano de Producción Audiovisual Universitaria, el premio a la excelencia latinoamericana en televisión, talleres de creación audiovisual, reuniones técnicas especializadas y el IV premio latinoamericano de Tesis en Comunicación. El XI encuentro se dirige a un amplio sector de población,

desde profesores, investigadores y estudiantes del ámbito de la comunicación, periodistas, productores y profesionales de la comunicación, hasta instituciones vinculadas a estas temáticas por sus actuaciones o preocupaciones. El inicio del seminario central correrá a cargo de Ernesto Laclau, con la conferencia magistral «Democracia y Política». Cada día se realizará un pa-

nel de discusión con los temas de Comunicación y democracia, Formas emergentes de ciudadanía, Medios y representación ciudadana, así como mesas de trabajo bien para investigadores y profesores invitados o bien para aquéllos seleccionados por la comisión a partir de las ponencias que concurren. Con el objeto de difundir las producciones audiovisuales y reconocer las creaciones televisivas creativas e innovadoras, la asociación FELAFACS incluye en esta celebración el II Festival Iberoamericano de Producción Audiovisual Universitaria y el premio a la excelencia latinoamericana en televisión. Ambas convocatorias pretenden el fomento a los valores y derechos humanos y la expresión de la diversidad cultural de cada país o región Latinoamericana. Para obtener más información: <http://www.felafacs.org> o <http://www.copu.rrp.upr.edu/pr2003>.



Se celebrará en la ciudad brasileña de Río de Janeiro

IV Cumbre mundial de los medios para la infancia

En enero de 2004, se celebrará en Brasil, en la ciudad de Río, la IV Cumbre mundial de los medios para la infancia. Esta cuarta cumbre auspiciada por numerosas instituciones tales como la Fundación Mundial de los medios para la infancia, la Agencia de Prensa para los derechos del niño (ANDI), el centro brasileño de los medios de difusión para la infancia y juventud, el centro para la creación de imágenes populares (CECIP), la propia ciu-

dad de Río de Janeiro, entre otras, se llevará a cabo en esta ciudad que fue seleccionada en la anterior cumbre realizada en Tesalónica. La candidatura cuenta, además, con el apoyo de UNICEF y de la UNESCO. Los objetivos de la cumbre se centran en la promoción del desarrollo de la televisión para los jóvenes, la mejora de la calidad de los programas dedicados a la infancia y a la juventud, el establecimiento de la importancia del tratamiento de temas dedicados a la infancia

entre los contenidos audiovisuales, la difusión de una carta de principios para la elaboración de programas, la dotación de presupuestos para programas dedicados a la juventud y la infancia y la ayuda a países en vías de desarrollo para dotarles de este tipo de programación. Con el objeto de ir obteniendo información sobre esta interesante convocatoria pueden contactar con Lillian Oswald: locruz@pcrj.rj.gov.br.

En sintonía con los niños de Colombia

Día Internacional de la Radio y la Televisión a favor de los niños y de las niñas

El pasado mes de diciembre tuvo lugar en Colombia una experiencia que viene realizándose todos los años por iniciativa de UNICEF. Este es el cuarto año consecutivo en que esta organización en su delegación de Colombia, la Fundación Imaginario y el Convenio del Buen Trato, disponen de un espacio cedido por los medios de comunicación para que niños y niñas se expresen libremente en un especial de televisión: «En sintonía con los niños».

Este acontecimiento en el que participan jóvenes realizadores voluntariamente trata de combinar lo educativo con el entretenimiento, de manera que los niños y niñas puedan aprender mientras se lo pasan bien.

Las emisiones se llevaron a cabo en el Canal A, con un noticiero infantil presentado por los niños, con la colaboración de profesionales –presentadores y periodistas de los diferentes canales– en el que además pudieron verse videos de la Red Latinoamericana. Esta red aglutina los esfuerzos de los países

en que se emiten programas semejantes para compartir y conocer experiencias similares en otros países de América Latina. Este año la emisión se distribuyó en dos sesiones: el día siete, con la implicación más directa de los niños y el día ocho, en el que con el formato de un especial en directo, conducido por la reconocida actriz Diana Angel, se trató el tema

de «La participación y la manera cómo este derecho se conjuga con los otros derechos», con la pretensión de lograr un compromiso con la infancia por parte de los líderes del país. El día Internacional de radio y televisión en favor de los niños ofreció la oportunidad de mostrar ejemplos de la participación de niños y niñas ante los micrófonos y las cámaras, en entrevistas, talleres, animaciones, etc. El resultado final se concretó en una carta de Colombia para todo el mundo con una mascota realizada por los niños como regalo al resto de niños del mundo, dirigida a UNICEF de Nueva York.



Un noticiero con muchos valores

A prender TV, un proyecto colombiano para los niños

«A prender TV» ha estrenado su noticiero APTV en el Canal A, en el pasado mes de agosto, apoyado por UNICEF Colombia, la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, el Proyecto de Comunicación para la Infancia del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Citurna Producciones y Fundación Imaginario. En el marco de este interesante proyecto educativo la serie tiene por objeto la difusión

y defensa de los derechos de la infancia, a partir de la situación de ésta en Colombia, con la pretensión de buscar alternativas para solucionar los problemas sociales y encontrar opciones de convivencia.

El noticiero se presentó por niños que ofrecieron información sobre valores, convivencia y ciudadanía, en torno a tres ejes temáticos, los puntos culturales que permiten a los niños y jóvenes construir una

identidad y sentirse parte de su propio grupo social, respetando las diferencias; la difusión y protección de los derechos fundamentales de la infancia, responsabilidad de los adultos, instituciones sociales y medios de comunicación; y las experiencias de participación social y democrática por las que los niños y jóvenes pueden ser sujetos en la construcción de su futuro.

Para más información y consulta de resultados y materiales pueden dirigirse a la dirección electrónica: <http://citurna.2y.net/aprendertv> o a aprendertv@cable.net.co.



Celebrado en la Habana

IV Encuentro Internacional de Investigaciones de la Comunicación

A finales del año pasado tuvo lugar en la Universidad de la Habana, como viene siendo habitual cada dos años el IV Encuentro Internacional de Investigaciones y estudios de la Información y la Comunicación (ICOM 2002). El tema de esta convocatoria «Información y Comunicación ante las convergencias de la era digital; recursos técnicos y destrezas prácticas» contó con aportaciones importantísimas, conferencias, paneles, presentaciones de ponencias y sesiones en comisiones para el debate y la discusión. Entre las temáticas que se trataron figuran la interactividad como recurso para la democracia, comunicación, información y cultura, educación y comunicación, consu-

mo de tecnologías, construcción de la realidad y rutinas productivas, periodismo contemporáneo, publicidad... En las sesiones vespertinas se llevaron a cabo cursos especializados en torno a los nuevos enfoques en los estudios de la recepción en medios digitales, tendencias del periodismo contemporáneo y panorama de la comunicación organizacional en Cuba, así como visitas a centros de información y de interés cultural y medios de comunicación. Este evento ha supuesto la confrontación y contraste de numerosas perspectivas de trabajo, reflexión y análisis que se realizan en todo el campo de la comunicación y educación, junto a intercambios en el ámbito de la cultura y tradiciones de los países participantes. En paralelo se celebró el II Encuen-

tro de Estudiantes de Comunicación Social, en el que se cuestiona como la preparación profesional en el contexto Iberoamericano, la inserción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los planes de estudio y la comunicación en función de la educación ambiental y de la educación para la salud. También tuvo lugar el II Coloquio de Estudiantes de Bibliotecología y Ciencias de la Información para abordar los retos de la universidad en la formación profesional, las perspectivas de mercado laboral para el futuro profesional de la información y la comunicación así como los desafíos que implican la sociedad de la información y el conocimiento.

I Encuentro de Comunicación Educativa y Comunicación

Del barrio al aula, la otra comunicación

La Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de la República Uruguay, Seminario-taller de Comunicación Comunitaria y el Departamento de Descentralización de la Intendencia Municipal de Montevideo organizaron el I Encuentro de Comunicación Educativa y Comunicación en el mes de diciembre con la colaboración de la Administración Nacional de Educación Pública y la Sociedad Uruguaya de Graduados en Comunicación para la difusión de la otra comunicación con la perspectiva de la ciudadanía y educación. El programa se desarrolló en torno a los temas: Comunicación comunitaria, Comunicación, salud

y ambiente, Comunicación comunitaria y participación ciudadana, Comunicación, gobierno municipal y participación ciudadana, Comunicación en las aulas, Comunicación y educación, con una metodología variada que incluía grupos de trabajo, mesas redondas y talleres, además de exposiciones de posters con experiencias, minipresentaciones y stands con publicaciones, vídeos, cds, etc. Los talleres se centraron en la educación para los medios «¿Cómo leer la TV y la prensa?», el empleo de mapas comunicativos en el diseño de estrategias de comunicación y la comunicación en las organizaciones educativas y sociales.

Virtual Educa 2002

En el mes de junio de 2002 tuvo lugar la tercera edición de Virtual Educa en el museo Príncipe Felipe de la Ciudad de las Artes y las Ciencias de Valencia. El objetivo fue la creación de una comunidad de profesionales basada en la utilización de las nuevas tecnologías para fomentar internacionalmente la educación y formación en español. Se celebraron en esta convocatoria un Congreso y una Exposición que permitieron crear nuevas formas de acceso a intercambios de información y el establecimiento de relaciones de cooperación entre las instituciones educativas y sectores públicos y privados. Para más información puede consultarse <http://www.virtual-educa.net>, que ofrece datos sobre esta edición pasada y las propuestas para el 2003 y el 2004.

Se celebrará en junio de 2003

XVIII Festival de Cine «Cinema Jove» en Valencia

Como viene siendo habitual en los últimos años el Instituto valenciano de cinematografía «Ricardo Muñoz Suay» convoca el 18 Festival de Cine para junio de 2003. Entre el 14 y el 17 de junio se celebrará el Encuentro de grupos escolares realizadores de Cine y Video, al que pueden asistir grupos de jóvenes de hasta veinte años de edad, residentes en España, que representen a centros educativos, EPA, asociaciones juveniles, talleres de imagen, etc. organizados en tres categorías: hasta catorce años; de quince a veinte, bien pertenecientes a Bachillerato y ESO o a módulos de imagen y sonido y asociaciones juveniles.



La participación en el Encuentro consiste en la presentación de una realización que puede optar a varios premios y accésit según la categoría en la que se concurre, otorgados por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte, la Dirección General de Educación, FP e

Innovación educativa y el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. Se dotará además una mención especial y diploma al mejor guión, a la mejor interpretación –masculina y femenina–, a la mejor fotografía y a la película más innovadora y un premio especial «La aventura del saber» al mejor reportaje/documental.

Este Festival que cuenta con una dilatada experiencia supone una plataforma para el uso del lenguaje cinematográfico y audiovisual y la realización entre los jóvenes. Para más información se puede consultar la web <http://www.gva.es/cinemajove>.

Congreso de Radios y TV Públicas de Andalucía

La Asociación de Emisoras Municipales de Andalucía de Radio y TV organizó en Chipiona el pasado noviembre su segundo foro «Unarte» sobre la temática: «Derecho de comunicación y sociedad de información», con la presencia de importantes expertos nacionales e internacionales y la convocatoria de responsables de emisoras públicas del sector audiovisual andaluz. Temas como el 11 de septiembre, la construcción de la realidad por los medios, la formulación de proyectos de cooperación, así como políticas para el desarrollo de la comunicación fueron analizados.



Asociación de Emisoras Municipales de Andalucía de Radio y Televisión

II Congreso de Comunicación Local celebrado en Castellón

Los medios audiovisuales en el ámbito local: problemáticas y perspectivas

Con el lema «Los medios audiovisuales en el ámbito local: problemáticas y perspectivas», este segundo Congreso de Comunicación Local, organizado por la Universitat Jaume I de Castellón, el diario Mediterráneo y la Fundación Universitat Jaume I-Empresa, se celebró en la Universitat Jaume I de Castellón, en diciembre de

2002. En el ámbito del Congreso se planteó el debate de los profesionales de la comunicación, académicos y sociedad en general sobre la situación actual y futura de las radios y las televisiones que desarrollan su actividad en el terreno más próximo a los ciudadanos. Así, los temas se centraron en los campos de información, proximidad y servicio a estas audiencias locales que aúnan a los profesionales que desarrollan su actividad en estos medios de comunicación, los diversos modelos de gestión que conviven en el sector audiovisual que actúa en los municipios y en las comarcas un aspecto que constituyó el eje central de las jornadas junto a otras cuestiones relacionadas con el desarrollo de estos medios de comunicación. Los objetivos de ComLoc permitieron convertir esta cita en un foro para el análisis de las cuestiones relacionadas con la comunicación en el ámbito local. Para más información puede consultarse <http://www.comloc.uji.es>



Convocado en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de Blanquerna (Barcelona)

II Congreso Internacional Comunicación y Realidad

La Facultad de Ciencias de la Comunicación de Blanquerna, junto con la Universidad de Ramón Llull, celebrará el próximo mes de mayo el II Congreso Internacional Comunicación y Realidad "Violencia y medios de comunicación: recursos y discursos". La violencia será el tema de reflexión y discusión de este II Congreso, no siendo una elección causal. La violencia, en todas sus formas, es objeto de creciente preocupación en nuestra sociedad y es en la actualidad centro de atención preferente por parte de unos medios de comunicación marcados por la tendencia a la espectacularización del relato periodístico. Ello se pone de manifiesto en el tratamiento informativo, especialmente televisivo, de las situacio-

nes de guerra, violencia política, el maltrato a mujeres y niños, los desastres naturales, las crónicas sobre los crímenes, etc. Se prevee abordar el tema a partir de cuatro ejes básicos, que se corresponden con las cuatro

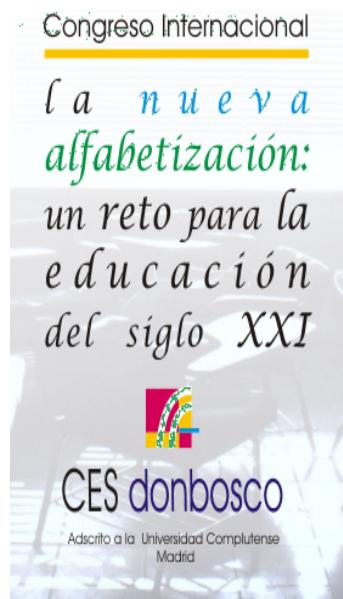


ponencias centrales del Congreso. Las ponencias se complementarán con las comunicaciones que las personas o grupos de trabajo interesados pueden presentar en cualquiera de las cuatro áreas establecidas. No debemos pensar que nuestra sociedad sea más violenta, sino que probablemente nos hayamos vuelto más sensibles ante la visualización mediática de ciertos conflictos en un mundo cargado de inseguridad e incertidumbres. Sin embargo, al mismo tiempo que nos impresiona y escandaliza la violencia real, nos tendríamos que preguntar por qué nos atraen e incluso nos fascinan algunos relatos de ficción cinematográfica y televisiva repletos de situaciones de violencia.

Se celebrará en Madrid en diciembre de 2003

II Congreso «La nueva alfabetización: un reto para la educación del XXI»

El Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid, convoca para el 2003 un Congreso de carácter internacional que pretende profundizar sobre el tema: «La nueva alfabetización: un reto para la educación del siglo XXI». En la actualidad, es un término que ha adquirido una nueva dimensión, como concepto integrador. La sociedad de nuestros días se caracteriza por su tecnificación y por los avances científicos. No obstante, se necesita cada vez más al ser humano, regulador de todas las relaciones, al que conferimos un papel fundamental. Para él, responder con eficacia a las nuevas necesidades que



surgen, se convierte en una urgencia, y el único recurso con que cuenta para afrontarlas es la educación. La nueva alfabetización ha de planear el desarrollo, por tanto, de la persona en una serie de áreas, tales como: «La ciencia en la sociedad, las tecnologías de la información y la comunicación, las lenguas y los nuevos lenguajes, las relaciones intra e interpersonales, la interculturalidad y la satisfacción de las necesidades educativas para la integración». El desarrollo de este congreso tendrá lugar en dos fases, una de carácter virtual realizándose a través de la página web del congreso (www.cesdonbosco.com/congreso) y una fase presencial que tendrá lugar en la sede del CES Don Bosco.

