

Comunicar

Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación; n° 21

The cover features a vibrant, multi-layered illustration. In the background, a view of Earth from space is shown, with the Americas visible. Overlaid on this is a dark, metallic structure resembling a satellite or a complex network of cables. In the lower right foreground, a golden Buddha statue is partially visible. The bottom left corner shows a glowing, colorful circuit board with yellow and orange lights. The overall theme suggests the intersection of technology, global communication, and human culture.

**Tecnologías en la
era de la globalización**



© COMUNICAR

REVISTA CIENTÍFICA IBEROAMERICANA
DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

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

Andalucía, nº 21; año XI; época II
2º semestre, octubre de 2003

REVISTA CIENTÍFICA DE ÁMBITO INTERNACIONAL, INDIZADA EN LAS BASES DE DATOS:

- «Catálogo Latindex» (publicaciones científicas seriadas de América, España y Portugal) (www.latindex.unam.mx)
 - «ISOC» del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España (CSIC) (www.cindoc.csic.es)
 - Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura (www.felafacs.org/redrevistas.asp)
- Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe de Ciencias Sociales (<http://redalyc.uaemex.mx>)
- IRESIE. Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (www.unam.mx/cesu/iresie)
 - Portal Iberoamericano de la Comunicación (www.infoamerica.com)
 - Portal digital educativo Quaderns Digitals (www.quadernsdigitals.net)
 - DOCE. Documentos en Educación (www.eurosur.org/DOCE)
 - Boletín de Revistas del Ayuntamiento de Madrid

EDITA:

GRUPO COMUNICAR

Colectivo Andaluz para la
Educación en Medios de Comunicación

www.grupocomunicar.com

Correos electrónicos:

Administración: info@grupocomunicar.com

Redacción: director@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)
- A-Z Dislibros (Madrid y centro)
- Abys & Books (Cataluña)
- Distribuciones Lemus (Canarias)
- Grialibros (Galicia)
- Lyra Distribuciones (Valencia y Murcia)
- Master D (Internet)
- 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)
- Publiciencías Distribuciones (Pasto-Colombia)
- Palmaria Libros (Santiago-Chile)
- Sistemas Biblioinforma. (D.F.-México)

IMPRIME:

Gam Artes Gráficas (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
- Dr. Vitor 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 Cebrían 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 Froufé 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

21

DIRECCIÓN

Dr. José Ignacio Aguaded Gómez
Universidad de Huelva

SUBDIRECCIÓN

Enrique Martínez-Salanova Sánchez. Grupo Almería
Dra. M^a Amor Pérez Rodríguez. Universidad Huelva

COORDINACIÓN DEL NÚMERO

Dr. Julio Cabero Almenara. Universidad de Sevilla

CONSEJO DE REDACCIÓN

Dra. M^a Dolores Guzmán (Universidad de Huelva)
M^a Teresa Fernández Martínez (IES Gibrleón de Huelva)
Francisco Casado Mestre (IES «La Marisma» de Huelva)
Dr. Tomás Pedroso Herrera IES «P. Neruda» de Huelva)

CONSEJO EDITORIAL

Ilda Peralta Ferreyra (Centro Adultos Almería)
Dr. Víctor Amar Rodríguez (Universidad de Cádiz)
Dr. Pacurri Martínez Sánchez (Universidad de Granada)
Dr. J. Manuel Méndez Garrido (Universidad de Huelva)
Dr. Manuel Monescillo Palomo (Universidad de Huelva)
Ana Reyes y Rafael Quintana (CEIP y RNE de Jaén)
Dr. Ángel L. Vera Aranda (IES «V Centenario» de Sevilla)

SECRETARÍA DEL CONSEJO DE REDACCIÓN

Paqui Rodríguez Vázquez (Universidad de Huelva)

DISEÑO

- Portada: Enrique Martínez-Salanova
- Autoedición: Anma'03 (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), centro de trabajo, ciudad y país, así como un resumen del trabajo de seis/ocho líneas, en español y su correspondiente traducción al inglés (abstract). Se incluirá además cinco/seis descriptores (palabras clave) en español y en inglés del mismo (key words). Al final del texto se incluirán varios sumarios de tres/cinco líneas (textos literales entresacados del artículo para resaltarlos en la maqueta final).

- **Extensión:** Los artículos tendrán una extensión de entre seis y nueve hojas (A-4), incluyendo referencias bibliográficas (con un máximo de veinte), tablas y fotografías. Estos últimos tendrán que ser necesariamente originales, con calidad gráfica para su reproducción.

- **Soporte:** Los trabajos se enviarán a través de correo electrónico, con el documento adjunto en procesador de texto. Sólo excepcionalmente se admitirán envíos por correo postal, que se remitirán en doble soporte: copia en papel y disco informático para PC.

- **Referencias:** Al final del artículo se recogerá 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 y capítulos de libros:** 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 o capítulo referenciado.

- **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, Consejo Editorial y Consejo de Redacción que determinarán 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 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 gratuitamente un ejemplar de la revista donde se publique el trabajo presentado.

- **Envío:** Los trabajos se remitirán a «Comunicar», preferentemente por Internet, especificando dirección, teléfono y correo electrónico de contacto.

COMUNICAR

E-mail: director@grupocomunicar.com

www.grupocomunicar.com

Apdo. 527. 21080 Huelva (España)

Comunicar 21, 2003

Tecnologías en la era de la globalización

Technologies in a global age

PRELIMINARES / PRELUDE

Sumario	5/6
Prolegómenos	7/9

José Ignacio Aguaded Gómez



TEMAS / SUBJECTS

• Presentación: Tecnologías en la era de la globalización	12/14
Julio Cabero y J. Ignacio Aguaded. Sevilla y Huelva	
• Tecnología y enseñanza: una relación compleja en el nuevo siglo	15/21
Francisco Martínez Sánchez. Murcia	
• Replantando la tecnología educativa	23/30
Julio Cabero Almenara. Sevilla	
• Acceso a la información y aprendizaje informal en Internet	31/38
Jesús Salinas Ibáñez. Palma de Mallorca	
• Vídeo digital	39/47
Antonio Bartolomé. Barcelona	
• El rol del profesor en la transición de la enseñanza presencial al aprendizaje «on line»	49/55
Carlos Castaño Garrido. Bilbao	
• Las tecnologías de la comunicación en el espacio europeo para la educación superior	57/61
Beatriz Cebreiro y Carmen Fernández. Santiago de Compostela	
• Evaluación de centros de recursos en la Red: el caso de Octopus	63/68
Antonio Medina, Vito Carioca y Aldo Passarinho. Madrid (España) y Beja (Portugal)	
• Tecnología educativa y tecnologías de la comunicación en Venezuela	69/74
Ángel Alvarado y Elena Dorrego. Venezuela	
• Experiencias argentinas en aplicaciones de la tecnología educativa	77/83
Horacio Santángelo. Buenos Aires (Argentina)	

CALEIDOSCOPIO / KALEIDOSCOPE

HISTORIAS GRÁFICAS / COMICS

• Historia de la oratoria	86/89
Enrique Martínez Salanova	

Comunicar 21, 2003

CALEIDOSCOPIO / KALEIDOSCOPE**PROPUESTAS / PROPOSALS**

- Repensar la edu-comunicación desde la globalización: alternativas educativas 90/94
Patricia Delgado Granados (Sevilla)
- Las diapositivas como recurso didáctico: diaporamas en el aula 95/100
Margarita Moreno Pons (Huelva)
- Educar ciudadanos críticos con los medios de comunicación 101/108
Jesús Domingo Segovia (Granada)

REFLEXIONES / REFLECTIONS

- Adolescentes eternos y ocio mediático 109/113
Ignasi de Bofarull (Barcelona)
- Discurso tecnológico: entre la realidad y el envoltorio publicitario 115/121
Virginia Silvina Funes (Buenos Aires, Argentina)
- La familia e Internet, ¿un juego a tres bandas? 123/126
Verónica Marín Díaz y M^a Dolores García Fernández (Córdoba)
- ¿Cómo se crean nuevos códigos audiovisuales para captar audiencias? 127/132
Inmaculada Rodríguez Cunill (Salamanca)
- Un nuevo lenguaje en la Red 133/136
Félix Moral Toranzo y Rocío García Loreto (Málaga)
- La comunicación en momentos de crisis 137/140
Octavio Isaac Rojas Orduña (Madrid)
- La construcción de los conflictos armados 141/145
Fernando Tucho Fernández (Madrid)
- Nuevas formas de ver el mundo: de la televisión analógica a la digital 147/151
Tatiana Millán Paredes (Badajoz)

INVESTIGACIONES / RESEARCHES

- Estrategias didácticas en medios en la formación inicial del profesorado 153/158
Josefina Santibáñez y Alfonso Gil (Logroño)
- Un canal educativo para la enseñanza universitaria a distancia 159/162
M. Almudena Álvarez (Madrid)
- Aplicaciones informáticas de psicometría en investigación educativa 163/166
Antonio Rodríguez y Francisco Martínez (Granada)
- Los hábitos de consumo en medios de comunicación en los jóvenes cordobeses . . . 167/171
L. Fernando Navarro (Córdoba)

EXPERIENCIAS / EXPERIENCES

- Periodistas de andar «por aula» 173/175
Pedro Antonio López Yera (Jaén)

BITÁCORA / BINNACLE

INFORMACIONES / NEWS	178/183
APUNTES / NOTES	186/187
PLATAFORMAS / COMMUNICATION PLATFORMS	188/190
RESEÑAS / BOOKS	191/210
RED DE REVISTAS IBEROAMERICANAS	212/213

Prolegómenos

Tres lustros de «Grupo», un decenio de «Comunicar»

Fifteen years of «Grupo», a decade of «Comunicar»

José Ignacio Aguaded Gómez

La creación de una asociación profesional en España no es nada fácil, pero mucho más difícil es su mantenimiento, afianzamiento y proyección nacional e internacional. Cuando hace quince años un grupo de docentes y periodistas decidimos crear un colectivo que intentara acercar dos ámbitos tan trascendentales en la vida moderna como la educación y la comunicación. Ciertamente es que no faltaban ganas e ilusión, pero nunca se pensó en una perdurabilidad tan prolongada en el tiempo y sobre todo nunca se imaginó que este movimiento iba a llegar tan lejos. Es verdad que la edu-comunicación se ha ido erigiendo en las últimas décadas en un movimiento internacional, de no excesiva resonancia y con aires ciertamente academicistas en muchas regiones, pero que no ha hecho más que crecer y proyectarse por doquier. Parece como si que las circunstancias así lo exigieran.

No es fácil ver en las cifras de consumo mediático y en los niveles de penetración que tienen los medios en todas las sociedades del mundo para comprender la ineludible necesidad de una educación para los medios que cualifique a los ciudadanos y ciudadanas para una comprensión global e inteligente y un consumo activo de todos los medios de comunicación. Porque es evidente y cada vez más constatable que el mero y simple consumo de medios no garantiza su apropiación y menos

aún su consumo racional. Los medios, como cualquier lenguaje, exigen un conocimiento de sus códigos, de sus signos y de sus contextos para poder adquirir las «competencias» necesarias que nos hagan integrarlos en nuestras vidas, eludiendo sus subproductos, sus manipulaciones, su venta meramente comercial e ideológica.

Esta necesidad sentida por muchos intelectuales, investigadores, padres de familia y ciudadanos en general se ha ido vertebrando en los últimos años de una manera más o menos decidida y consistente con muchas luces y no pocas sombras. Latinoamérica fue un ejemplo notable en la década de los ochenta, pero muchos de sus movimientos, por sus debilidades organizativas, se difuminaron. Lo mismo hemos de decir de España, Portugal... Quizás el ámbito anglosajón, especialmente Canadá y Australia, han sido más constantes en estos movimientos y actuaciones tanto desde el ámbito de lo privado como de las administraciones públicas, tanto en la educación formal y no formal.



Prolegómenos

El Grupo Comunicar surge en este contexto a finales de la década de los ochenta, primero de forma embrionaria en la ciudad de Huelva, pero rápidamente se expande por toda la Comunidad Autónoma de Andalucía, siendo ésta a partir de ese momento su ámbito de intervención, aunque con muchas redes y colaboradores en todo el estado. A partir de ese momento, no sin muchos tanteos, se comienza una labor persistente y cada vez más ingente, de actuaciones en el ámbito de la formación de profesores, de padres, de alumnos y de toda la comunidad en el ámbito de la educación para los medios. Cursos, jornadas, seminarios, simposios, congresos —el último de ellos se celebra el mes de octubre en esta ciudad que vio surgir a este Grupo, con más de 550 profesionales e investigadores de más 16 países iberoamericanos, con el sugerente título de «Luces en el laberinto audiovisual»—; pero además este colectivo profesional no sólo se ha centrado en la formación inicial y permanente de los futuros docentes y comunicadores, sino también ha desarrollado últimamente una intensa labor de investigación, algunos de cuyos resultados se pueden ver en el portal «www.grupocomunicar.com» dentro de la biblioteca virtual. Internet, la televisión, los hábitos de consumo de los escolares y jóvenes... son algunas de las temáticas analizadas. Formación, investigación, junto al pilar de las publicaciones son los tres ejes básicos del Grupo Comunicar. La edición de materiales ha sido en todos estos años una apuesta difícil y arriesgada, pero imprescindible. El vacío editorial en este campo y la dificultad de acceso para difundir experiencias de aula nos animó a apostar por la publicación de materiales didácticos cercanos a las necesidades y demandas de los docentes, padres, chicos y jóvenes. De esta forma, en más de 15 años de publicaciones, el Grupo ha generado más de medio centenar de trabajos, uno de cuyos buques insignia es esta revista científica, que con este número cumple sus diez años de existencia ininterrumpida, manteniéndose fiel a sus lectores y suscriptores, no sin dejar por ello de mejorar progresivamente secciones y el prestigio de sus colaboradores, pero siendo muy fiel a su línea ideológica desde su primer número.



COMUNICAR fue desde los inicios una apuesta arriesgada, quizás un objetivo excesivamente pretencioso para un grupo con escasas posibilidades. Hoy, diez años más tarde, aquella aventura se ve con el agrado de la satisfacción más que cumplida. Sin embargo, con este aniversario, frente a la convención, no se trata de hacer autohalagos, sino de mirar al futuro con miras más aventureras. El propio Congreso Iberoamericano que se celebra estos días es una prueba fehaciente de que el movimiento no sólo tiene ideas muy claras sino que es imparable por ser científicamente productivo y, sobre todo, socialmente necesario.

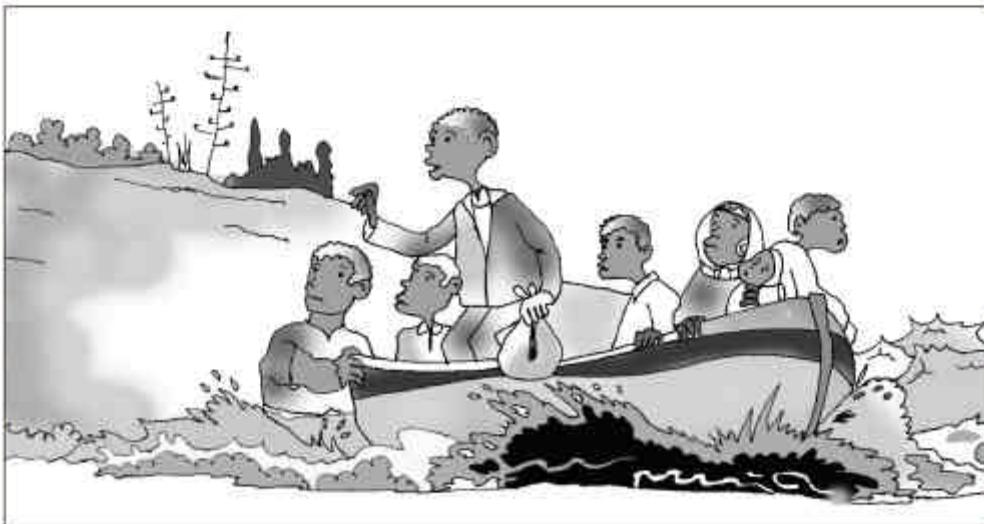
Estamos ante un reto científico y social ineludible: La universidad y la sociedad exigen que los comunicadores y educadores den respuestas y

luces para entender mejor y comprender este laberinto audiovisual al que asistimos: la presencia de los medios de comunicación en nuestras sociedades y en nuestras vidas. Sólo nos resta cumplirlo de la mejor manera posible.



«Cuatro personas habíamos visto lo mismo, pero lo habíamos interpretado de manera distinta. O sea, que no habíamos visto lo mismo. Cada uno de nosotros puso en funcionamiento un esquema sentimental diferente»

(J. A. Marina)





**«Quien tiene
la llave del signo
se libera de la prisión
de la imagen»**

Michel Tournier (1924-)

**«El ser humano
se siente atraído
por el menor esfuerzo,
pero, como ser humano,
es devorado
por la curiosidad»**

Jean Renoir
(1894-1979)





Comunicar 21

Temas
 monográficos
Subjects

Tecnologías en la era de la globalización

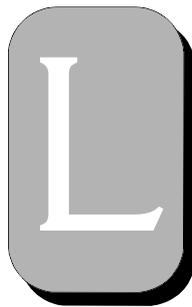
Technologies in a global age

Presentación

Tecnologías en la era de la globalización

Technologies in a global age

Julio Cabero Almenara. Universidad de Sevilla
J. Ignacio Aguaded Gómez. Universidad de Huelva



La irrupción de las tecnologías de la información en la vida cotidiana de los ciudadanos es, sin duda, la nota más distintiva de este cruce de milenios. Todo tipo de aparatos han aparecido, en muchos casos brusca y precipitadamente en nuestras vidas, pero son los destinados a la transmisión de la información los que más huellas están dejando. Cierto es que estas tecnologías han transformado radicalmente las vías de comunicación, la vida hogareña, los espacios de trabajo, los lugares de ocio. Sólo es necesario echar un simple vistazo a nuestro alrededor para ser conscientes de esta realidad, sobre todo si hacemos la tentativa de entrar en comparación con unas décadas atrás.

Es una auténtica revolución que, como muchos investigadores han apuntado ya, es silenciosa pero imparable y de consecuencias aun no imaginables, porque –no olvidemos– estamos, como apuntaba el profesor Roman Gubern recientemente en un congreso de tecnología en Las Palmas de Gran Canaria, en la era paleolítica de las máquinas y ordenadores. La revolución está por venir aún, sobre todo, en la transformación en los procesos de adquisición del saber, de procesamiento de la información y de difusión de los conocimientos. Las fronteras espacio-temporales comienzan a desmoronarse, pero hemos de ser conscientes que de esta realidad, un tanto mítica y mitificada, es sólo partícipe un mínimo sector de la población mundial, ya que en muchas partes de nuestro Planeta ni siquiera tienen lo básico para comer y la electricidad sigue siendo en varias décadas cuando menos un lujo inalcanzable. Los «info-ricos» y los «info-pobres» ahondarán más las diferencias existentes en la actualidad y segmentarán a las personas no sólo entre países y latitudes, sino también dentro de sociedades concretas que verán cómo el acceso, tratamiento y producción de información está marcada no sólo por la valía personal de los ciudadanos, sino por múltiples factores exógenos.

En todo caso, la globalización de nuestra sociedad es un hecho innegable y tendríamos que remontarnos como mínimo a la invención de la imprenta para otear un acontecimiento tan radicalmente transformador. Las tecnologías de la información y la comunicación, en una sociedad marcada consecuentemente por ellas, están modificando nuestros estilos de vida, nuestras pautas de conducta, nuestros hábitos de ocio y trabajo... La globalización sólo es entendible desde esta perspectiva de revolución tecnológica que, si bien afecta a todos los niveles de la vida, es en el ámbito de la información y la comunicación donde más secuelas está dejando.

Los procesos educativos y comunicativos en todos sus dimensiones están, en suma, en un proceso de transformación radical en el marco de una sociedad cada vez más globalizada y marcada por la presencia de las tecnologías de la comunicación. Sin embargo, desde una visión crítica, hay que ser muy ecuanímenes científicamente para no caer en la vorágine de las «tecnologías de vanguardia» y dejarse aturdir por los incesantes inventos y aparatos. Desde los foros universitarios hay que fomentar un análisis sosegado –bien difícil en los tiempos en que vivimos– que conlleve la integración de estos nuevos medios

Presentación

en los procesos educativos y sociales, al tiempo que la reflexión y crítica fundamentada sobre sus efectos, sus tramas comerciales, sus intereses mercantiles e ideológicos que muchas veces esconden. No basta por ello con adoptar posturas «integradas» de sobrevaloración de los medios, sino que es sensato –y casi obligatorio–, en el espacio de la ciencia, demandar actitudes y trabajos que cuestionen una globalización «plana» y las bondades de unos cacharros que se «venden» como solución a todos los problemas de la vida.

«Tecnologías en la era de la globalización» es un número monográfico de esta revista científica de comunicación y educación que pretende ahondar en la presencia de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo, desde la óptica de expertos de España e Iberoamérica en un ámbito de estudio ya clásico desde los años setenta como es la tecnología educativa. La irrupción de estos nuevos medios ha transformado especialmente esta parcela del saber, demandándosele a la comunidad universitaria un papel de vanguardia para una óptima integración de las tecnologías en el campo educativo. La teleformación, la enseñanza a distancia, el multimedia, el papel de la informática en los procesos de aprendizaje y de gestión educativa, el uso de los medios de comunicación audiovisuales, el papel de la Red en los espacios educativos y en el desarrollo escolar y universitario... son algunas de las parcelas que la tecnología educativa ha asumido como su papel estelar.

Tanto en la península ibérica como en la región latinoamericana, en los tres últimos lustros, se ha ido creando y afianzando una comunidad científica heterogénea, pero con muchos elementos comunes, que ha ido abanderando esta reflexión teórica y el desarrollo de propuestas prácticas para la integración de estas tecnologías de la comunicación y la educación en los procesos educativos.

El siguiente monográfico pretende ofrecer una breve panorámica de algunas estas experiencias más significativas con la presencia de docentes e investigadores que se han destacado en los últimos años por sus producciones y trabajos.

El Dr. Martínez Sánchez, de la Universidad de Murcia, abre el monográfico con una serie de reflexiones sobre la compleja relación entre tecnología y educación, concluyendo que ésta aún no ha sido suficientemente analizada, de forma que la pujante tecnología está sirviendo de base a modelos tradicionales de enseñanza. Todo ello redundará, según el autor, en el fracaso de un sistema educativo que ignora la importancia que tiene adaptar la educación a estas nuevas tecnologías.

También el profesor Cabero cuestiona la visión de la tecnología educativa que se nos ha presentado como disciplina viva, contradictoria y significativa. En los últimos tiempos, este ámbito de estudio ha sufrido diferentes orientaciones que la han lleva-



do a situarse en una perspectiva más realista para su utilización, como la de centrarse en el diseño, la utilización y la evaluación de las tecnologías de la información aplicadas a acciones formativas, formales, informales y no formales.

El Dr. Salinas, de la Universidad de las Islas Baleares, repasa en su trabajo las distintas posibilidades de uso de Internet, centrándose en una serie de características, como la universalización de la información, la comunicación o el acceso a la información, que considera las claves para reflexionar sobre la importancia de este medio. Su objetivo es demostrar que el ámbito educativo no puede quedarse al margen de la enorme riqueza de la «revolución de las comunicaciones» que hoy atravesamos.

Por otro lado, el Dr. Bartolomé, de la Universidad de Barcelona, señala que la tecnología educativa debe enfrentarse a nuevas soluciones y recursos basados en la tecnología. Así él centra su trabajo en el vídeo digital, mostrando algunas aplicaciones que muestran su potencial de uso educativo.

El profesor Castaño, de la Universidad del País Vasco, analiza las experiencias llevadas a cabo en el ámbito de la enseñanza a distancia y el uso de las nuevas tecnologías, centrándose especialmente en el rol del profesor y en el cambio que estos modelos de enseñanza provocan. Basándose en este análisis, el autor propone que las instituciones deberían realizar un gran esfuerzo para investigar en este campo y para ayudar a los profesores en este nuevo reto.

Las tecnologías de la comunicación (TIC) aparecen como protagonistas en la producción, transmisión y explotación de la información y el conocimiento en la creación de una Europa basada en el conocimiento. Las profesoras Cebreiro y Fernández, de la Universidad de Santiago de Compostela, señalan que esto representa para las universidades un gran desafío ya que la Unión Europea en su «espacio europeo de la educación superior», quiere darle un papel relevante a las tecnologías.

Los profesores Medina, Carioca y Passarinho de las Universidades UNED (Madrid) y Beja (Portugal), respectivamente, apuntan que el creciente desarrollo de centros de recursos en la Red está demandando de forma progresiva la puesta en marcha de estrategias de evaluación de los mismos que permitan su mayor optimización. Los autores desarrollan una metodología específica para la valoración de un centro específico en la Red, «Octopus».

Contribuir al estudio de la tecnología educativa (TE) y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en Venezuela es el objetivo del trabajo de los profesores Alvarado y Dorrrego, de la Universidad Central de Venezuela. Según ellos, se ha avanzado, sin detenerse a reflexionar sobre lo recorrido. ¿Qué pasó con la TE?, ¿desapareció para dar paso a las TIC?, ¿por qué se hace mención casi de manera exclusiva a Internet y las redes, cuando nos referimos a las TIC? El trabajo se sustenta en la revisión de algunas publicaciones periódicas y documentos de eventos y encuentros, ofertas de formación académica y servicios en el área de la TE y de las TIC. A partir de esta revisión se analizan algunos aspectos fundamentales que permiten caracterizar y acercarse a este campo de estudio.

Finalmente, el profesor Santangelo, de la Universidad Tecnológica Nacional de Argentina, analiza el desarrollo de este ámbito de estudio en este país en los últimos veinte años, en paralelo con las dificultades que coexisten en los diversos sectores del sistema educativo. Para mostrar esta realidad, este autor opta por analizar un conjunto de experiencias con sus correspondientes datos, que cubren diversas facetas de las tecnologías digitales en la Argentina, con sus fracasos y discontinuidades.

† Francisco Martínez Sánchez
Murcia

Tecnología y enseñanza: una relación compleja en el nuevo siglo

Technology and education: a complex relationship

Tras un breve repaso por la historia de la comunicación, el autor inicia una serie de reflexiones sobre la compleja relación entre tecnología y educación, concluyendo que ésta aún no ha sido suficientemente analizada, de forma que la pujante tecnología está sirviendo de base a modelos tradicionales de enseñanza. Todo ello redundará, según el autor, en el fracaso de un sistema educativo que ignora la importancia que tiene adaptar la educación a estas nuevas tecnologías.