En marzo y abril de 2003

Festival Internacional de Cine en Las Palmas de Gran Canaria

La Sociedad de Promoción presentó en Madrid la 4ª edición del Festival Internacional de Cine de Las Palmas de Gran Canaria el pasado mes de enero. La presidenta de la Sociedad de Promoción de Las Palmas de Gran Canaria, Josefa Luzardo, y el director del Festival Internacional de Cine de la misma ciudad, Claudio Utrera, presentaron en la sede de la SGAE (Fernando VI, 4) el contenido de la 4ª edición del certamen. Durante el transcurso del acto, programado dentro de los actos que el Ayuntamiento realiza con motivo de la Feria Internacional del Turismo (FITUR), los asistentes pudieron ver un vídeo promocional de la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria así como otro del Festival Internacional de Cine. El certamen inicia la andadura de esta cuarta edición, desde el 28 de marzo hasta el 5 de abril, con la programación de distintas retrospectivas y ciclos que se suman a las secciones habituales. Con tres ediciones a sus espaldas

(y medio más de organización y programación) el Festival Internacional de Cine de Las Palmas de Gran Canaria está consiguiendo abrir un firme camino en la difusión del cine realizado en el Archipiélago a través de la sección fija Foro

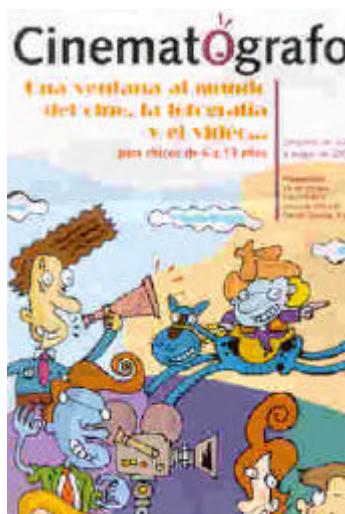


Canario. Asimismo, en las distintas ediciones el certamen ha destacado por su selección de películas de marcado carácter independiente sin olvidar el recuerdo de grandes maestros (Jules Dassin) o las retrospectivas de cine realizado en otras partes del mundo o en distintas regiones españolas: cine cubano, cine andaluz, cine japonés, cine gallego... Otra de las singularidades del certamen es que ha logrado congregarse a una de las familias cinéfilas más fieles a sus gustos, la familia Freak. La sección La Noche más Freak, entendida como una nocturna y maratónica sesión, reúne en el festival a un público mayoritariamente joven y adepto al cine de terror. Hasta la fecha realizadores, actores, actrices... como Sofia Loren, Alberto Sordi, Faye Dunaway, Rod Steiger, Paul Schrader, Rachel Welch, Alain Delon o Jacqueline Bisset han visitado el Auditorio Alfredo Kraus de la capital grancanaria.

Organizados en Valladolid

«Moviola» y «Cinematógrafo» programas para disfrutar del cine y vídeo

Caja España, a través de su Obra Social y Cultural, está organizado en los últimos años en la ciudad de Valladolid dos programas dirigidos a chicos/as entre 13 y 17 años con temática sobre el cine, el vídeo y el mundo de la información. Uno de ellos es el llamado «Cinematógrafo», actividad de cine que pretende educar la mirada de los niños, siempre de manera divertida, con juegos y mediante la proyección de películas adecuadas y la realización de actividades complementarias, dirigidas por personal especializado, que pretenden propiciar la capacidad para percibir y crear imágenes, fomentando al tiempo la sociabilidad y la comunicación. Y el otro, es el denominado



«Moviola». Con éste se pretende que los niños realicen sus propias películas en soporte vídeo. Luego, esos cortos se difundirán en la pantalla de cine con la que cuenta el concurso. Se ofrece a los niños la opción de ver y aprender buen cine, proyectando películas los sábados en el salón de actos de Caja España de Valladolid, y que irán acompañadas de sencillas y breves explicaciones sobre algunos aspectos del mundo de la imagen que les pueden interesar a los jóvenes de estas edades. Y como última propuesta, se ofrece la posibilidad de realizar otras actividades como la elaboración de una revista con los propios trabajos (fotos, críticas, comentarios...).

En Las Palmas de Gran Canaria en abril de 2003

«Combyte 2003»: sociedad de la información y cultura mediática

Con el sugerente título de «La sociedad de la información y cultura mediática» tiene lugar este año una nueva convocatoria de las Jornadas «Combyte 2003», que se celebrará en la ciudad insular de las Palmas los días 3 y 4 de abril. La conferencia inaugural corre a cargo de Roman Gubern con el título de «La sociedad en Red: mitos y cultura». Posteriormente, se celebrará una mesa redonda sobre los nuevos medios en la sociedad de la información en la que participarán, entre otros, los doctores José Ignacio

Aguaded, de la Universidad de Huelva, J. Antonio Ortega, de la Universidad de Granada y Beatriz Cebreiro de la Universidad de Santiago de Compostela. Por la tarde del primer día tendrán lugar una serie de talleres en torno a temas tan sugerentes como

«Educación en los medios y con los medios», «Violencia mediática y cultura de la paz» y «Mujeres y nuevas tecnologías». El viernes 4 la conferencia versará sobre la educación en la Red y la mesa redonda, contará con J. Ferrés (Universidad Pompeu Fabra) y M. Gisbert (Universidad de

Rovira i Virgil) sobre la cultura audiovisual y digital. Los talleres serán sobre la «Educación en la sociedad de hoy» y «Diversidad y tecnologías». Finalizará las jornadas con la sesión de clausura y conclusiones.



Jornadas de «Aula Media» en Barcelona en febrero

El futuro de la Educación en Comunicación

Aula Media organiza la Trobada 2003 en el Colegio de Periodistas de Cataluña con la pretensión de que se convierta en un foro de intercambio de ideas, propuestas y experiencias sobre la Educación en Comunicación, centrándose esta convocatoria en el «Futuro de la Educación en Comunicación», e incorporando, además, como novedad la muestra de experiencias, organización de talleres y seminarios que serán coordinados por especialistas en torno a temas como el análisis crítico del discurso, el aprovechamiento de Internet en el aula, el análisis crítico de la publicidad y la televisión en el aula. La

celebración de esta edición se realizó el pasado mes de febrero con la participación de profesionales de los medios y de la educación que con diferentes dinámicas, mesas redondas y talleres fueron reflexionando y debatiendo sobre la educación en comunicación y sus expectativas para el futuro, a partir de grupos de debate de diferentes niveles educativos: Infantil y Primaria, Secundaria,

Universidad y también desde la perspectiva de los propios Medios de Comunicación. Para mayor información sobre esta asociación, conectar con: www.aulamedia.org o bien al correo electrónico: educom@aulamedia.org



Celebrado en Córdoba

Seminario Permanente 2002 «La educación más allá de la escuela»

Organizado por el Instituto de Estudios Transnacionales, asociación que en los últimos años está desarrollando una importante labor en formación y reflexión en torno a temas y cuestiones de actualidad, tuvo lugar en Córdoba, dentro del Seminario «La educación más allá de la escuela» una interesante sesión dedicada a «Los medios de comunicación, agentes educativos y socializadores. Respuestas ciudadanas». En esta convocatoria del mes de noviembre de 2002. la conferencia pública corrió a cargo de J. Ignacio Aguaded, de la Universidad de Huelva, quien expuso sus reflexiones en torno a este tema para posteriormente suscitarse un debate que moderó Blas Segovia, maestro y psicopedagogo. Tras la conferencia se realizó una sesión de Seminario en la que se discutieron y plantearon experiencias con un grupo reducido.

I Jornadas de cultura audiovisual del IORTV en septiembre de 2002

Aprende a ver la TV

El Instituto Oficial de Radio y Televisión, junto con Comisiones Obreras de RTVE, organizaron el pasado mes de septiembre unas jornadas de cultura audiovisual «I Jornada cultura audiovisual» teniendo como objetivos: promover una alfabetización audiovisual y multimedia a través del debate entre los profesionales de la enseñanza, la información y la comunicación audiovisual; reflexionar sobre las posibilidades de la educación crítica de los ciudadanos ante las imágenes televisivas; y compartir experiencias significativas adquiridas en el campo de la educación para la comunicación audiovisual.

valorar las necesidades de formación que profesionales y audiencias precisarán ante las nuevas tecnologías e impulsar el desarrollo de la

empresas públicas de radiotelevisión. La intención era que las conclusiones sirvieran de base para la elaboración de una publicación. Las



Jornadas

El Grupo Comunicar desarrolló una amplia labor de formación

El Grupo Comunicar continúa con su labor de formación, que como es habitual se centra en los medios de comunicación y las tecnologías y sus posibilidades de integración en el ámbito educativo. En los últimos meses su actividad se ha centrado en una serie de Jornadas por toda la geografía andaluza de las que se destacan el curso didáctico práctico para maestros y profesores de «Edición de Vídeo Digital», celebrado en mayo de 2002 en Huelva con un carácter muy práctico en el que los participantes pudieron acceder a este medio de forma directa. También en Huelva, en el mes de no-

viembre tuvieron lugar las X Jornadas de Educación en Medios de Comunicación dedicadas, en esta convocatoria, fundamentalmente a la radio, que contaron con una participación muy numerosa de docentes y con las interesantísimas aportaciones de prestigiosos especialistas del ámbito de la radio y los medios

de comunicación. En el mes de diciembre se celebró el V Encuentro de Comunicación y Pedagogía sobre Educación y Cine en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. En este caso la Comisión de Granada, apostó por una temática sugerente y actual y las visiones de especialistas de reconocido prestigio. Finalmente, y también en diciembre, el Grupo Comunicar de Jaén celebró en Linares unas Jornadas dedicadas a «Las utilidades pedagógicas de Internet», a las que acudieron maestros y profesores de los diferentes niveles educativos.



Q uadernsDigitals.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 Medios 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



PUBLICACIONES DEL CENTRO DE COMUNICACIÓN Y PEDAGOGÍA

cc&p
CENTRO
DE
COMUNICACIÓN
Y PEDAGOGÍA

Suscripción anual al periódico: 12E. (10 números)
Suscripción anual a las revistas: 42E. (8 números)

Información: Tel. 93 207 50 52. E-mail: info@comunicacionypedagogia.com

Confusión en la información...

Basado en Ignacio Ramonet (2002): *La tiranía de la comunicación*. Barcelona, Debate.



... o esfuerzo responsable

Por Enrique Martínez-Salanova para *Comunicar*



para educación y comunicación

Educación en los Medios

Recogemos en esta sección algunas las asociaciones y sitios web más interesantes en el campo de la educación en medios de comunicación dentro del panorama internacional.

http://portal.unesco.org/ci/media_education/

Este website oficial de la UNESCO ofrece líneas generales y recomendaciones de expertos mundiales en la temática de la educación en medios, así como materiales didácticos, etc.

www.clemi.org/

Portal de Centro de Educación en Medios del Ministerio de Educación de Francia en París, con una extensa red en los diferentes departamentos del Estado y un abundante sitio de recursos y materiales, fruto de la notable actividad de este organismo.

www.media-awareness.ca/

Sitio en inglés y francés de uno de los principales portales canadienses en educación para los medios, dirigido no sólo a educadores, sino también a padres, niños y líderes sociales.

www.mediaed.org.uk/

Fundado por el British Film Institute, este portal es la web principal de las asociaciones del Reino Unido en educación en medios, mostrando enlaces a las entidades escocesa, galesa e irlandesa.

<http://interact.uoregon.edu/medialit/homepage/>

Este portal norteamericano de la Universidad de Oregón incluye la revista «Media Literacy Review», así como conexiones al prestigioso Proyecto Jesuita de Comunicación.

www.pntic.mec.es/

El Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa del Ministerio de Educación de España es una website con óptimos recursos en tecnologías, aunque no se trate propiamente de una entidad dedicada de forma específica a esta temática.

<http://averroes.cec.junta-andalucia.es/>

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía cuenta con la «Red Telemática Educativa de Andalucía» en la que se ofrecen programas educativos, recursos informáticos...

<http://www.airecomun.com/index.html>

Aire Comunicación es una joven pero vigorosa asociación de educación en medios que dispone de una interesante página de recursos, actividades y enlaces.

<http://mitjans.pangea.org/>

Este colectivo catalán ofrece también una interesante página con informaciones sobre actividades, recursos y enlaces sobre educación en medios.

En la Universidad Diego Portales de Chile
VI edición del Magister en Comunicación

La Universidad Diego Portales de Chile ha apostado de forma decidida por responder a los cambios, necesidades y expectativas de una sociedad cada vez más dinámica y compleja, ofreciendo a través de sus programas de Magister la posibilidad de especialización y profundización académica. Para su realización se cuenta además con el respaldo académico de prestigiosas Universidades europeas y americanas con las que se han establecido convenios de apoyo académico, investigación conjunta e intercambio de profesores y alumnos. Entre estos títulos, destaca especialmente el Magister en Comunicación, programa de Comunicación, conocido como «MagCom». Establecido en 1997 como uno de los programas en comunicación para graduados más completos del país, hoy ya alcanza su séptima versión. El MagCom mantiene como finalidad comprender los actuales cambios a partir de la emergente sociedad de la información, asumiendo la comunicación como objeto de estudio que se aborda desde una mirada



UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES
Una Historia, Un Futuro

integral, desarrollando y potenciando entre sus participantes las habilidades para diseñar y gestionar estrategias comunicacionales en organizaciones públicas y privadas. Ofrece, además, la posibilidad de profundizar académicamente en la comunicación digital, aspecto medular en este comienzo de siglo, marcado por el surgimiento de las tecnologías digitales de la comunicación e información. En el área de Comunicación y Educación, el MagCom plantea utilizar los recursos comunicativos en la innovación de las prácticas educativas tanto en la escuela como otras instancias de aprendizaje requeridas por la reforma educacional. Son docentes del Magister en Comunicación destacados profesionales de Norteamérica, Europa y América Latina, así como reconocidos académicos y profesionales nacionales, quienes abordan la diversidad temática que posee el campo de la comunicación. Más información sobre el

Master: <http://www.udp.cl/docencia/postgrado/magister/mag-com/index.html>.

En la Universidad Autónoma de Barcelona
Master de Comunicación y Educación

El Master en Comunicación y Educación se dirige a licenciados, periodistas, comunicadores y profesionales de los media, así como a profesores y expertos en educación. Este veterano posgrado de la Universidad Autónoma, dirigido por el Dr. Pérez Tornero, presenta una amplia oferta de cursos que se adaptan a diferentes perfiles, pudiéndose optar por tres modalidades de estudio: presencial, semipresencial y a distancia, a través de convenios con diversas universidades latinoamericanas. Con este título se aspira a fomentar la inserción profesional en medios educativos, televisión educativo-cultural, Internet, multimedia, educación con nuevas tecnologías, diseño y gestión de campañas de educación, medios especializados en educación y pedagogía. En cuanto a la metodología de trabajo se combina el trabajo individual y en equipo, y la constante reflexión y el análisis; destacándose la especial preocupación por conseguir una mirada crítica y analítica sobre la



realidad de la comunicación y la educación que permita detectar problemas, proponer soluciones y sugerir proyectos de cambio, con una metodología de observación y análisis que responda a la doble exigencia de rigor científico y operatividad.

El Master, que es veterano en España en el campo de la edu-comunicación y que tiene una enorme proyección en los países latinoamericanos, hasta el punto de que muchos de sus antiguos alumnos, son ahora cuadros prestigiosos de sus Universidades y países de origen, cuenta con un amplio plantel de profesores,

investigadores y periodistas en su plantilla permanente, además de manuales publicados que son punto de referencia obligada en esta temática a nivel mundial. Destaca en concreto el texto «Comunicación y educación en la sociedad de la información» (Barcelona, Paidós). Para obtener más información sobre este Master Universitario: <http://kane.uab.es/comed/>.

El sitio canadiense para la Educación en Medios

Media Awareness Network

La página web de Canadá acerca de la educación para los medios nos permite adentrarnos en el estado de la cuestión en este país puntero en el desarrollo de investigaciones y reflexiones sobre la incidencia de los medios y sus posibilidades educativas. En ella podemos situarnos ante un amplio despliegue de informaciones para los interesados en la educación en medios. Temas como la capacidad de leer y escribir con éstos y especialmente Internet y otros asuntos más generales referidos a los medios, permiten un apoyo práctico para la educación en medios en el hogar, la escuela y la comunidad. La información aportada se estructura en enlaces y secciones que nos conducen a ámbitos como el de los educadores que se considera el corazón de la misma y en el que pueden consultarse materiales, fondos, establecerse contactos, etc.; para los padres se ofrecen consejos y recursos para hablar y conseguir que los medios sean un eficaz instrumento en la vida de los niños y jóvenes; en el terreno de los

animadores socioculturales se facilitan técnicas para trabajar con la juventud en el tratamiento de la violencia y su prevención, en los modos de ser críticos con los estereotipos, etc. mediante el desarrollo de talleres; la sección dedicada a los estudiantes facilitará sitios para el intercambio de actividades y experiencias de éstos con los medios en varios niveles. La página muestra contactos en Canadá de iniciativas para el trabajo con los medios., además de ofrecerse otras informaciones relativas a las industrias de los medios y sus iniciativas para la educación en medios, secciones dedicadas a debatir o encontrar todo tipo de información acerca de los medios: legislación, códigos, estadísticas..., además de las noticias, actualizadas regularmente, convocatorias de talleres y conferencias, concernientes a esta temática y guías de los programas de radio y televisión vinculados a la integración de los medios en la educación. Para más información: <http://www.media-awareness.ca>.



El Ministerio de Educación de España potencia las nuevas tecnologías

«Media», nuevo portal del CNICE

La página «Media» del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, se ha diseñado con el objeto de ofrecer una amplia gama de recursos, informaciones, enlaces, ejemplos, materiales docentes, etc. relativos a la prensa, la radio, la televisión, la publicidad, y el cine. Aunque no está aún al completo, su estructura permite aventurar que será un sitio imprescindible para cualquier interesado en la educación mediática y por supuesto una plataforma para evidenciar la ingente cantidad de trabajos que en los últimos años se han realizado en nuestro país en torno al uso de los medios en tanto que conocimiento curricular, recurso didáctico o incluso formato para la expresión del

alumnado. La disposición de la web y el despliegue de sus distintas secciones nos sitúa en cada uno de los medios de manera independiente aunque pueden observarse coincidencias en el desarrollo de los contenidos que insisten en la historia del medio, el medio por dentro, sus características, géneros, lenguajes, formatos, etc., y difieren en aquellos aspectos que son más específicos como los productos y formas de hacerse, los diferentes profesionales que en ellos trabajan, los materiales... Son muy interesantes, de modo general, la muestra de ejemplos de los productos de cada medio que se proponen en la galería, el software, los enlaces... Para más información sobre esta página web, se puede consultar: <http://iris.cnice.mecd.es/media>.



Una iniciativa nacida en el ámbito de la Comunicación

www.infoamerica.org

«Infoamérica» surge como respuesta a la necesidad de crear nuevas formas de expresión e intercambio del trabajo profesional y académico en el universo de la comunicación en el espacio cultural latinoamericano. En su proceso continuado de actualización y ampliación de contenidos, «Infoamérica» empezó el pasado mes de enero su octavo mes de vida con una imagen renovada y nuevas secciones que cubren demandas del sector académico y profesional de la comunicación. Entre sus secciones destacamos «Pensar en la comunicación», sección que recoge un repertorio de más de 100 teóricos que, desde diferentes campos disciplinares, han abordado como tema relevante el fenómeno de la comunicación. Se incluyen abundantes recursos, como datos biográficos y las líneas básicas de las aportaciones



de autores disponibles en la Red. De los nuevos servicios incorporados, destacamos el «Ranking mensual» del tráfico de visitas en las ediciones digitales de la prensa iberoamericana. Además, este portal comunicativo presenta los eventos más sobresalientes que tienen relación con el mundo de la comunicación y la cultura, contando ya con más de 4.000 páginas de contenidos propios. Un recorrido por las secciones de medios del portal permite, entre otros, acceder a la información de diarios, escuchar emisoras de radio y conectarse con un amplio repertorio de cadenas de televisión. Entre los próximos objetivos está la ampliación de su número de suscriptores y el establecimiento acuerdos de reciprocidad de enlaces con otras páginas de afinidad temática común. Para más información en: <http://www.infoamerica.org>.

Web@classroom, Internet en el aula

Web@Classroom pretende estudiar los impactos de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje de alumnos con edades comprendidas entre los 9 y los 13 años, tales como la adquisición de competencias de búsqueda, el tratamiento de la información, la adquisición de habilidades para seleccionar y filtrar la información de manera que permita evaluar críticamente los materiales localizados en Internet. Este estudio pretende también contribuir a la aceptación de la idea de que los gobiernos y las escuelas deberían conectar las aulas a Internet, así como propagar su utilización como una fuente de información muy útil. Internet debería estar presente en el aula de la misma forma que están otros materiales como libros, vídeos y otras fuentes de información y conocimiento, construyendo así nuevos ambientes educacionales en las escuelas. El proyecto Web@-

Classroom tiene como objetivos investigar los procesos de innovación que ocurren en un aula permanentemente conectada a Internet, especialmente los impactos sentidos por los profesores (práctica pedagógica, uso de las TIC en el ámbito de los currículos) y por los alumnos (resultados de los aprendizajes y adquisición de habilidades de búsqueda, apreciación crítica de las informaciones recibidas por Internet y su aplicación al desarrollo del conocimiento en áreas específicas). En cuanto a la investigación-acción, el proyecto se basa en estrategias de trabajo colaborativo entre investigadores, profesores y alumnos, de modo que se favorezca la integración de las TIC en las áreas curriculares, desde una perspectiva constructivista en la Red. Para más información, consultar: <http://www.minnerva.uevora.pt/webclassroom/>



Web@Classroom
Internet sin cables en el aula

Latindex

Base de Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal

Latindex (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal) es producto de la cooperación de una red de instituciones que funcionan de manera coordinada para reunir y diseminar información bibliográfica sobre las publicaciones científicas seriadas producidas en la región. Los usuarios potenciales de Latindex son todos aquellos que usan, intercambian y generan información científica editada en la región, como son: los investigadores, docentes, estudiantes, administradores y planificadores de la actividad científica, editores, bibliotecarios y especialistas de la información. Latindex sirve también a la comunidad internacional (organismos y/o personas) interesada en los contenidos, temas y acciones relacionados con la ciencia y la información científica en la región. La misión del sistema es difundir, hacer accesible y elevar la calidad de las publicaciones científicas seriadas

producidas en la región, a través de los recursos compartidos. Para ello, coordina acciones de acopio, procesamiento, diseminación, uso y producción de la información científica. En su estructura cuenta con un Directorio, que desde 1997 proporciona los datos normalizados de una amplia variedad de revistas académicas o de interés académico, con información que permite conocer su trayectoria, especialización temática, organismo editor, responsables editoriales, dirección completa, procedimientos de distribución, precios, bases de datos que cubren la revista, entre otros. A la fecha contiene más de 12,000 registros. Un Catálogo, que fue puesto en línea en marzo de 2002, con información descriptiva y de contenido adicional a la que ofrece el Directorio. Los títulos incluidos en el Catálogo han sido seleccionados y clasificados según criterios internacionales de calidad editorial. Más información en: <http://www.latindex.unam.mx/>



Publicación en línea del Centro Unesco-Andalucía y la Universidad de Granada

Revista electrónica «Etic@net»

La celebración en Granada (España) del I Congreso Internacional sobre Ética en los Contenidos de los Medios de Comunicación e Internet en octubre de 2001 sirvió para que el centro UNESCO de Andalucía sentara las bases de la creación de una comunidad virtual de estudiosos del campo de la ética multimedia. Esta revista electrónica nace con la ilusión de ser instrumento de publicación e intercambio de ideas, opiniones, investigaciones y estudios relacionadas con la evaluación de la calidad de los contenidos que se ofrecen a la infancia y juventud en soporte electrónico y que se difunden a través de Internet, las emisiones de televisión y radio, la prensa, los videojuegos y la enseñanza a distancia. El punto de partida de esta iniciativa no es otro que el deseo de que los esfuerzos redunden en la extensión de la hasta ahora incipiente

trama civil que se preocupa y ocupa por desarrollar estrategias de evaluación de la calidad ética, científica y estética de los contenidos electrónicos impulsando desde ella las acciones de denuncia de conductas y argumentos de dudosa o nula calidad moral en el marco de las recomendaciones del Decenio de Naciones Unidas para la erradicación de la violencia en la Infancia. Educadores, padres y madres, las ONG y científicos encontrarán en las páginas de esta revista informaciones y argumentos para desarrollar esta necesaria y responsable cultura evaluadora. Su éxito y continuidad dependerán en gran modo de las colaboraciones que desde los más recónditos lugares del planeta remitan los hispanohablantes comprometidos en esta noble tarea. Para más información sobre esta revista se puede consultar la página web: <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet>.



Realizado por el Centro de Investigación de Medios para la Educación (CIME)

Magister presencial y virtual en Comunicación Educativa en Chile

Desde hace más de 20 años, en el Centro de Investigación de Medios para la Educación (CIME) se está investigando sobre el uso de medios en educación, potenciándose en los últimos tiempos las redes en Internet. A comienzos de 2002 dio comienzo un Magister en Comunicación Educativa en la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, en Valparaíso (Chile). Con una duración de dos años, incluida la tesis y con la modalidad presencial y virtual, entre sus objetivos se encuentra el preparar a los magísteres para que sean capaces de planificar, organizar, dirigir, ejecutar y evaluar sistemas y estrategias de comunicación educativa, con propósitos pedagógicos, de comunicación y/o de gestión en el sector educativo. Está dirigido a profesionales de la educación, académicos de Universidades, de centros de formación



técnica, profesionales de las comunicaciones, relaciones públicas..., que estén interesados en el área de comunicación educativa de Latinoamérica y a otros profesionales insertos en los ámbitos de la educación y las tecnologías. El plan de estudio cuenta con cuatro semestres intensivos de trabajo académico e investigación, que incluyen la presentación y defensa de la tesis de grado. Durante este tiempo el alumno cursará, en tres áreas de desarrollo, doce cursos en total. El plan de estudios contempla tres áreas: formación en teorías y modelos de comunicación, metodología e instrumentos de investigación y evaluación y especialización en nuevas tecnologías de comunicación en educación.

Más información en: <http://educacion.upa.cl/magister/MPV.htm>.

Sector de notable trascendencia a nivel mundial

Media-Education en la UNESCO

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ha tenido tradicionalmente un papel esencial en el desarrollo de la educación en los medios de comunicación a nivel internacional. Desde los años setenta, la UNESCO comenzó a preocuparse por esta temática y convocar foros de expertos. La publicación en 1984 del texto «L' éducation aux médias» fue, sin duda, un punto de inflexión del reconocimiento de este ámbito.

En la actualidad, la Unesco sigue aún prestando especial preocupación por esta temática. Existe, dentro del seno de la organización, un importante sector dedicado a la Comunicación y la Información, compuesto por tres divisiones: 1) Desarrollo de la comunicación; 2) Libertad de expresión, democracia y paz; 3) Sociedad de la información. Dentro de este panorama, hay que resaltar la importancia del programa de Educación para los Medios que pretende desarrollar la conciencia



sobre los efectos que los medios y las nuevas tecnologías de la comunicación tienen en la sociedad en general y en el dominio educativo especialmente. En Viena (Austria) tuvo lugar una conferencia internacional en 1999 que ha tenido su desarrollo en una reunión científica en Sevilla (España) en el 2001 y posteriormente en marzo de este año 2003 en Tesalónica (Grecia). La reunión de Sevilla permitió el desarrollo de un documento de «recomendaciones» para el fomento de la educación en los medios, estableciendo prioridades regionales y el desarrollo de una política común. A la reunión asistieron representantes de Japón, Suecia, Francia, India, Argentina, Rusia, Nueva Zelanda, España y otras nacionalidades. El texto se encuentra recogido en un cd-rom que puede, a su vez, consultarse en el sitio web de la Organización en la dirección electrónica http://portal.unesco.org/ci/media_education.

A iniciativa de profesores universitarios de TIC

Puesta en marcha la Enciclopedia Virtual de Tecnología Educativa

La Enciclopedia Virtual de Tecnología Educativa surge como una apuesta de un amplio conjunto de profesores de Tecnología Educativa de las Universidades españolas, coordinados por Pere Marques (Universitat de Barcelona) y Juan de Pablos (Universidad de Sevilla), con el objeto de tener «en línea» una documentada «biblioteca electrónica» de recursos para las asignaturas vinculadas con las tecnologías de la información y la comunicación. La Enciclopedia se nutre de los apuntes, artículos y otros documentos que los profesores y especialistas universitarios en TIC y educación envían a la sede central, sin ser colgados en esta de forma física, ya que la originalidad de esta Enciclopedia es que ofrece enlaces a distintos portales físicos donde se encuentran los materiales. De esta forma, el portal funciona como una puerta que remite a los espacios físicos donde

los docentes tienen situados sus trabajos de investigación y docencia.

Esta Enciclopedia puede resultar un instrumento útil para estudiantes y profesionales de la educación, ya que, entre otras cosas, se nos presenta como un proyecto colaborativo que aprovecha las funcionalidades de la Red y los recursos que ya están situados en la misma, concentrándolos en función del interés que los mismos pueden ofrecer para sus usuarios, tanto alumnos como docentes. La Enciclopedia se presenta con un índice temático con secciones como «Educación y Sociedad de la Información», «Tecnología Educativa», «Investigaciones», «Los medios y su evaluación», «Lenguaje audiovisual», «Textos e hipertextos», etc. Más información en <http://dewey.uab.es/pmarques/evte.htm>.



«Vilaweb», portal electrónico educativo en catalán

«Vilaweb» es una página web que, como casi todos los contenidos y plataformas de Internet, se caracteriza por reciente creación, pero que a pesar de su corta estancia en la Red ha ido creciendo con rapidez. Así «VilaWeb» se ha consolidado como un referente ineludible para el resto de medios en lengua catalana y, sobre todo, para los internautas de esta comunidad lingüística. Los años 1999 y 2000 pusieron a prueba el crecimiento de VilaWeb con accesos cada vez más masivos, con tres procesos electorales seguidos, con un alud de noticias vinculadas al boom tecnológico, especialmente a la bolsa. VilaWeb Informática se convirtió en uno de los referentes informativos sobre la nueva tecnología. En el año 2000 se celebró su quinto aniversario, que sirvió como excusa para hacer análisis del catalán en Internet y de la misma «VilaWeb» (con

noventa ediciones locales y los primeros proyectos fuera de la Red...). De esta forma, surgió la versión educativa del portal, con el nacimiento del «Diari de l'Escola», que publica semanalmente diferentes noticias del mundo educativo, escritas en catalán. Una de ellas se publica en inglés, con el objeto de favorecer el conocimiento de este idioma por parte de los alumnos. La página cuenta también con una hemeroteca, chat y variados servicios que pueden ser de mucha utilidad en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que junto a los textos, los estudiantes tienen acceso a imágenes y gráficos de la actualidad que pueden ser empleados en las diferentes asignaturas del currículum. Para obtener más información sobre este portal electrónico catalán, se puede consultar en la página web de

Internet:
www.vilaweb.com/diariescola.

VILAWEB Diari de l'Escola
DIARI ELECTRÒNIC INDEPENDENT

LIBROS

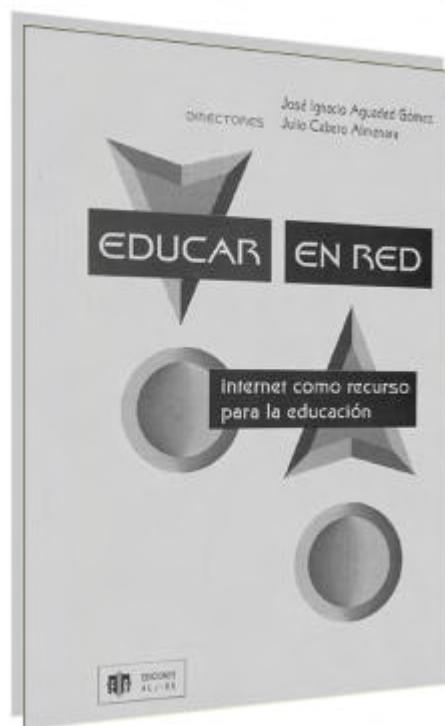
M^a Amor Pérez Rodríguez

La sociedad en la que vivimos se encuentra en la actualidad en un momento de cambios y progresos que superan los ritmos que otras generaciones han seguido en la configuración y conformación de su cultura. Este panorama social constituye un reto indiscutible para la institución educativa, con frecuencia alejada de los procesos de cambio y evolución, más preocupada por la preservación de los principios y valores establecidos y muchas veces reticente a la modernización y adaptación a otras situaciones.