The author makes a brief study about the history of technology and its applications to education and then a reflection on the complex relationship between them. He infers that this relationship has not been studied deeply enough and so technology has been used as a basis for traditional ways of learning instead of using it to transform education patterns. The paper finishes proposing that educational systems have to adapt themselves to these new technologies if it wants to avoid failure.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Innovación tecnológica, modelos universitarios, cambio.
Technology, education, educational patterns, adaptation.

Como decía Lord Verulam, vizconde de St. Albans, Francis Bacon, la verdad surge más fácilmente del error que de la confusión de ahí que yo vaya a aventurarme a equivocarme para que de ese error alguien sea capaz de extraer alguna conclusión verdadera. Lo que sigue es una manifestación de mi forma de ver y entender el futuro de nuestras instituciones educativas a la vista de la información e investigación, tanto propia como ajena, disponible. En cualquier caso, es una interpretación personal, pero que, siguiendo a Bacon, trata de aportar algo aunque sea equivocado, que no confuso.

Andrea Vesalio, que vivió en Venecia en la primera mitad del siglo XVI, profesor insigne de Anatomía en Padua, rompió, con gran revuelo, la tradición de

† Francisco Martínez Sánchez es profesor de tecnología educativa de la Universidad de Murcia (pacomar@um.es).

los profesores académicos de impartir sus clases desde el púlpito, situado por encima de la mesa en la que un auxiliar de menor categoría, el «demostrador» iba diseccionando el cuerpo y mostrando los órganos que mencionaba el profesor. Vesalio bajó del púlpito y creo que sería bueno que nosotros también bajásemos a la arena y veamos las cosas tal como son y no como decimos que son en un intento de justificar nuestra función y situación dentro del organigrama social.

En un estudio realizado por el Grup d'Estudis Sociològics sobre la Vida Quotidiana y el Treball, de la Universidad Autónoma de Barcelona (2000), se pone de manifiesto la disfunción existente entre el mundo universitario y académico en general y el mundo del trabajo. Dos conclusiones tienen que ver con mis intereses en este momento. De un lado se manifiesta en el referido informe que los criterios de selección de las empresas no siempre tienen en cuenta el nivel de formación de los candidatos, pesando más en otros factores. El segundo aspecto a destacar tiene que ver con la formación y su interés en la medida en que sea formación «en» el empleo y no «para» el empleo, siendo la primera la que realmente influye en la situación laboral. No se deduce del estudio que la formación con la que llegan los sujetos no tenga interés, lo que ocurre es que, siendo aconsejable, no es imprescindible y las empresas, por medio de sistemas de formación propios, darán la que consideren necesaria y adecuada.

El estudio pone de manifiesto, de forma muy resumida, que la universidad y los sistemas escolares van por un sitio y la sociedad por otro, sin que exista riesgo de encontrarse. Permítaseme que haga una historia, un tanto heterodoxa, de la universidad. Los centros de enseñanza surgen asociados a instituciones de otra naturaleza, generalmente religiosa, las cuales poseían unos conocimientos que parecía necesario salvaguardar y transmitir a las generaciones venideras. Pero los conocimientos estaban en estos centros, por lo que las instituciones de formación tenían que estar, físicamente, unidas a ellos y quienes deseaban adquirir esos conocimientos debían situarse en esos lugares. El conocimiento no viajaba, viajaba quienes necesitaban adquirirlo. Si bien la imprenta podía haber transformado un poco el modelo, no ocurrió así y se mantuvo el que venía existiendo.

Las universidades que hoy conocemos mantienen el modelo y en vez de estar unidas a un templo, una abadía o una catedral lo están a un gobierno regional. El modelo permite una serie de controles que serían imposibles con otros planteamientos. Sólo ciertas presiones económicas, provenientes del mundo de la

industria obligaron a pequeñas transformaciones en nuestras instituciones si bien fueron más en los contenidos que en los planteamientos organizativos.

Con la segunda Revolución Industrial, las universidades alemanas, creadas por Von Humboldt, fueron ampliadas o complementadas con colegios o escuelas politécnicas estatales que en 1899 fueron elevadas a la categoría de universidades tecnológicas, llegándose a copiar, más tarde, su modelo de Ph. D. por las universidades americanas, las cuales habían sufrido también el influjo de la Revolución Industrial cuando el presidente Lincoln (1862) otorga donaciones de tierras para la construcción de colegios universitarios que se ocupasen de la enseñanza de la mecánica y la agricultura, elementos fundamentales de la revolución, colegios que más tarde se convirtieron en las grandes universidades estatales y que han sido la columna vertebral del sistema universitario estadounidense. El IMT y la Universidad Johns Hopkins de Baltimor (1865 y 1876 respectivamente) son creaciones complementarias nacidas de la misma influencia tecnológica. Otros países europeos, como Inglaterra o Francia, que sólo más tarde se incorporaron al movimiento educativo, han estado relegados, dentro del mundo del desarrollo tecnológico, a un nivel inferior al que han ejercido en los últimos años tanto Alemania como Estados Unidos, y que iniciaron su transformación en inferioridad de condiciones previas requeridas.

Todos los cambios, como se ve, tienen que ver con los contenidos, y si bien las Politécnicas siguen el modelo precedente, el desarrollo industrial y tecnológico había propiciado un cambio en la universidad.

1. La nueva situación

Si la Revolución Industrial supuso una transformación de la sociedad en muchas de sus manifestaciones, algunas fundamentales no fueron alteradas. La influencia del espacio y el tiempo, en tanto en cuanto que magnitudes físicas que están presentes en las acciones humanas, no fueron afectadas, por lo que el modelo de comunicación, que hace a los humanos humanos, no había sido alterado, se redujo en parte la influencia de su presencia, pero el tiempo y el espacio seguía suponiendo una barrera para las personas.

Llegamos al momento presente donde la tecnología sí afecta, y esa es posiblemente su mayor peculiaridad, a las dos referidas magnitudes y con ellas a la comunicación y a la sociedad.

Si recordamos que la enseñanza es básicamente un proceso de comunicación, podemos deducir que la situación presente debería tener sus repercusiones en aquélla.

Este planteamiento general sería preciso analizarlo con un cierto detenimiento y no dar por hecha dicha relación de influencia.

Al igual que la técnica es para Ortega constitutiva del hombre, la tecnología, y con ella la comunicación, entendida desde un planteamiento antropológico, es constitutiva de la sociedad. De ello se puede deducir que las tecnologías de la comunicación (TIC) de la información y las telecomunicaciones no se orientan (exclusivamente) a la transformación de la naturaleza, sino de la sociedad, «incluyendo nuestra vida cotidiana» (Echeverría, 2000: 21).

Si bien Wolton plantea que en el momento actual «el carácter mundial de las técnicas no es suficiente para crear una comunicación mundial. La técnica dominante no crea un modelo dominante de sociedad. El universalismo es un valor, la globalización y la mundialización son realidades y esta distinción es fundamental para diferenciar entre técnica dominante y modelo dominante de sociedad» (Wolton, 1999: 47-48), pero no se puede olvidar que son las realidades percibidas las que crean el conocimiento y con él los significados de la cultura individual.

Y añadido, tomando a Wolton (2000), que el éxito de las TIC hay que buscarlo en tres palabras: autonomía, organización y velocidad, ya que son símbolos de libertad y de capacidad para organizar el tiempo y el espacio, elementos fundamentales de la acción educativa.

Retomo en este punto a Bacon cuando hace ya algunos siglos (1561-1626), hablaba de que existían cuatro impedimentos para el progreso de la ciencia y la técnica, impedimentos que pueden, a mi juicio, seguir siendo válidos: los ídolos de la tribu, de la cueva, del teatro y de la plaza. Los primeros tienen que ver con las limitaciones psicológicas y físicas de la Humanidad; los de la cueva son impuestos por la educación y la sociedad a la que se pertenece, los del teatro son los grandes sistemas intelectuales que controlan y delimitan nuestro pensamiento y por último los de la plaza tienen que ver con la ambigüedad y dificultad derivada de la naturaleza de las palabras y por extensión de la comunicación.

Esa realidad de la que nos hablaba Bacon no es que haya cambiado mucho (en algunos aspectos es difícil que cambie por lo menos para que podamos de-

tectarlo). Por lo ya apuntado, las TIC están propiciando que los ídolos de la cueva y del teatro comiencen a debilitarse, o al menos no son tan sólidos como lo eran, ya que su solidez estaba basada en parte en el aislamiento. Pero, por otro lado, comienzan a aparecer en la plaza problemas nuevos sobre los que habrá que investigar.

Hasta ahora el hombre se adaptaba al medio, pero «la técnica es lo contrario... puesto que es la adaptación del medio al sujeto» (Ortega y Gasset, 1989: 31). El sujeto puede, para bien o para mal, decidir qué medio precisa, qué medio quiere.

Quisiera en este punto hacer un pequeño paréntesis para hacer referencia a un término propio de las TIC y cuyo significado puede sernos, cuando menos, revelador de algunas consecuencias. Los robots, denominación asignada genéricamente a máquinas cibernéticas, hijas de las actuales tecnologías sobre las que se proyectan buena parte de los futuribles y de los presupuestos de investigación en el campo que nos ocupa, deben su denominación, en primer lugar a los hermanos Capek y a su obra R.U.R., pero éstos lo tomaron de Hungría donde a los trabajadores sin salario, al servicio del señor feudal, se les denominaba

La universidad de los próximos años deberá ser rápida en la toma de decisiones, capaz de adaptarse de forma casi inmediata a situaciones nuevas. Esto pasa por una transformación de sus sistemas internos de organización y de toma de decisiones y ha de estar unida a un permanente estado de observación de los avances del conocimiento y de las demandas sociales, sabiendo que éstas son de una duración relativamente corta y responden a un momento concreto de la evolución de la sociedad.

«robotnik». Lo apuntado no deja de ser algo anecdótico, pero puede sernos sugerente desde el punto de vista del sueño que puede subyacer en alguna mente para una sociedad modificada por las TIC.

«El tecnólogo trabaja casi siempre con la mirada puesta en un objetivo previsto» (Cardwell, 1996: 470) y por tanto la improvisación no se contempla como posible, la previsión es necesaria en toda acción técnica y creo que la transformación de la universidad debe ser una acción técnica y dejar a un lado «trans-

formaciones» como las acometidas recientemente donde su «tecnicismo» nos está llevando a otra transformación antes de terminar de ver sus resultados. La situación actual obliga a un planteamiento más científico y profesional y ha de afectar a la propia naturaleza de la institución.

Los nuevos desarrollos tecnológicos nos están llevando a planteamientos ante los cuales, inevitablemente, habrá que posicionarse y suponen cambios significativos en la concepción de la sociedad y, por extensión, de los sistemas de enseñanza y con ellos de los procesos educativos. La conocida disputa Sloterdijk-Assheuer (léase Habermas) apunta que la utilización de la biotecnología es el medio de controlar la parte bestial del ser humano, que no ha sido capaz de controlar el Humanismo y que hoy se encuentra descontrolada¹.

Pasemos a ver otras implicaciones, si se quiere, más operativas. Para Birkets, la diferencia entre la palabra impresa y la palabra en el monitor es la diferencia entre un nombre y un verbo. Uno es una referencia estática, un «producto», que denomina Biekets al texto impreso; el otro, es una aparición dinámica, un

hipertextuales y la lectura asistida por ordenador es que las decisiones de la mente no continuarán siendo el coto exclusivo del lector sino que serán compartidas por el sistema, el ordenador o el texto. Cuanto más interactivo es el procesamiento de la información, es decir, cuanto más sea compartido por el sistema, menos deja a la responsabilidad del lector...» (Kerckhove, 1999: 127). A esta situación de corresponsabilidad proyectamos el «deseo» que comparto con Wólton (2000: 97), de que «el acceso a toda la información no sustituye la competencia previa para saber qué información pedir y qué uso hacer de ella. El acceso directo no suprime la jerarquía del saber y de los conocimientos», podemos deducir una situación real no prevista y que requiere de su estudio ya que la terca realidad se está empeñando en mostrárnosla ya en estos momentos y su existencia también creo pone en entre dicho nuestro trabajo.

Para terminar esta descripción de la situación de partida, una reflexión que tiene que ver con lo que hacemos en nuestras universidades. Tiene ya algunos años, pero creo que al menos en nuestro contexto tiene total vigencia. Escribe Robert Bothwell: «Pienso

que se están publicando demasiados libros que nadie quiere leer. Lo que tenemos en Norteamérica es una enorme producción de tesis y un sistema de promoción académica que exige la publicación. Por lo tanto estamos publicando una información que nadie necesita realmente y lo hacemos porque hay una expectativa, en gran medida por parte de los empleados de las universidades, de que su material tiene que producir estas cosas» (Bothwell, en Kist, 1993)

y no olvidemos que, tal como decía más arriba, las redes facilitan la publicación, entendido el término en todos sus posibles sentidos.

2. ¿Qué universidad es la que se precisa?

Partiré de las condiciones que Kerckhove (1999) asigna a las redes y que yo pondría en relación con el futuro de la universidad. En primer lugar, dice, han de ser interactivas, y favorecer la existencia de un enlace físico entre la gente basado en la comunicación. La interactividad habría que entenderla como la posibilidad de recibir respuestas singulares a demandas particulares, lo que exigiría la posibilidad de establecimiento de cuestiones significativas particulares a las que se

Entramos, parece que con prisa y sin pausa, en un nuevo modelo sin haber reflexionado aún lo suficiente sobre a dónde vamos y por ello, en muchos casos, se está acoplado las tecnologías al modelo de universidad tradicional, camino este erróneo ya que sólo lleva al fracaso de la universidad y no de la tecnología, ya que habrá quienes saquen de ésta todo lo que puede aportar al futuro de la enseñanza.

«proceso», con su potencialidad para convertirse en «botones» del hipertexto. Si a este hecho se añade que en la Red la presencia de los contenidos es inmediata, por lo que se publica y no se envía, como ocurre con los materiales anteriores a la existencia de estas tecnologías, nos encontramos ante una situación comunicativa que, puesta en relación con la enseñanza, trastoca la propia existencia de la institución, ya que el estar inmerso en una situación de conocimiento permanentemente actualizada crea cuando menos serios interrogantes a nuestra actual función.

Quisiera completar esta reflexión inicial con otra cuestión que considero significativa y que ha de tenerse en cuenta. «El peligro actual de los enlaces de datos

ha de ser capaz de ofrecer una respuesta adecuada y exclusiva. La hipertextualidad, entendida como el enlace de los contenidos basados en el conocimiento, debe significar una revisión de los contenidos existentes, desde una perspectiva de complementariedad, algo que los padres de la cibernética ya iniciaron pero que la docencia universitaria olvidó.

Por último, la conectividad en tanto enlace mental de la gente e industrias de la Red. Las redes deben crear un nuevo ámbito de comunicación que ha de trascender los límites de lo que venía siendo su espacio de influencia y decisión. Dicho esto estamos en condiciones de introducirnos en cuestiones que tienen que ver directamente con la propia institución.

La universidad que se desarrollará en el siglo que acaba de comenzar tendrá, en primer lugar, una función social pero entendida como sistema social de regulación del flujo de mano de obra al mercado de trabajo y no tanto de una función difusora del conocimiento disponible ya que ésta será asumida por sistemas de mayor capacidad de adaptación a las necesidades de cada momento. Estamos ante una función no rentable en términos estrictamente económicos, pero sí necesaria desde el punto de vista social.

Dentro de este mismo apartado hay también que contemplar a la universidad con una función rentable económicamente y que estará más próxima a la que hoy desarrolla. La universidad deberá seguir siendo el lugar desde el que se desarrolla la investigación y el avance del conocimiento científico, tanto del básico como del aplicado. Esta función deberá tener dos caras: De un lado, la investigación económicamente rentable para la comunidad en el sentido de que se dé respuesta a las necesidades de ésta, más allá de su repercusión mercantil. Por otro lado, la investigación deberá igualmente ir dirigida a atender al sector productivo, de forma que sea en éste rentable económicamente. La función de formación hay que seguir contemplándola dentro de la institución universitaria pero con alguna matización ya que en este aspecto se entra en un mercado en el que ya no está sola, ha de competir con el mundo empresarial que ya comienza a ofrecer buena parte de lo que la universidad ofrecía en exclusiva.

Con relación a la formación inicial y junto a lo indicado anteriormente sobre la función reguladora, la universidad deberá hacer una oferta en base a las necesidades reales de cada momento, adaptando sus planes de estudio con mayor rapidez y flexibilidad que lo hace en el momento presente. Investigar sobre las necesidades del próximo futuro en materia de formación deberá ser una de sus inquietudes.

Un segundo aspecto que tiene que ver con la docencia relacionada con la formación continua en el ámbito profesional. No ha sido esta una función tradicionalmente muy desarrollada en buena parte de las universidades, si bien en los últimos años se comienza a ver una inquietud por participar en este espacio de la formación. Evidentemente, las universidades son los centros docentes donde se reúnen los profesionales que, al menos teóricamente, deben disponer de una formación más actualizada de los diferentes campos del conocimiento y por ello deberían ser quienes pudiesen dar una respuesta de mayor calidad y con mayor rapidez a demandas concretas y puntuales de los distintos campos laborales. Ofertar formación continua en función de las demandas concretas del tejido productivo será una de las facetas de la nueva universidad que ha de tener un mayor desarrollo, tanto por lo que supone de devolución a la sociedad de las inversiones que en ella hace, como por el desarrollo de otra fuente de ingresos para el crecimiento y actualización de la institución, aspecto de crecimiento de ingresos diversificando las fuentes que ha de ser fundamental en los próximos años.

Desde el punto de vista de la organización el mayor reto de la universidad gira en torno a la idea de flexibilidad. Esto debe comenzar por la propia organización, tanto en sus aspectos curriculares como docentes.

La organización temporalmente cerrada de los currículos, diseñados desde la institución y organizados en base a un acceso a los conocimientos y el reconocimiento académico de los mismos mediante una organización temporal establecida, entra en contradicción con la permanente disponibilidad de la totalidad de los contenidos por parte del alumno, quien ha de ser en definitiva quien establezca este ordenamiento y su secuenciación temporal, en tanto que la universidad deberá establecer los sistemas oportunos para mantener su función social de acreditación de unos determinados conocimientos.

La flexibilización debe también reflejarse en los aspectos docentes: flexibilidad en los docentes y flexibilidad en la docencia. La disponibilidad de profesores permanentemente actualizados puede entrar en contradicción con plantillas sin posibilidad de movilidad o de actualización. La docencia no es tanto la impartición de unos determinados contenidos en un momento concreto, como la disponibilidad de tiempo para que el alumno, esté éste donde esté y haya establecido el sistema de aproximación al conocimiento que haya establecido, pueda consultar, debatir, recabar del profesor aquello que considera significativo y en su caso necesario para su plan de formación.

Otro aspecto de la flexibilidad tiene que ver con los contenidos propiamente dichos, tanto en su secuenciación como en los propios contenidos. Los contenidos curriculares se han venido organizando partiendo de una determinada lógica que justifica un orden pedagógico y científicamente adecuado, lo que no significa que este sea el único ni el mejor de los posibles. Con un adecuado nivel inicial de formación y la disponibilidad de la totalidad del conocimiento disponible a su alcance puede pensarse el que sea el alumno quien establezca esa lógica en base a sus capacidades, formación, intereses, etc. y que posteriormente, la institución por medio de los sistemas que se establezcan, avale o no los conocimientos adquiridos y la validez de éstos. Esta situación obliga a disponer de un profesorado preparado para evaluar y en su caso aceptar nuevas propuestas y nuevos resultados.

Algo similar habrá que establecer con relación a los contenidos en tanto tales. Las nuevas tecnologías de la comunicación ponen a disposición del alumno no sólo el conocimiento propio de su cultura sino también, y con la misma posibilidad de acceso, la procedente de otras culturas. Este otro conocimiento puede partir de planteamientos teóricos completamente diferentes, de principios filosóficos distintos, de principios éticos y morales incluso opuestos, y será el alumno quien deberá decidir por cuáles opta y cómo los relaciona.

Con relación a lo expuesto en los últimos párrafos me gustaría recordar que, en contra del mantenimiento de los compartimentos cerrados de la ciencia que venía siendo tradicional hasta la II Guerra Mundial, ha sido el hecho de caminar por los espacios limítrofes de los diferentes campos lo que ha hecho avanzar la ciencia con la velocidad y la intensidad que lo ha hecho en las últimas décadas.

La universidad de los próximos años deberá ser rápida en la toma de decisiones, capaz de adaptarse de forma casi inmediata a situaciones nuevas. Esto pasa por una transformación de sus sistemas internos de organización y de toma de decisiones. Esta rapidez ha de estar unida a un permanente estado de observación de los avances del conocimiento y de las demandas sociales, sabiendo que éstas son de una duración relativamente corta y responden a un momento concreto de la evolución de la sociedad. Diseños de planes de estudio a seis o siete años vista no van a tener función social cuando salga la primera promoción.

Resueltos los problemas enunciados más arriba, debemos revisar las metodologías didácticas que la universidad viene utilizando de manera históricamen-

te tradicional. La clase magistral es el modelo más generalizado de clase universitaria, y requiere de la presencialidad de alumnos y profesores en un determinado momento y en un determinado lugar. La clase magistral significa un proceso de enseñanza en el que el profesor determina los ritmos, los contenidos, las relaciones, la construcción en definitiva del contenido, y siendo éste también quien marca los tiempos de interacción con cada uno de ellos. El alumno queda con una función de aceptación de un proceso que no ha diseñado y en el que posiblemente ni ha intervenido por lo que en cierto modo no es responsable del proceso iniciado ni del resultado final del mismo.

La nueva situación exige la transferencia al alumno de la totalidad de la responsabilidad de su aprendizaje, de la construcción de su aproximación al conocimiento, quedando el profesor con funciones de diseño, asesoramiento, seguimiento y evaluación final del proceso. La exigencia de la coincidencia espacio-temporal de alumnos y profesores. Si aceptamos lo dicho el espacio físico que hoy configura las universidades y sus aulas deja de ser necesario. La existencia de unos contenidos en unos espacios virtuales no requiere para su acceso de un lugar físico determinado desde el que se materialice alguna de las múltiples posibilidades de toda estructura hipertextual virtual. Desde cualquier lugar que esté conectado a una red de comunicaciones se puede acceder al nuevo sistema universitario. La presencialidad deja de ser una exigencia. Junto a ello, la temporalidad que el sistema impone en estos momentos deja también de tener significación, que tendremos que entender tanto en lo de coincidencia con el docente en un momento determinado, como en la organización y graduación temporal del reconocimiento académico del aprendizaje. La organización por cursos académicos ha de ser revisada ante la nueva situación.

Existe una última cuestión que, si bien se aleja un tanto de lo dicho hasta aquí, no por eso deja de ser necesaria su consideración. El profesorado, en tanto en cuanto profesional de la enseñanza, deberá ver modificado los sistemas de reconocimiento docente con los que se organiza la universidad presencial. La docencia tiene ahora que ver con la creación de materiales, con el asesoramiento sincrónico y diacrónico, con la evaluación, etc. y junto a ello el material creado por el profesor y puesto a disposición de los alumnos puede ser utilizado o no por éstos, lo que puede significar, debidamente matizado y organizado, un sistema permanente de evaluación del docente. No parece adecuado mantener un sistema igualitario para el profesorado independientemente de los resultados de

la permanente evaluación de su oferta educativa.

La segunda y última cuestión tiene que ver con la autoría de los materiales que el profesor crea y pone en Red. Si hablamos de hipertextos, el resultado de la interacción con él será un texto del que es autor el sujeto que interactúa, si bien esta construcción está hecha a partir de los elementos aportados por el profesor. Habrá que crear un sistema que salvaguarde los derechos de los docentes en relación con los materiales que pongan a disposición de los usuarios de las redes.

Entramos, parece que con prisa y sin pausa, en un nuevo modelo sin haber reflexionado aún lo suficiente sobre a dónde vamos y por ello, en muchos casos, se están acoplando las tecnologías al modelo de universidad tradicional, camino este erróneo ya que sólo lleva al fracaso de la universidad y no de la tecnología, ya que habrá quienes saquen de ésta todo lo que puede aportar al futuro de la enseñanza.

Notas

¹ Esta disputa puede verse en algunos de sus trabajos más significativos, en Revista de Occidente, 228, 2000.

Referencias

- CARDWELL, D. (1996): Historia de la tecnología. Madrid, Alianza.
- ECHEVERRÍA, J. (2000): «Sobre naturaleza y sociedad de la información: la mediación de la técnica a finales del siglo XX», en Revista de Occidente, 228; mayo; 18-32.
- KERCKHOVE, D. de (1999): Inteligencias en conexión. Barcelona, Gedisa.
- KIST, J. (1993): The role of print on paper in the publishing house of the future. Ensayo incidental. Harvard University.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1989): Meditaciones de la técnica y otros ensayos sobre ciencia y filosofía. Madrid, Alianza.
- WOLTON, D. (1999): Sobre la comunicación. Madrid, Acento.
- WOLTON, D. (2000): Internet ¿y después? Barcelona, Gedisa.
- GRUP D' ESTUDIS SOCIOLÒGICS SOBRE LA VIDA QUOTIDIANA Y EL TREBALL (2000): ¿Sirve la formación para el empleo? Barcelona, Consejo Económico y Social.

Primeras
industrialización

Cuentan que la reina Victoria de Inglaterra tardó 17 días en enterarse de que habían asesinado a Abraham Lincoln



© Enrique Martínez-Salanova 2003 para Comunicar

Dedicado a Van Eyck y al matrimonio Arnolfini, que posó para él



† Julio Cabero Almenara
Sevilla

Replanteando la tecnología educativa

New technologies in a global age

La tecnología educativa se nos ha presentado a lo largo de su historia como una disciplina viva, conceptualizada de diversas formas, contradictoria y significativa, aludiendo con ella a la importancia que ha tenido, las transformaciones en las que se ha visto introducidas y las diversas formas de entenderla con las que nos encontramos. En los últimos tiempos, esta disciplina ha sufrido diferentes orientaciones que la han llevado a situarse en una perspectiva más realista para su utilización, como la de centrarse en el diseño, la utilización y la evaluación de las tecnologías de la información aplicadas a acciones formativas, sean éstas formales, informales o no formales.

Educational technology has been considered along its history as an alive discipline but also as a contradictory subject which has been frequently transformed. The author thinks that recently this subject has been studied from different points of view, so we have now a more real perspective than we had before. This new perspective has its centre of interest in the design and evaluation of new technologies applied to formative actions.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Tecnología educativa, medios de enseñanza.

Educational technologies, learning skills, design of new technologies, evaluation.

La tecnología educativa (TE) ha sido posiblemente una de las disciplinas del campo de la Didáctica y Organización Escolar que más ha evolucionado en las últimas décadas. Por una parte, si como campo de investigación no se había extendido mucho anteriormente en nuestros departamentos y centros universitarios, últimamente viene ocurriendo lo contrario, y es que las investigaciones en este terreno se han multiplicado y extendido, y lo han hecho no sólo en su volumen, sino también de forma cualitativa. Valga como ejemplo de lo que decimos las temáticas de algunas de las últimas tesis que se han defendido en nuestro entorno científico y en diferentes universidades (www.mcu.es/teseo). Y por otra, que se

† Julio Cabero Almenara es catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Sevilla (cabero@us.es).

ha extendido el volumen de congresos y jornadas realizadas en torno a ella, destacando en nuestro contexto los de Edutec (www.edutec.es), y el número de revistas monográficas que sobre su temática han aparecido, con claros ejemplos como «Comunicar, Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación» y «Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación», una del Grupo Comunicar de Andalucía y otra del SAV de la Universidad de Sevilla. A ello se ha incorporado la extensión que esta disciplina y otras a ella asociadas como la de «Nuevas tecnologías aplicadas a la educación» han adquirido en los planes de formación de maestros, pedagogos y psicopedagogos de nuestras universidades latinoamericanas.

Ahora bien, estos hechos por sí mismos no supondrían una transformación significativa de su campo de estudio y de acción, si no tuviéramos en cuenta las transformaciones internas y de aplicación que han tenido, transformaciones provocadas por los cambios internos que han sufrido las ciencias que las fundamentan, por la búsqueda de planteamientos más realistas para su aplicación, por la significación que las tecnologías de la información están adquiriendo en la sociedad del conocimiento en general y en nuestro contexto europeo en particular con los proyectos «e-Europe» y «e-Learning» establecidos por la Unión Europea, y por las transformaciones que en líneas generales la tecnología está recibiendo desde el movimiento de «Ciencia, tecnología y sociedad».

La tecnología educativa (TE) se nos ha presentado a lo largo de su historia como una disciplina viva, polisémica, contradictoria y significativa, aludiendo con ello a la importancia que han tenido las transformaciones en las que se ha visto inmersa y las diversas formas de entenderla con la que nos encontramos. Como ya señalamos en otro trabajo (Cabero, 2001), la TE ha pasado por cinco grandes momentos históricos en su evolución: momentos iniciales de desarrollo, lo que algunos autores han considerado como la prehistoria de la TE; la influencia de los medios audiovisuales y los medios de comunicación de masas aplicados al terreno educativo; la introducción de la psicología conductista en los procesos de enseñanza-aprendizaje; la introducción del enfoque sistémico aplicado a la educación; y las nuevas orientaciones que se están produciendo como consecuencia de la introducción de la psicología cognitiva y constructivista y los replanteamientos epistemológicos en el campo educativo en general y en el curricular en particular.

Tal evolución ha dado lugar a diferentes conceptualizaciones, que han ido desde una perspectiva micro, como la propuesta por Munroe (1941) que la

entiende como «cambios en la conducta resultante de la aplicación en la escuela de materiales como los siguientes: a) cine mudo o sonoro; b) periódicos escolares; c) imagen fija, que pueden ser vistas directamente o proyectadas, vistas en forma de diapositiva, filmas...; d) materiales de museo; y e) láminas, mapas y gráficos»; hasta posiciones macro, que la han asociado con una metodología y estrategia para organizar el sistema educativo de forma completa, como la ofrecida en la II Reunión Nacional de Tecnología Educativa en su reunión de 1976: «una forma sistemática de diseñar, desarrollar y evaluar el proceso total de enseñanza-aprendizaje en términos de objetivos específicos basada en las investigaciones sobre el mecanismo de aprendizaje y la comunicación, que aplicando una coordinación de recursos humanos, metodológicos e instrumentales y ambientales conduzcan a una educación eficaz».

Al lado de éstas también han aparecido otras definiciones que la asociaban con una visión de una aplicación particular de determinadas técnicas y estrategias psicológicas, como la formulada por ejemplo por Skinner en su momento, para quien la TE consiste fundamentalmente en la aplicación en el aula de una tecnología humana, que en líneas generales pretende la planificación psicológica del medio, basada en las leyes científicas que rigen el comportamiento humano, con unos modelos que «a priori» se consideran deseables (Skinner, 1976).

Diferentes acontecimientos han influido para que, por una parte, se cambiara su forma de aplicación y se establecieran nuevas maneras de definirla y conceptualizarla. Así nos encontramos con los siguientes:

- Las promesas y esperanzas depositadas inicialmente en ella: disminución del fracaso escolar, aumento del número de personas que podrían acceder al conocimiento, reducción de costos y, en líneas generales, mejora de la calidad de las acciones formativas, empezaron pronto a aparecer y sus aplicaciones no dieron los resultados positivos que se esperaban.
- El reconocer que la amplitud que se le había dado entraba en contradicción con otras disciplinas como la Didáctica en nuestra cultura académica, ya que se la había presentado como la posibilidad de organizar «científicamente» el sistema completo de la instrucción, de manera que pudieran resolverse todos los problemas educativos.
- La ampliación de los campos y disciplinas de fundamentación, con otras corrientes y disciplinas, como la psicología cognitiva, el movimiento «Ciencia, tecnología y sociedad», el multiculturalismo...
- La falta de fundamentación teórica con que se

habían tomado algunas de las decisiones dentro del campo de la TE.

- La progresiva aparición de datos y hechos que eran difíciles de explicar exclusivamente bajo el paradigma estímulo/respuesta, y requerían para su interpretación el apoyo en otras corrientes psicológicas como la cognitiva.

- La significación que el contexto empieza a adquirir como determinante de los resultados que se adquieren de las acciones educativas, y de la inserción de las tecnologías de la comunicación (TIC).

- El olvido que anteriormente se había tenido de la dimensión organizativa para la incorporación de las TIC.

- El desplazamiento del interés científico que empieza a desprenderse más que por conocer los productos obtenidos, por indagar sobre los procesos por los cuales éstos se alcanzan. Además más que centrarnos en conductas observables, surge el interés por abordar las dimensiones internas de la persona.

Pero posiblemente lo más importante sea la reflexión realizada por los que trabajan en el campo, que han buscado definiciones y conceptualizaciones que se acercaran a las actividades reales que estaban realizando con su trabajo. Además de estos hechos, no podemos olvidarnos de las diferentes críticas que han recibido y que también influyeron para buscar nuevas formas de concreción:

- El contemplar a los usuarios de las acciones tecnológicas como meros consumidores de los diseños tecnológicos realizados por los tecnólogos educativos, olvidando el claro papel que éstos desempeñan en su concreción y significación.

- La TE raramente ha llegado a aplicarse, a lo sumo lo que se ha realizado es simplemente la incorporación de los medios.

- Claro olvido del papel que los profesores y alumnos juegan en la concreción del diseño, y en consecuencia la desconsideración del pensamiento y cultura pedagógica de los profesores.

- Se olvida que la instrucción no es un mero concepto teórico, sino por el contrario una construcción social y cultural.

- Concepción de los problemas educativos como puramente técnicos, olvidando su componente práctico.

- Se necesita desarrollar una nueva base conceptual para aplicar la tecnología educativa, que no se desenvuelva tanto en una perspectiva racional, como fundamentalmente sociocultural.

- La tecnología se ha centrado mucho en la solución de los problemas cuantitativos, como por ejemplo el número de personas que podrían acceder al fenómeno educativo o el volumen de medios que se podrían movilizar, olvidando aspectos referidos a la calidad de las acciones formativas y de los diseños realizados.

- Fundamentación técnico-racional de carácter positivista, con lo que ello implica de linealidad en los planteamientos de diseño.

- Concepción de sus productos y procesos tecnológicos de diseño como elementos finalizados.

- Bajo su fundamentación subyace una concepción de la naturaleza del proceso instruccional de carácter estandarizado y unidireccional.

Cualquier tipo de medio, desde el más complejo al más elemental, es simplemente un recurso didáctico, que deberá ser movilizado cuando el alcance los objetivos, los contenidos, las características de los receptores, en definitiva, el proceso comunicativo en el cual estemos inmersos lo justifique.

- Su percepción como un producto y proceso aséptico, carente de influencias ideológicas, y con una supuesta marcada neutralidad.

- La diversidad de conceptualizaciones que se han realizado, producto más de los intereses y limitaciones de las personas que las han formulado, que de una concreción epistemológica de la tecnología educativa.

- La falta de pericia de los tecnólogos educativos para ofrecer información respecto a cómo la TE puede producir cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y se ha visto bastante influenciada por el desarrollo de las disciplinas que la han fundamentado (Cabero, 2001: 119-120).

Todo ello ha influido para que en la actualidad la TE haya sufrido una reconceptualización y replanteamiento dirigido a buscar formas más concretas de entenderla, que respondan a nuestra tradición cultural y científica, y asuman la realidad de lo que hacen los que trabajan en ella. Ofreciéndose una orientación que reclama que el campo de acción de la TE, debe

centrarse en el diseño, la utilización y la evaluación de las tecnologías de la información aplicadas a acciones formativas, sean éstas formales, informales o no formales. Para ello se parte de asumir que el diseño instruccional incluye no sólo el proceso de planificación del marco instruccional, sino también, el diseño, la planificación y la estructuración de los materiales didácticos; es decir, el diseño es entendido como el proceso por el que tanto el hardware como el software son diseñados, desarrollados, producidos, implementados y evaluados; perspectiva que implica al mismo tiempo el diseño de las acciones formativas con las TIC.

En consecuencia, se asume que dentro del diseño de situaciones instruccionales se puede identificar una tarea particular, la del diseño y elaboración de las TIC aplicadas a la formación, parcela que ha adquirido un lugar importante de desarrollo y estudio en la enseñanza, y que progresivamente, va desempeñando un papel de mayor trascendencia, con la incorporación e importancia que están adquiriendo las nuevas tecno-

apoyo a la persona, posición que cada vez está siendo asumida con mayor nitidez, por todas las personas que trabajan en el campo, como perfectamente podemos observar en el trabajo que realizaron Bautista y Alba (1997), donde les preguntaron a distintos profesores que trabajan en este campo de diferentes universidades españolas, cuál pensaban que era el campo de actuación de la TE, o la posición que refleja la «Association for Educational Communications and Technology» (Seels y Richey, 1994: 1) la define como: «la teoría y práctica del diseño, desarrollo, utilización y organización y evaluación de los procesos y recursos para el aprendizaje». Y en su concreción ya no se limita a posiciones meramente instrumentales, sino que adquiere posiciones referidas a la utilización, la organización, el desarrollo, el diseño y la evaluación de las tecnologías de la información.

Ahora bien, queremos dejar claro que ello no significa volver a las posiciones instrumentales iniciales centradas en las características técnicas y estéticas de las TIC, y justificar a partir de ellas sus bondades pedagógicas. Sin embargo, hablar de medios desde una perspectiva y dimensión didáctica es centrarnos en aspectos como sus lenguajes y sistemas simbólicos movilizados, su pragmática de uso, su diseño, su utilización como instrumentos emancipatorios, su investigación, su evaluación...

Hablar de medios, o referirnos a la TE desde la parcela del diseño de medios, no tiene por qué tener un paralelismo, por otra parte absurdo, con sistemas videográficos, técnicas de iluminación, velocidad de la película fotoquímica, velocidad de diaphragma o grabación por componentes en la tecnología vídeo; sino más bien con aspectos referidos a cómo se utilizan e incorporan dentro del currículum, cómo se diseñan para que se adecuen a determinadas características cognitivas de los estudiantes, cómo repercuten en la organización de los centros, o qué estrategias y técnicas de evaluación podemos aplicar sobre ellos.

Desde esta perspectiva las TIC van a sufrir unos fuertes cambios internos y externos para su conceptualización y aplicación, de forma que ya no se les concebirá exclusivamente como instrumentos transmisores de información, sino más bien como instrumentos de pensamiento y cultura, los cuales cuando inter-

El alumno no es un procesador pasivo de información; por el contrario es un receptor activo y consciente de la información mediada que le es presentada, de manera que con sus actitudes y habilidades cognitivas determinará la posible influencia cognitiva, afectiva, o psicomotora del medio. Este aspecto es de extraordinaria importancia en el aprendizaje adulto ya que está demostrado que aquellas acciones mediadas que no tienen en cuenta sus características y aprendizajes y habilidades adquiridas a lo largo de la vida tienden a fracasar.

logías de la información y comunicación en la sociedad del conocimiento.

Para nosotros, como ya hemos señalado en otro momento (Cabero, 2001), el diseño, el análisis, la aplicación y la evaluación de situaciones mediadas de aprendizaje es el campo de acción básico de la TE, pero asumiendo que ello no debe referirse a productos finalistas, sino fundamentalmente a los procesos seguidos. Desde nuestra perspectiva, este cuerpo de conocimientos implica el juicio crítico de las TIC no sólo en cuanto instrumento tecnológico, sino también como sistemas de representación, de análisis de la realidad circundante y de herramientas cognitivas de

accionamos con ellos expanden nuestras habilidades intelectuales, y nos sirven para representar y expresar los conocimientos, es decir, no las concebimos sólo como herramientas transmisoras de información, sino también como herramientas intelectuales, cuyos posibles efectos no dependerán de ellos mismos y sus potenciales instrumentales, sino más bien de cómo seamos capaces de relacionarlos con el resto de variables curriculares y las características cognitivas de los estudiantes. Es desde estas ópticas que comentamos desde donde se pueden justificar las TIC como elementos didácticos, educativos y herramientas intelectuales, lo cual nos llevará a asumir una serie de principios generales:

- Cualquier tipo de medio, desde el más complejo al más elemental, es simplemente un recurso didáctico, que deberá ser movilizado cuando él alcance, los objetivos, los contenidos, las características de los receptores, en definitiva, el proceso comunicativo en el cual estemos inmersos lo justifique.

- El aprendizaje no se encuentra en función del medio, sino fundamentalmente sobre la base de las estrategias y técnicas didácticas que apliquemos sobre él.

- El formador es el elemento más significativo para concretar el medio dentro de un contexto determinado de enseñanza-aprendizaje. Con sus creencias y actitudes hacia los medios en general y hacia medios concretos, determinará las posibilidades que puedan desarrollar.

- Antes de pensar en términos de qué medio, debemos plantearnos para quién, cómo lo vamos a utilizar y qué pretendemos con él.

- Todo medio no funciona en el vacío sino en un contexto complejo: psicológico, físico, organizativo, didáctico, económico...; de manera que el medio se verá condicionado por el contexto y simultáneamente condicionará a éste.

- Los medios son transformadores, vicariales de la realidad, nunca la realidad misma.

- Los medios, por sus sistemas simbólicos y formas de estructurarlos, determinan diversos efectos cognitivos en los receptores, propiciando el desarrollo de habilidades cognitivas específicas.

- El alumno no es un procesador pasivo de información, por el contrario es un receptor activo y consciente de la información mediada que le es presentada, de manera que con sus actitudes y habilidades cognitivas determinará la posible influencia cognitiva, afectiva, o psicomotora del medio. Este aspecto es de extraordinaria importancia en el aprendizaje adulto ya que está demostrado que aquellas acciones mediadas que no tienen en cuenta sus características y aprendi-

zajes y habilidades adquiridas a lo largo de la vida tienden a fracasar.

- No debemos pensar en el medio como globalidad sino más bien como la conjunción de una serie de componentes internos y externos: sistemas simbólicos, elementos semánticos de organización de los contenidos, componentes pragmáticos de utilización..., susceptibles cada uno de ellos, en interacción e individualmente, de provocar aprendizajes generales y específicos.

- Los medios por sí solo no provocan cambios significativos ni en la educación en general, ni en los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular.

- Y por último, que no existe el «supermedio». No hay medios mejores que otros, su utilidad depende de la interacción de una serie de variables y de los objetivos que se persigan, así como de las decisiones metodológicas que apliquemos sobre los mismos. Podemos preferir un medio a otro, un medio puede ser más fácil de utilizar que otro, o estar más disponible, pero ello no significa que sea mejor que su opuesto. Esta postura nos lleva inmediatamente a otro planteamiento y es que la complementariedad e interacción de medios debe ser un principio y estrategia a utilizar por los profesores a la hora de la selección y puesta en práctica en el diseño instruccional de los medios (Cabero, 2001). Esto al mismo tiempo nos llevará a cambiar los criterios que tradicionalmente se han venido defendiendo para su selección y orientación, apareciendo otros nuevos, como los que apuntamos a continuación:

- Su selección debe hacerse teniendo en cuenta los objetivos y contenidos que se desean alcanzar y transmitir.

- Las predisposiciones que tengamos hacia el medio, pueden condicionar los resultados que se obtengan, y en consecuencia debe ser uno de los criterios a movilizar para su puesta en acción.

- Contemplar a la hora de su selección las características de los receptores: edad, nivel sociocultural y educativo, alfabetización tecnológicas...

- El contexto instruccional y físico es un elemento condicionador, facilitando o dificultando la inserción de la tecnología.

- Las diferencias cognitivas (estilos cognitivos, estilos de procesamiento, tipos de inteligencias...) entre los receptores pueden condicionar los resultados a alcanzar y las formas de utilización.

- Los medios deben propiciar la intervención sobre ellos.

- Las características técnicas y sémicas del medio y sus parámetros de cualidades son una dimensión a considerar.

- En la medida de lo posible, seleccionar medios que permitan la participación en la construcción de los mensajes.

- Analizar los mensajes contemplando no sólo su capacidad como canal, sino también las características de los mensajes que transmite, y sobre todo contemplando los valores transferidos.

- No marginar socialmente a los usuarios, por no disponer del acceso a la tecnología.

- Las calidades técnicas, facilidad y versatilidad del medio, deben ser también contempladas.

- Seleccionar medios fáciles de utilizar.

- Procurar seleccionar medios que permitan una combinación con otros, para alcanzar una verdadera formación multimedia; es decir, una formación que permita combinar e interaccionar con tecnologías diversas.

Desde esta perspectiva también se han criticado los efectos que tienen, y se han hecho públicos los diferentes mitos y creencias que erróneamente tenemos sobre ellos: favorecer un modelo democrático de educación, que facilita el acceso a todas las personas: educación/formación para todos; mito de la libertad de expresión y la participación igualitaria de todos; mito de la amplitud de la información y el acceso ilimitado a todos los contenidos; el mito del valor «per se» de las tecnologías; mito de la neutralidad de las TIC; mito de la interactividad; los mitos de los «más»: «más impacto», «más efectivo», y «más fácil de retener»; los mitos de las «reducciones»: «reducción del tiempo de aprendizaje» y «reducción del costo»; los mitos de las «ampliaciones»: «a más personas» y «más acceso»; las tecnologías como manipuladoras de la actividad mental; la existencia de una única tecnología: la supertecnología; mito de la sustitución del formador; y las tecnologías como la panacea que resolverá todos los problemas educativos (Cabero, 2002).

Otro de los cambios que se ha producido se refiere a los diseños instruccionales a utilizar en su concreción, propiciando nuevos diseños que difieren notablemente de los formulados desde la teoría conductista al ser más flexibles y abiertos. Desde estos nuevos planteamientos se asume que el conocimiento de la realidad por parte del sujeto que aprende, se obtiene no de forma abstracta, sino apoyándose en su propia forma de interpretar y codificar la realidad, teniendo en cuenta para su concreción los conocimientos previos que posean los sujetos, sus expectativas, experiencias y opiniones (Jonassen, 1994).

Esta perspectiva de elaborar diseños más flexibles y adaptados a las características de los usuarios nos será de gran utilidad a la hora de crear entornos tele-

máticos de formación, de manera que frente a propuestas rígidas que lleven al usuario a continuar necesariamente por un recorrido preestablecido y la realización de unas actividades en un orden preconfigurado, nos permitirán que sea el usuario el que se introduzca en el entorno, y mediante una navegación libre, que estará determinada por sus expectativas y conocimientos previos, llegue a construir significativamente su propio conocimiento. Desde esta perspectiva se asumirá que los sujetos son procesadores activos y conscientes de información, de manera que con sus actitudes, predisposiciones y habilidades cognitivas, determinarán la eficacia y las calidades que obtengan con la interacción con el medio. Y para ello es importante tener en cuenta una serie de principios:

- Ofrecer a los estudiantes múltiples representaciones de la realidad, para que de esta forma puedan percibir su complejidad, representaciones que deben de corresponder con tareas auténticas y veraces, es decir, contextualizadas en ambientes realistas.

- La enseñanza debe partir de experiencias y situaciones reales que permitan tanto su posterior transferencia como la percepción de la complejidad del mundo real. El aprendizaje se construye a partir de la experiencia.

- Establecer como principio de referencia, no la reproducción del conocimiento, sino su construcción y, en este sentido, la motivación se convierte en un elemento de alto valor para alcanzar el aprendizaje significativo.

- Negociar las metas y objetivos instruccionales, no imponerlas. Lo que nos lleva a asumir que pueden darse interpretaciones diferentes de la realidad, en función de las construcciones individuales que puedan realizar los propios estudiantes. Por otra parte, el profesor más que ser el presentador siempre experto, se convierte en colaborador y estudiante.

- Fomentar el desarrollo de prácticas reflexivas, de manera que las tareas de aprendizaje y el análisis de los contenidos se centren en identificaciones y principios únicos por parte de los estudiantes. Frente a la memorización de los hechos, se persigue la conexión entre los mismos, mediante su investigación por los estudiantes.

- Asumir como principio de trabajo la construcción colaborativa del conocimiento a través de la negociación social de los participantes en el proceso de la instrucción.

- La tecnología no sólo desempeña funciones de presentación y ejercitación o práctica, sino una diversidad de funciones que van desde la comunicación, a la posibilidad de expresión y elaboración de docu-

mentos expresivos, siendo su papel más significativo la creación de entornos diferenciados y específicos para el aprendizaje.

- El error se convierte en un elemento significativo para la autovaloración del proceso realizado, permitiendo al mismo tiempo la reflexión para la mejora de los resultados.

- Al igual que la instrucción, la evaluación debe basarse en múltiples perspectivas. Los criterios de evaluación que se asuman deben de responder menos a principios de criterio-norma o criterio-referencia, ya que no todos los objetivos serán interpretados de la misma manera por los estudiantes. En consecuencia, la evaluación y las técnicas e instrumentos que se utilicen en ella deben de percibirse menos como elemento de control y más como elemento de autoanálisis. Frente a la utilización de instrumentos denominados objetivos, se utilizan otros como la elaboración de trabajos por los estudiantes y otras ejecuciones.

También desde estas perspectivas se ha distinguido entre dos tipos de efectos que podemos obtener con las tecnologías que Salomon, a partir de diferentes estudios, llegó a discriminar como efectos cognitivos «con» y «de» la tecnología. Los primeros son consecuencia de la ayuda recibida por una persona por el acompañamiento de una tecnología, mientras que los segundos son el resultado de la exposición a las mismas; es decir, en los primeros las transformaciones que realizan son temporales, mientras que los segundos implican una transformación de nuestras habilidades y estructuras cognitivas. Tal diferenciación le lleva a señalar las posibilidades que las tecnologías tienen para desarrollar determinadas destrezas cognitivas y posteriormente transferirlas a otros contextos.

Esta indicación de los efectos «con» y «de» la tecnología será de gran trascendencia a la hora de justificar la incorporación de las tecnologías a situaciones de enseñanza, en primer lugar por asumir que las tecnologías cumplen funciones más significativas que la de servir como meros vehículos de información, y que en realidad son herramientas cognitivas que nos ayudan y facilitan la ejecución de determinadas tareas cognitivas que debemos realizar; es decir, que nos ayuden a nues-

tra capacidad de aprender y resolver problemas. Ahora bien, como se apunta desde esta perspectiva, ello puede hacerse de dos formas, mientras interaccionamos con la tecnología y ésta nos ayuda para hacer las actividades con más precisión y rapidez, y después su efecto desaparecerá, no será interiorizado en nuestro repertorio cognitivo, o transformando nuestras habilidades cognitivas, de forma que, aunque dejemos de trabajar con la tecnología en su acción, ésta nos ha ido moldeando nuestra capacidad.

Veamos un ejemplo, imaginémosnos que estamos trabajando con un programa informático para realizar una composición literaria, los primeros tipos de efectos serían consecuencia de trabajar con un procesador de texto, que evidentemente nos facilita poder escribir de forma más rápida, alcanzar una cierta presentación con un tipo de sangrado, con un subrayado, con la modificación del tipo y formato de letra. Ahora bien, el trabajo «con» esta tecnología no garantiza que podamos adquirir cierta competencia escritora. Sin

No existe el «supermedio». No hay medios mejores que otros, su utilidad depende de la interacción de una serie de variables y de los objetivos que se persigan, así como de las decisiones metodológicas que apliquemos sobre los mismos. Podemos preferir un medio a otro, un medio puede ser más fácil de utilizar que otro, o estar más disponible, pero ello no significa que sea mejor que su opuesto. Esta postura nos lleva inmediatamente a otro planteamiento y es que la complementariedad e interacción de medios debe ser un principio y estrategia a utilizar por los profesores a la hora de la selección y puesta en práctica en el diseño instruccional de los medios.

embargo, pensemos qué pasaría si trabajáramos con un procesador de texto, que además de todas las posibilidades que nos ofrecen los de tipo convencional, al mismo tiempo, nos fuese indicando sugerencias respecto al tipo de composición escrita que estábamos realizando con el objeto de hacernos pensar en otras alternativas y reformular las decisiones cognitivas que habíamos adoptado. Sin lugar a dudas, las consecuencias de la interacción con esta última tecnología serían no mecánicas sino cognitivas, y nos llevarían a que una vez que hubiéramos interiorizado estas habilida-

des ni resultaría aburrido ni necesario este tipo de programas. En idéntica situación estaríamos cuando utilizáramos una calculadora para la realización de problemas matemáticos, o cuando un programa informático específico nos orienta para la adquisición de actividades lógico-matemáticas.