Sin ninguna duda, la influencia de los medios y las tecnologías es cada vez más decisiva y contundente en la socialización de las personas y en la estructuración de los comportamientos y conocimientos que distinguen o definen a los diferentes grupos sociales. Internet es, en este sentido, un fenómeno que ha revolucionado el panorama de la información y la comunicación y, por tanto, de las relaciones humanas. No cabe dudar entonces de la importancia de considerar las implicaciones e influencias de este medio tecnológico en el entorno educativo, hasta ahora principal foco para la transmisión, difusión y construcción del conocimiento.

Los directores de *Educación en Red* plantean una obra coherente y compleja por su planteamiento al tratar de abordar este medio desde la pluralidad de sus funciones, como instrumento de comunicación, formación, comercio, diversión, etc. y, por supuesto, como tecnología punta. Así han destacado la relevancia y el interés de su utilización en todos los ámbitos, centrándose específicamente en el educativo. Si bien es reseñable el esfuerzo realizado en cuanto a la incorporación al ámbito educativo, bien en la administración y gestión, en la docencia y la investigación, no es menos cierto que aún es posible ampliar y profundizar en estos usos aprovechando las virtualidades de la Red y sus prestaciones. Internet está produciendo cambios significativos en la docencia, y la investigación, tanto en la forma de adquirir y producir el conocimiento, como en la regulación de roles en el proceso educativo. La trasgresión de muchos límites y fronteras debido a sus posibilidades de difusión y tratamiento de la información permite que cambien los esquemas de trabajo y las actuaciones didácticas.

En esta línea se orientan algunas de las contribuciones de este texto. Pero, de manera muy acertada, en primer lugar, se plantean aspectos más generales y definitorios tratando de conceptualizar la especificidad del medio, para lo cual se abordan temas como: Internet como Red, su tecnología, el uso de sus herramientas, el desarrollo de las mismas y sus posibilidades... Las distintas aportaciones de profesionales con reconocida experiencia en el uso de las tecnologías en los ámbitos educativos se completan con planteamientos prácticos que concretan las visiones teóricas o conceptualizadoras. Quizás el acierto de este texto, muy recomendable para futuros docentes, sea su doble visión teórico-práctica que permite incluir otras colaboraciones más enraizadas en el medio educativo, a menudo experiencias directas de aulas o diseños de materiales para la educación en materias y niveles distintos. Se incluyen en este sentido capítulos en los que se analizan y muestran ejemplos de uso de Internet en aulas de diferentes niveles educativos y distintas áreas de conocimiento.



Educación en Red. Internet como recurso para la educación; Ignacio Aguaded Gómez y Julio Cabero (Drs.); Málaga, Aljibe, 2002; 373 páginas

LIBROS

Ramón Ignacio Correa García

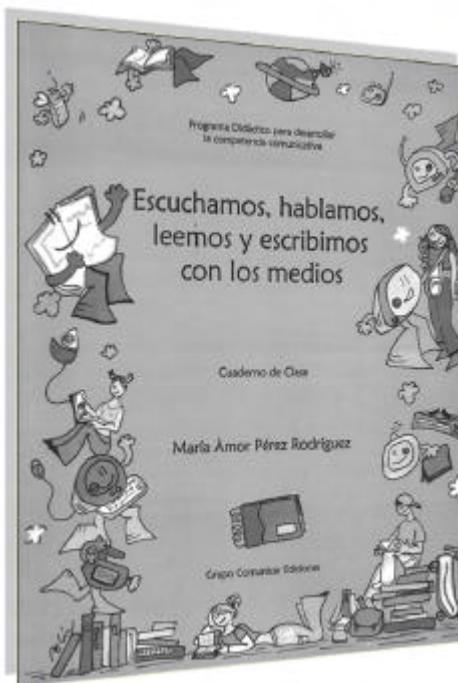
Un poema de Alberti confesaba lo que a veces intuimos emboscados detrás de nuestras rutinas pedagógicas como enseñantes: «Los niños son ángeles colegiales que ignoran la Aritmética». Puede, que por la estructura interna del poema, o bien por cualquier otra causa, a este gaditano universal se le olvidara incluir es su aserto a la Geometría, la Historia, la Geografía, la Lengua y la Literatura... y todo el elenco curricular con el que logramos esa estúpida mutación genética-social que convierte a niños y niñas en alumnos y alumnas, es decir, seres transgénicos culturales cautivos de prácticas docentes acusas (por incoloras, por inodoras y por insípidas).

Y es que a uno, que recuerda sus tiempos de ángel colegial, se le viene a la memoria aquella retahíla intrascendente que se anclaba en los frágiles pies de barro de la memoria repetitiva. Lo que «aprendíamos» en tal ejercicio de ingravidez conceptual eran datos para el olvido y en el mejor de los casos para una caótica orfandad sináptica, a pesar de que te salvaba el pellejo cuando el profesor (un ángel exterminador en este caso) separaba con cada examen el trigo de la cizaña. Los pétreos muros del aula han sido siempre reacios a dotarse de una estructura topológica y actuar por ósmosis con el mundo exterior. Por otra parte, el referente totémico del saber se quedó anclado en el libro, anecdotario fósil de la cultura académica.

Y de vez en cuando, un elefante blanco. El programa didáctico para desarrollar la competencia comunicativa, *Escuchamos, hablamos, leemos y escribimos con los medios*, de la profesora María Amor Pérez Rodríguez, emerge con luz propia para contradecir la inercia de tanta leyenda negra. Aspectos formales y aspectos de contenido se asocian íntimamente en una relación simbiótica casi perfecta donde prima la exquisitez y, sobre todo, el planteamiento pedagógico que se hace de la enseñanza-aprendizaje de la Lengua y de la Literatura para ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI. A unas ilustraciones muy atractivas y un diseño tipográfico de indudable calidad, se le une esta propuesta alternativa para enseñar y aprender en el aula, y esta vez sin muros.

Exhibe nuestra obra de referencia, casi de una forma insolente, una planificación metodológica rigurosa y tan extensa como motivadora para gestar y desarrollar, por un lado, un sentido crítico y, por otro, un sentido creativo y estético en los entresijos semióticos de la comunicación humana. En un mundo habitado por signos, creemos en la necesidad acuciante de que las personas posean una competencia comunicativa que sobrepase los límites de la lectoescritura, angostos a todas luces en la sociedad digital.

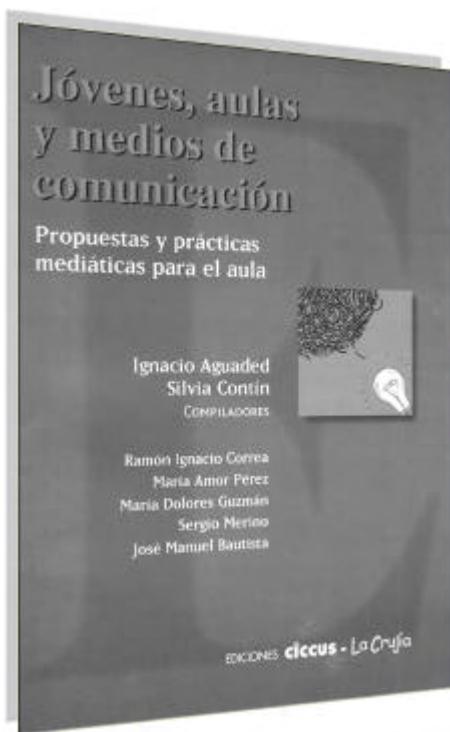
A esta filosofía educativa responde *Escuchamos, hablamos, leemos y escribimos con los medios*. Los lenguajes persuasivos de los medios de información, el discurso televisivo o el publicitario, los códigos icónicos o la galaxia simbólica de Internet forman parte de su estructura interna. Aún así, y reconociendo el carácter innovador de la obra como un referente básico de la Educación en Medios desde la Lengua y la Literatura, el Programa Didáctico no desmerece el tratamiento que hace de las dos tecnologías comunicativas que sirven de base a todas las demás, el lenguaje oral y el lenguaje escrito. La palabra, con toda su fuerza seductora, evocadora, emotiva... siempre nos quedará la palabra. Las mismas que empleara otra vez Alberti, pero ahora plagadas con otro sentido para arrojárselas a esas pedagogías rancias e invertebradas: A galopar, a galopar, hasta enterrarlas en el mar...



Escuchamos, hablamos, leemos y escribimos con los medios. María Amor Pérez Rodríguez; Huelva, Grupo Comunicar Ediciones, 2002; 2 tomos

CD - R O M S

Ana M^a Duarte Hueros



Jóvenes, aulas y medios de comunicación. Ignacio Aguaded y Silvia Contín (Comps.) Argentina, Ediciones Ciccus, 2002; 200 páginas

como para el reencuentro de la escuela con la sociedad actual que nos rodea; se muestra también con un análisis de los nuevos hábitos de consumo claramente diferenciados y singulares de los jóvenes. Otros de los temas en los que se incide en esta primera parte es en el análisis sobre la situación actual de la educación en medios de comunicación a nivel internacional, especialmente en Europa y América con los nuevos retos para los docentes en este campo de estudio. Si el libro, en un primer momento comienza con el desarrollo de un marco teórico inicial, la segunda parte del trabajo se centra con una serie de interesantes propuestas prácticas claves para llevar a la práctica esa educación para la comunicación tan necesaria, pero a la vez diferenciada, que evidentemente requiere de unas orientaciones didácticas específicas sobre los procesos de enseñanza. Dichas recomendaciones prácticas o propuestas a realizar, que no meras recetas, sirven de guía en esa preparación de las nuevas generaciones, ante lo que denominan «el principal reto del siglo XXI: conjugar un desarrollo equilibrado y armónico sabiendo rentabilizar las ventajas que la comunicación y las nuevas tecnologías de la información, ponen en sus manos». Por último, se ofrece una recopilación de recursos y documentación en diferentes formatos complementaria para una mayor profundización sobre los jóvenes, las aulas y los medios de comunicación.

Una de las exigencias de la «sociedad de la información» que nos envuelve es, sin duda, la necesidad de convivir con los medios de comunicación. Medios como la prensa, la radio, la televisión, el cine, o Internet están continuamente presentes en nuestras vidas, incidiendo, en mayor o menor medida, en nuestras formas de trabajar, de pensar, en la organización de las relaciones sociales que establecemos, en nuestra economía... Se trata de medios que no sólo nos transmiten o comunican informaciones, sino sobre todo –como observan los autores del libro– influyen en la forma de ver y analizar la realidad que nos rodea. Realizar un consumo inteligente de los mismos, aprehendiendo de forma crítica y reflexiva los mensajes que a través de ellos se transmiten se plantea como un requisito importante para el desarrollo pleno de todas las personas. Desde esta perspectiva, consideramos que el libro que presentamos consideramos que es indispensable en cualquier biblioteca familiar y docente, por cuanto realiza un interesante análisis colectivo de profesionales y expertos en medios de Argentina y España sobre un tema tan candente hoy en día, como son las relaciones que establecen los adolescentes y los medios, observando las poderosas influencias de éstos cuando son consumidos de forma acrítica. En este sentido, este libro es una invitación a la reflexión, tanto a las familias como a los educadores, como a los poderes públicos sobre la necesidad de una educación para la comunicación que fomente el sentido crítico ante los medios.

El trabajo se encuentra claramente estructurado en dos grandes bloques independientes pero a la vez relacionados. En el primero de ellos se recogen desde una serie de argumentos que justifican la necesidad de esa educación en medios de comunicación a la que venimos aludiendo, dentro del currículum escolar como un espacio claramente diferenciado y necesario para la formación de los jóvenes, así

CD - R O M S

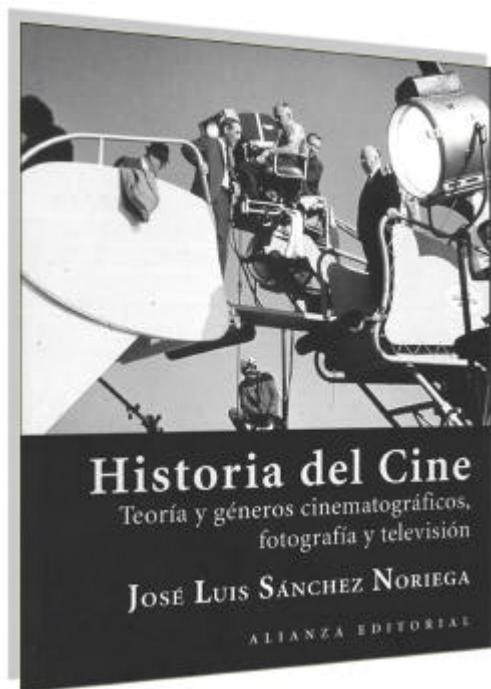
José Ignacio Aguaded Gómez

En muchas ocasiones cuando se plantea la posibilidad de utilizar el cine como recurso para el aprendizaje se suscita la polémica puesto que el medio en sí no ha sido concebido para tal fin. Sin embargo, esta obra escrupulosa, rigurosa y bien estructurada viene a despejarnos algunas dudas entre las cuales, desde la primera página, observamos cómo aprender de cine puede motivar y acrecentar la percepción más directamente vinculadas a este arte: el entretenimiento, la emoción, la espectacularidad... y consolidar que efectivamente el estudio y la reflexión acerca del cine puede intensificar, o al menos permitirnos el reconocimiento de lo artístico.

Señala el autor que son aproximaciones habituales a este medio las que se centran en su carácter espectacular, en su sentido de espacio para la diversión y aquéllas que permiten un estudio sistemático del mismo como saber, o de otra parte como ritual fetichista. Pero son algo más escasas las que vinculan el cine a la historia de la cultura. Tal perspectiva es la que nos parece podemos deducir de este apasionante texto –muy didáctico– que nos ofrece la posibilidad de acercarnos a la historia del medio a partir de lo esencial, facilitando numerosos elementos para una visión suficiente y global, a modo de «mapa», que permite el acercamiento al conocimiento real. Destacamos la ingente muestra de textos complementarios, comentarios de películas, referencias variadísimas para poder ampliar cada tema... todo ello con el ánimo de provocar la reflexión personal desde la información necesaria, sin desbordamiento de datos, lo que permite la relación, la sugerencia; es decir el texto puede perfectamente adecuarse tanto para la búsqueda de contenidos en torno a un aspecto concreto, como para la lectura del mismo desde el principio al fin.

La complejidad de los temas en tanto que su variedad y distintas perspectivas ha permitido al autor diversificar los enfoques y tratamientos por lo que la secuencia, además de muy didáctica, como ya hemos indicado, es bastante dinámica y amena, permitiéndose recorridos y ritmos en función de los intereses del lector, algo muy en consonancia con nuestra época en la que la información ha de seleccionarse y construirse a partir de la abundancia y desde la propia perspectiva personal. El autor insiste en la vertiente multimedia de su trabajo y estudio por lo que recomienda el visionado de las películas frente a la reflexión basada exclusivamente en los libros y comentarios.

Historia del cine se inicia con un planteamiento estético para acercarnos a las teorías y lenguajes que lo definen: elementos, el relato cinematográfico, modelos de análisis, el proceso de recepción y las distintas teorías. La segunda parte del texto aborda los géneros cinematográficos y las escuelas. En la tercera se nos introduce en la historia de la industria tecnológica y socio-cultural del cine, concretándose en temas como la producción, las transformaciones del cine sonoro y la influencia estelar del cine americano. En la cuarta parte se muestra un recorrido por la evolución histórica, desde su invención hasta la imagen digital, pasando por el cine sonoro y la modernidad. La obra concluye con las aportaciones complementarias de vocabularios, índices y bibliografías, no sin antes mostrar las nuevas perspectivas que depara la fotografía, la televisión y el multimedia.