La psicología cognitiva ha aportado una idea importante para reconceptualizar la idea y el papel que tenemos sobre las TIC, así podemos establecer cierto paralelismo entre la mente humana y las TIC, y es que ambas utilizan para el procesamiento de la información sistemas simbólicos específicos, lo que nos ofrece la posibilidad de suplantar por sistemas simbólicos de los medios, operaciones cognitivas que los sujetos, que bien por su edad, grado de maduración o déficit específico, no son capaces o no pueden realizar. Es decir, las TIC desde esta perspectiva adquieren una posición más significativa y es la servir como instrumentos potenciadores e impulsores de habilidades cognitivas en los usuarios.

Para finalizar nos gustaría detenernos en la concepción que se tiene de la tecnología como herramienta para la interacción social, lo que está propiciando que el aprendizaje colaborativo y cooperativo se esté impulsando como estrategia básica de utilización de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (Román, 2002).

En estos breves comentarios, hemos pretendido realizar una visión de las transformaciones que en los últimos tiempos ha tenido la TE como disciplina que forma parte de la Didáctica, transformaciones que

aunque no son asumidas por todas las personas que trabajan en el campo, sí empiezan a contemplarse por la mayoría de los que en él nos movemos, y que nos llevarán sin lugar a duda a establecer propuestas de acción más realistas, y a no confundirnos de nuevo en perspectivas globalizadoras, que al querer hacer y servir para todo, nos han llevado a quedarnos en la nada, en la nada de la exclusividad de las posiciones instrumentales y en la nada de las metarreflexiones teóricas.

Referencias

- BAUTISTA, A. y ALBA, C. (1997): «¿Qué es la tecnología educativa?: autores y significados», en *Píxel-Bit. Revista de medios y educación*, 9; 51-62.
- CABERO, J. (2001): *Tecnología educativa. Diseño y producción de medios en la enseñanza*. Barcelona, Paidós.
- CABERO, J. (2002): *Mitos de la sociedad de la información: sus impactos en la educación*, en AGUIAR, M.V. y OTROS: *Cultura y educación en la sociedad de la información*. A Coruña, Netbiblio; 17-38.
- JONASSEN, D.H. (1994): «Thinking technology», en *Educational Technology*, 34, 4; 34-37.
- MUNROE, W. (1941): *Encyclopedia of educational research*. Nueva Cork, MacMillan.
- ROMÁN, P. (2002): «El trabajo colaborativo mediante redes», en AGUADED, J.I. y CABERO, J. (Eds.): *Educar en Red. Internet como recurso para la educación*. Málaga, Aljibe; 113-134.
- SALOMON, G. y OTROS (1992): «Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes», en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 13; 6-22.
- SEELS, B. y RICHEY, R. (1994): *Instructional technology: the definition and domains of the field*. Washington, Association for Educational Communications and Technology.
- SKINNER, B. (1979): *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona, Herder.

† Jesús Salinas Ibáñez
Balears

Acceso a la información y aprendizaje informal en Internet

Information and learning in Internet

El autor hace un repaso por las distintas posibilidades de usos de Internet, centrándose en una serie de características, como la universalización de la información, la comunicación o el acceso a la información, que considera las claves para reflexionar sobre la importancia de este medio. Su objetivo es demostrar que el ámbito educativo no puede quedarse al margen de la enorme riqueza de la «revolución de las comunicaciones» que hoy atravesamos.

This paper makes a brief review of the different uses of Internet focusing on its characteristics: the universality of information, the communicative facilities and the easy access to information. The author thinks that these characteristics are the keys to reflect on the relevance of Internet in order to show that the educational environment can not be kept out of the revolution of communication.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Internet, comunicación, acceso a la información, educación.
Internet, communication, information access, education.

Las redes informáticas, gracias al auge de Internet, se han ido convirtiendo en un fenómeno social mediante un imparable proceso de comercialización. Después de haber estado en manos de una elite de científicos e intelectuales, el ciberespacio ha pasado a estar dominado por grandes empresas de la comunicación audiovisual y del ocio que se erigen en emisores privilegiados, concentrando el control sobre los contenidos y sobre las audiencias (segmentadas, individualizadas...). Pero junto a esta organización, convive la comunicación horizontal, el intercambio, los emisores-receptores que vienen siguiendo la tradición de lo que a través de redes se ha venido haciendo. En la medida que puedan convivir

† Jesús Salinas Ibáñez es profesor de tecnología educativa de la Universidad de las Islas Baleares (jesus.salinas@uib.es).

ambos aspectos, la Red tendrá un gran potencial educativo, porque eso permitirá un gran flujo de comunicación institucional, personal, informal, es decir, la potenciación de la multidireccionalidad, una de las características más atractivas de Internet. Considérese que Internet, tal como señalan Adell y Gisbert (1996), no es un único medio de comunicación sino más bien un conjunto de medios que utilizan un mismo canal, pudiendo considerarse como el primer medio de masas bidireccional y que encarna el sueño del acceso de todos a toda la información en todo momento y desde cualquier lugar.

En esta situación, la sociedad demanda a los educadores que tomen posición de cara a esta creciente información comercial, al desembarco de las grandes empresas del audiovisual y el entretenimiento y a sus efectos educativos-deseducativos. Posiblemente, esto se deba a que Internet constituye un mundo al que los jóvenes acceden con gran facilidad y fluidez, mientras que los mayores se sienten, de alguna manera, desbordados.

En definitiva, el fenómeno de la evolución de las telecomunicaciones puede considerarse irreversible y nos otorga la responsabilidad de preparar a las jóvenes generaciones y a los ciudadanos en general como consumidores de información en el trabajo, en la vida y en el ocio. Los ciudadanos, en efecto, disponen de posibilidades de conexión desde establecimientos destinados a tal fin —relacionados con el ocio, la intercomunicación, etc.— o desde el propio hogar. Las motivaciones a la hora de acceder a la información son variadas y es nuestra responsabilidad contribuir a orientarlas. Y esta tarea es más urgente si tenemos presente que las redes tal como las conocemos, Internet entre ellas, tienden a quedar superadas, disponiendo cada día de mayores y más fáciles servicios. Esto requiere acciones educativas relacionadas con el uso, selección, utilización y organización de la información de forma que el joven vaya formándose como un maduro ciudadano de la sociedad de la información, vaya formándose para un nuevo modo de conocer (Bartolomé, 1996). En la actualidad adquirir este tipo de autonomía significa aprender y dominar las TIC. No se trata de convertir a los ciudadanos en especialistas en comunicaciones, sino que la cultura de la comunicación esté en la formación básica para que la persona pueda desarrollar mejor sus posibilidades individuales y profesionales.

1. Internet y el aprendizaje informal

El acceso personal a la información existente en Internet (acceso doméstico, curiosidad, búsqueda de

información específica, aprendizaje emprendido para satisfacción personal, etc.) tiene efectos importantes sobre el aprendizaje de las personas. Por ello, el ámbito del aprendizaje informal desarrollado a través de Internet constituye un importante foco de atención.

Es bien sabido que la comunicación, y por tanto la cultura, en la sociedad de la información está organizada, desde hace ya algún tiempo, en torno al sistema audiovisual. Pero en los últimos años se ha producido un fenómeno de mayor alcance: la creciente digitalización de los mensajes, audiovisuales, impresos, interpersonales, que forman un hipertexto globalizado e interactivo. Ello permite el paso de los actuales medios de comunicación de masas a medios de comunicación individualizados, segmentados, focalizados a audiencias específicas, aunque su producción y control tecnológico siga teniendo características globales.

En este contexto, el ciberespacio, este nuevo espacio comunicativo vuelve a estar dominado por grandes empresas de la comunicación audiovisual y del ocio. Junto a esta organización convive, como se ha dicho, la comunicación horizontal, el intercambio, las posibilidades de estas tecnologías para la distribución y el intercambio de recursos de aprendizaje, etc. El que puedan convivir ambos se convierte en un desafío político y social en relación al gran potencial educativo de Internet. La gran importancia de este fenómeno no pasa inadvertida. El Libro Blanco de la Comisión Europea, por poner un ejemplo, señala respecto a las aplicaciones telemáticas y a la importancia de su dominio por parte de los ciudadanos:

- El acceso a los servicios de información. Todo usuario deberá poder disponer de un acceso cómodo a bancos de datos que contengan todo tipo de información, disponibles en mediatecas, laboratorios o administraciones.
- El correo electrónico, que permite la transmisión electrónica de documentos, rápidamente y al coste más bajo.
- Los servicios de vídeo digitales interactivos que han de cubrir el conjunto de la comunidad. Es esencial fomentar su creación, ya que su disponibilidad general revoluciona los hábitos de trabajo, de ocio y formación. Estos servicios abren nuevas posibilidades a la carta, pay per view y video on demand, creando una nueva demanda y consecuentemente, puestos de trabajo.

Junto a la importancia que para el ciudadano de la sociedad de la información tiene el acceso a este tipo de tecnologías, otros importantes puntos de análisis son los propósitos del usuario, la seguridad de las comunicaciones, los filtros para dicha información...

En relación al tema de los propósitos de los usuarios, Whiting (1988) señalaba que para los usuarios adultos, el mayor, y virtualmente el único reconocido por educadores y estudiantes en el uso de la red, es el auto-avance hacia objetivos personales y relacionados con el empleo (promoción, incremento de la cualificación, salarios...). Indudablemente desde entonces el uso de las tecnologías y de la Red ha sufrido un gran cambio, pero su análisis puede sernos útil en cuanto a una consideración más realista de lo que sucede. Los requerimientos explícitos o implícitos los clasificaba este autor en:

1) Curiosidad. Obteniendo información o conocimiento casi por casualidad sin ningún objetivo o necesidad definidos.

2) Carrusel. Interés en una variedad de temas, pero buscando información sólo cuando se tiene tiempo disponible, o cuando breve o marginalmente se siente motivado a hacerlo.

3) Búsqueda de información. Existe una necesidad de información y conocimientos específica que es buscada, obtenida y utilizada. Esta información es, con frecuencia, al final descuidada y olvidada.

4) Aprendizaje informal. Aprendizaje emprendido para satisfacción personal que puede llevar o no a calificación, título o serie de destrezas reconocidos.

5) Aprendizaje formal. Aprendizaje para una particular serie de objetivos externos como satisfacción de criterios sumativos para un curso conducente a un título o calificación.

6) Estudio y erudición. Descubrimiento de nuevo conocimiento para beneficios personales o altruistas; investigación.

Conocer y proporcionar herramientas diversificadas que satisfagan estas demandas en los usuarios de tipo educativo constituye otro de los retos que las TIC ofrecen para la educación. Se hacen necesarios servicios lo suficientemente flexibles para canalizar desde los accesos aleatorios a la información hasta verdaderos proyectos de trabajo colaborativo. En este terreno adquieren creciente importancia todos aquellos servicios de orientación y herramientas de búsqueda de la información, los servicios que conducen a otros servicios, las bases de datos de servidores, servicios diversificados de apoyo, etc. En definitiva, cada vez tendrán más importancia los servicios que gestionan,

administran y ordenan la información, y la existencia de servicios de este tipo destinados al mundo educativo en todas sus facetas, requiere atención.

2. Navegación y acceso a la información

Lo que se conoce como «navegar» es una de las formas más populares de buscar información. Aunque el propósito de esta navegación no sea el aprendizaje, cualquier usuario puede adquirir gran cantidad de conocimiento de la información recogida. Al ser este tipo de aprendizaje un efecto secundario de la navegación y no estar organizado, es difícil de controlar desde un punto de vista educativo. Sin embargo, la cantidad de conocimiento adquirido por este procedimiento no puede ser descuidado. Tampoco tienen que descuidarse las destrezas que los ciudadanos desarrollan y, también necesitan, respecto al manejo de la información digital.

Entre los elementos claves que afectan a los servicios de información en Internet (Salinas, 1996), sobre

Las redes informáticas, gracias al auge de Internet, se han ido convirtiendo en un fenómeno social mediante un imparable proceso de comercialización. Después de haber estado en manos de una elite de científicos e intelectuales, el ciberespacio ha pasado a estar dominado por grandes empresas de la comunicación audiovisual y del ocio que se erigen en emisores privilegiados, concentrando el control sobre los contenidos y sobre las audiencias (segmentadas, individualizadas...).

todo desde la perspectiva de los proveedores, pero que también tienen repercusiones sobre los usuarios y, en consecuencia, sobre el aprendizaje informal podemos destacar:

- Los contenidos. La posibilidad ampliada hasta límites insospechados de transmitir mensajes de todo tipo y por distintos medios genera una necesidad evidente de tener contenidos suficientes para tantas posibilidades.

- La adecuación de los contenidos a estos nuevos canales de comunicación. No sirve poner lo que se ha desarrollado para otro tipo de medios en la Red. Se hace necesario un diseño apropiado de la información que respete y explote las características comunicativas del medio.

- La comercialización. La voracidad empresarial no se detiene en la televisión, sino que busca también apropiarse del tiempo dedicado a otras actividades no lucrativas. El juego, el estudio, las compras, la sanidad o el trabajo están en el punto de mira de estas compañías. Esperan conseguir mediatizar estas actividades a través de los nuevos servicios y productos que nos ofrecerán las TIC. Carentes de toda empatía social, estas expectativas parecen ignorar que los nuevos usos y costumbre no se imponen. Que la sociedad es un cuerpo vivo formado por individuos con intereses y pareceres diversos, unidos por la necesidad compartida de comunicarse de un modo directo con sus semejantes. Ocultarse dentro de un caparazón tecnológico no parece responder a estas necesidades ni tampoco aparenta ser el modo más adecuado para enfrentarse a los desafíos que tiene planteada la Humanidad. Como advierte Régis Débray, no nos dejemos obnu-

Internet ofrece. Todos ellos deben constituir motivo de análisis por nuestra parte, ya que este tipo de acceso constituye el principal uso que se está haciendo de la Red.

Y aquí topamos de nuevo con la formación de los ciudadanos para esta nueva sociedad que se está configurando y donde el acceso, selección, utilización y organización de la información se está presentando como una de las actividades cruciales, fundamentalmente porque ni las informaciones son neutras, ni todos los proveedores pueden ser inocentes.

3. La formación del ciudadano

Puede afirmarse ya que la obtención y organización de la información se ha convertido en la actividad vital dominante para una parte importante de la población y que lo será todavía más en el futuro. La evolución misma de las tecnologías de la información plantea nuevos desafíos a la educación, ya que al mismo tiempo que exige nuevas destrezas y cambios en los objetivos, pueden contribuir a su logro y dominio. En ello reside uno de los papeles cruciales que las TIC pueden desarrollar en el sector educativo.

Uno de los primeros aspectos que conviene destacar es la relación existente entre la evolución tecnológica, el desarrollo de las tecnologías de la información en la sociedad y su intro-

ducción en los sistemas de enseñanza. En general, puede afirmarse que la introducción de las nuevas tecnologías de la información en la enseñanza se debe más a la presión del mercado y al influjo de la sociedad que a necesidades identificadas. Analizar el tema desde el marco de los medios de enseñanza puede ayudarnos a comprender mejor cuáles pueden ser las posibilidades reales de estas tecnologías en el campo educativo.

Las circunstancias tecnológicas, culturales y sociales en las que se desenvuelve la actual sociedad exigen, ya, nuevos objetivos para la educación, objetivos que complementan, necesariamente, la educación para el empleo. Ésta, que ha sido una de las principales preocupaciones de la era industrial, pasa a constituir uno solo de los objetivos del nuevo orden de la educación caracterizado por: educación para el empleo (necesidad de fuerza de trabajo cada vez más versátil, capaz de responder a las cambiantes necesi-

La sociedad demanda a los educadores que tomen posición de cara a esta creciente información comercial, al desembarco de las grandes empresas del audiovisual y el entretenimiento y a sus efectos educativos-deseducativos. Posiblemente, esto se deba a que Internet constituye un mundo al que los jóvenes acceden con gran facilidad y fluidez, mientras que los mayores se sienten, de alguna manera, desbordados.

bilar demasiado por el medio técnico, pensemos en el entorno social. El entorno social es siempre más viejo que el medio. Y el resultado final es siempre un compromiso entre un entorno antiguo, de reflejos ya formados, y un medio imprevisible.

- La selección de la información. Acceder a la información que uno necesita requiere de ciertas destrezas que en este momento no se proporcionan. Esto se convertirá cada vez en una necesidad más acuciante debido a la gran cantidad de información.

- La importancia del idioma en Internet. El castellano ostenta un lugar importante en Internet y ello debe hacernos reflexionar sobre las posibilidades que ello ofrece a la comunidad hispanohablante y la necesidad de organizar servicios educativos que contribuyan a la cooperación.

Todos estos elementos, y otros muchos que no hemos traído aquí a colación, determinarán las posibilidades educativas que el acceso de los ciudadanos a

dades de la economía y la sociedad); educación para la vida (entender la realidad que a uno le toca vivir y entenderse él mismo); educación para el mundo (entender el impacto de la ciencia y la tecnología en todos los aspectos de la sociedad: responsabilidad ambiental, desarrollo armonioso de las relaciones intra e inter sociedades...); educación para el auto-desarrollo; educación para el ocio.

Estos nuevos objetivos, esta nueva concepción de ciudadano suponen nuevos usuarios/alumnos participantes de un proceso de enseñanza-aprendizaje donde el énfasis se traslada de la enseñanza al aprendizaje. Se trata de un alumno conocedor, pensador y aprendiz. Estar educado significaría, por lo tanto, la adquisición de:

- Conocimientos de un dominio específico, que incluiría conceptos, hechos y procedimientos identificados con un campo de conocimiento o con una materia.
- Destrezas cognitivas generalmente útiles, estrategias heurísticas (técnicas y enfoques efectivos para la realización de tareas, etc.) y estrategias de control (control del proceso mientras se realiza la tarea...).
- Estrategias de aprendizaje relacionadas con las destrezas y el deseo de aprender.

El enfoque tradicional ha consistido –consiste– como ya se ha dicho, en acumular la mayor cantidad de conocimientos posible. Pero en un mundo rápidamente cambiante, esto no es eficiente, al no saber si lo que se está aprendiendo será relevante.

Es indudable que los alumnos en contacto con las TIC, especialmente con las redes se benefician de varias maneras y avanzan en este sentido, ya que mejoran su contacto con la informática y la tecnología, aprenden a trabajar en un mundo transnacional, se desenvuelven en otros idiomas, tienen acceso a miles de informaciones antes inalcanzables (bancos de datos, catálogos, museos, bolsas de trabajo internacionales, etc.).

Esto requiere acciones educativas relacionadas con el uso, selección, utilización y organización de la información de forma que el alumno vaya formándose como un maduro ciudadano de la sociedad de la información, vaya formándose para un nuevo modo de conocer. En la actualidad adquirir este tipo de autonomía significará, para nuestros alumnos, aprender y dominar las TIC, y entre las destrezas y conocimientos relacionados con las TIC consideramos las siguientes:

a) Destrezas y conocimientos específicamente destinados a las TIC: gestionar la información; comunicar; utilizar los interfaces hombre-máquina efectiva-

mente; comprender cómo se trabaja autónomamente; saber cómo utilizar aplicaciones de software profesional; etc.

b) Destrezas y conocimientos relacionados con las TIC como medios de información: ser capaz de leer, producir y procesar documentos, multimedia incluidos; procedimientos de comunicación (aprender cómo seleccionar o transmitir información); buscar, organizar y criticar la información; estructurar realidad concreta vs. realidad virtual; etc.

c) Destrezas y conocimientos relacionados con las TIC como temas de estudio en la escuela: usar nuevas representaciones del conocimiento en un tema dado; usar simulaciones y modelizaciones; procesar información emanada de varias fuentes y orígenes; desarrollar procedimientos operativos relacionados con dominios específicos del conocimiento; construir destrezas y conocimiento básico existente; reforzar las destrezas de comunicación; fomentar la creatividad; etc.

d) Destrezas y conocimientos relacionados tanto con las TIC como con el status del conocimiento: anticipar cambios en el status de conocimiento; reforzar el potencial de transdisciplinariedad de las TIC; ayudar a la creación y a montar proyectos pedagógicos para todos los niveles educativos: estudiantes, profesores, escuelas; apoyar el trabajo colaborativo-cooperativo; fortalecer procedimientos de formación básicos; promover mejores interacciones entre el sistema educativo y la sociedad.

El desarrollo de estas destrezas debe constituir una de las principales metas de todo el sistema educativo, si éste quiere contribuir a la formación de ese ciudadano del mañana –¿hoy?– que ha de desenvolverse con soltura en una sociedad de la información. Y este tipo de formación necesariamente debe comenzar desde la enseñanza primaria. Pero nos encontramos con la situación paradójica de tener que acercar a las TIC a alumnos de todos los niveles con lo que ello supone de urgencia e, incluso, acciones de choque en los niveles superiores. En la actualidad tenemos alumnos universitarios que carecen de algunas de las destrezas que señalábamos más arriba y que van a ser necesarias para un adecuado desarrollo profesional. Al mismo tiempo, hay que acercar a los propios profesores a estas tecnologías.

La experiencia nos muestra que la necesaria flexibilización de las estructuras docentes implica nuevas concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje en las que se acentúa la implicación activa del alumno en el proceso de aprendizaje; la atención a las destrezas emocionales e intelectuales a distintos niveles;

la preparación de los jóvenes para asumir responsabilidades en un mundo en rápido y constante cambio, y la flexibilidad de los estudiantes para entrar en un mundo laboral que demandará formación a lo largo de toda la vida.

Se trata de lograr que los actuales alumnos se transformen, como se dijo antes, en nuevos usuarios de la formación, con una fuerte participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje donde el énfasis está en el aprendizaje más que en la enseñanza, y que se caracterizan por ejercer una nueva relación con el saber, por nuevas prácticas de aprendizaje y adaptables a situaciones educativas en permanente cambio.

4. La comunicación y las comunidades en Internet

La comunicación educativa que se establece a través de las redes ofrece multitud de puntos de análisis, entre ellos, el control sobre el proceso parece uno de los más significativos. El que el usuario disponga de la iniciativa en la comunicación puede ofrecer la engañosa imagen de que ejerce el control de la información y de que nos encontramos en una comunicación bidireccional y equilibrada. En efecto, los protagonistas de las comunicaciones en las redes cambian de rol. Por una parte, existe una aparente tendencia hacia la democratización de la comunicación a través de las redes desde el momento que cualquier usuario puede convertirse en proveedor de información. Pero esto no sucede exactamente así, lo mismo que no sucede con otros medios considerados tecnológicamente neutros.

Puede servir como imagen la traslación al terreno comunicativo de una nomenclatura totalmente tecnológica: el binomio cliente/servidor. Describe la intercomunicación electrónica y la forma de distribución de la información, pero repercute, al mismo tiempo, en los aspectos comunicativos del sistema.

Por otra parte, la evolución de la comunicación horizontal, que señalábamos al principio, tiende a la formación de distintos tipos de comunidades virtuales. Una comunidad virtual aparece cuando una comunidad real usa la telemática para mantener y ampliar la comunicación. El hecho de que la interacción entre las personas se pueda realizar entre personas físicamente pero enlazadas mediante redes telemáticas es lo que lleva a hablar de comunidades virtuales, y que pueden considerarse comunidades personales, en cuanto que son comunidades de personas basadas en los intereses individuales y en las afinidades y valores de las personas.

El concepto de comunidad virtual está íntimamente ligado a la existencia de Internet, tal como nos ha-

cen ver Harasim y otros (1995), para los que Internet no es una autopista sino una comunidad, no es un camino que va hacia cualquier sitio, sino que es un lugar (cuando alguien logra conectarse por primera vez dice «Ya estoy aquí»). Se trata de un universo paralelo creado y sustentado por las telecomunicaciones al que se accede mediante cualquier ordenador conectado. Cuando Internet se utiliza para desarrollar tareas políticas o personales, o de intereses concretos, genera fuertes niveles de interacción. Una comunidad virtual, en definitiva, viene a ser la experiencia de compartir con otros que no vemos un espacio de comunicación. En este sentido, Internet constituye una amplísima red de ordenadores que proporciona a cada uno de los usuarios individuales una voz en igualdad, o al menos una igualdad en la oportunidad para hablar, es decir, para participar en la comunidad. La atracción por la Red y por la participación en este tipo de experiencias viene dada por la habilidad de la tecnología para legitimar públicamente la propia expresión y por la libertad que proporciona en relación a las barreras tradicionales del espacio y del tiempo.

Las redes proporcionan la infraestructura para la comunicación mediada por ordenador, comunicación que ocurre en lo que hemos dado en llamar ciberespacio. Una forma de co-presencia virtual se establece como resultado de interacciones electrónicas individuales que no están restringidas por las limitaciones de tiempo ni del espacio: esto es la base de lo que se entiende como «comunidad virtual».

Desde la generalización de Internet se han configurado grupos de discusión en torno a news o servicios de distribución de temáticas diversas o IRC (los famosos chats), MOO's. El objetivo de estos servicios es unir a las personas en torno a un tema de interés común. Un paso más en la creación de espacios de comunicación e intercambio dentro de la Red son las comunidades virtuales, ya que en Internet, puede ser más importante el sentimiento de comunidad que el de comunicación. Mientras que las comunidades físicas tienen unas determinadas relaciones, las comunidades virtuales tienen otro tipo de lógica y otro tipo de relaciones, pero también son comunidades, es decir, generan sociabilidad, generan relaciones y redes de relaciones humanas, aunque generalmente no coinciden con las comunidades físicas.

Un tipo específico de comunidades virtuales lo constituye el intercambio entre colegas y profesionales: la posibilidad y el desafío de compartir miradas diferentes acerca de problemáticas comunes constituye un espacio privilegiado de aprendizaje de relaciones que suelen configurarse como exigencias más o

menos habituales en las prácticas profesionales. Las comunidades virtuales son tanto más exitosas, cuanto más están ligadas a tareas, a hacer cosas o a perseguir intereses comunes juntos.

5. La universalización de la información

Cuando se habla del acceso a la comunicación «quasi» universal a través de Internet, lo que fundamentalmente se ofrece es la posibilidad de convertirnos en clientes de proveedores de información no contrastada, generalmente sesgada y que responde a los intereses del distribuidor en proporcionarla. En muchos aspectos estamos recogiendo materiales que suelen colarnos en nuestros buzones.

No se quiere con ello dar una imagen falsa de la información que se dispone en Internet y que en la mayoría de ocasiones resulta enriquecedora, sino llamar la atención sobre el hecho de que accedemos no a la información que nosotros queremos, sino a la que nos dejan. Esto tiene una gran importancia desde el punto de vista educativo, sobre todo en lo relacionado con el acceso aleatorio a la información que puede considerarse dentro del aprendizaje informal. En este sentido, los educadores tenemos cierta responsabilidad en que nuestros alumnos accedan a la información desde posturas críticas frente a la educación basura, el entretenimiento engañoso, la información engañosa...

La globalización de casi todas las actividades humanas y el extraordinario aumento del número de usuarios está conduciendo a la generalización de la utilización de las redes. Uno de los temas más manidos respecto a las redes es la posibilidad de acceder a servidores que se encuentran en las antípodas como si estuvieran en nuestra propia ciudad. Podría parecer que Internet se utiliza para accesos a puntos lejanos y para intercambios con personas de otros continentes.

Sin embargo, esta posibilidad, que existe, de poco sirve para fines educativos. Sin rechazar el acceso a servicios educativos remotos y las potencialidades educativas del intercambio de experiencias, el contraste cultural, etc., debemos indicar la necesidad de constituir servicios educativos que ejerzan de intermediarios (interfaces) culturales. Estos servidores no sólo ajustan de modo más pertinente los programas educativos a las necesidades concretas, sino que pueden proporcionar interfaces culturales para un adecuado

acceso a servidores foráneos, a esos servidores remotos, al mismo tiempo que incrementa las oportunidades educativas, lo que no quiere decir proporcionar a todos los usuarios los mismos servicios.

Son necesarios servicios que proporcionen cursos y materiales de aprendizaje de carácter básico y conocimientos profesionales relacionados con una mejor adecuación al contexto cultural, al mismo tiempo que organizar servicios que contribuyan a un mayor acceso a las enseñanzas regladas, sobre todo en los tramos superiores y servicios que proporcionen oportunidades de formación e intercambio de experiencias. Estos servicios, necesariamente deben establecerse a nivel local, sin que ello se entienda como servicios aislados.

Las tradicionales instituciones de enseñanza pasan a constituir simples nodos de un entramado de redes entre las que el alumno/usuario se mueve en unas coordenadas más flexibles y que hemos denominado ciberespacio. Los cambios en estas coordenadas

Internet no es un único medio de comunicación sino más bien un conjunto de medios que utilizan un mismo canal, pudiendo considerarse como el primer medio de masas bidireccional y que encarna el sueño del acceso de todos a toda la información en todo momento y desde cualquier lugar.

espacio-temporales traen consigo la aparición de nuevas organizaciones de enseñanza que se articulan por una parte en uno o varios centros de aprendizaje para configurar el llamado campus electrónico, y por otra se constituyen como consorcios o redes de instituciones. En ambos casos los sistemas de enseñanza se caracterizan por la modularidad y la interconexión y tienden a un incremento en el acceso y en la calidad de la educación.

A pesar de la urgencia de disponer de servidores locales, una institución educativa que se apoye en redes de aprendizaje, no puede limitarse a proporcionar sus propios materiales para el acceso de sus estudiantes desde el propio hogar o desde uno o varios centros de aprendizaje. Los distintos servicios que mediante las telecomunicaciones pueden proporcionar servicios educativos en un campus electrónico pueden configurarse como centros de aprendizaje. Cada institución, cada servidor local, al mismo tiempo que constituye un nodo en el consorcio o red de

aprendizaje, puede establecer uno o varios centros de aprendizaje.

6. Reflexión final

Todo lo expuesto hasta el momento hace referencia a la existencia de nuevos espacios de intervención educativa en cuanto que aparecen todos estos nuevos escenarios (hogar, centros de recursos multimedia, centros comunitarios polivalentes, centros municipales, la propia institución educativa, etc.) donde se realizan aprendizajes enmarcados en acciones tanto de la educación formal, como de la no formal y la informal. Estas nuevas modalidades de formación requieren acciones de orientación y guía, así como de gestión de los recursos de aprendizaje.

Es indudable que la dimensión social sirve de marco para entender el impacto de los cambios en el sector educativo en relación con las TIC y que su análisis debe ser previo a cualquier estudio sobre el tema. En este sentido, por ejemplo, los efectos sociales de Internet solamente comienzan a ser visibles. Los jóvenes entre 11-17 años son usuarios ávidos de los servicios de Internet: correo electrónico, chats, www... La utilizan como herramienta de investigación y búsqueda de documentación y como medio de interacción social con amigos de todo el mundo. Son sofisticados en el uso de las posibilidades de la Red y entienden que la calidad de la información en la Red no es uniforme. Son críticos a la hora de evaluar el material que encuentran y cautos en sus comunicaciones. Las jóvenes generaciones llegan con mejor preparación respecto a las TIC y esto tiene implicaciones importantes de cara a la formación y a la preparación de los educadores.

Un concepto que puede ayudarnos a entender este fenómeno es el del cambio cultural. Si se concibe la educación como un agente de cambio, las ideas sobre la dinámica del cambio cultural y sus efectos sobre la personalidad y el papel del individuo en la cultura adquieren gran significación. Una cultura rápida y desigualmente cambiante crea también dificultades en la transmisión de cultura, porque como señalaba M. Mead, la generación más joven crece sin modelos.

Es, pues, crucial la perspectiva de futuro con la que los educadores nos enfrentemos a las TIC, ya que lo que hacemos ahora determinará lo que pueda hacerse en el mañana. En palabras de Cerf, «nuestra tarea es abrazar la riqueza de la revolución de las comunicaciones y dirigirla en direcciones positivas y productivas para el beneficio de todos los que habiten el planeta».

Referencias

- ADELL, J. y GISBERT, M. (1996): «Educación en Internet: el aula virtual», en Jornadas de Tecnologías de la información como instrumento para la formación permanente: nuevas perspectivas para la formación abierta y a distancia. Valencia, 19-20 diciembre.
- BARTOLOMÉ, A. (1996): «Para un nuevo modo de conocer», en Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 4.
- HARASIM, L.; HILTZ, S.; TELES, L. y TUROFF, M. (1995): *Learning networks*. Cambridge, MA, The MIT Press.
- SALINAS, J. (1996): «Las redes: un desafío para la educación, o la educación un desafío para las redes», en CABERO, J.; CERDEIRA, M. y GÓMEZ, G. (Coords.): *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa II*. Sevilla, Secretariado de Recursos Audiovisuales de la Universidad de Sevilla y Área de Cultura del Ayuntamiento de Sevilla; 227-243.
- WHITING, J. (1988): «Open and distance learning for adults», en HARRIS, D. (Ed.): *World yearbook of education 1988. Education for the new technologies*. London, Kogan Page; 67-91.

(Solicitado: 11-02-03 / Aceptado: 10-05-03)

† Antonio Bartolomé
Barcelona

Vídeo digital

Digital video

La tecnología educativa, en tanto que preocupada por el uso de los medios tecnológicos en educación, debe enfrentarse cada año a nuevas soluciones y recursos basados en la tecnología. Desde hace unos pocos años se ha comenzado a hablar de vídeo digital. Para algunos es sólo un proceso técnico que se aplica a un medio conocido, para otros es algo más. Este artículo trata de profundizar en algunas ideas clave en relación al vídeo digital así como mostrar algunas aplicaciones que muestran su potencial de uso educativo.

The author of this paper thinks that educational technology has to face year after year new resolves and proposals from new technologies. Nowadays, the new challenge is called digital video which perhaps for most people is just a new technique for a traditional process. But a lot of persons, including the author, think that this new technology must be studied in depth in order to find out some of its applications in the educational environment.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Nuevas tecnologías, vídeo digital, recursos educativos.
New technologies, digital video, educational resources.

1. Digitalización

No nos vamos a extender aquí en relación al proceso de digitalización. Este proceso convierte una información analógica y por tanto continua en una información digital. Aparentemente es un proceso técnico, sin embargo hace ya muchos años que varios artistas y especialistas en comunicación han sido sensibles ante un proceso que tiene más implicaciones. Por ejemplo, McLuhan percibió enseguida que la televisión (entonces analógica, pero que ya suponía una fragmentación del continuo en pantalla mediante la división en líneas) era un medio caliente frente a otros medios en los que no se producía ese fenómeno: su explicación es que el espectador debe «recons-

† Antonio Bartolomé es profesor de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Barcelona (abartolome@lmi.ub.es).

truir» los intervalos entre los puntos de información (vertical en este caso). Así un punto clave de la digitalización es la pérdida de información en los intervalos entre puntos. Reconstruimos una imagen proporcionando una continuidad entre puntos separados aunque contiguos. Pero existe otro aspecto clave de la digitalización: la pérdida de información.

Acostumbrados a percibir que la música de un CD-DA es superior a la de un disco de vinilo no somos conscientes de que en el camino se ha perdido información. El proceso de digitalización (dentro de un punto o momento concreto del muestreo) consiste en asignar la información de ese punto o momento a un valor determinado en una escala. Es evidente que si trabajamos con dos bits (cuatro valores en la escala) la pérdida de información es evidente, así que los técnicos buscan establecer una escala tal que supere las diferencias audibles por la mayoría de personas. Pero el hecho sigue siendo que en todo proceso de digitalización existirán valores muy cercanos, casi iguales, pero diferentes, que el proceso identificará como similares.

Ésta es una imagen analógica:

Para ver esta película, debe disponer de QuickTime™ y de un descompresor TIFF (sin comprimir).

Y ésta es la misma imagen digitalizada con cuatro bits para el rojo (lo que nos proporciona 16 grados de intensidad):

Para ver esta película, debe disponer de QuickTime™ y de un descompresor TIFF (sin comprimir).

La misma imagen utilizando ocho bits para el rojo (256 niveles de rojo) proporcionaría un «degradé» imperceptible; utilizando otros ocho bits para el verde y otros tantos para el azul obtenemos un estándar de digitalización de la imagen hoy.

Como aquí vamos a hablar de vídeo digital hay que pensar que esta pérdida de información se produce mediante una digitalización en el audio y en el vídeo. Los aficionados que prefieren escuchar la música en discos de vinilo o evitar los revelados «digitales» en sus carretes fotográficos de 35 mm. no son excéntricos sino sensibles a matices. Pero la digitalización tiene un paso adicional a considerar: la compresión. En general digitalizar sin que el espectador perciba la pérdida de información supone utilizar escalas con un elevado número de opciones, suficientes como para que el proceso de conservación, distribución y mani-

pulación de dicha información desborde la capacidad de las tecnologías actuales. Veamos un sencillo cálculo. Un punto de una pantalla lo reproducimos mediante 256 niveles de rojo, otros tantos de verde y de azul. Son ocho bits para cada uno de estos colores. Éstas son las «cuentas» que nos salen.

Bits en 1 punto	24
Puntos por línea (TV)	400
Bits por línea	9.600
Líneas por imagen (PAL)	625
Bits por imagen	6.000.000
Imágenes por segundo (PAL)	25
Bits por segundo	150.000.000
Cálculo en Mb.	18

Es decir cada segundo de vídeo ocuparía 18 Mb. (17,8) y un vídeo de diez minutos ocuparía 10 Gb. (20 CD-Rom). ¡Terrible!

Durante los años ochenta y noventa se trabajó activamente en tratar de solucionar este problema. Para ello se optó por comprimir la señal. Los primeros intentos se basaron en costosas máquinas (Intel, DVI) y finalmente se ha logrado que se haga mediante programas (software) en PC ordinarios (Quicktime, AVI, MPEG). Pero esto ha introducido otro elemento. ¿En qué se basa la compresión? Pura y simplemente en eliminar parte de la información. Podemos recurrir a comprimir la imagen en el espacio (dos puntos muy cercanos consideramos que tienen el mismo color aunque sean ligeramente diferentes) y estamos (desde el punto de vista del usuario, no del técnico) en una situación cercana a la de utilizar escalas más pequeñas en la digitalización.

Para ver esta película, debe disponer de QuickTime™ y de un descompresor TIFF (sin comprimir)

Para ver esta película, debe disponer de QuickTime™ y de un descompresor TIFF (sin comprimir)

Para ver esta película, debe disponer de QuickTime™ y de un descompresor TIFF (sin comprimir)

También podemos comprimir puntos en el tiempo: si un punto en la pantalla apenas cambia entre un cuadro (frame) y el siguiente podemos asignarle también el mismo valor. ¿Detecta la diferencia entre las tres imágenes anteriores?

Cualquier procedimiento de compresión implica la pérdida de información. En el caso del audio es frecuente recurrir a perder aquellas frecuencias tan altas que pocos entendidos podrían apreciarlas (en el caso del MP3), pero esto no sólo provoca que los amantes de Wagner decidan volver a los CD-DA (que no implican procesos de compresión) frente a los minidisc o los ficheros MP3. También implica que progresivamente la población va siendo deseducada para percibir ciertos sonidos, matices, diferencias, tonos...

Un joven escucha una pieza clásica en su ordenador (reproducida desde MP3) y se cree que la conoce pero no es consciente de la diferencia que hay entre lo que está oyendo y lo que oíría en un CD en una buena cadena y, no digamos, si asistiera a una sala de conciertos. Se trata de la «mediatización» y, sobre todo, del «empobrecimiento de la experiencia» del que hablaba Jerry Mander (Cuatro buenas razones para eliminar la televisión, de Gedisa).

Este primer punto nos debe hacer conscientes de lo que está significando el proceso de digitalización. También deberíamos reflexionar sobre lo que está significando en términos de «acceso»: ¿quiénes podían acudir a una sala de conciertos?

2. ¿Qué es el vídeo digital?

2.1. Un proceso técnico

Al hablar de vídeo digital nos estamos refiriendo en primera instancia a un proceso técnico que se aplica a cuatro momentos importantes de la manipulación de la información.

- Al capturar. Hace años que existían cámaras digitales que no por eso registraban digitalmente la información en formatos como DV o Betacam digital. El proceso de digitalización durante la captura permite corregir más fácilmente el color, la intensidad de luz, obtener un zoom digital, añadir efectos, reducir el tamaño de los equipos e incrementar su resistencia a los golpes. El proceso de digitalización en las cámaras comienza con la incorporación de dispositivos CCD (placas sólidas) que sustituyen a los tubos de vacío convencionales.

- Al transmitir la información, tanto por cable como por ondas, la señal es digitalizada. Quizás el caso más llamativo es el de la telefonía en el que utilizamos un dispositivo en casa que en ocasiones es analógico (a veces también podría ser de captura digital) para que unos pocos metros más allá la información se digitalice y hoy la mayor parte (por no decir que toda) la información telefónica es transmitida en modo digital, para volver a ser convertida otra vez en analógica unos metros antes de entrar en casa (quizás para volver a ser digitalizada en nuestro terminal telefónico).

Digitalizar la transmisión permite corregir errores en la transmisión y sobre todo incrementar la capacidad de las líneas. La televisión digital se refiere al proceso de transmisión digital de la señal televisiva, independientemente de que en su forma final (en el tubo de rayos catódicos de nuestro televisor) vuelva a ser analógica.

- Al conservar. La música del equipo de música, incluso originalmente captada de modo analógico y reproducida finalmente también de modo analógico,

La construcción de la frase audiovisual que hasta ahora residía en el montaje de planos consecutivos ahora se basa en la mezcla en el espacio y el tiempo de planos. ¿Qué nuevas reglas vamos a elaborar?, ¿cómo construir frases con significados?, ¿podremos saltar en el tiempo dentro de una misma imagen?

es hoy en la mayoría de los casos conservada en CD-DA en modo digital. Las razones son nuevamente la corrección de errores producidos en el proceso de conservación de la información, y el incremento de la capacidad o la reducción del espacio necesario para conservarlo.

Pero esta parte del macroproceso de digitalización en el que estamos inmersos está generando un problema adicional que comenzó en las últimas etapas de la sociedad de la información analógica: la falta de inmediatez en el acceso a los registros. Una foto puede verse sin más que colocarla delante de los ojos, incluso una película puede verse al trasluz aunque perdamos el movimiento. La televisión conservada en un magnetoscopio VHS ya no es accesible sin una máquina que pueda reproducir ese tipo específico de formato, y los formatos digitales implican todos la existencia de máquinas para poder acceder a la información. Pero una máquina no dura para siempre. Y cada

año cambian los modelos, dejan de fabricarse, incluso los sistemas desaparecen. Puede ser realmente difícil conseguir hoy un magnetoscopio que reproduzca una cinta en formato vídeo 2000.

Estamos ante un dilema: o aceptamos perder la mayor parte de nuestros recuerdos visuales o nos embarcamos en un gran esfuerzo de reproducción de documentos en nuevos formatos: pasar las fotos digitales a papel siempre (¿para qué digital entonces?), pasar las películas de 8 mm. a vídeo y luego a miniDV y luego a DVD ¿y mañana?

¿Es viable la segunda opción? En el hogar a veces no se poseen los conocimientos o los equipos o el dinero para pagar el proceso. En la industria o la institución podemos encontrar con tales volúmenes de información que sea económicamente no rentable. Hay que seleccionar qué queremos conservar. ¿Será posible que nuestros nietos puedan ver las fotos de sus tatarabuelos y no las nuestras?

El vídeo digital puede suponer también un incremento de la participación en las experiencias mediadas, tanto permitiendo una «navegación audiovisual» como generando documentos audiovisuales interactivos. Estamos tan al comienzo que es difícil saber la profundidad de este cambio. El vídeo digital puede suponer la «audiovisualización» de Internet.

- Al reproducir. Finalmente la digitalización también se produce al reproducir la señal. Los televisores digitales permiten una mejor corrección de fallos, reducir el parpadeo, efectos como «pip» (ver una imagen dentro de otra), «mosaic» (ver las imágenes de varios canales en un mosaico en la pantalla), memoria (memorizar y reproducir fragmentos incluso a otras velocidades a obtener una pausa en el aire).

2.2. Nuevas posibilidades para comunicarse

El vídeo digital no es sólo un proceso técnico. Hablar de vídeo digital es hablar de comunicación, es hablar de nuevas posibilidades de comunicarse, pero esto se ve desde perspectivas tan diversas como las que vamos a enumerar.

2.2.1. Los nuevos medios

En primer lugar, tenemos que hablar de los grandes nuevos medios: la televisión digital por satélite, de

la televisión digital terrestre y del cable digital. ¿Qué tienen en común estos medios? La gran capacidad de transmisión, los múltiples canales.

¿Consecuencias? En primer lugar, el modo de ver la televisión. Antes se elegía entre canales que explorábamos para ver qué hacían. Esto da lugar a una oferta preferentemente «generalista». Podemos ver concursos, películas, documentales o noticiarios en la misma cadena. Puesto que tenemos varias cadenas, sólo tengo que ver en cuál de ellas hacen el tipo de programa (o el programa) que deseo, pero con la televisión digital (los grandes medios) la situación cambia. Se llama televisión temática. Ahora hay un canal (o varios) de noticias, otro que sólo emite cine, otro con concursos, otro con programas para niños, o con dibujos animados, o con documentales, o con anuncios... Ahora no exploramos para ver qué hacen en un canal sino que directamente vamos a los canales que hacen el tipo de programas que nos interesan.

¿Qué más cambia? Algo que puede afectar al mismo modo de realizar. Si yo producía un documental sobre animalillos en África para un canal generalista debía pensar en tratar de atraer audiencia, colocar escenas o escoger un ritmo o una música que invitaran a ese espectador ocasional que casualmente explorase ese canal (o estuviese allí desde el programa anterior o para ver el siguiente) a quedarse. Un programa de

música clásica que desease tener éxito debería tratar de facilitar su comprensión, de utilizar piezas atractivas, de recurrir a imágenes impactantes. Un documental recurriría a aquellas imágenes tan impactantes que lo convirtieran en espectáculo (recordemos a Joan Ferrés y la cultura del espectáculo). Pero en un canal temático la situación cambia. Si un canal es de documentales sobre naturaleza nadie que no esté directamente interesado en ese canal va a entrar (excepto los primeros días de comprarse el equipo). Ahora se van a dirigir a un público fiel, un público que «desea» ver esos contenidos. Y lo quiere ver con tranquilidad. Quizás el público favorito de un canal de música clásica o de documentales o de deportes va a tener un perfil tan marcado que incluso el ritmo o la música o las imágenes deban ser diferentes según los casos. Previsiblemente se va a crear una mayor especialización por géneros y ese ritmo trepidante al que nos ha llevado la pequeña pantalla (con ayuda de una publicidad que debía con-

tar mucho en los pocos y costosos segundos de un anuncio) va a verse modificado. Si añadimos el uso de videoproyectores o de grandes televisores (Home Cinema) es posible que los realizadores de cine, que hoy dirigen pensando que en general su película se verá en televisión, compitiendo con un anuncio o un concurso, volverán a los planos más generales, más largos, a un ritmo capaz de acercarnos a los personajes o a la acciones sin tratar de introducirnos dentro a golpes de imagen y sonido.

En otras palabras, igual que cuando comenzó la televisión no se preveía que iba a cambiar el modo de escribir cinematográfico, la televisión digital y el Home cinema pueden también volver a influir en este tema. ¿Estaremos ante un nuevo lenguaje?, ¿el lenguaje televisivo es diferente del cinematográfico?, ¿un nuevo lenguaje quiere decir un nuevo medio?

2.2.2. Vídeo digital en familia

Hablar de vídeo digital para muchas personas significa hablar de su nueva videocámara de MiniDV, Digital 8 o MiniDVD. Quizás pueda parecer irrelevante pero por el contrario estamos hablando de algo muy importante. Estamos hablando del proceso de apropiación de la expresión audiovisual por parte de sectores masivos de la población. Es cierto que las cámaras del llamado «vídeo ligero» proporcionaban un primer acercamiento, pero la diferencia de calidad y las dificultades y limitaciones del proceso de creación lo alejaban de lo que un profesional podía hacer.

Hoy con una cámara de 1.200 euros y un ordenador de 2.000 euros puede obtener un producto con una calidad aparentemente similar o incluso superior a lo que va a ver por televisión. Naturalmente, en última instancia no va a poder competir con una gran productora, pero sí con muchas producciones. Dicho de otra manera, estamos ante un fenómeno similar al que se produjo con la llegada de la impresora láser, el ordenador y la fotocopiadora: entonces un profesor, por ejemplo podía preparar apuntes de una gran calidad (faltaba el color), similar a un libro. No iba a competir con los editores pero por fin tenía acceso a la capacidad de expresarse en papel con un nivel presentable. Y esto se extendió a los anuncios de venta de pisos, de venta del coche, invitaciones, cartas, circulares, informes...

El mundo audiovisual quedaba todavía lejano de todo esto, ahora el paso es similar. El profesor o el ingeniero pueden presentar su informe mediante un vídeo con una aparente calidad similar a la que le proporcionaba la productora antes. Es cierto que hay elementos en la imagen (ejemplo, la iluminación) que un

buen productor o realizador está cuidando más, pero la diferencia no es tan grande como para seguir justificando el costo de un vídeo.

La consecuencia puede ser una pérdida de calidad real (en iluminación, encuadre, continuidad...) pero también un mayor acceso de la población, y esto también actúa sobre los hábitos perceptivos. Quien realiza en vídeo y descubre lo fácil que resulta manipular los mensajes puede que comience a percibir de otra manera la información audiovisual. No se trata de pensar en que hay «malos» que manipulan. Se trata de algo tan sencillo como para saber que lo que «vemos» en un telediario o un documental no es la realidad, sino lo que cuenta alguien sobre esa realidad. Es sorprendente ver a mis alumnos que ante un texto que aparece en un periódico determinado asumen perfectamente que eso hay que relativizarlo pues lo dice ese periódico de ideología o línea conocida. Ha quedado atrás la vieja expresión «lo pone en los papeles» referida a la prensa y que proporcionaba un marchamo de veracidad. Sin embargo, no pasa lo mismo con la foto reproducida en el periódico o la secuencia del telediario: estos mismos alumnos creen que el hecho de manipular la foto digitalmente es un acto éticamente incorrecto (pero no lo es escribir el mismo mensaje). Se trata de que todavía la imagen conserve esa marca de autenticidad porque «lo he visto en una foto». En resumen, ¿estamos también ante un nuevo medio o ante el acceso de millones de nuevos emisores a un medio ya existente?

2.2.3. En el ordenador

Finalmente, hablar de vídeo digital es hablar de vídeo en el ordenador. Hasta comienzos de los noventa hablar de vídeo en el ordenador era hablar de equipos costosos. En la mitad de los noventa aparece QuickTime y luego AVI. Un vídeo de muy baja calidad puede ser reproducido en los ordenadores. MPEG1 (y luego MPEG 2) suponen estándares con calidad VHS y superior. En la segunda mitad se incorpora un elemento clave en este proceso. Parece mentira pero la decisión de Apple de que todos sus equipos incorporaran progresivamente la conexión FireWire (1394 o iLink), un estándar para el vídeo digital, suponía convertir de pronto todos sus modelos en potenciales editores de vídeo digital. Es la oportunidad para editar vídeo, pero algo ha cambiado. Esto nos lleva a algunas características que vamos a analizar en relación al vídeo digital en el ordenador y el producto que obtenemos, tanto para verlo en la pequeña pantalla de la sala de estar, como en una gran pantalla de una sala de actos o en la pantalla de un ordenador.

3. Un nuevo medio

Los aspectos que comentamos a continuación nos hacen sospechar que nos encontramos ante un nuevo medio, con un nuevo lenguaje, con nuevas formas de codificar los mensajes y con nuevas capacidades expresivas. Artistas, educadores y comunicadores se encuentran ante un reto nuevo. Es de hacer notar que muchos todavía no son conscientes de ello. Un reto nuevo más sorprendente si tenemos en cuenta que algunas de estas características permiten suponer que este medio no va a desplazar a la televisión pero quizás sí el multimedia en Internet por ejemplo.

3.1. Formato de pantalla

Cambia el formato de pantalla. En la televisión esto supuso pasar a utilizar montajes analíticos. Las acciones debían descomponerse en planos más cortos (cercaños) a fin de conseguir proporcionar una información suficiente en una pantalla pequeña que hacía inútiles aquellas maravillosas vistas generales del cine.

Descomponer en planos más cortos supuso un ritmo más ágil (planos más cortos en el tiempo también). Un plano corto, un rostro debe permanecer menos tiempo en pantalla si no queremos provocar cansancio (dentro de todos los condicionantes del montaje concreto, por supuesto). Una película a base de planos medios y más cercaños se obliga a incrementar el ritmo externo reduciendo la duración.