Historia del Cine. Teoría y géneros cinematográficos, fotografía y televisión; José Luis Sánchez Noriega; Madrid, Alianza, 2002; 735 páginas

José Ignacio Aguaded Gómez

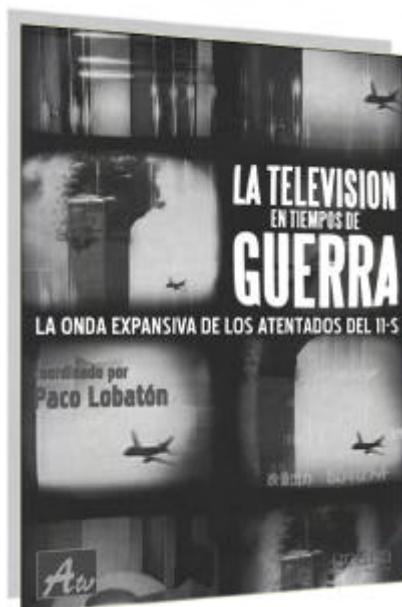
Televisión: comunicación global y regionalización; John Sinclair; Barcelona, ATV/Gedisa, 2002; 158 páginas

Este texto ofrece una reflexión profunda acerca del fenómeno comunicativo en general y de forma más específica de la televisión, como medio implicado en los procesos de globalización, desde una perspectiva histórica, comparativa y estructural. El autor, reconocido investigador en comunicación, publicidad y televisión, ha reunido una serie de conferencias dirigidas a sus alumnos de doctorado, desde investigaciones y teorías del ámbito hispanoparlante y anglosajón. Los análisis se centran en el fenómeno de internacionalización de los medios de comunicación y para ello se estudia el significado de la televisión en un mundo cambiante, el desarrollo de los principales medios y el imperialismo cultural en el que se desarrolló la televisión, los conceptos de dependencia e imperialismo de los medios en el llamado Tercer Mundo, el papel de la UNESCO, concluyéndose que la industria de la comunicación sigue en manos de unas pocas empresas que han hecho de la información una mercancía, así como el contexto en el que se sitúan hoy día los medios, en el que la globalización constituye el eje para entender la comunicación y la cultura. Por otra parte, se plantea la amenaza a las «culturas nacionales» y a las distintas identidades, las estructuras de producción en las industrias culturales y los nuevos conceptos de cultura. De forma destacada, la lengua y la cultura se revelan como patrones de los flujos de programación a nivel mundial.



La televisión en tiempos de guerra; Paco Lobatón (Coord.); Barcelona, ATV/Gedisa, 2002; 220 páginas

José Ignacio Aguaded Gómez



Este texto surge a raíz de los atentados del 11 de septiembre y su consecuencia más inmediata en la guerra de Afganistán, planteando distintas visiones, experiencias, reflexiones, a partir de estos hechos que de alguna forma cambiaron el rumbo del mundo. La perspectiva del análisis de este impactante hito en el mundo de la comunicación provocó reacciones de muy variada índole en las que, por encima de todo, comprobamos la verdad de los medios de comunicación, la mayoría de las veces oculta para los receptores. El libro ofrece los comentarios y discusiones del debate del 12 de noviembre de 2001, convocado por la Atv en torno a la información en directo, la guerra como fenómeno mediático, las audiencias en períodos de guerra, la libertad de expresión, la tecnología, la información como arma... Se incluye, además, desde el recuerdo de los directores de los informativos de las distintas cadenas ante el reto que supuso informar en directo, a análisis como el de Noam Chomsky o Ignacio Ramonet sobre el mundo que nos espera, completándose con otras aportaciones acerca de las relaciones de la televisión y la guerra o el terrorismo, el poder espectacularizador de este medios y el valor de los informativos. En el prólogo ya se señalan las principales líneas en las que convergen las reflexiones de este interesante texto, la importancia de la información en nuestros días y los problemas que suscita su control o el poder que la detenta.

José Ignacio Aguaded Gómez

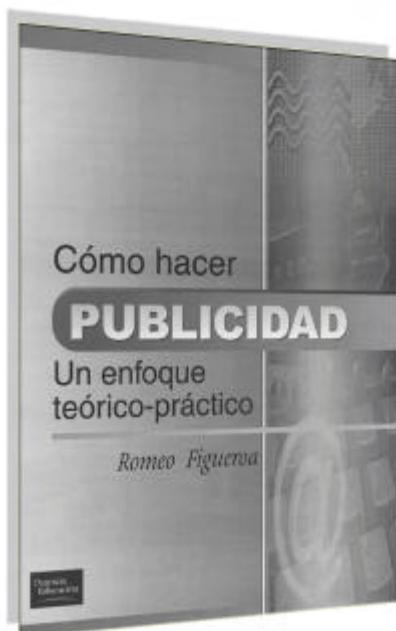
Claves para la era digital; Carmen Peñafiel Saiz y Nereida López Vidales; Bilbao, Universidad del País Vasco, 2002; 302 páginas

Los conceptos relacionados con la comunicación han experimentado en las últimas décadas profundos cambios, amparados en los progresos tecnológicos y sobre todo en la tecnología digital. Las autoras del texto, investigadoras del ámbito de la comunicación han conseguido mostrar múltiples visiones de éste tras sus indagaciones en el contexto universitario, de la opinión, del periodismo, la empresa, los receptores... Su planteamiento permite afrontar la realidad de una revolución tecnológica sin parangón con el optimismo de sus evidentes beneficios, entre los que se destaca la interactividad que permite una recepción menos pasiva, la convergencia de sistemas, la integración de formatos... Por encima de todo ello interesa, además, comprobar e investigar cómo influye la tecnología en los usuarios y sus modos de comportamiento y costumbres, en los distintos ámbitos de trabajo, en el mundo de los profesionales de la comunicación, en la Universidad. La estructura de la obra nos conduce, en primer lugar, a una aproximación al desarrollo y el progreso de las nuevas tecnologías: infraestructuras, aplicaciones y servicios. En este sentido, nos parece interesantísimo el tratamiento de la génesis de nuevos lenguajes. En segundo lugar se aborda el cambio registrado en la radio y la televisión y su futuro previsible, Internet y la figura del profesional de medios en esta era digital.



Cómo hacer publicidad. Un enfoque teórico práctico; Romeo Figueroa; México, Pearson, 1999; 407 páginas

M^a Amor Pérez Rodríguez



El análisis publicitario se sitúa en la base de este práctico texto que puede entenderse como una guía metodológica, tanto para creativos como para estudiantes. Se muestran en él orientaciones y consejos acerca de las técnicas para la creación y comunicación de ideas de los mensajes publicitarios, desde una perspectiva específica que surge de la triangulación de los sectores de la publicidad: agencia, medio y anunciante. La estructura del texto nos permite un recorrido por este medio muy coherente y correcto metodológicamente, puesto que se inicia con un planteamiento exhaustivo de lo que significa el medio publicidad, su historia y práctica en los publicistas, a partir de su concepción como comunicación persuasiva. Continúa con la descripción del proceso de la publicidad, el análisis y reflexión en torno a la semiótica de sus mensajes, esto es los componentes, los ejes donde se configura y desarrolla, centrándose posteriormente en la concreción publicitaria en distintos medios audiovisuales: prensa, radio, televisión, sin que ello signifique restar importancia a otros sino más bien ofrecer unas claves generales de aproximación válidas para cualquier texto publicitario. Se dedican, además, sendos capítulos al marketing creativo y a la publicidad creativa. El material complementario en forma de anuncios concretos, anexos y lecturas constituye otro acierto de la obra que permite completar y ampliar cada uno de los temas que se abordan.

Medios de Comunicación y Medio Ambiente; Begoña Gutiérrez
(Ed.); Salamanca, Aquilafuente, 2002; 149 páginas

Paqui Rodríguez Vázquez



La estructura de este libro surge de un curso extraordinario llevado a cabo en la Facultad de Ciencias Sociales y vinculado a la licenciatura en Comunicación Audiovisual de la Universidad de Salamanca, cubriendo en cierta medida las inquietudes de un grupo de investigadores y creadores de programas tanto televisivos como radiofónicos. Pero la idea central surgió a partir de la colaboración establecida con un grupo ecologista, donde se plasmó la importancia que ha adquirido el tema y los problemas de ecología y medio ambiente, y cómo éstos han ido ocupando un puesto destacado en el ámbito de los medios de comunicación. Con este texto se pretende ofrecer una información que pueda formar una conciencia ciudadana respetuosa y defensora del medio ambiente. En este sentido, se plantea, por un lado, establecer un diálogo entre los diferentes medios de comunicación para analizar el planteamiento que dichos medios llevan a cabo en torno a las cuestiones medioambientales; y por otro, dar cobijo a una temática fundamental, y quizás un poco relegada dentro de las enseñanzas regladas, para un tema tan trascendente como el que estamos viviendo, que, generalmente, queda relegado a lo más secundario y anecdótico de las cadenas televisivas y de la prensa escrita. Gran parte del libro está formado por los textos aportados por los ponentes que asistieron a dicho curso extraordinario.

Paqui Rodríguez Vázquez

Medios de comunicación para una sociedad global; Javier Ballesta
(Coord.); Murcia, Universidad de Murcia, 2002; 249 páginas

El autor en este libro ha querido cuestionar el papel que cumplen los medios de comunicación en la sociedad en la que nos encontramos inmersos, analizar su influencia y comprenderlos.

Para ello, ha recogido las aportaciones de un grupo amplio de profesionales de la comunicación y especialistas del mundo de los medios, del periodismo, de la educación y la sociología. Como verá el lector está ante un libro estructurado en cinco bloques, que cuenta con la aportación de dieciséis autores, todos ellos conocedores con creces del título de la obra, unos desde una vertiente práctica y otros desde otra más reflexiva o investigadora. El primero de los bloques «Medios y nuevas tecnologías» se recoge las aportaciones del presidente de la Asociación de Prensa de

Murcia; en el segundo, se profundiza en los «Soportes Informáticos» que configuran la actualidad; en el tercero, una vez analizado el contexto donde se configuran los medios y el análisis de los soportes, queda agrupado en torno a la «Ética en los medios»; el cuarto bloque, estructurado bajo el epígrafe de «Sociedad y comunicación» y muestra diferentes aportaciones acerca de temas de actualidad: sociedad global, inmigración, mujer... Finalmente se incluye un bloque temático sobre «Medios y educación» e «Integración curricular del medio televisivo en la educación».



Televisão, família e escola; Manuel Pinto;
Lisboa, Presença, 2002; 127 páginas

M^a Dolores Guzmán Franco



Como afirmó Joan Ferrés, padre y defensor de la integración de la televisión en la educación «Una escuela que no enseña a ver la televisión es una escuela que no educa». Ampliar y ver crecer la literatura científica en el ámbito de la educomunicación es un motivo de agradecimiento y regocijo por parte de todos los que venimos apostando por la incorporación de medios audiovisuales y nuevas tecnologías en contextos educativos. Una reciente publicación «Televisão, família e escola» editada por Presença en Lisboa viene a contribuir en este campo de trabajo al que nos referimos y a resaltar la relación tan importante que la televisión adquiere como mediadora entre los ámbitos escolar y familiar. El autor de este trabajo, Manuel Pinto, además de haber seleccionado de forma coherente y ordenada los contenidos abordados en el libro, introduce en cada una de los capítulos trabajados en el texto, prácticas e interesantes actividades para realizar con las familias, en las escuelas, con los profesionales que trabajan en esta línea, etc., lo que sin duda, ayuda y orienta al lector a profundizar y reflexionar acerca de cada una de las ideas y parámetros que en los diferentes capítulos se abordan. Novedoso resulta también el apartado que se desarrolla en este manual sobre posibles preguntas relevantes acerca de las tesis desarrolladas en esta publicación así como las argumentaciones que se ofrecen al respecto.

M^a Dolores Guzmán Franco

A televisão na escola... Afinal, que pedagogia é esta?;
Tania Maria Esperon; Porto. Brasil, JM Editora, 2000; 158 páginas

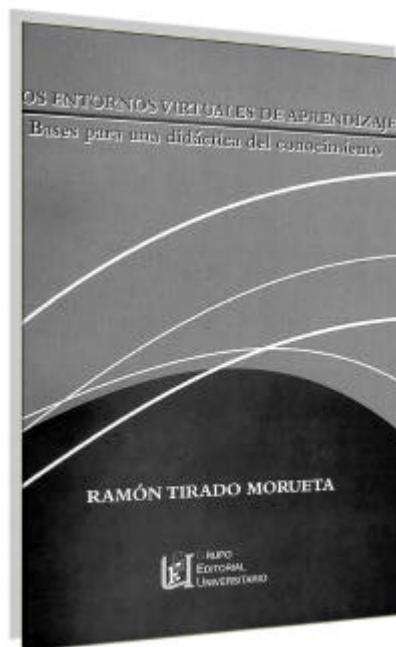
La integración de la televisión en el aula como medio de comunicación cercano y con enormes posibilidades viene siendo una línea de trabajo en auge en los últimos años. Son numerosos los autores que investigan en este campo aportándose valiosos estudios tanto de carácter teórico como práctico a nivel nacional e internacional. Una interesante publicación editada recientemente en Brasil y desarrollada con jóvenes adolescentes se enmarca en el ámbito que comentamos. La profesora Tania Maria Esperon Porto –autora de este trabajo– ha sabido resaltar brillantemente una síntesis conceptual sobre lo que ella denomina «Teoría pedagógico-comunicacional» y «El medio televisivo en adolescentes de escuelas públicas», para posteriormente describir detalladamente los motivos que le llevan a este trabajo, las fases en las que organiza su estudio y los resultados obtenidos tras esta experiencia desarrollada con jóvenes, en la que se le otorgó gran importancia a la telenovela con fines educativos y a la relación de ésta con el aprendizaje escolar. Sin duda, este estudio va a permitir avanzar en la línea de investigación de los medios de comunicación y su repercusión en contextos educativos y dada su rigurosa estructura y metodología puede posibilitar su aplicación futura en otros niveles escolares e incluso en el contexto de otros países.



Ángel Boza Carreño

Los entornos virtuales de aprendizaje; Ramón Tirado; Granada, Grupo Editorial Universitario, 2002; 180 páginas

Si el siglo XX ha sido el siglo de la técnica, seguramente el siglo XXI será el siglo del conocimiento. Los cambios tan radicales que estamos disfrutando en el último decenio en materia de comunicaciones están generando unas posibilidades y realidades impensables hasta ahora e inagotables en el futuro sobre la gestión de la información. Una sociedad basada en el conocimiento será, así, una sociedad más próspera, más humana y más libre. En ese sentido aprender en contextos tecnológicos, superando las barreras del continuo espacio-tiempo, es una necesidad y una realidad que se aborda en este texto. Desarrollado por el profesor Tirado, parte de conceptos actuales como globalización y sociedad del conocimiento, describe las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como desencadenantes de nuevos entornos de aprendizaje, analiza el modelo de enseñanza que requiere la integración de entornos virtuales de aprendizaje en los centros, establece las bases para el diseño de los mismos y finaliza aportando información sobre propuestas concretas como la simulación por ordenador y la teleconferencia. Este contenido se complementa asimismo con un repaso a las iniciativas comunitarias para el desarrollo del aprendizaje en la era digital. Se trata, por tanto, de un texto clave si queremos entender la educación del siglo XXI como un proceso de construcción sociocrítica, generador de nuevo conocimiento y de nuevos individuos.



Atención educativa a ciegos y deficientes visuales; A. Rodríguez y F. Martínez (Coords.); Granada, Arial/Comunicar, 2002; 197 páginas

Ángel Boza Carreño

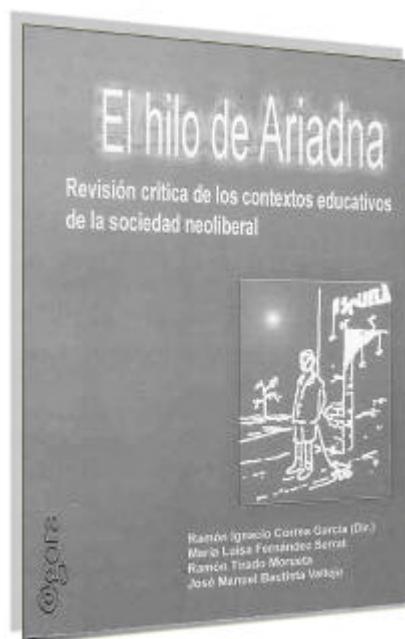


La diversidad es una característica intrínseca a la naturaleza humana. Todos somos distintos y en esa diversidad está la riqueza. Pero cuando esas diferencias se convierten en obstáculos para el desarrollo integral de las personas se impone la necesidad de intervenir y atender sus necesidades educativas. En ese contexto se enmarca este trabajo sobre atención educativa a ciegos y deficientes visuales. El texto es fruto de unas Jornadas celebradas en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, organizadas por el Grupo Comunicar y con participación de expertos de la ONCE y el Centro de Profesores. Constituye, pues, un valioso instrumento para la formación, análisis, investigación e intervención psicopedagógica sobre alumnos con problemas visuales, desarrollado a partir de la reflexión compartida de maestros, profesores, estudiantes e investigadores. Los contenidos que aborda abarcan una descripción de los servicios de la ONCE, una exposición de los criterios y características de la población a atender, la intervención temprana, el apoyo psicosocial y familiar, la escuela como elemento integrador, las áreas de intervención educativa, los problemas de comunicación y acceso a la información escrita, la expresión escrita en alumnos con ceguera, la implicación de los padres en la educación y la autoestima, el desarrollo de la motricidad y la comunicación, y una experiencia concreta de integración en un centro ordinario.

Maite Gata Amaya

El hilo de Ariadna; Ramón I. Correa (Dir.); Huelva, Grupo de Investigación @gora, 2002; 205 páginas

La expresión «el hilo de Ariadna» simboliza aquello que nos orienta y guía en medio de las dificultades de una empresa. Todas las encrucijadas históricas, y la actual lo es, han necesitado su particular hilo de Ariadna para encontrar un significado más humano a la propia condición humana. La lectura detenida de sus páginas nos desvela algunos de los condicionantes que envuelven al discurso pedagógico en la actualidad: la globalización del mercado, las ideologías dominantes en la posmodernidad, la acción multiplicadora e incesante de la cultura de las pantallas y el salto cualitativo que hemos de dar para dejar atrás la sociedad de la información y adentrarnos en la sociedad del conocimiento y el aprendizaje. El texto comienza con una deliciosa «defensa apasionada de los maestros y maestras como una especie en vía de extinción» y concluye en su propuesta de buscar planteamientos alternativos a ese discurso pedagógico. Se hace, así, un análisis y diagnóstico de la realidad educativa, esbozando un enfoque diferente a la luz de los acontecimientos presentes y futuros. Los autores nos invitan, en todo momento, a una reflexión profunda y crítica de las ideas expuestas. Su argumentación se sustenta en la convicción de que únicamente en el terreno de la educación puede germinar la utopía.



El aula es noticia. Creación de revistas escolares; J.A. Gabelas y C. Gurpegui (coord.); Zaragoza, Grupo Zeta, 2002; 121 páginas

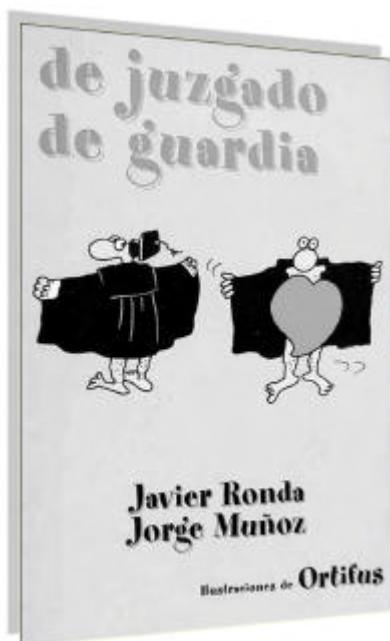
Maite Gata Amaya



El quinto volumen de la colección «Comunicación y Medios» está dedicado a las publicaciones escolares y sorprende por el elevado número de experiencias recogidas, las cuales ponen de manifiesto que la comunicación y la información son actividades abiertas a todo el mundo y no atañen en exclusividad a los periodistas. Desarrollar actividades informativas desde los centros escolares es un factor de excelencia, que contribuye a formar ciudadanos críticos, autónomos y bien educados capaces de entender desde diferentes perspectivas la sociedad de la información y de crear sus propios órganos escolares de expresión y comunicación. La prensa escolar constituye simultáneamente un signo de vitalidad social, un factor de aprendizaje y un elemento de prestigio para los centros en los que se editan periódicos, revistas o se llevan a cabo acciones divulgativas de cualquier tipo. Además, el periódico se alza como mecanismo de aprendizaje, recurso didáctico capaz de ser integrado en los currículos de una gran cantidad de materias estableciendo entre ellas procesos de transversalización y globalización de conocimientos. La valoración de todas estas experiencias una vez diseñadas, puestas en prácticas y evaluadas, por parte de los implicados, es altamente positiva y gratificante, por lo que, animamos al lector no sólo a adentrarse en la lectura del manuscrito sino a llevarlas a cabo.

De juzgado de guardia; Javier Ronda y Jorge Muñoz; Madrid, Oberon, 2002; 238 páginas

M^a Amor Pérez Rodríguez



Los intrincados vericuetos de la justicia, su alambicado lenguaje y sus retóricas decisiones son objeto de un análisis distinto en torno al ámbito procesal por parte de dos periodistas especializados en la información de tribunales: Javier Ronda y Jorge Muñoz. Su jocosa perspectiva nos muestra situaciones y anécdotas referidas al entorno de la justicia, en las que se aprecia cómo la distancia que aún persiste entre esta institución y los ciudadanos provoca precisamente este tipo de hechos contados y probados. Quizás el lenguaje arcaico con el que se expresan, la ceremonia inherente a los juicios, el desconocimiento de sus procedimientos, provoca tales anécdotas, que sin lugar a dudas muestran una peculiar manera de adaptarse y defenderse en este complejo mundo. En este sentido los autores conciben su obra como un manual de supervivencia en los juzgados, fundamentalmente como aportación de lo que no debe hacerse. El humor y la gracia de los distintos episodios permiten una lectura amena que se acompaña por ilustraciones de Ortifus muy en consonancia con la visión simpática, rocambolesca y muchas veces sorpresiva de la judicatura española. Destacamos el interés por relatar las situaciones humanas superando la mera mofa y ofreciendo una información sobre el mundo de los tribunales viva y real que puede acercar la justicia a los ciudadanos.

M^a Amor Pérez Rodríguez

Historia de la prensa pedagógica en España: Antonio Checa Godoy; Sevilla, Universidad de Sevilla, 2002; 418 páginas

A pesar del escaso interés que durante años se ha mostrado en cuanto a la historia de la prensa educativa, el autor afronta una tarea de investigación y análisis de este sector del periodismo indudablemente importante en la historia y trayectoria de nuestro país y su democracia. A diferencia de otros sectores profesionales, la prensa educativa cuenta con una valiosa y rica gama de publicaciones, que si bien no tienen tiradas excesivas ofrecen aportaciones innumerables y variadas en torno al mundo de la enseñanza y el profesorado. Se analizan por tanto los inicios de la prensa pedagógica y sus vicisitudes, ofreciéndose una completa perspectiva de la misma, valorando sus contribuciones y las relaciones de insignes pedagogos con ella. Este período intenso de publicaciones permite al autor una visión de los hitos más relevantes, las corrientes, las evoluciones y planteamientos educativos referidos y difundidos a través de un tipo de prensa cada vez más especializado y consciente de su relevancia. Su recorrido por todo el territorio español garantiza un estudio exhaustivo y prometedor por la sugerencia de posteriores profundizaciones y estudios monográficos. El análisis abarca publicaciones de muy diversa índole, entre las que no se descartan aquellas más modestas.



La comunicación en su contexto. Una visión crítica desde el Periodismo; Ramón Reig; Sevilla, CAL, 2002; 223 páginas

Paqui Rodríguez Vázquez

Este libro está pensado para todos los que se interesen por comenzar a saber qué es la comunicación, la información y el periodismo y para quienes deseen ampliar sus conocimientos sobre estas parcelas tan actuales siempre, pero en especial en nuestros días. Su objetivo es dar una visión crítica del asunto con la finalidad de contribuir a mejorar una profesión –la de periodista– cuya reputación ha dejado muchos enteros. Una profesión rodeada de intereses ajenos que lo están determinando y fastidiando. El texto se encuentra estructurado en once bloques breves de fácil y rápida lectura, que se acompaña de ilustraciones, algunas más técnicas, otras más especializadas. Con todo lo dicho lo que el autor pretende reflejar es al periodismo y al periodista en su contexto, en su medio ambiente; hablar de los elementos, factores y seres humanos que intentan construir la vida de los demás y, a la vez, recoger lo que los demás entienden por vida, con sus valores y antivalores; también se detiene en la comunicación en su relación con el periodismo. Finaliza con una reflexión en la que se recoge la necesidad del debate para encontrar soluciones puesto que si no pensamos en los problemas, jamás se resolverán; dicho de otra forma, sin cuestionamiento, no hay tampoco progreso del conocimiento.



Paqui Rodríguez Vázquez

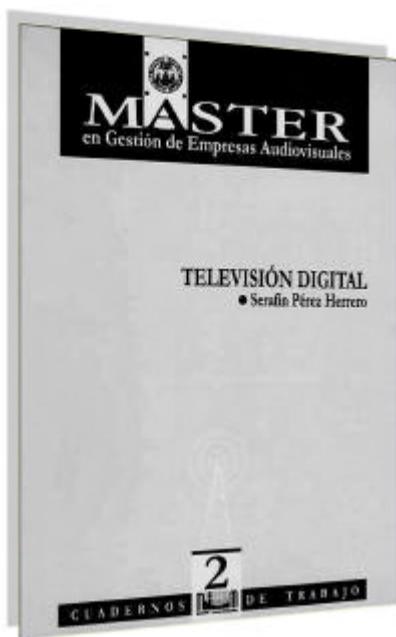
Investigación sobre Medios de Comunicación; Mariano Cebrián y Donaciano Bartolomé (Edts); Madrid, 2002; 304 páginas



El texto que aquí se reseña es el resultado del Seminario Internacional «Investigación de medios en Alemania y España», novedosa especialmente por tratarse de una publicación germano-hispánica sobre investigación de medios. En ella se incluye interesantes contribuciones de profesores y estudiantes de Universidades españolas y alemanas, que tratan de aunar sus conocimientos y exponer las diferencias, similitudes y líneas; en definitiva, de la investigación en medios. La propuesta es bastante enriquecedora por el diálogo que presupone y por constituir un punto de intercambio o puentes entre dos ciencias y dos culturas. Esta riqueza que no se puede subestimar, ya que cada lengua conlleva una serie de identidades, matices, singularidades, etc. Tras un contacto de unos diez años entre ambas Universidades, surgen los contactos entre los proyectos de unos y otros, que han dado lugar a esta obra que resume de alguna manera foros diversos, artículos publicados, recensiones de libros, etc. Este libro pretende ser un hito en ese camino y encuentro de la nueva Europa en una línea de investigación que acoge las ópticas de los profesionales e investigadores de ambas Universidades.

Ramón Tirado Morueta

Televisión digital; Serafín Pérez Herrero; Sevilla, Mergablum, 2002; 85 páginas

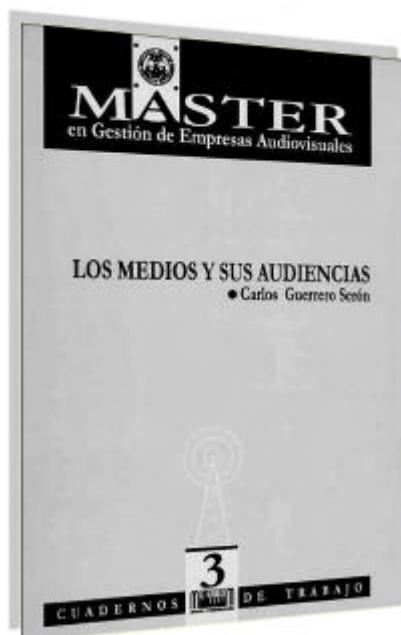


Nos encontramos ante una obra de referencia del Master en Gestión de Empresas Audiovisuales dirigida a cualquiera de los profesionales relacionados con la industria audiovisual, es por ello que trata de evitar los clásicos esquemas de circuitos y las fórmulas, sin que esto reste rigor a la publicación. Este trabajo, en palabras del autor, pretende ofrecer una panorámica técnica de la televisión digital, identificando los conceptos tecnológicos referentes a sistemas y métodos para ponerlos al alcance de aquellos profesionales que no pertenecen a profesiones directamente relacionadas con la técnica electrónica. La obra comienza definiendo los conceptos de analógico y digital, con ejemplos claros y comprensibles, pasando después a explicar el proceso de conversión de analógico a digital. A continuación se explica la norma universal de digitalización ITU-R 601, más conocida como norma 4:2:2. Se tratan las técnicas de compresión digital, centrándose en la familia MPEG. Finalmente se ofrece una visión de formatos digitales de grabación en cinta magnética: Betacam digital, SX, D9, DVCPRO, IMX. La obra finaliza con el tema de la emisión DVB (Digital Video Broadcasting), utilizada en todo el Planeta.

Los medios y sus audiencias; Carlos Guerrero; Sevilla, Mergablum, 2002; 131 páginas

Ramón Tirado Morueta

La necesidad que tienen los medios de comunicación de conocer la extensión y composición de sus espectadores ha llevado a la investigación de medios y sus audiencias a erigirse en un instrumento fundamental para la supervivencia de los mismos tras ganar credibilidad publicitaria. Por otra parte, la investigación sobre medios ha sido también un modo de acercamiento de los académicos al conocimiento de los efectos e influencias de los medios de comunicación social sobre los individuos y la sociedad. Esta obra resulta especialmente atractiva para aquellos profesionales relacionados con los medios de comunicación social, tanto desde el mundo de empresas mediáticas o consultoras, como desde el mundo académico. Si bien a lo largo del tiempo han permanecido constantes las dos líneas de pensamiento principales, el empirismo positivista y la escuela crítica interpretativa, la diversidad de métodos desgranados de éstas y las aportaciones de otras áreas de conocimiento, han hecho que la metodología de investigación en medios se caracterice por la ausencia de una línea constante y unitaria. En este trabajo se trata de dar a conocer la panoplia de métodos y técnicas utilizadas desde cada uno de los grandes enfoques metodológicos para a la hora de diseñar una investigación concreta, poder escoger los métodos y las técnicas más convenientes para el problema planteado.



Paqui Rodríguez Vázquez

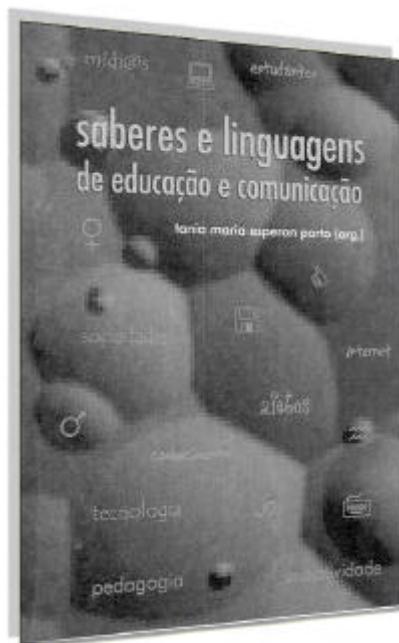
Gramática de la imagen bidimensional; Jenny Canales y Fiorella Lari; Perú; Fondo de Desarrollo Editorial, 2002, 80 páginas

Las autoras parten, para presentarnos el texto, de la idea de que «habituarse a leer significa antes que todo habituarse a ver», en el sentido de guiar la observación no ocasional o dispersa hacia el análisis de los detalles, la reorganización temporal, la composición de las secuencias, la distinción entre figura y fondo, etc. Al mismo tiempo, el lector precoz empieza a organizar el sentido de la imagen y a formular hipótesis de comprensión e interpretación de lo que lee para rectificar o ratificar en el momento de contextualizar todo. De esta manera el objetivo del texto se centra en capacitar al ser humano en la adquisición del conocimiento de la gramática visual. Se cree que ver y ordenar es innato, pero para aprender a ver mejor es necesario comprender las reglas que rigen la producción. Para ampliar el vocabulario visual hay que conocer los elementos que forman parte de él y cómo pueden relacionarse sintagmáticamente. La obra se estructura en tres capítulos; en el primero, se brinda una aproximación con respecto a la imagen; el segundo, aborda la gramática visual bidimensional, los elementos básicos que la componen... Se presentan reglas o principios que rigen toda composición y que se deben tener en cuenta para expresarse visualmente. Y finalmente, trata sobre cómo y por qué se percibe por medio de la vista; cómo se ejerce influencia en el entorno social y cultural, y en la asociación o reconocimiento de mensajes visuales.