La televisión ha cambiado el ritmo y el modo de contar y describir. ¿Qué sucederá ahora ante una pantalla pequeña en un ordenador? Están apareciendo los primeros minifilms en Internet. ¿Cómo se realizarán?, ¿se verán en un ordenador (con un teclado y un ratón delante invitándonos a tocarlos) o en un televisor? Pero no hablamos sólo del tamaño, ¿quién dijo 3x4 ó 9x16? Ahora podemos escoger el tipo de formato que queramos. Podemos construir vídeos con pantallas verticales. ¿Habrà que desarrollar nuevas normas de composición y encuadre?, ¿seguiremos aplicando la regla de los dos tercios o la región áurea?, ¿y quién dijo rectangular? Aunque el proceso actual implica una señal rectangular, el uso de fondos adecuados hace que en la práctica podamos distribuir vídeos con pantallas circulares o trapezoidales. ¿Qué hacemos ahora con las reglas de composición y encuadre?

3.2. Paralelo versus «tertium quid»

Eisenstein, los teóricos rusos, los grandes maestros americanos... nos hicieron ver la clave del lenguaje cinematográfico: el montaje de dos planos consecutivos proporcionaba un nuevo significado a am-

bos planos. El «tertium quid» es el tercer significado que obtenemos, posiblemente diferente del que obtenemos de los dos planos que colocamos consecutivos. Es el célebre efecto «Kulechov».



Pero ahora podemos colocar (fácilmente) en un plano historias que se van desarrollando en paralelo. Podemos colocar cuatro pantallas o las que queramos en el orden que queramos, desarrollando diferentes historias que juntas van creando significados, ante un espectador enloquecido (quizás nuestros hijos no) que salta de un lugar a otro de la pantalla sin apenas tiempo para percibir.



3.3. El ritmo, la progresión, la continuidad

¿Cómo afecta todo lo anterior al ritmo? En el audiovisual clásico el ritmo era fácil: planos más cortos, un ritmo (externo) más ágil. Y sabíamos qué efecto conseguíamos en el espectador. Ahora el concepto de ritmo no viene dado sólo por la duración de la toma sino por los elementos de dentro. No creo que eso sea asimilable al concepto de ritmo «interno» que va ligado a la acción. Es cierto que la riqueza de elementos (en movimiento) en la toma ha existido siempre, pero ahora tenemos montajes simultáneos y paralelos en la toma. Cuanto menos el tema merece una reflexión. Replantarse el concepto de ritmo lleva a

replantearse el concepto de progresión. Y no conviene olvidar que nuevas posibilidades ofrece a la continuidad esta nueva forma de construir imágenes. La imagen anterior de la derecha: («Autorretrato» de Arturo Méndiz) es un ejemplo de continuidad mediante el uso de estas técnicas.

3.4. La construcción de frase

Esto nos lleva a un problema adicional. La construcción de la frase audiovisual que hasta ahora residía en el montaje de planos consecutivos ahora se basa en la mezcla en el espacio y el tiempo de planos. ¿Qué nuevas reglas vamos a elaborar?, ¿cómo construir frases con significados?, ¿podremos saltar en el tiempo dentro de una misma imagen?

3.5. La integración de medios

Este es un nuevo elemento. Integrar texto, sonido, animación, 3D. Ahora descubrimos que el vídeo digital quizás sea más una amenaza al multimedia que a la TV.

3.6. La interacción

¿Nos quedaremos quietos viendo un vídeo en el ordenador teniendo delante un tentador teclado?, ¿preferiremos los vídeos interactivos?, ¿qué duración tendrán? El vídeo digital es interactivo. Esto supone una nueva forma de verlo. En realidad tendríamos que hablar de «interactuar» más que de «visionar».

Interactuar con el medio afecta también al modo como el emisor codifica los mensajes. Podemos reflexionar sobre el modo como el vídeo tradicional impacta en el espectador, provocando sensaciones que transmiten ideas (ver todo el trabajo de Joan Ferrés, siguiendo la línea de Babin y McLuhan). Pero ahora la situación cambia. Alguno podría pensar en un medio «menos manipulador», pero no sería correcto pues, si por manipulador entendemos un medio que trata de actuar sobre el receptor, el vídeo digital es tan manipulador como otro.

3.7. La bidireccionalidad

Y si integramos sistemas de videoconferencia, ¿estaremos ante una nueva televisión (videoconferencia) de dos sentidos? Estas últimas reflexiones sin apenas tiempo para profundizar son quizás las que más dramáticamente van a marcar el nacimiento de un nuevo medio, medio que quizás adopte formas diferentes en la pantalla del salón o en otros entornos, pero que va a cambiar el modo como nos comunicamos en los próximos años. Y son también importantes si ahora analizamos el vídeo digital desde la perspectiva de sus aplicaciones en educación.

4. Educación

4.1. Tecnología necesaria

Para poder visionar las siguientes experiencias se necesita un ordenador relativamente rápido, y, según los casos, uno u otro de estos reproductores que se explican más tarde: QuickTime Player, RealMedia, Windows Media Player. A todas las experiencias se accede desde Internet. Existen dos formas de distribución de documentos:

4.1.1. Descargar un fichero

Es el método más frecuente. El fichero espera a reproducirse hasta que una cantidad suficiente de información permite teóricamente visionar la secuencia sin interrupciones, pero eso no es cierto debido a las características de los protocolos de Internet. El fichero se descarga comenzando por el principio y no es posible ver el final si no se ha descargado todo lo anterior.

A veces se ofrecen diferentes calidades de fichero. La calidad se traduce en tamaño de la ventana de vídeo, fotogramas por segundo y calidad del sonido, además de calidad general de la imagen. La baja calidad de la imagen se traduce en «artefactos» que son deformaciones de la imagen en la pantalla.

La extensión del fichero nos indica el reproductor que lo mostrará, de acuerdo con las preferencias del navegador. El «plug-in» utilizado o el tipo de reproductor puede hacer que el fichero se vea en la ventana o en un marco del propio navegador, o bien que se abra el reproductor de vídeo aparte. Este sistema permite descargarse un fichero de gran calidad independientemente de la conexión a Internet que poseamos, aunque sea a costa de un elevado tiempo de descarga. En esta web pueden encontrarse secuencias de promoción de films: www.apple.com/trailers.

4.1.2. Vídeo streaming

También se le llama TV-Web ya que permite distribuir la señal de vídeo en tiempo real como si fuera la televisión, esto no sólo permite distribuir emisiones en directo sino también grabadas. En este caso podemos saltar a cualquier punto sin tener que esperar a descargar el fragmento anterior. La calidad está condicionada a la velocidad de acceso puesto que la descarga es en tiempo real (con un pequeño buffer de seguridad). Así cuanto menor sea nuestra velocidad de acceso, menor será la ventana de vídeo, la calidad, etc. Generalmente es necesario reproducirlo en el reproductor de vídeo y no en la página web. Es más frecuente para distribuir sonido y son varias las «radios» en Internet que pueden sintonizarse por este

procedimiento. Wordlink: www.worldlinktv.org/ es un ejemplo de televisión en la web (www.worldlinktv.org/streams.shtml).

4.1.3. QuickTime Player

QuickTime es una poderosa arquitectura para la distribución de vídeo. Un fichero QT no equivale a un vídeo. Un fichero QT puede contener muchos documentos en su interior, de los cuales algunos pueden ser vídeos, otros sonidos, animaciones de Flash, textos, entornos virtuales, indicaciones interactivas. De hecho QT ha inspirado la mayoría de los otros sistemas hoy utilizados de vídeo digital.

Los contenidos de un fichero QT se organizan en pistas. Una pista puede ser de vídeo, audio, texto, etc. Las pistas pueden reproducirse de modo simultáneo en las mismas o diferentes zonas de la pantalla, o de modo consecutivo o alternado.

Las pistas contienen documentos que a su vez utilizan diferentes códigos de compresión. Un fichero QT puede contener una pista de vídeo MPEG, o de vídeo AVI, o de otros códigos. Uno de los códigos más eficientes existentes es el Sorenson, código que permite aprovechar las diferentes necesidades de compresión en un mismo documento para obtener mejores resultados. QT incluye la posibilidad de organizar los ficheros para distribución de vídeo en tiempo real por Internet, es decir, como soporte a la televisión, siendo el único sistema que puede competir a comienzos del siglo XXI con RealMedia. QT también incluye la posibilidad de incluir escenarios virtuales. Puesto que un escenario puede ser una pista en un fichero que contiene otras pistas, podemos imaginarnos las infinitas posibilidades en las que entramos.

Las pistas, los momentos en las pistas, o las zonas en la pantalla en las pistas visuales pueden incluir enlaces. Con ello desde QT4 nos encontramos con un formato de vídeo digital que realmente responde a las necesidades del multimedia. Esta dirección de Internet permite bajarse los «players» (reproductores) de QuickTime y da acceso a servidores de vídeo y emisoras de televisión en Internet: www.apple.com/quicktime/.

4.1.4. RealMedia

Comenzó como RealAudio, siguió con RealVideo, y hoy es RealMedia, un sistema eficiente de distribución de contenidos audiovisuales a través de Internet. Si el mundo estuviera bien hecho, RealMedia permanecería y se extendería como una buena solución que iría mejorando como ha hecho hasta ahora. Pero el mundo es perverso, y seguramente desaparecerá en-

gullida por las prácticas monopolísticas de Microsoft. El principal problema es que RealMedia necesita cobrar de ese producto mientras una gran empresa puede ofrecer gratuitamente su versión, más o menos imitación o copia. Los usuarios terminan por utilizar las opciones más económicas hasta que la empresa desaparece. En ese momento la empresa monopolística puede comenzar a cobrar por su producto que se ha quedado único en el mercado. Ésta es la dirección básica desde donde bajarse los programas necesarios y acceder a servidores de vídeo en tiempo real en Internet: www.real.com/

4.1.5. Windows Media Player

Los usuarios de Windows pueden recurrir (se les impone por defecto) a las soluciones de Microsoft. Los deficientes AVI son sustituidos hoy por el entorno Windows Media (WMV). Ésta es la dirección donde bajarse los reproductores adecuados a nuestro sistema operativo así como algunos vídeos: <http://windows-media.com>.

4.2. Algunas experiencias actuales

Son muchas las experiencias que podemos ver en relación a este tema. Y muchas de ellas se están realizando en un marco educativo. En este sentido, éste es un medio que está naciendo en gran medida en manos de educadores. Por el contrario, y sorprendentemente, la participación de, por ejemplo, facultades de Comunicación Audiovisual es proporcionalmente reducida. Quiero hacer notar que el hecho de citar aquí determinados proyectos no quiere decir que no existan otros tan o más interesantes. Hemos escogido algunos que permiten hacerse una idea global de las posibilidades del medio.

4.2.1. Difusión de vídeos didácticos

La difusión de vídeos por Internet no es una novedad. El ejemplo que presenta lleva unos pocos años funcionando y puede ser representativo. Se trata del programa de introducción de la informática en las escuelas en Cataluña y recoge una gran cantidad de programas didácticos de vídeo que pueden distribuirse a los centros educativos de la comunidad. Inicialmente este préstamo se realizaba desde el PMAV de modo convencional: por correo y mediante videocasetes. Hoy los vídeos pueden descargarse para ser vistos en tiempo real o bien como fichero con distintas compresiones. En última instancia el profesor puede escoger el que le interesa. Pueden descargarse desde: www.xtec.es/vidioteca/index.htm. El aspecto más interesante de este sistema es que resuelve una vieja

tarea de una manera más rápida para los centros más alejados de los centros de recursos. Para una escuela rural este sistema le permite al profesor prepararse una clase por la tarde y poder tener al día siguiente el documento audiovisual para mostrar a los alumnos. Las secuencias de vídeo pueden copiarse a cinta o utilizarse dentro del ordenador en formato digital. El formato digital permite también a los profesores plantear utilidades alternativas de estos vídeos, por ejemplo, mediante guías de trabajo situadas en la web de la escuela, incluyendo fragmentos. El trabajo más complejo (la digitalización) ya ha sido hecho. También permite al profesor editar sus propios vídeos a partir de materiales ya existentes. Incluso sin programas especiales de edición de vídeo, el profesor puede fácilmente realizar ediciones añadiendo comentarios, gráficos o incluso sus propias secuencias. O permite a los alumnos que su trabajo consista en trabajar con esos vídeos, por ejemplo añadiéndoles una banda sonora, para lo que deberán documentarse primero en enciclopedias o en la misma web. Como puede verse, el sistema permite un gran abanico de posibilidades. El aspecto negativo sigue siendo la velocidad de la Red para las versiones grandes de los ficheros.

4.2.2. Televisión de la comunidad educativa

Una experiencia totalmente diferente es Grimm-TV. Se trata de una experiencia de vídeo educativo, no estrictamente didáctico. Es un canal de televisión que recoge aportaciones de profesores y alumnos de diferentes centros, y dentro de unas secciones. El entorno facilita la incorporación de profesores y centros al mundo del vídeo digital y es un lugar de encuentro y donde compartir experiencias. La diversidad de centros implicados se traduce en estilos muy diferentes de programas. El uso y las aplicaciones educativas se relacionan más con la vida en la escuela y la comunidad educativa que con actividades de aprendizajes concretas, aunque algunas áreas como Música por ejemplo, encuentran en esta web un buen lugar. Grimm-TV se enmarca en un proyecto más amplio (Grimm) con su propia web y con experiencias como la Dra. Xinxeta. Los programas son adecuados a la web y están destinados a ser visionados en la red. Su duración oscila alrededor de un minuto. La ventana de reproducción es reducida. Han sido optimizados para la web en los procesos de compresión. Se pueden ver en: www.grimm.ub.es/grimmtv.

4.2.3. Cursos basados en soporte audiovisual

Ya comienzan a aparecer materiales de cursos que incorporan o se desarrollan en gran medida con soporte audiovisual. Alguna experiencia reproduce las sesiones magistrales en su totalidad, lo que resulta dudoso. Otros incorporan a sus documentos en la web secuencias audiovisuales. Este ejemplo es un curso de producción y realización audiovisual que incluye una serie de vídeo para trabajo de los alumnos universitarios: <http://161.116.23.176/docencia/prav2/textos/materials/videos/index.html>.

4.2.4. Hipervídeo

El proyecto «Dschola» es una propuesta italiana que se puede conocer a través de su web: www.dschola.it/.

El proyecto incluye entre sus actividades la realización de secuencias de vídeo hipervinculadas de un modo similar a como lo hacen las páginas html. Para ello utiliza el entorno Hyperfilm, un sistema para preparar un hipermedia de films.

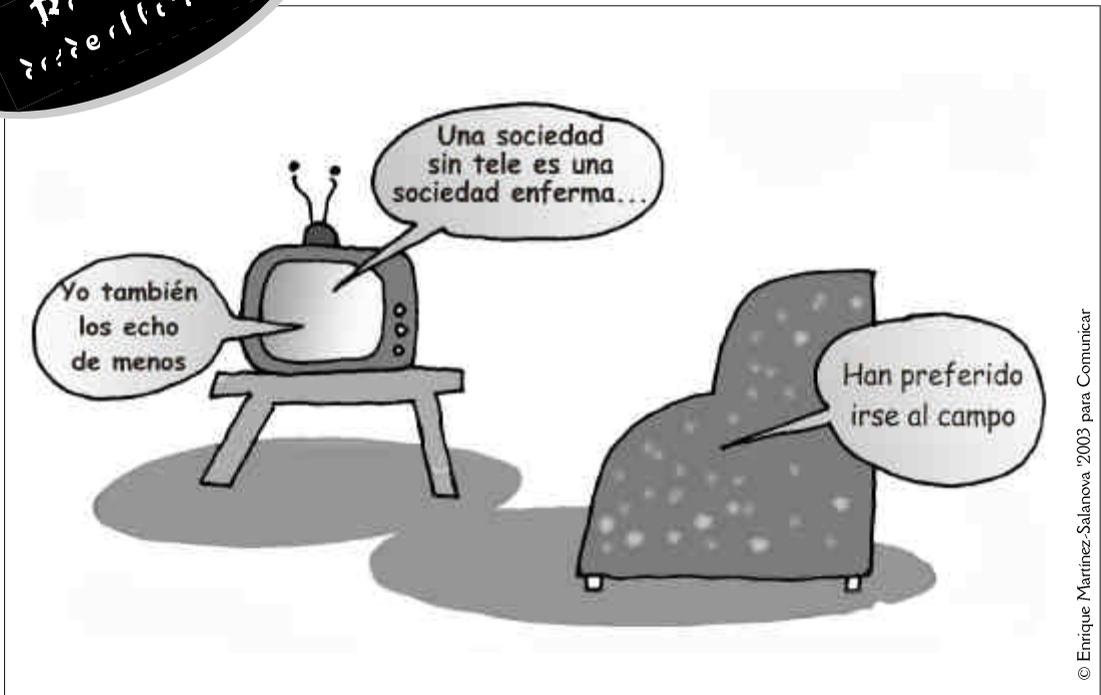
www.hyperfilm.it/: HyperFilm nació a comienzos del milenio como una sociedad experimental que pretende desarrollar la comunicación hipermedial. Pretenden que los vídeos superen la concepción lineal tradicional y adopten el papel de índice e hilo conductor de una recogida de información organizada y estructurada. Para ello utiliza un «plug-in» de ShockWare y la tecnología QuickTime.

5. Final

El vídeo digital puede suponer un enriquecimiento de la experiencia mediada al ofrecer nuevas posibilidades en la codificación y construcción de los mensajes tal y como se ha desarrollado al comienzo de este artículo. El vídeo digital puede suponer también un incremento de la participación en las experiencias mediadas, tanto permitiendo una «navegación audiovisual» como generando documentos audiovisuales interactivos.

Estamos tan al comienzo que es difícil saber la profundidad de este cambio. El vídeo digital puede suponer la «audiovisualización» de Internet. En el contexto cultural actual eso puede querer decir la auténtica llegada a la mayoría de la población de un medio que, todavía, es en gran medida elitista y vinculado a habilidades en la lecto-escritura. La respuesta, en unos pocos años.

Reflexión
sobre la televisión



(Solicitado: 11-02-03 / Aceptado: 15-04-03)

† Carlos Castaño Garrido
Bilbao

El rol del profesor en la transición de la enseñanza presencial al aprendizaje «on line»

The change in the teacher's role: from traditional education to on line education

Este artículo analiza las experiencias llevadas a cabo en el ámbito de la enseñanza a distancia y el uso de las nuevas tecnologías, lo que el autor denomina «teleformación», centrándose especialmente en el rol del profesor y en el cambio que estos modelos de enseñanza ocasionarían en él. Basándose en este análisis, el autor propone que las instituciones deberían realizar un gran esfuerzo para investigar en este campo y para ayudar a los profesores en este nuevo reto.

This paper analyses the experiences carried out with on line educational patterns using the new technologies, which is called «teleformation» by the author. He highlights the role played by the teacher in the whole process, concluding that this had to change a lot from traditional to on line education. So, the author proposes that institutions have to make a great effort to do some research on this subject and to help teachers in this new challenge.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Enseñanza virtual, papel docente, nuevas tecnologías, teleformación, enseñanza a distancia.
On line education, teacher's role, new technologies, educational patterns.

No se equivocaba la revista Time cuando en su número de junio de 1999 saludaba a

Tim Berners-Lee, el «idealista inventor británico del World Wide Web» (Anbarasan, 2000), como uno de los cerebros más preclaros del siglo XX. Ciertamente, desde que en 1990 definiera el lenguaje html para posibilitar enlaces entre documentos y posteriormente estableciera el protocolo http para transmitir información a través de la Red, el desarrollo de Internet y de la www ha sido imparable, generando una profunda influencia en la sociedad en general, provocando cambios que están afectando a nuestra forma de vivir, de comunicarnos y relacionarnos con los demás, de trabajar y de aprender en la denominada sociedad de la información.

† Carlos Castaño Garrido es profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco (topcagac@lg.ehu.es).

Estos cambios generan asimismo consecuencias para las personas y las instituciones que nos dedicamos a la formación. Repensar hoy los sistemas de formación y la propia labor formadora fuera de las demandas que se nos vienen haciendo para acomodarnos a las circunstancias cambiantes de la sociedad de la información sería un error teórico imperdonable.

Una de las consecuencias derivadas del desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la formación es sin duda el incremento de las ofertas y demandas de aprendizaje tecnológicamente mediado, con frecuencia con denominaciones diversas: aprendizaje on-line, aprendizaje a distancia basado en Internet, teleformación... A modo de ejemplo, podemos citar la encuesta realizada por el U.S. Department of Education's National Center for Education Statistics (NCES), que encuentra que entre los cursos 1994-95 y 1997-98 el número de programas de estudios a través de estas modalidades se incrementó en un 72%. Adicionalmente, el 20% de las universidades que participaron en la encuesta afirmaron estar preparando planes para establecer estudios y carreras universitarias a través de esta fórmula de educación a distancia tecnológicamente mediada en los próximos tres años. Esta misma encuesta estimaba que más de 1,6 millones de estudiantes se encontraban enrolados en cursos de aprendizaje a distancia en el curso 1997/98, número que posiblemente sea bastante más alto hoy en día (Lewis, 1999). En este mismo sentido, Clarke (1999) informa que dos de cada tres centros de educación superior ofrecen acreditaciones a través de cursos desarrollados por Internet.

Nuestro país no es ajeno a este esfuerzo, por parte de las universidades, de acomodarse a las circunstancias cambiantes de la sociedad de la información, repensando nuevas formas de organización de los programas formativos. Cada vez se pone más de manifiesto, en una clara acomodación a las demandas del mercado, que la formación debe ser flexible (Salinas, 2000a), abierta, adaptada a las posibilidades de espacios y de tiempos de los usuarios, progresiva en los contenidos, actualizada en los medios y didácticamente respetuosa con las características y condiciones del aprendizaje de los adultos (Marcelo y Lavié, 2000: 386). Esta nueva forma de organización pasa en nuestras universidades por la existencia de un cada vez más importante y mejor cuidado «campus virtual» denominado de diferentes maneras según cada universidad concreta.

El propósito de este trabajo es reflexionar sobre las nuevas competencias y roles del profesor en estos

nuevos entornos tecnológicos de enseñanza-aprendizaje. Adell y Sales (1999) utiliza el término on-line para referirse a estos entornos, y los define con las notas siguientes: la educación on-line es educación a distancia, es educación de adultos y es educación mediada por ordenador.

Nosotros, por nuestra parte, entendemos que la denominación de «teleformación» es la más adecuada al contexto de nuestro idioma. Siguiendo a Fundesco, podemos definir la teleformación como «un sistema de impartición de formación a distancia, apoyado en las TIC (tecnologías, redes de telecomunicaciones, videoconferencias, televisión digital, materiales multimedia), que combina distintos elementos pedagógicos: instrucción clásica (presencial o autoestudio), las prácticas, los contactos en tiempo real (presenciales, videoconferencias o chats) y los contactos diferidos (tutores, foros de debate, correo electrónico)» (Fundesco, 1988: 56). Afinando un paso más en este análisis, la teleformación a la que nos referimos en este trabajo, siguiendo a Marcelo y Lavié (2000: 388), es aquella que utiliza todas las potencialidades de la Red Internet, así como los desarrollos paralelos que está promoviendo. Estamos hablando, por tanto, de una formación que utiliza el ordenador como principal recurso tecnológico, que emplea hipermedia, así como comunicación digital.

1. Algunas notas sobre la investigación en teleformación

El rápido auge y desarrollo de la teleformación está dando lugar en los últimos años a la aparición de una línea de investigación específica dentro de la investigación en medios de enseñanza. Efectivamente, si en la revisión de la literatura de investigación de mediados de los años noventa no detectábamos un interés específico por esta temática (Castaño, 1994), trabajos posteriores nos presentan la formación on-line como una línea emergente de investigación (Caffarella, 2000), línea que se detecta también en las últimas revisiones de investigaciones realizadas (Area, 1999; Cabero, 2001; Cajas, 2000), y que comienza a materializarse a través de los trabajos desarrollados por autores como Marcelo y otros (2000; 2002), Cabero y otros (1995), Cabero (2000), Salinas y otros (1996) y Salinas (2001).

Entendemos que el esquema general que sobre teleformación nos propone el profesor Marcelo en la web sobre teleformación «Prometeo» (www.prometeo.es/teleformación/características/marco.htm) es una herramienta interesante para visualizar los actores, las tareas, los procedimientos, las actividades y las rela-

ciones que se establecen entre los diferentes actores y elementos implicados en este sistema de formación, y que puede sernos útil para organizar el estado actual sobre la investigación en teleformación:



Buen ejemplo de esta idea es el trabajo de Thompson (1999), quien detecta los temas de investigación más relevantes en el terreno de la formación on-line. Así, podríamos organizar los estudios sobre esta temática en dos grandes categorías:

1) Estudios sobre tópicos concretos, que se centran principalmente en uno de los temas que afectan al aprendizaje on-line: colaboración entre estudiantes, resolución de problemas, e-mail, cuestiones de género, estilos de aprendizaje, estrategias de enseñanza, modelos de cursos on-line y temas institucionales.

2) Estudios generales, de alcance más amplio, y que fundamentalmente tratan múltiples aspectos relacionados con el aprendizaje on-line (Thompson, 1999). Tópicos como la disponibilidad, actitudes, etc., tanto de alumnos como de profesores, se encuentran entre estos estudios. Esta segunda línea de trabajo, a su vez, la divide en función de la metodología de investigación utilizada, resaltando la utilización de estudios de

caso y análisis de contenido. Nos interesa resaltar en estas páginas los trabajos relacionados con los nuevos roles, competencias y valoraciones de los profesores hacia la teleformación. Nos parece particularmente interesante este tópico de investigación en un momento en que un buen número de profesores de la universidad se encuentran en un momento de transición de la enseñanza presencial a la teleformación. Debemos señalar por otra parte, que este tópico de la transición de la enseñanza presencial a nuevos espacios de formación como los descritos comienza a tener una cierta representación en la literatura de investigación (Sellers, 2001; Gen, 2002; Suter, 2002). Por otra parte, existe evidencia de investigación (Bartley, 2001; Hooper, 2000; Iken, 2000; Drago y otros, 2002) acerca de la importancia de estas perspectivas del profesor en el éxito del aprendizaje on-line.