Saberes e linguagens de educação e comunicação; Tania M. Esperon (Org.); Brasil; Editora Universitaria, 2001, 318 páginas

Paqui Rodríguez Vázquez



El libro aquí reseñado pretende desvelar algunas reflexiones y acciones educativas frente a los desafíos e inseguridades de la sociedad en la que vivimos. Cuenta con la aportación de profesores preocupados por la educación y la comunicación, ya que las nuevas tecnologías invaden todos los espacios en los que nos relacionamos, dando lugar a nuevas formas de pensar, de hacer las cosas, de comunicarnos... Éstas y otras cuestiones han llevado a crear este texto e intentar acercar a niveles educativos inferiores las relaciones con los medios de comunicación. Dos seminarios de «Educação e Comunicação», en 1997 y 2000, sirvieron como espacio para socializar experiencias y vivencias relacionadas con la educación y los medios de comunicación y conformar la estructura del texto. El libro está estructurado en dos partes y en ellas se recogen artículos que hacen referencia a las distintas materias educativas. Su objetivo se centra al igual que la ciencia en indicarnos caminos para dar respuestas a esas incertidumbres que existe en el mundo educativo con temas como los medios de comunicación, Internet, y todas las posibilidades que ellos conllevan y que cada vez son más sofisticados, además de servir de herramienta a los docentes.

Anuário 5; Unesco, UMESP; São Paulo (Brasil) Cátedra Unesco de Comunicação para o Desenvolvimento Regional, 2002; 272 páginas

M^a Dolores Guzmán Franco



Ampliar las posibilidades e interferencias de la comunicación con otros ámbitos cercanos viene siendo uno de los objetivos desarrollados en el seno del Anuario de Comunicación Regional (Cátedra Unesco de Comunicación para el Desarrollo Regional). Esta compilación que reseñamos editada en la Universidade Metodista de São Paulo (Brasil) amplía sin duda la producción científica internacional del ámbito comunicativo y promueve espacios de reflexión y debate con las aportaciones de numerosos autores de Universidades de Brasil, Paraguay, Bolivia, México y Argentina que nos presentan una panorámica muy interesante de la comunicación regional en sus respectivos países. Las intervenciones de este anuario se organizan en tres bloques claramente diferenciados, centrándose el primero de ellos en el pensamiento de Luiz Beltrão –precursor de los fenómenos comunicativos en las Universidades Brasileñas–; la tesis temática desarrollada en la segunda parte está dedicada a movimientos carnavalescos desde una perspectiva intercultural y comparativa entre Brasil, Paraguay y Bolivia; y finalmente el tercer apartado es más abierto y aglutina estudios de temáticas diversas que tienen su origen en varias regiones y vienen a resaltar entre otras temáticas la diversidad cultural brasileña y las acciones que se han desarrollado en los últimos años en el ámbito de la comunicación.

M^a Dolores Guzmán Franco

Quaderns del Consell de l'Audiovisual de Catalunya, 13; Els discursos sobre la televisió de qualitat; Barcelona, 2002; 83 páginas

La planificación de revistas y publicaciones de naturaleza similar registra en la actualidad un considerable aumento en numerosas temáticas, pero con especial interés las que versan sobre los medios audiovisuales y otros recursos informáticos y telemáticos. Por todos es sabido que este tipo de publicaciones son enriquecedoras y heterogéneas ya que en torno a temas monográficos y nucleares se aúnan esfuerzos y experiencias y se ofrecen diferentes puntos de vista que vienen a ofrecer al lector un amplio espectro acerca de una tesis central. Quaderns del CAC editada por el Consejo Audiovisual de Cataluña es una revista de periodicidad trimestral y en el número trece se abordan los discursos sobre la televisión de calidad como tema monográfico en el que se basan todas las aportaciones. Autores adscritos a los Departamentos de Comunicación Audiovisual, Periodismo y expertos en Estética e Imagen de las Universidades Pompeu Fabra y Autónoma de Barcelona realizan valiosas aportaciones a la temática propuesta en este volumen. Es de destacar también los numerosos recursos que estos cuadernos ofrecen entre los que se incluyen reseñas de libros y recensiones de revistas de Internet en materia de comunicación audiovisual, televisión, radio, Internet, teoría de la comunicación, etc., y referencias a direcciones web de algunos centros nacionales e internacionales sobre recursos audiovisuales en la sociedad de la información.



Ramón Ignacio Correa García

Extramuros, 16; Caracas, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, 2002

Lo primero que nos llama la atención de esta revista es su cuidado y esmerado diseño editorial y tipográfico que nos atreveríamos a calificar de sobresaliente. Cualidades de forma que se transfieren al contenido de sus trabajos, articulando un ejemplar ciertamente brillante desde un punto de vista social y científico. Es de elogiar, además, el hecho de que sea una publicación semestral de cerca de trescientas páginas, con lo que eso implica de dedicación, esfuerzo y coordinación por parte de las personas responsables de sacarla a la luz. La revista *Extramuros* pertenece al Fondo Editorial de Humanidades de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela. Se estructura a partir de siete bloques: Invitados; Artículos; Entrevista; Documentos; Síntesis; Reseñas y Extensión Humanística. Las temáticas que se abordan en tan amplio abanico de opciones y desde la perspectiva humanística son de un alto valor social y científico. Todo ello convierte a *Extramuros* en un referente muy cualificado dentro del escenario mediático impreso de este sector. Nos ha llamado poderosamente la atención su editorial donde se hace un llamamiento a la cordura y al consenso nacional en unos momentos donde la sociedad venezolana está saturada de violencia política. El testimonio de *Extramuros* es lo que Pierre Bordieu denominaba como «un saber comprometido».



Píxel Bit, 19. Revista de Medios y Educación; Sevilla, SAV de la Universidad de Sevilla, 2002; 125 páginas

Ramón Ignacio Correa García



Las revistas científicas vienen a ser como los diarios de la ciencia. Siempre es de agradecer la supervivencia de estas iniciativas editoriales que mantienen al día el debate epistemológico y empírico. Y puntual a su cita, el número 19 de *Píxel Bit* del Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla, asoma al panorama de la literatura científica sobre medios y tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la educación. Las propuestas que desarrollan sus artículos están muy bien compensadas. Así encontramos entre sus páginas interesantes trabajos centrados en las disciplinas de Organización Escolar, Educación Infantil, Educación Especial y Formación del Profesorado. Además de un estudio sobre el uso de las nuevas tecnologías por parte de los partidos políticos en las campañas electorales, una reflexión sobre el aprendizaje en los nuevos entornos multimedia y una no menos sugerente colaboración alrededor del tratamiento de la transversalidad en los programas educativos multimedia. Como podemos comprobar, *Píxel Bit* sigue fiel a su línea editorial, manteniendo el prestigio y la reputación que la ha consolidado como una revista científica seria y rigurosa, de indudable valor como fuente de consulta y trabajo intelectual.

Programa de Orientación para enseñar y aprender a evaluar. Guía;
M. Monescillo; Huelva, Grupo Investigación @gora, 2002; 80 páginas

Maite Gata Amaya

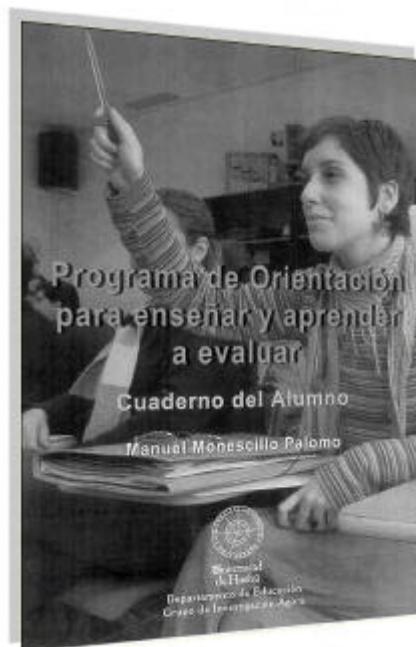


El programa de orientación ante el que nos encontramos pretende ser una propuesta base para desarrollar una acción orientadora y formativa que implique a la comunidad educativa en su conjunto, que promueva el cambio en las concepciones de una evaluación arraigada en modelos sancionadores y transmisivos, y que despierte actitudes favorecedoras de una práctica acorde con un aprendizaje constructivo y significativo, el cual ve en la evaluación una herramienta imprescindible para racionalizar, orientar y posibilitar una acción educativa compartida, participativa y democrática. El modelo de evaluación que se despliega en sus páginas se caracteriza por ser un proceso sistemático de búsqueda permanente de información sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje para, a partir de ésta, hacer juicios de valor y tomar decisiones; todo ello, con la finalidad de ir adaptando el ritmo y las formas de hacer de alumnos/as y profesores/as, atender las necesidades educativas que surjan y reforzar los aspectos más significativos para enseñar mejor a aprender. Esta Guía Didáctica del Tutor sirve de referencia para coordinar y orientar su acción tutorial y formativa, tanto con discentes como con familiares y con el equipo docente. Se incluyen aspectos teóricos sobre evaluación de su práctica, propuestas para propiciar la reflexión sobre el compromiso que deben asumir los centros y su profesorado.

Maite Gata Amaya

Programa de Orientación para enseñar y aprender a evaluar. Cuaderno;
M. Monescillo; Huelva, G.I. @gora, 2002; 55 páginas

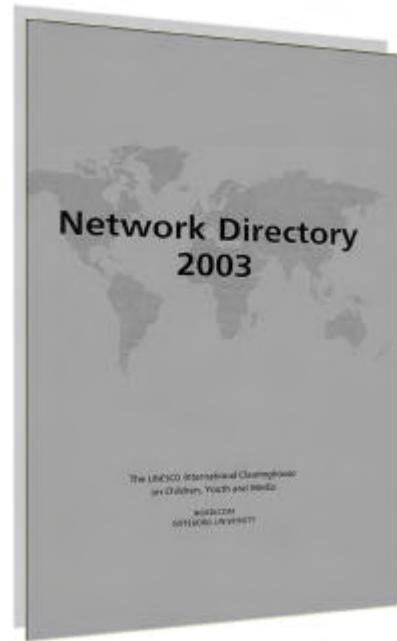
El Dr. Monescillo Palomo nos muestra, en el presente manual, un estilo de evaluación atractivo y positivo, que lejos de su matiz sancionador, enseña al tiempo que anima a continuar aprendiendo. Despliega, el citado autor, una propuesta flexible y abierta de acciones destinadas a todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje: padres, profesores y alumnos que habrán de concretarse tomando en consideración las características del centro, de los grupos y de las personas que en él inciden. Se trata de un programa que persigue el hacernos reflexionar, individual y colectivamente, sobre la evaluación, participando en ella a través de un conjunto de actividades lúdicas de investigación, experimentación y aplicación, estructuradas en doce sesiones de tutoría, las cuales mantienen la misma estructura y avanzan de forma progresiva y complementaria. En definitiva, se trata de conocer y comprender mejor el tipo de evaluación que estamos acostumbrados a vivir en nuestras clases, investigar sobre otras formas de hacerla, comparar sus diferencias, ventajas e inconvenientes..., y, si merece la pena, decidir cambiar la práctica para mejorarla. Todo ello con el fin de descubrir y aprender cosas útiles que orienten y faciliten tanto el estudio como la toma de decisiones en la vida.



M^a Amor Pérez Rodríguez

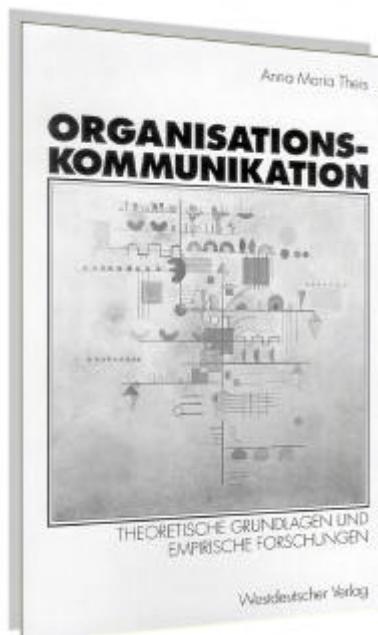
Network Directory 2003. The UNESCO International Clearinghouse on Children and Media; Nordicom, Göteborg University, 2002

The UNESCO International Clearinghouse on Children, Youth and Media sigue mostrando su preocupación e interés por los efectos de los medios en las poblaciones en las que su incidencia es más relevante, tales como la infancia y la juventud. La perspectiva de esta organización es la de crear foros para el debate y establecimiento de medidas políticas de cara a la información pública con el objeto de potenciar nuevas investigaciones en este ámbito. El texto que hemos recibido en esta ocasión muestra, una vez más, los resultados de sus investigaciones y el conocimiento en torno a la competencia en medios de niños y jóvenes. En este sentido, se nos ofrece información destinada a investigadores, profesionales de los medios, organizaciones de voluntariado, profesorado, estudiantes... acerca de temas como: la violencia de los medios, la educación y los medios, la participación en los mismos... La red de instituciones, organizaciones, asociaciones y personas que trabajan en esta línea ha permitido elaborar este directorio en el que se incluyen unas novecientas referencias de unos cien países en todos los continentes. Esta amplia cobertura ha facilitado que los datos recopilados constituyan una muestra de la importancia de este campo de investigación así como del interés y la pertinencia de la temática. El directorio facilita, sin duda, la posibilidad de establecer relaciones y contactos entre esos colectivos y asociaciones de todo el mundo.



Organizations-Kommunikations (Fundamentos teóricos e investigaciones empíricas); Bonn, A.M. Theis Bergmair, 1994

M^a Luisa Sevillano García



La autora, profesora de Periodismo en la Universidad bávara de Bamberg, afirma, citando a Vargas Llosa, que «la incertidumbre es una margarita cuyos pétalos no se terminan jamás de deshojar». En más de 300 páginas y en cinco capítulos se ofrece la problemática de la comunicación en los nuevos contextos sociales, económicos y políticos. Las perspectivas psicológicas en la comunicación, los ruidos, las intenciones de los emisores, las influencias de las concepciones matemáticas en las teorías de la información, el interaccionismo, las teorías pragmatistas, la contingencia y responsabilidad del poder y desde ahí una nueva perspectiva comunicacional son algunas de las hipótesis estudiadas. El papel de la comunicación en las distintas concepciones organizativas, el estructuralismo clásico, las relaciones humanas como punto de partida, las teorías institucionalistas, los conceptos culturales de Parson, las teorías de los sistemas sociales, el descubrimiento de la cultura como función de la comunicación, su estudio y análisis ofrecen reflexiones para buscar nuevos modelos comunicacionales. Este trabajo puede ser valorado como un resultado de estudios empíricos sobre actitudes comunicacionales e informativas de las grandes organizaciones. La introducción de las modernas tecnologías en las sociedades multimedia tica constituyen el punto de partida para investigar sobre sus nuevas formas de organizar y ofrecer información.