2. Roles, competencias e inquietudes de los profesores hacia la teleformación

El papel del profesor en el desarrollo del acto didáctico que definimos como tradicional, el que se desarrolla en el aula de clase, puede verse bien reflejado en las palabras de Gold (2001: 36): «enseñar (a los alumnos) un cuerpo de información y conocimientos bien estructurado en un ambiente de aprendizaje bien definido». Yeung (2001) nos presenta un sencillo resumen de las diferencias fundamentales entre las características «históricas» de la enseñanza tradicional en comparación con el aprendizaje a través de la web.

Existe infinidad de trabajos que han examinado las competencias que necesitan los formadores en un ambiente de teleformación. También en nuestro contexto podemos encontrar estimables trabajos en esta dirección. Así ya en el Congreso de Edutec de 1999 celebrado en Sevilla encontramos dos trabajos que se preocupan por esta temática. Gisbert (1999) indica en

Aprendizaje tradicional y basado en la Red

Fuente principal de información
Formato de información
Formato de presentación
Tipo de interacción
Espacio de interacción
Énfasis instruccional
Objetivos

Profesor y libro.
Texto
Lineal
Síncrona
Aula
Adquisición de conocimiento
Específicos predefinidos

Varios recursos en Internet
Multimedia
Hipermedia
Asíncrona/síncrona
Tiempo/espacio libre en la Red
Construcción de conocimientos
generales negociables

Yeung (2001: 7)

el siguiente cuadro cuáles serán los roles y funciones que los profesores deberán asumir en entornos tecnológicos, señalando asimismo algunas de las posibles repercusiones profesionales que conllevarían cambio como lo señalados en el gráfico siguiente.

En la misma línea, Adell y Sales (1999) propone los siguientes elementos para la definición del rol del profesor:

- Diseño del currículum: Diseño general del curso, planificación de actividades, selección de contenido.

Roles y funciones docentes en entornos tecnológicos

Consultores de la información	<ul style="list-style-type: none"> • Buscadores de materiales y recursos para la información. • Soporte a los alumnos para el acceso a la información. • Usuarios experimentados de las herramientas tecnológicas para la búsqueda y recuperación de la información.
Colaboradores en grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecedores de planteamientos y resolución de problemas mediante el trabajo colaborativo, tanto en espacios formales como no formales e informales. Será necesario asumir nuevas formas de trabajo colaborativo teniendo en cuenta que os estamos refiriendo a una colaboración no presencial marcada por las distancias geográficas y por los espacios virtuales.
Trabajadores solitarios	<ul style="list-style-type: none"> • La tecnología tiene más implicaciones individuales que no grupales, pues las posibilidades de trabajar desde el propio hogar (tele-trabajar) o de formarse desde el propio puesto de trabajo (tele-formación), pueden llevar asociados procesos de soledad y de aislamiento si no se es capaz de aprovechar los espacios virtuales de comunicación y las distintas herramientas de comunicación tanto síncronas como asíncronas (principalmente las primeras).
Facilitadores	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitadores del aprendizaje. Las aulas virtuales y los entornos tecnológicos se centran más en el aprendizaje que en la enseñanza entendida en sentido clásico (transmisión de información y de contenidos). • No transmisores de la información sino: facilitadores, proveedores de recursos, buscadores de información. • Facilitadores de la formación de alumnos críticos, de pensamiento creativo dentro de un entorno de aprendizaje colaborativo. • Ayuda para el alumno a la hora de decidir cuál es el mejor camino, el más indicado, para conseguir unos objetivos educativos.
Desarrolladores de cursos y materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Poseedores de una visión constructivista del desarrollo curricular. • Diseñadores y desarrolladores de materiales dentro del marco curricular pero en entornos tecnológicos. • Planificadores de actividades y entornos virtuales de formación. • Diseñadores y desarrolladores de materiales electrónicos de formación. • Favorecedores del cambio de los contenidos curriculares a partir de los grandes cambios y avances de la sociedad que enmarca el proceso educativo.
Supervisores académicos	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnosticar las necesidades académicas de los alumnos, tanto para su formación como para la superación de los diferentes niveles educativos. • Ayudar al alumno a seleccionar sus programas de formación en función de sus necesidades personales, académicas y profesionales (cuando llegue el momento). • «Dirigir» la vida académica de los alumnos. • Realizar el seguimiento y supervisión de los alumnos para poder realizar los correspondientes feed-backs que ayudarán a mejorar los cursos y las diferentes actividades de formación.

dos y recursos de aprendizaje disponibles, diseño de nuevos recursos, etc.

- **Elaboración de contenidos:** La digitalización de todo tipo de información permite la elaboración de materiales de enseñanza en múltiples formatos (texto, gráficos, sonido, animación, fragmentos de vídeo, etc.) combinados en nuevos tipos de documentos en los que, como rasgo fundamental, destaca la interactividad y la personalización (hipermedia, multimedia, simulaciones, bases de datos, etc.). Sin embargo, aunque la creación de materiales se ha visto facilitada por la introducción de las nuevas tecnologías, es necesario el concurso de talentos diversos para producir material educativo de calidad.

- **Tutorización y facilitación:** En la enseñanza a distancia el profesor actúa como facilitador del aprendizaje más que como dispensador de conocimientos (el rol tradicional del profesor) directo o mediado a través de los materiales (en la educación a distancia tradicional).

- **Evaluación:** El equipo docente debe no sólo evaluar los aprendizajes de los estudiantes, sino el propio proceso formativo y su actuación.

- **Apoyo técnico:** Sobre todo al principio de todo curso en línea es fácil que aparezcan problemas básicos en la configuración y operación de la tecnología necesaria para la comunicación. La institución responsable debe proporcionar ayuda técnica por medios alternativos (teléfono, carta, etc.) a los estudiantes. Durante la formación, debe continuar el apoyo técnico a los estudiantes.

Posiblemente muchas de estas funciones citadas quedan bien expresadas en palabras de Salinas (2000b), que estima conveniente que los profesores, en un mundo digital, sean capaces de:

- Guiar a los alumnos en el uso de las bases de información y conocimiento, así como proporcionar acceso a los mismos para usar sus propios recursos.

- Potenciar que los alumnos se vuelvan activos en el proceso de aprendizaje autodirigido, en el marco de acciones de aprendizaje abierto, explotando las posibilidades comunicativas de las redes como sistemas de acceso a recursos de aprendizaje.

- Asesorar y gestionar el ambiente de aprendizaje en el que los alumnos están utilizando estos recursos. Tienen que ser capaces de guiar a los alumnos en el desarrollo de experiencias colaborativas, monitorizar el progreso del estudiante; y ofrecer oportunidades reales para la difusión de su trabajo.

- Acceso fluido al trabajo del estudiante en consistencia con las estrategias de aprendizaje empleadas y con el nuevo alumno-usuario de la formación.

Recientemente el profesor Cebrián (2003) consideraba que el proceso de innovación tecnológica exige un perfil del enseñante con funciones como:

- Asesor y guía del autoaprendizaje.
- Motivador y facilitador de recursos.
- Diseñador de nuevos entornos de aprendizaje con TIC.

- Adaptador de materiales desde diferentes soportes.

- Productor de materiales didácticos en diferentes soportes.

- Evaluador de los procesos que se producen en estos nuevos entornos y recursos.

- Concepción docente basada en el autoaprendizaje permanente sobre o soportado con TIC.

Otros muchos estudios en el contexto internacional merecerían ser citados en estas mismas páginas. Así, nos gustaría resaltar los trabajos de Schoenfeld y Persichitte (2000) y Aragon y Johnson (2002), entre otros. Todos estos trabajos resaltan una serie de competencias que probablemente puedan ser agrupadas en diferentes áreas, tal como nos propone Marcelo (2001), quien las agrupa en las siguientes:

COMPETENCIAS TECNOLÓGICAS

- Dominio de destrezas básicas, tales como manejo de herramientas de creación (procesador de textos, hoja de cálculo, diseñador de aplicaciones multimedia, software de autor...).
- Aplicaciones de Internet (correo electrónico, lista de discusión, chat, ftp...).

COMPETENCIAS DIDÁCTICAS

- Capacidad de adaptación a nuevos formatos de enseñanza.
- Capacidad para diseñar ambientes de aprendizaje pensados para la autodirección y autorregulación por parte de los alumnos.
- Utilización de múltiples recursos y posibilidades de exploración y operatividad.
- Capacidad para crear materiales y plantear tareas relevantes para los alumnos.

COMPETENCIAS TUTORIALES

- Habilidades de comunicación.
- Capacidad de adaptación a las condiciones y características de los distintos usuarios.
- Mentalidad abierta para aceptar propuestas, sugerencias, e introducir reajustes.
- Capacidad de constancia y trabajo en las tareas de seguimiento de progreso de cada alumno, facilitación de feed-back inmediato...

Por su parte, Coppola, Hiltz y Rotter (2002) informan a través de su investigación que encuentran cambios en los profesores en transición desde la enseñanza tradicional a la enseñanza on-line en los siguientes roles:

- **Roles cognitivos:** relacionados con los procesos mentales de aprendizaje, tratamiento de la información y pensamiento del profesor: requieren una complejidad cognitiva más profunda por parte de los profesores virtuales.
- **Roles afectivos:** relacionados con la influencia de las relaciones entre los estudiantes y el instructor, y el ambiente de aprendizaje: requieren los profesores virtuales nuevas maneras para expresar emociones, a la vez que informan que la relación con los estudiantes es más estrecha.
- **Roles organizativos:** relacionados con la organización y desarrollo del curso: requiere de estos profesores más atención a los detalles, mayor estructura-

En la misma línea, Coppola Hiltz y Rotter (2002) encuentran en su investigación que el tránsito de la enseñanza presencial a la teleformación genera profundos cambios a nivel personal. De esta manera, mientras que las universidades han puesto énfasis en la formación instrumental de los profesores en esta etapa de tránsito, se ha puesto poca atención en el cambio de rol profesional. Enfatizan dar más importancia a este aspecto en un programa de formación de profesores.

Dando un paso más en este análisis, Rakes y Casey (2002) utilizan en su investigación un modelo para evaluar el nivel de preocupación o inquietud de los profesores hacia la tecnología educativa. Se establecen siete niveles de preocupación, variando de menos a más intensidad. Los niveles inferiores (menos intensos) indican una preocupación «personal» por el modo en que el cambio les afecta a ellos mismos, mientras que la ascensión en esta escala indicaría una mayor preocupación por las consecuencias del proceso innovador en los estudiantes.

Sus resultados indican una preocupación por cómo esa innovación (la utilización de la tecnología educativa) les afectaría personal e individualmente, y en concreto a su rol profesional. Se indica asimismo una fuerte curiosidad por conocer cómo otros profesores están utilizando la tecnología, aunque más preocupados por conocer y saber cómo lo hacen que por deseo de formar parte de un

trabajo de colaboración con esos profesores. Sus resultados aconsejan la tutorización por otros profesores colegas.

Nada nos hace suponer que estas mismas preocupaciones e inquietudes no se manifiesten también en el tópico que aquí nos ocupa: el de la transición de la enseñanza tradicional a la teleformación. Creemos que hay base suficiente para considerar que los profesores, en ese momento de transición, necesitan no solamente formación y apoyo técnico e institucional para el desarrollo de sus cursos, sino también apoyo personal durante el desarrollo de esa primera experiencia. Además, entendemos que esa asistencia debe incluir lo que podríamos denominar «monitorización o tutelaje por iguales» a lo largo del desarrollo de su primera experiencia de teleformación. Por otra parte, las instituciones de formación deberían investigar en el desarrollo de buenas prácticas también en entornos de teleformación.

Cada vez se pone más de manifiesto, en una clara acomodación a las demandas del mercado, que la formación debe ser flexible, abierta, adaptada a las posibilidades de espacios y de tiempos de los usuarios, progresiva en los contenidos, actualizada en los medios y didácticamente respetuosa con las características y condiciones del aprendizaje de los adultos.

ción del curso y monitorización adicional a los estudiantes.

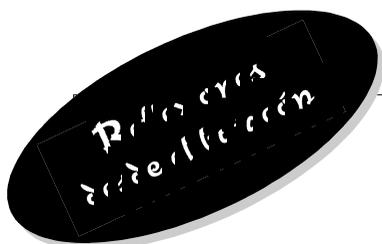
Podemos apreciar, por lo tanto, que las competencias y destrezas requeridas a los profesores en un ambiente de teleformación están suficientemente definidas, aun con las diferencias que expresan los diferentes autores. Sin embargo, diferentes investigaciones nos alertan de que muchos profesores, incluso los profesores más experimentados, se han visto incapaces de utilizar la tecnología de manera efectiva en su trabajo (Smerdon y otros, 2000).

En opinión de Rakes y Casey (2002: 1), una posible explicación de esta falta de éxito en la utilización de la tecnología por parte de los profesores radica en que hemos considerado la asunción de esta tecnología como una simple adquisición de competencias más o menos complejas, sin darnos cuenta de que su utilización supone un proceso de cambio que afecta la conducta de los profesores a un nivel muy profundo.

Creemos que estas ideas pueden facilitar el camino a muchos profesores de diferentes universidades interesados en recorrer el camino de la enseñanza presencial a nuevos entornos tecnológicos de formación, en que la formación tiene lugar mediada por ordenador.

Referencias

- ADELL, J. y SALES, A. (1999): «Enseñanza on-line: elementos para la definición del rol del profesor», en *Edutec 99*, Sevilla, 14-17 de septiembre.
- ANBARASAN, E (2000): «Tim Berners-Lee, el señor de la Red», en *El Correo de la UNESCO*, septiembre, 2000 (www.unesco.org/courier/2000_09/sp/dires.htm).
- ARAGON, S. y JONSON, S. (2002): «Emerging roles and competencies for training in e-learning environments», en *Advances in developing human resources*, 4 (4): 424-439.
- AREA, M. (1999): «Bajo el efecto del 2000. Líneas de investigación sobre Tecnología Educativa en España», en VII Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa. Sevilla.
- BARTLEY, J.M. (2001): Faculty training and development initiatives for effective instruction in distance higher education. *Dissertation Abstracts*, 62-05A; 1698.
- CABERO, J. (2001): Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza. Barcelona, Paidós.
- CABERO, J. (Comp.) (2000): Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Madrid, Síntesis.
- CABERO, J. y MARTÍNEZ, F. (Comps.) (1995): Nuevos canales de comunicación en la enseñanza. Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces.
- CABERO, J.; SALINAS, J. y OTROS (Coords.): Las nuevas tecnologías para la mejora educativa. Sevilla, Kronos.
- CAFFARELLA, E.P. (2000): «Doctoral dissertation research in educational technology: the themes and trends from 1977 through 1998», en *Educational Media and Technology Yearbook*, 25: 14-25.
- CAJAS, F. (2000): «Technology educational research: potential directions», en *Journal of Technology Education*, 12, 1; 1-12.
- CASTAÑO, C. (1994): «La investigación en medios y materiales de enseñanza», en SANCHO, J.M. (Coord.): Para una tecnología educativa. Barcelona, Horsori.
- CEBRIÁN, M. (2003): «Análisis, prospectiva y descripción de las nuevas competencias que necesitan las instituciones educativas y los profesores para adaptarse a la sociedad de la información», en *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 20; enero: 73-80.
- CLARKE, R. (1999): «Going the distance», en *Black Enterprise*, 29; 113-118.
- COPPOLA, N.; HILTZ, S. y ROTTER, N. (2002): «Becoming a virtual professor: pedagogical roles and asynchronous learning networks», en *Journal of Management Information Systems*, 18 (4); 169-189.
- DRAGO, W.; PELTIER, J. y SORENSEN, D. (2002): «Course content or the instructor: Which is more important in on-line teaching?», en *Management Research News*, 25; 6-7; 69-83.
- FUNDESCO (1998): Teleformación: un paso más en el camino de la formación continua. Madrid, Fundesco.
- GEN, R.M. (2002): «Teaching in the next millennium: the implications of an organization's human resource management infrastructure on the adoption of on line education practices», en *Dissertation Abstracts*, 63-03A; 910.
- GISBERT, M. (1999): «El profesor del siglo XXI: de transmisor de contenidos a guía del ciberespacio» en *Edutec 99*. Sevilla, 14-17 de septiembre.
- GOLD, S. (2001): «A constructivist approach to on-line training for on-line teachers», en *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5 (1); 35-57.
- HOPPER, K. (2000): «An illustrative, instrumental, multiple-case study of exemplary Internet courses», en *Dissertation Abstracts*, 12-06A; 2.269
- IKEN, B. (2000): «Faculty attitudes toward computer-mediated education», en *Dissertation Abstracts*, 61-10A; 3917.
- LEWIS, L. y OTROS (1999): Distance Education at Postsecondary Education Institutions: 1997-98. National Centre for Education Statistics (NCES), U.S. Department of Education, NCES 2000-013. Washington DC, US Government Printing Office.
- MARCELO, C. (2001): «Rediseño de la práctica pedagógica: factores, condiciones y procesos de cambio en los teleformadores», en Reunión Internacional sobre el uso de tecnologías de la información en el nivel de formación superior avanzada. Sevilla, 6-8 de junio.
- MARCELO, C. y LAVIÉ, J.M. (2000): «Formación y nuevas tecnologías: posibilidades y condiciones de la teleformación como espacio de aprendizaje», en *Bordón*, 52 (3): 385-405.
- MARCELO, C.; PUENTE, D.; BALLESTEROS, M.A. y PALAZÓN, A. (2002): E-learning. Barcelona, Gestión 2000.com.
- MARCELO, C.: «Teleformación», en www.prometeo.es/teleformacion/caracteristicas/marco.htm.
- RAKES, G.C. y CASEY, H.B. (2002): «An analysis of teacher concerns toward instructional technology», en *IJET* 3 (1).
- SALINAS, J. (2000a): «¿Qué se entiende por institución de educación flexible?», en CABERO, J.; SALINAS, J. y OTROS (Coords.): Las nuevas tecnologías para la mejora educativa. Sevilla, Kronos; 451-466.
- SALINAS, J. (2000b): «El rol del profesorado en el mundo digital», en DEL CARMEN, L. (Ed.): Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación. Universidad de Girona; 305-320.
- SALINAS, J. (2001): «La formación flexible y a distancia en la formación universitaria», en Encuentro sobre la utilización de las nuevas tecnologías en la formación universitaria. Sevilla, 24-26 de septiembre.
- SALINAS, J. y OTROS (1996): Redes de comunicación, redes de aprendizaje. Palma, Universidad de las Islas Baleares.
- SCHOENFELD R. y PERSICHITTE, K.A. (2000): «Differential skills and competencies required of faculty teaching distance education courses», en *IJET*, 2, 1.
- SELLERS, R. (2001): «Learning to teach in a virtual environment: a case study of the Louisiana virtual classroom teachers», en *Dissertation Abstracts*, 62-06A; 2.020.
- SUTER, M. (2002): «College faculty's transition to on-line teaching: from classroom space to virtual place», en *Dissertation Abstracts*, 62-12A; 4091.
- THOMPSON, K. (1999): «Issues affecting teaching on-line: an annotated bibliography», en *Eric Database: ED442753*. Available on the world wide web (www.edrs.com/members/sp.cfm?AN=ED442753).
- YEUNG, D. (2001): «Quality assurance of web-based learning in distance education institutions», en *Journal of Distance Learning Administration*, 4 (4) (www.westga.edu/~distance/ojdl/winter44/yeung44.html) (3 de junio de 2002).



¡TODOS SOMOS IGUALES
ANTE LA TELEVISIÓN!



† Beatriz Cebreiro y Carmen Fernández
Santiago de Compostela

Las tecnologías de la comunicación en el espacio europeo para la educación superior

The technologies of the education in the european space for the university education

La creación de una Europa basada en el conocimiento representa para las universidades un gran desafío. Para ello, la Unión Europea ha creado el llamado espacio europeo de la educación superior, a través del cual se favorece la mejora de los sistemas de educación y formación en toda Europa. En todo este proceso de cambio, las tecnologías de la comunicación (TIC) aparecen como protagonistas en la producción, transmisión y explotación de la información y el conocimiento. En este artículo se pretende reflexionar sobre el nuevo papel y las nuevas exigencias que la sociedad actual plantea a las universidades.

The creation of an Europe based on the knowledge represents for the universities a great challenge. For it, the European Union has created the european space of the university education, across which the improvement of the systems of education and formation in the whole Europe are favoured. In all this process of change, the technologies of the education (TIC) appear as protagonists in the production, transmission and development of the information and the knowledge. In this paper one tries to think about the new role and the new requirements that the current society raises to the university.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Educación superior, tecnologías de la comunicación, aprendizaje a lo largo de toda la vida, sociedad del conocimiento, convergencia europea

Higher education, communication technologies, lifelong learning, knowledge society, european higher education area.

1. Prioridades de la sociedad actual: retos en la educación superior

La sociedad del conocimiento sitúa el saber como uno de los elementos fundamentales para el desarrollo social y personal y, por ello, en el contexto europeo constituye un objetivo prioritario la creación y distribución del conocimiento.

La educación y la formación, como en ningún otro momento histórico, se consolidan como elementos estratégicos para que todos los ciudadanos podamos acceder al conocimiento. En la actualidad todos los sectores sociales se preocupan por la formación necesaria para acceder al conocimiento. Por otra par-

† Beatriz Cebreiro López y Carmen Fernández Morante son profesoras de la Universidad de Santiago de Compostela (dobclusc@usc.es).

te, en esta sociedad las tecnologías de la comunicación (TIC) son los principales instrumentos en los que se apoya el uso y la distribución de la información y, por lo tanto, son herramientas imprescindibles en el proceso de creación y difusión del conocimiento.

Las universidades, dentro de las instituciones educativas, tienen un doble papel como centros de educación superior y como centros de investigación dedicados a la generación y experimentación del conocimiento. El papel tradicional de las universidades las configuraba como las instituciones en las que se produce el conocimiento, se imparte el conocimiento y se preserva el conocimiento (Noam, 1995). Este papel, probablemente potenciado por la centralización del conocimiento y la especialización en el manejo de las fuentes documentales básicas en la universidad, hoy lo comparte con otros agentes, instituciones, o grupos de la sociedad que han ampliado sus actividades al manejo, distribución y organización del conocimiento.

El conocimiento aumenta a pasos agigantados potenciado por todos los sectores: económicos, científicos y tecnológicos, con el consiguiente incremento de especialización y desarrollo de nuevos campos. Si una década atrás la preparación en un campo exigía a un estudiante universitario el manejo de unas fuentes básicas (revistas especializadas más relevantes y una o dos bases de datos), en la actualidad su preparación le exige el manejo de múltiples fuentes de datos, la revisión constante de la producción que se genera, y la selección de la información adecuada que no proviene sólo de los clásicos centros de distribución del saber. En resumen, la formación exige hoy una preparación sólida para la identificación de fuentes relevantes, las destrezas en la búsqueda a través de lenguajes de indización, capacidad de análisis crítico para seleccionar la información... Además de la multiplicación de la información, otros aspectos fundamentales que hay que considerar son los nuevos formatos, la presentación y lenguajes simbólicos en que se presenta y se distribuye la información que gracias a las nuevas tecnologías se combinan y producen nuevas elaboraciones.

La formación, sin renunciar a la especialización, se centra ahora en una preparación de los alumnos universitarios con un alto nivel de conocimientos y además en habilidades para resolver problemas, destrezas profesionales y aprendizajes contextualizados. Este tipo de preparación asume que los futuros profesionales tienen que ser capaces de desarrollar conocimiento de forma autónoma y de utilizarlo para resolver los problemas que les plantea la práctica. En esas nuevas coordenadas de la enseñanza superior se producen

cambios en las propuestas formativas que modifican todas las trayectorias (titulaciones y especializaciones) incluyendo nuevos aprendizajes y nuevos objetivos. Se diseña el llamado espacio europeo para formar a personas con capacidad para participar activamente en la sociedad del conocimiento, tanto en la creación como en la aplicación de ese conocimiento en las distintas parcelas profesionales en que se especializan, y en su papel de ciudadanos de la sociedad.

2. El espacio europeo para la sociedad del conocimiento

Desde la Comisión Europea el discurso sobre la sociedad del conocimiento se basa en cuatro ejes que dan lugar a una visión de la sociedad donde el papel de la nueva industria de la información es cada vez más amplio. Es decir, la presencia de las TIC trasciende a otros ámbitos y las necesidades de la industria se unen a las necesidades de desarrollo de toda la sociedad en diferentes ámbitos. Esos cuatro ejes de los que depende el desarrollo de la sociedad son (COM (2003: 58):

- La producción de nuevos conocimientos.
- Su transmisión por la educación y la formación.
- Su divulgación a través de las TIC.
- Su empleo por medio de nuevos procedimientos industriales o servicios.

En la reunión del Consejo Europeo celebrada en Lisboa (2000) se resalta el papel de las universidades por ser centros de investigación y enseñanza, dando a la educación superior también el papel de dinamizar y mejorar los procesos que sustentan la sociedad del conocimiento. Sin embargo, este objetivo de dar respuesta a la sociedad del conocimiento no va separado de las necesidades formuladas en el campo de la educación que hablan de la cohesión social y la mejora de la calidad de vida.

Desde esa perspectiva se plantea un doble objetivo: crear un espacio europeo de la investigación y un espacio europeo del aprendizaje permanente. Para esto, se inician acciones en distintos sectores destinados a reforzar los sistemas de educación y formación en Europa y a conseguir objetivos comunes a todos los países. Este proceso está diseñado para potenciar la convergencia de los sistemas de enseñanza superior formulada en base a la Declaración de Bolonia y los sistemas de formación profesional en relación a la Declaración de Copenhague.

En este nuevo marco europeo, las universidades, que ya eran centros de investigación y de producción de conocimiento e innovación tecnológica, adquieren un papel central y los otros agentes de la sociedad buscan establecer redes de cooperación con ellas. Ese

cambio en el papel y reconocimiento en la producción del conocimiento puede dar lugar a una potenciación y actualización de las instituciones universitarias, pero también puede convertirlas en instrumentos subsidiarios de la economía del conocimiento. Es decir, la competitividad de la economía europea, en términos de colaboración con las universidades, es un objetivo viable, pero desde la educación no podemos asumir modelos clásicos de relación con la empresa que demandaban a las universidades la cualificación profesional de sus potenciales empleados.