Guía para ver y analizar: La mujer pantera; Pilar Pedraza; Valencia, Nau Llibres/ Octaedro, 2002; 103 páginas

Montserrat Medina Moles



Esta nueva guía que presentan Nau Llibres y Octaedro, se suma a la interesante colección de títulos para ver y analizar cine, adaptándose a los diferentes niveles educativos: Secundaria, Bachillerato, Ciclos Formativos, Comunicación Audiovisual, o cualquier persona interesada en el cine. La estructura de cada guía incluye una ficha técnico-artística, junto a un pormenorizado análisis de la película, en nuestro caso *La mujer pantera*, interpretaciones, informaciones muy diversas sobre el tipo de película, el género, el tema, los actores, el equipo, etc., todo ello acompañado de fotografías de la película y esquemas que aportan una visión claramente didáctica. Esta prestigiosa obra, dirigida por Jaques Tourner y admirada como un clásico de su género es analizada con rigor y desde un planteamiento didáctico que permite descubrir una producción de intensas cualidades cinematográficas. Pilar Pedraza se adentra en esta creación de carácter fantástico, desde su pasión por la literatura fantástica, y de forma rigurosa y exhaustiva nos ofrece, con un lenguaje didáctico, la posibilidad de descubrir esta importante contribución a la historia del cine.

Montserrat Medina Moles

Redes multimedia y diseños virtuales; Ramón Pérez (Coord.); Oviedo, Universidad de Oviedo, 2000; 768 páginas

El texto *Redes multimedia y diseños virtuales* es el resultado de las diferentes contribuciones al «III Congreso Internacional de Comunicación, Tecnología y Educación», celebrado en la Universidad de Oviedo, con el objeto de intercambiar experiencias, reflexiones y aportaciones de muy diferente índole en torno al desarrollo tecnológico de la comunicación. Esta cita bianual es sin duda un referente en la difusión del estado de opinión de esta temática como puede apreciarse en los distintos artículos que ofrecen una amplia perspectiva y enfoques en torno a las relaciones de las industrias culturales y la educación, la globalización de los valores, la formación virtual, Internet, diseños virtuales, nuevos entornos colaborativos de enseñanza, Informática educativa... Pensamos que los contenidos que se nos muestran dan idea del creciente interés acerca de la incidencia de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como de las posibilidades de mejora que su inclusión conlleva en cualquier intervención docente, junto al imparable desarrollo de las mismas y su innovación constante en la gestión del conocimiento.



M^a Luisa Sevillano García

Jugendmedienschutz (Protección de los jóvenes ante los medios);
B. Schorb y H. Theunert; Berlín, Vistas, 2001

La obra es el fruto de una investigación que han patrocinado diversas asociaciones públicas y privadas relacionadas con los medios de comunicación interesadas en la mejora de su calidad. Son nueve los capítulos que la vertebran y que se pueden subsu- mir en protección a la juventud en la televisión alemana de forma general y protección a la juventud en la televisión digital de modo particular. Aporta una dimensión especial y es la familiar. En el estudio se investiga la posición de las familias al respecto. Como resultados caben destacar el carácter pionero de la obra ya que en su género ha sido la primera, por esta razón los instrumentos de análisis que figuran al final estimo y valoro de gran interés. Como conclusiones más relevantes se destacan la gran sensibilidad que las familias muestran frente a todos los temas relaciona- dos con la protección de la juventud de la programación televisi- va; la mayor parte es favorable a una reglamentación y no a sim- ples acuerdos de autorregulación; sólo una minoría valora tal reglamentación como superflua, especialmente ponen el énfasis en que esto sea así en las emisiones relacionadas con la violencia; la reserva de tales programas para franjas horarias específicas y tardías se tolera y crítica con dureza. Sistemas de cierre mediante códigos son bien vistos por la población estudiada; las medidas de protección son valoradas como tareas pedagógicas que incumben no solamente a los padres sino también a productores y emisores.



Medien machen Schule (Los medios hacen escuela); Bardo Herzig (Ed.); Bad Heilbrunn (Alemania), Klinkhardt, 2001; 356 páginas

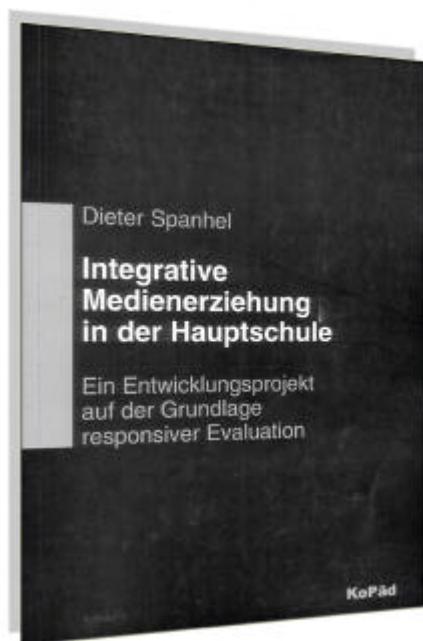
M^a Luisa Sevillano García



Si nos abrimos a Europa, el conocimiento de sus publicaciones especializadas debe ser un buen aliado para iniciar y profundizar en el diálogo: el mundo alemán es en este campo fecundo y a la vez tanto desconocido para nuestro entorno; por ello es importante comentar obras de investigadores y profesores de gran prestigio en aquellas Universidades y sus centros de investigación. Este libro es una obra homenaje al profesor Gerhardt Tulodzieki, con ocasión de su 60 cumpleaños, y que ejerce su magisterio en la Universidad de Paderborn y que es uno de los pedagogos mediales de más renombre. Representa una compilación de estudios relacionados con los conceptos, fundamentos y experiencias en el campo de la formación en didáctica medial. En la obra encontramos aportaciones novedosas sobre las diversas concepciones en torno a la formación de docentes en cuestiones mediales, reflexiones sobre las evoluciones en este campo en los últimos 40 años, la investigación en la enseñanza-aprendizaje en su relación con los nuevos medios, formación en la época de la producción científica, evolución escolar, discusión y nuevas tecnologías, cómo los centros formativos pueden desarrollar una nueva cultura del aprendizaje. Destaco entre estas valiosas aportaciones un artículo del profesor Dieter Spanhel de la Universidad de Nürnberg que comenta las competencias mediales pedagógicas.

Integrative medienerziehung in der Hauptschule (Educación medial integrada en Secundaria); Dieter Spanhel; Munich, 1999, Copad

M^a Luisa Sevillano García

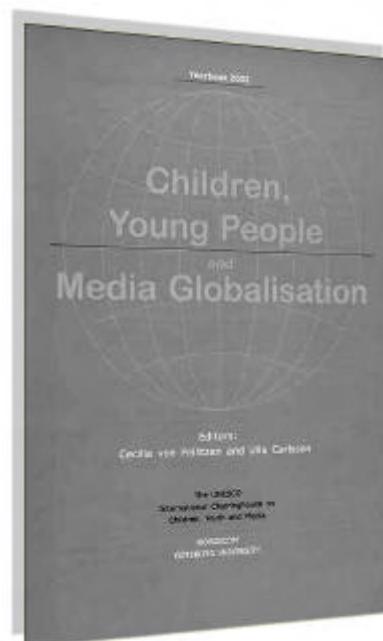


Este libro es el fruto de una investigación-acción experimental llevada a cabo con el ánimo de elaborar un modelo de acción docente extensible a otros centros de Baviera e incluso buscar una normalización oficial. Un centro en su totalidad asume la experiencia de enseñar y aprender integrando todos los medios de forma coordinada y simultánea según preferencias y opciones curriculares. Ordenadores, periódicos, murales, radio, televisión, videos, fotos, cómic, etc. consumo pasivo y realización activa se iban alternando. Al finalizar se constata unos resultados muy positivos, destacando el esfuerzo de renovación que para el profesorado ha significado y la motivación fuerte experimentada en los alumnos. Se elabora un modelo generalizable a otras situaciones similares. Importante es que los objetivos y contenidos a lograr estén clarificados en teoría para buscarlos en la práctica docente. Cuando se trata de un proyecto a largo plazo es importante especializarse cada curso y trabajar un medio de forma más intensa: por ejemplo en el curso sexto: televisión y video, en séptimo medios auditivos como radio, audiocassetes, en el octavo curso los medios periódicos impresos como periódicos y revistas, en el curso noveno ordenador, multimedia e Internet. Resultó de interés la participación e integración de las familias, asociaciones y entidades administrativas. El modelo se ha puesto en funcionamiento de forma oficiosa en varios centros del Estado.

M^a Amor Pérez Rodríguez

Children, young people and media globalisation; C. Von Feilitzen y Ulla Carlsson (Eds.); Göteborg University, 2002; 263 páginas

Esta interesante recopilación de textos editados por Cecilia von Feilitzen y Ulla Carlsson, nos sitúa ante diferentes miradas y desde variadas ópticas acerca de la tan traída y llevada globalización. Los iniciales presupuestos que amparaban este nuevo orden mundial: la paz, la justicia, la igualdad en el conocimiento... parece que no estén del todo conseguidos, de manera que aún sigue habiendo diferencias, fundamentalmente entre ricos y pobres, entre los que tienen el poder y los más desfavorecidos. Las autoras cuestionan la globalización planteando cuestiones y problemas aún por resolver que se suceden en todos los países: racismo, desigualdades, pobreza, degradación del medio, marginación, discriminación, intolerancia... En esta línea, los medios juegan un papel muy importante como transmisores de las ideas, conceptos y patrones que se sienten en consonancia con los efectos de la globalización. Sin embargo, la paradoja de los fenómenos de la globalización estriba en cómo se están homogeneizando valores y culturas e imponiendo comportamientos y formas de acuerdo con aquellos que detentan el poder y controlan los medios de información y difusión. El texto, el quinto de los *Yearbooks de Clearinghouse on Children, Youth and Media*, ejemplifica los roles de la globalización mediática en los niños y jóvenes de diferentes partes del mundo, planteando líneas de investigación de gran trascendencia y actualidad.



Enrique Martínez-Salanova

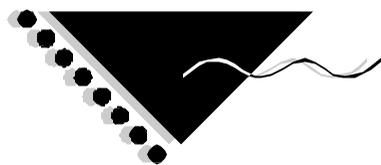
Gente con clase/Vida de gatos; Antonio J. Morata; Almería, Ediciones D. Tebeos, 2002; 96 páginas

Gente con clase/vida de gatos es una recopilación de las viñetas que el dibujante Antonio J. Morata, Elmo, ha ido realizando durante muchos años en el periódico *La Voz de Almería*. Las primeras en el suplemento de educación y las otras en un especial dominical durante cuatro años. Morata, maestro, dibujante de todos los géneros del cómic y cartelista, ha cultivado uno de los estilos más complicados por su elaboración y continuidad, las tiras cómicas, pero al mismo tiempo más eficaces por sus características didácticas, ya que al mismo tiempo que crean adicción a un personaje provocan la reflexión y por lo tanto la identificación. Morata interpreta las ideas y sentimientos creativos, críticos y renovadores de los niños y los plasma en dibujos utilizando el método más puro de la comunicación, observando y escuchando la realidad, entendiéndose en su mismo lenguaje con niños y niñas, rodeándose diariamente, ya sean hijos o alumnos, de gente menuda, ruidosa y sin prejuicios, de la que aprende sin cesar y de la que se nutre para exponer en dibujos, sin rubor, lo que su innata timidez le impide decir con palabras. La escuela que presenta Morata es una escuela de verdad, en la que los alumnos toman el pelo a los maestros, les dicen lo que piensan, pronuncian seriamente las mayores incoherencias, se salen de tono y si hace falta se van de vacaciones un día antes. En la escuela de Morata, el «profe» se manifiesta tal y como



es, no se esconde de nadie y los comentarios se hacen a cara descubierta; se ve lo que sienten, imaginan o maquinan los niños. La escuela de Morata es real porque tiene sentimientos. Morata realiza actualmente su trabajo diario en una escuela virtual en la que oye, interpreta, comprende y piensa con los niños, recopilando la ideas que expresa, dibuja que te dibuja, en su escuela real, que es al mismo tiempo la de lo evidente y lo inverosímil, la de lo sensato y lo estrafalario, la que está llena al mismo tiempo de problemas insolubles y de divertidas aventuras. Las expresiones, los trazos y los gestos de risa o de dolor, de picardía o de enfado, las opiniones increíbles de la gente con clase, alumnos del «profe» Morata, invitan a conocer una escuela que por su creatividad y su valentía se expresa de modo diferente a la tradicional. En *Vida de gatos*, impresa en el mismo libro, comenzando en la contraportada, representa el dibujante con gracia y mucho acierto las reflexiones de un mini marginal, que se busca la vida a cuatro patas, entre basuras, mirando desde su altura, desde su nivel de la calle, un mundo que le rechaza y contra el que se manifiesta rebelde y crítico





COMUNICAR

Próximos títulos

Temas monográficos

Edu-comunicación en la era de la globalización: pros y contras de una revolución presente

Coordina: Ciro Novelli. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina



Medios de comunicación para el servicio público y la sociedad civil

Coordina: Claudio Avendaño. Universidad Diego Portales de Chile



Nuevas tecnologías para la educación especial

Coordina: Dr. Víctor Amar. Universidad de Cádiz



Comunicación y cultura española en el mundo

Coordina: Dr. Juan A. García Galindo. Universidad de Málaga



Música y medios de comunicación

Coordina: Francisco Martínez Sánchez. Universidad de Granada



Cine español

Coordinan: Dr. Javier Ruiz del Olmo y Dra. Inmaculada Sánchez Alarcón. 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 Autònoma de Barcelona
Facultad de Ciencias de la Información
08193 Bellaterra. 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 de 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

Faculdade 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: comeduc@usp.br

• COMUNICAÇÃO 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&spocom@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, Altigracia
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, n° 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: pultura@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, n° 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, n° 42-00. Edificio 67, piso 6
Santafé de Bogotá DC (Colombia)
Tfno: 571-3208320; Ext. 4587;
Fax: 571-2878974; E-mail: signoyop@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, n° 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: fbuendia@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 21, 22, 23 y 24)	40,00 Euros
Suscripción anual (números 20 y 21)	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: Descubrir los medios	14,00 Euros
Comunicar 19: Comunicación y ciencia	14,00 Euros
Comunicar 20: Orientación y comunicación	14,00 Euros

COLECCIÓN «EDICIONES DIGITALES»

Comunicar 1/18 (textos íntegros de 18 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
Escuchamos, hablamos... con los medios (Cuaderno)	17,00 Euros
Escuchamos, hablamos... con los medios (Guía)	13,50 Euros

COLECCIÓN «AULA MEDIA»

La mujer invisible. Lectura de mensajes publicitarios	13,50 Euros
Televisión y telespectadores	13,50 Euros
Aprender con el cine. Aprender de película	18,00 Euros

COLECCIÓN «LA COMUNICACIÓN HUMANA»

El puntero de don Honorato	11,50 Euros
--------------------------------------	-------------

MONOGRAFÍAS «AULA DE COMUNICACIÓN»

Comunicación audiovisual	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
Infoescuela	21,00 Euros
Internet y los jóvenes	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»

Publicidad y educación	10,00 Euros
Aulas en la pantalla	15,00 Euros

MURALES «PRENSA ESCUELA»

«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), «Televisión en las aulas» (19)	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

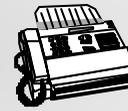


formulario electrónico



Teléfono

(00-34) 959 248380



Fax

(00-34) 959 248380

info@grupocomunicar.com www.grupo-comunicar.com

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:

Formas de pago y sistemas de envío

España:

Talón nominativo adjunto al pedido a favor de Grupo Comunicar (sin gastos de envío)
Transferencia bancaria c/c 2098 0101 84 0135930218 (Adjuntar justificante) (sin gastos de envío)
Tarjeta de crédito Visa Fecha caducidad | Número | | | | | | | | | | | | | |
Domiciliación bancaria (cumplimentar boletín inferior)

Extranjero:

Talón adjunto al pedido (se añadirán 10,00 euros 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 (24/48 horas) (sólo en España) (Agregar 10,00 euros adicionales al pedido)

Boletín de domiciliación bancaria para suscripciones

Exclusivamente para suscripciones en el territorio estatal (España) para periodos bianuales (cuatro números).

Nombre o Centro
Banco o Caja
Calle/Plaza Población Provincia
Código Cuenta Cliente: Entidad | | | Oficina | | | DC | Cuenta | | | | | | | | | | | | | |
Firma del Titular y sello (en caso de empresas o instituciones)

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 la suscripción a la revista «COMUNICAR».

En tiempo de comunicación...

Comunicar

Un foro de reflexión para la Comunicación y la Educación

www.grupo-comunicar.com e-mail: info@grupocomunicar.com

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: info@grupocomunicar.com; www.grupo-comunicar.com

Apdo. 527. 21080 Huelva (España)

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