Lo que sí destaca en este nuevo espacio europeo para la educación superior es un cambio interno y un cambio de su papel en la sociedad. Internamente, destaca la mayor relación entre investigación, educación e innovación y su proyección en la definición de los objetivos internos de las instituciones universitarias. Y en su relación con la sociedad se modifica su protagonismo en la construcción social a través de los proyectos de I+D que se diversifican y se formulan para la cooperación entre universidades e industria en la investigación e innovación. Esta estrategia de colaboración incide en la continuidad de la relación, no se limita a la elaboración de una tecnología que la industria pone en el mercado. Se va más allá, se puede pensar en un continuo apoyo para sostener el desarrollo continuo del conocimiento.

Hoy en día el sector relacionado con la sociedad del conocimiento crea la mitad de los nuevos puestos de trabajo y exige un alto nivel de conocimientos generando necesidades formativas que transforman los sistemas de educación superior. Las reformas estructurales que se inspiran en el proceso de Bolonia intentan organizar la diversidad de instituciones en un marco coherente y compatible a escala europea.

El panorama universitario europeo, respetando la diversidad entre los países debido a las diferencias culturales y legislativas, intenta que las universidades europeas rompan con los modelos tradicionales y se transformen en instituciones especializadas concentradas en un núcleo de competencias específicas o en determinadas facetas de su actividad (por ejemplo: formación para el desarrollo regional).

Dos de los desafíos que se le plantean a la formación superior son el aumento de la demanda ante una sociedad basada en el aprendizaje a lo largo de toda la vida y las nuevas necesidades en materia de educa-

ción y formación derivadas de la presencia de las TIC. Todo ello hace que las universidades cada vez más se vean no como centros ajenos especializados y concentrados en la generación del conocimiento, sino como agentes que participan cada vez más de la vida ciudadana a la que ofrecen:

- La producción y transmisión de conocimientos.
- La generación de conocimientos técnicos.
- Centros de reflexión.
- Foros de debate y diálogo con toda la sociedad.

Tiene como reto también a su vez una mayor calidad en la enseñanza científica y técnica, una formación en competencias transversales y una formación que permita flexibilizar oferta, contenidos y métodos de enseñanza para atender al aprendizaje permanente.

Las nuevas tecnologías de la comunicación también aceleran los procesos de internalización que facilitan la creación de redes de colaboración y juegan un papel fundamental en la cooperación entre universidades y el mundo industrial, tanto a escala nacional como regional. Desde el punto de vista de la competi-

Los sistemas de enseñanza y formación tienen que desempeñar un papel importante en la formación para las capacidades y competencias necesarias en el uso de las TIC y en una formación crítica que permita a los individuos ser activos en esa sociedad del conocimiento.

tividad se potencia la transferencia de conocimiento de las universidades al mundo empresarial y a la sociedad.

Con esa filosofía de compartir el conocimiento y crear redes de colaboración en el ámbito de la educación y la formación, la Comunidad Europea ha apoyado la puesta en marcha del sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS), con el objetivo de reconocer los periodos de estudios y permitir así la movilidad de estudiantes a través de programas como el «Erasmus» (movilidad profesores: 12.000; alumnos: 1.000.000). Otra iniciativa la constituye el programa «Leonardo» que presta apoyos a proyectos de movilidad entre universidades y empresas (movilidad 40.000 personas). Y otra de las iniciativas, la llamada «e-Europe», que potencia el desarrollo en todas las universidades de un campus virtual entre estudiantes e investigadores. Todas estas iniciativas contribuyen a

fomentar el proceso iniciado con la declaración de Bolonia que tiene previsto creas durante esta década un «Espacio europeo de enseñanza superior» coherente, compatible y competitivo.

Después de Bolonia, en otra de las reuniones: «Barcelona 2002», las directrices siguen insistiendo en esa movilidad, pero también hablan de sistemas europeos de máxima calidad, promoviendo la dimensión europea y garantizando que todos los ciudadanos estén bien formados. En esta formación destaca una preparación en las tecnologías de la información y la comunicación. Estas nuevas directrices exigen un cambio estratégico básico en la estructura de las titulaciones universitarias, potenciando la formación general a través del desarrollo de determinadas competencias.

El proyecto «Tunning» afronta la tarea de pensar como desarrollar el proceso Bolonia-Praga-Berlín que provocó un intenso debate sobre la naturaleza de las estructuras educativas. En él se clarifican cuáles son esas competencias genéricas extraídas de un estudio realizado en universidades de 16 países europeos en-

Las competencias identificadas se agrupan en tres grandes ámbitos: competencias instrumentales, competencias interpersonales y competencias sistémicas. En el primer grupo destacan todas las destrezas tecnológicas relacionadas con el uso de los recursos tecnológicos, especialmente las destrezas de gestión de la información y manejo de los ordenadores. Por tanto, entre las competencias genéricas ocupan un papel destacado las habilidades para gestionar la información y para trabajar en equipo, que en la sociedad actual se relacionan claramente con el uso de las TIC y el papel que estas tienen en la sociedad de la información.

El acceso a la información en la sociedad actual, como ya hemos señalado, es más intenso y los obstáculos para el intercambio de la información y el manejo de grandes cantidades de datos se han superado. Esta mayor posibilidad de acceso, a su vez, crea necesidades de nuevas competencias. Si queremos realizar actividades relacionadas con la búsqueda de información necesitamos tener capacidad para manejar grandes volúmenes de información y seleccionar aquella a la que deseamos acceder. Y si pensamos en el entorno de superestimulación a través de tantos canales y sistemas de información que nos llegan, necesitamos también capacidades para manejar la información que recibimos y darle una interpretación comprensiva, relevante y crítica.

Los sistemas de enseñanza y formación, por tanto, tienen que desempeñar un papel importante en la formación para las capacidades y competencias necesarias en el uso de las TIC y en una formación crítica que permita a los individuos ser activos en esa sociedad del conocimiento.

Quizás, la construcción de este nuevo marco se ha trabajado más desde la formulación de las competencias relacionadas con el uso de las TIC que debe potenciar la enseñanza universitaria sin cuestionar si el sistema propuesto responde exclusivamente a los intereses de la cualificación profesional y deja en un segundo plano los objetivos de una formación para la que las personas participen en la sociedad del conocimiento. Los ciudadanos de esta sociedad tienen que comprender también cómo esos avances científicos y técnicos configuran la realidad social y gracias a su formación ser partícipes de la construcción social y cul-

La contribución de las universidades a la formación a lo largo de toda la vida exige mejorar los servicios y diversificar la oferta de formación buscando destinatarios distintos y combinando contenidos y métodos de enseñanza. La TIC ofrecen posibilidades y al tiempo demandan nuevas respuestas en el nuevo marco europeo para la educación superior.

tre los profesionales, los empresarios y expertos científicos de siete subáreas: Economía, Ciencias de la Educación, Geología, Historia, Matemáticas, Física-Química. Se identificaron unas 85 competencias diferentes de las cuáles destacan las diez siguientes:

- Capacidad de análisis y de síntesis.
- Capacidad de aprender.
- Resolución de problemas.
- Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica.
- Adaptarse a nuevas situaciones.
- Preocupación por la calidad.
- Habilidad de gestión de la información.
- Habilidad de trabajar de forma autónoma.
- Habilidad para trabajar en equipo.
- Capacidad para organizar y planificar.

tural y pronunciarse sobre las opciones posibles. Éste es el reto que está pendiente en este momento de pensar y reflexionar sobre los sistemas de educación superior.

3. Retos actuales a las universidades como instituciones educativas

El espacio de educación superior europeo amplía el papel de las universidades en el aprendizaje a lo largo de toda la vida como un elemento fundamental para la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida. Esta nueva tarea educativa exige una mayor comunicación entre la universidad y la sociedad, y un replanteamiento entre sus prioridades. En este contexto de aprendizaje a lo largo de toda la vida los objetivos que se plantean a la enseñanza universitaria son tres, todos ellos relacionados directamente o indirectamente con las TIC (Comisión Europea, 2002):

- Mejorar la calidad y los resultados de los sistemas de educación y formación. En relación a este propósito es fundamental el desarrollo de aptitudes en el ámbito de la sociedad de la información y asegurar el acceso de todos los ciudadanos a las TIC. En este caso sería necesario que la formación universitaria integrase una formación específica para que los ciudadanos puedan participar del conocimiento y tener también capacidades para construirlo.

- Ampliar al mayor número de personas el acceso a los sistemas de educación y de formación. La ampliación de la formación requiere la creación de entornos abiertos de aprendizaje. Las TIC en la enseñanza pueden facilitar propuestas de aprendizaje más flexibles y gracias a la redes de comunicación –superando las barreras espacio-temporales– pueden acercar la formación a un mayor y más diverso número de personas.

- Abrir al mundo los sistemas de educación y de formación. Estrechar los lazos entre los sistemas educativos y de formación, la investigación y la sociedad y ampliar la cooperación europea. En este caso las TIC se sitúan como instrumentos fundamentales para la construcción de redes de cooperación y para compartir la información entre los distintos sectores de la sociedad.

Para finalizar, decir que se abren dos grandes caminos por recorrer en el ámbito universitario: por una parte, la consolidación de un nuevo papel social de la universidad como institución más dinámica y participativa en la construcción y el desarrollo social, y por otra, el desarrollo de propuestas de educación y formación más flexibles, polivalentes y orientadas a la adquisición de habilidades para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. La contribución de las universidades a la formación a lo largo de toda la vida exige mejorar los servicios y diversificar la oferta de formación buscando destinatarios distintos y combinando contenidos y métodos de enseñanza. La TIC, como hemos planteado, ofrecen posibilidades y al tiempo demandan nuevas respuestas en el nuevo marco europeo para la educación superior.

Referencias

- COMISIÓN EUROPEA (2002): «La Europa del conocimiento. Nuevos horizontes para la educación y la formación», en *Le Magazine de Educación y Cultura*, 18; 4.
- COMISIÓN EUROPEA (2003): *The role of the universities in the Europe of knowledge*. COM (2003) 58 final. Brussels (05-02-03).
- NOAM, E.M. (1995): «Electronics and the dim future of the university», en *Science*, 270; 47-249.
- CRUE (2002): La declaración de Bolonia y su repercusión en la estructura de titulaciones en España (www.crue.org/espaeuro/encuentros/17-072002.htm).
- DECLARACIÓN DE BOLONIA (www.crue.org/apadsisuniv.htm).
- REDING, V. (2002): Tuning Educational structures in Europe, en www.ucm.es/info/vestud/Convergencia/_private/MS-reading.doc; www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index_phase1.htm.

Primeras
adicción

© Enrique Martínez-Salanova '2003 para Comunicar



(Solicitado: 11-02-03 / Aceptado: 07-06-03)

† Antonio Medina, Vito Carioca y Aldo Passarinho
Madrid (España) y Beja (Portugal)

Evaluación de centros de recursos en la Red: el caso de Octopus¹

Evaluation of on line resource centres

El creciente desarrollo de centros de recursos en la Red está demandando de forma progresiva la puesta en marcha de estrategias de evaluación de los mismos que permitan su mayor optimización. Los autores de este trabajo desarrollan una metodología específica para la valoración de un centro específico en la Red, Octopus.

Resource centres offer teachers different means to improve and make their work easier. The present paper shows a programme to evaluate resource centres trying to notice their different aspects and highlighting their relevance nowadays. To make it possible, the programme implies a holistic perspective and analyses each one of their elements.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Centros de recursos en Red, evaluación, evaluación de programas.
Resource centres, evaluation, evaluation programme.

La evaluación de un programa representa la valoración integral del mismo, especialmente su estructura, la coherencia entre sus componentes y la repercusión en la transformación de la realidad que pretende mejorar. El programa es una opción organizada para ofrecer nuevas ideas, formas de comportamiento y posibilidades para encontrar salidas a las prácticas formativas en particular y a las acciones humanas en general, aportando continuas modalidades de trabajo y de desarrollo integral para el propio programa.

Evaluar la calidad de un programa cultural y/o sociocultural con base tecnológica es comprender la implicación y proyección holística que el programa en su globalidad tiene en la realidad que pretende mejorar, estimándolo en su integridad y analizando la poten-

† Antonio Medina es catedrático de Didáctica de la UNED (Madrid) (amedina@edu.uned.es)

Vito Carioca es profesor de la Escola Superior de Educação de Beja (Portugal) (vcarioca@eseb.ipbeja.pt)

Aldo Passarinho es profesor de la Escola Superior de Educação Beja (Portugal).

cialidad de cada uno de sus componentes en sí mismos y en estrecha interdependencia, ampliándolos a las fases y a su secuencia. El artículo presenta un cuadro conceptual para evaluar un centro de recursos online, teniendo en cuenta sus distintas vertientes.

1. Estimación de la calidad del centro de recursos en la Red

- Estimar la calidad formativa del programa del centro de recursos en la Red requiere atender a los siguientes aspectos, evidenciando si se han conseguido los logros esperados:

- Comprender el sentido formativo-comunicativo del programa: diseño de centro de recursos en la Red.

- Desvelar la realización del diseño y su proyección en el desarrollo así como la complementariedad: análisis de sus componentes.

- Constatar el impacto del programa en la mejora de la cultura que comparten las personas que lo utilizan.

- Desarrollar y valorar la incidencia demorada de un programa en la evolución de las personas al menos a partir de los dos años del uso del centro de recursos en la Red.

- Comprender el sentido formativo/comunicativo del programa del centro.

- La evaluación del programa, a nuestro juicio, ha de centrarse en entender la naturaleza formativa y la facilidad comunicativa del mismo. El programa socio-cultural representa un hallazgo y una base para dar sentido integrado al conjunto de actividades recreativas que lo constituyen. La evaluación está unida a una concepción y justificación del programa y del centro de recursos.

Entendemos que una sociedad del conocimiento ha de aprovechar todos los recursos a su alcance, especialmente el de interactividad formativa y el de compromiso con todos los jóvenes en sus proyectos de vida y proyección personal. La evaluación del poder formativo de un programa se hace realidad en la estimación rigurosa y contrastada del significado y aportación integral de sus propuestas, dado que cada comunidad necesita una atención y un marco de mejora permanente.

La característica a evaluar en un centro de recursos en la Red es su poder comunicativo y formativo de deleite y entretenimiento que representa para las personas que participan en él. Así hemos de estimar si el lenguaje verbo-icónico, las secuencias comunicativas, el texto y los espacios textuales y abundando en el análisis de los códigos, los conceptos esenciales y los mensajes implícitos/explicitos del programa.

La evaluación del programa del centro de recursos es esencialmente una estimación y una justificación de su pertinencia en el marco de la «E-ed» y en sí mismo, dado que la coherencia entre el centro y la globalidad debe marcar el sentido integral de su gestión. Nos hemos de cuestionar los aspectos nucleares y las claves con las que debemos proceder para dar respuesta a las decisiones que se esperan adoptar partiendo del informe de este trabajo.

Pérez Juste (1995), retomando la aportación de Nero (1986), considera que la evaluación de un programa en nuestro caso de un centro de recursos en la Red, ha de responder a las preguntas básicas: ¿cómo se define la evaluación?, ¿qué funciones tiene?, ¿cuáles son los objetos de evaluación?, ¿qué tipo de información debe recogerse?, ¿qué criterios han de emplearse para juzgar el mérito de un objeto?, ¿a quién debe servir una evaluación?, ¿cuál es el proceso de realización de una evaluación?, ¿qué métodos de investigación debemos emplear?, ¿quién debe hacer la evaluación?, ¿por qué estándares debe ser juzgada la evaluación?

Este conjunto de preguntas hemos de considerarlas y adaptarlas a la estimación de la calidad del centro de recursos en la Red, atendiendo a los tres componentes más representativos de la realidad del centro: su sentido y transformación tecnológica, unido a las finalidades más representativas que debe cumplir, al servicio de nuevos valores ecológicos; el contenido, estructura y componentes básicos del centro; y la interrelación del centro de recursos con el conjunto ingente y absorbente de la multi-información de la Red.

2. Fundamentación del modelo, procesos, pruebas y criterios de evaluación del centro en la Red

La creación de cuestionarios, entrevistas y procesos estimativos de la calidad del centro de recursos, necesitan apoyarse en una clara fundamentación, conscientes de que una de las tareas que más pueden incidir en la mejora del centro es la evaluación, en su máxima amplitud, adaptando la metodología y las técnicas en función de la especificidad del centro de recursos y del potente medio de fácil acceso como es la web.

Pretendemos apoyarnos en las preguntas centrales, emergidas en el trabajo citado de Nero (1986) y replanteadas por el profesor Pérez (1995), su adecuación a cada realidad educativa se ha de realizar en coherencia con las nuevas necesidades de información formadora y de tareas esencialmente satisfactorias y creadoras de opinión y valores ecológicos.

- La evaluación del centro es entendida como una de las actividades más indagadoras y configura-

doras de saber-hacer y de mejora permanente de la realidad evaluada.

- La evaluación crea un juicio estimativo, ponderado y transformador de la realidad evaluada, aportando los modelos y formas de reflexión ajustadas a la situación o realidad evaluada.

- La evaluación del centro propicia su conocimiento en todas sus fases: diagnóstico del centro, diseño (fase esencial del actual periodo), desarrollo y estimación crítica permanente. La evaluación llena de sentido la acción realizada y permite adoptar las decisiones más pertinentes para su mejora continua. La evaluación se integra en la globalidad del sistema y le aporta las bases para entenderse en toda su complejidad, retomando de la indagación el rigor y la calidad de los datos emergidos, a la vez que conlleva el compromiso de la mejora, la ampliación del sentido y la importancia del valor ético transformador de la acción evaluadora.

- La evaluación ha de estimar objetos y acciones específicos, que sean susceptibles de valorarse y adoptar las actuaciones pertinentes para la mejora. El objeto de esta evaluación es el centro de recursos en la Red, diseñado para promover un modelo propio de empleo formativo y ecológico, sirviendo a los usuarios para incrementar el saber, mejorar las prácticas ciudadanas y despertar el verdadero sentido de la relación de las personas con su medio, generando un uso nuevo de la Red para cuidar el medio y encontrar las soluciones más adecuadas al mismo.

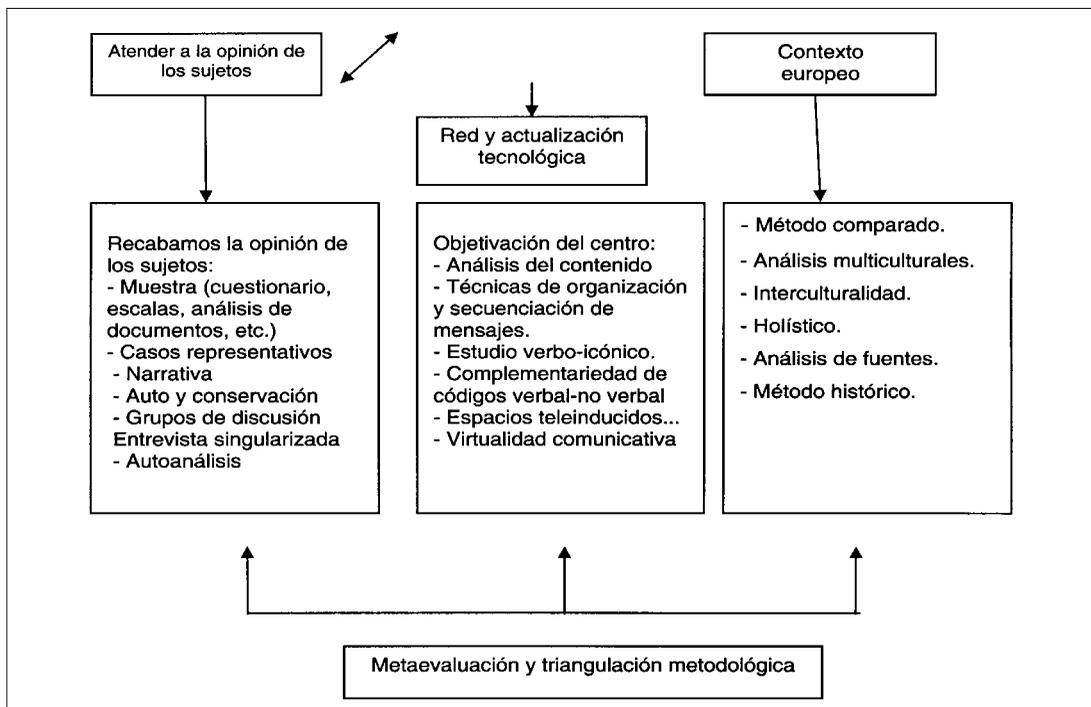
El proceso de evaluación está estrechamente ligado al empleo de los métodos y la perspectiva de evaluación formativa, en el marco de una opción creadora de conocimiento y el compromiso con la verdad y la mejora integral del proyecto «Centro de recursos formativos y de mejora del medio en la Red»; que nos avalan para encontrar las claves de una nueva educación-formación ambiental. Nos hemos de situar en las decisiones claves:

- ¿Qué nos preocupa como problema central de evaluación?

- Retomar y analizar el mayor número de datos, los más relevantes, atendiendo a los implicados, al centro en sí, al contexto, a su proyección, a la mejora continua, etc.

- Informar del proceso y resultados de la evaluación a los implicados, proporcionándoles las ideas, las claves y los compromisos con la mejora pretendida.

El proceso evaluador está estrechamente ligado a la perspectiva metodológica pretendida y al plan de acción que nos proponemos desarrollar. Los métodos son tan abundantes como los objetos de evaluación, las disciplinas coadyuvantes y los modos de atender el proceso evaluador, procurando un enfoque plurimetódico, apoyado tanto en visiones cualitativas como cuantitativas, aunque dada la naturaleza de este objeto: debiera junto a la visión más consolidada, ampliarse con algún método y técnica específica que nos permita:



La evaluación del desarrollo del centro de recursos ha de estimar entre otros aspectos los siguientes (Medina, 2003): 1) La calidad de la realización: texto, imágenes, contexto; 2) La incardinación en el conjunto de los programas de la Red: la secuencia, organización y realización de cada sesión del programa; 3) El discurso creado, los espacios interactivos y la línea narrativa, en su complementariedad; 4) La coherencia entre lo diseñado y aplicado en sus grandes componentes: objetivos pretendidos, actividades lúdico/formativas, mensaje explícito e implícito, estructura interactiva: imágenes, texto, discurso, método comunicativo utilizado, etc.

3. Fases del proceso de evaluación de un centro de recursos en la Red

El cuadro de presupuestos de orden epistemológico que fundamentan el proceso de evaluación del centro de recursos en la Red, designado «Octopus», debe entenderse, en primer lugar, en el cuadro del conjunto de objetivos generales identificados para el proyecto y, entre ellos, por la pertinencia y adecuación a la materia en análisis:

- La creación de un centro de recursos en la Red.
- La creación y optimización de una base de datos internacional en educación ambiental.
- La pesquisa y evaluación de recursos existentes en esta área.

En segundo lugar, se asume, en términos prácticos de concretización de la evaluación, situar tres momentos clave en que se insertan 1) La componente evaluación del prototipo en su versión alfa; 2) Una evaluación intermedia, integrada por la evaluación de la versión beta del prototipo, por la disponibilidad en Red de un cuestionario a los usuarios registrados y no registrados y complementada como recursos a expertos en el área tecnológica y ambiental y, por último, una evaluación de la versión final del centro de recursos.

La primera fase –evaluación de la versión alfa del prototipo, aplicación del modelo heurístico de interfaces de Nielsen (1993)– asume como objetivos prioritarios: 1) La creación de un instrumento para evaluar la aplicación de las pruebas de utilización a los usuarios del sistema (www.octopus-eu.org); 2) Contextualizar las pruebas de uso en el contexto global de la evaluación del proyecto.

La segunda fase –evaluación intermedia– debe entenderse siguiendo dos dimensiones: 1) Una primera, la evaluación del artefacto tecnológico, en cuanto que prototipo en su versión beta, a efectuar por especialistas y a través de la aplicación de test de utilización a los usuarios y asociados; 2) Una segunda

(detrás de la versión definitiva del prototipo) hecha a través de dos cuestionarios en Red, para aplicar a todos los usuarios del Centro de Recursos.

La tercera fase –evaluación final– a realizar al final del proyecto, y que resultará del análisis del volumen de información recogido con la aplicación de los dos cuestionarios en Red, y que tienen como fin evaluar la interacción usuario/sistema/recursos.

2. Evaluación de la versión alfa del prototipo

Según Hackos y Redish (1998: 386-387), la evaluación de un prototipo junto a sus usuarios, servirá para verificar hasta qué punto éste funciona en las siguientes dimensiones: ¿transmite un modelo conceptual consistente?, ¿corresponde al modelo mental de los usuarios?, ¿corresponde al modo de trabajo de los usuarios?, ¿utiliza sus palabras?, ¿abarca las tareas que los éstos esperan que el producto permita realizar?, ¿funciona para todas las situaciones o escenarios que los usuarios dicen que ocurren?, ¿garantiza un flujo de tareas para éstos?, ¿ayuda a que los usuarios hagan la transición de lo que hacían anteriormente (o de la forma como realizaban la misma tarea, sin el producto a evaluar?, ¿divide bien el trabajo entre el ordenador y el usuario?, ¿proporciona mensajes cuando los éstos necesitan de ellos?, ¿mantiene la consistencia entre el aspecto y el sentido a lo largo de las diferentes pantallas?, ¿mantiene la consistencia en la localización donde los botones, iconos y otras herramientas de navegación están colocadas a lo largo de las diferentes pantallas?, y ¿mantiene la consistencia del vocabulario usado a lo largo de las diferentes pantallas?

Estas dimensiones, todavía según los mismos autores, pueden ser evaluadas a través de la navegación en el prototipo (walk-through) a partir de un escenario creado, el cual representa una «historia» o situación creada, para que se obtenga una visión de cómo los usuarios desempeñan una tarea en interacción con el sistema, identificando problemas resultantes de opciones de diseño erróneas o ilógicas, opciones que podrán perjudicar la calidad de la interacción al nivel de la facilidad y rapidez con que los usuarios desempeñan las tareas propuestas, y que están en la base conceptual del desarrollo de la aplicación a testar.

Hackos y Redish consideran que la navegación por el prototipo, con base en escenarios, será la primera técnica de evaluación, principalmente si ésta fuese hecha con alguien que no son sus «reales» usuarios, siendo pues esencial que se hagan pruebas de utilización con los usuarios representativos de aquéllos a quienes la aplicación se destina. Será, pues, la impo-

sibilidad de que testeemos el prototipo junto al de los usuarios «reales» de la aplicación, que condujo a la opción de que testeemos el prototipo junto a los usuarios representativos de aquéllos a quien la aplicación se destina, estructurando las pruebas de utilización en función de escenarios, previamente establecidos y con base en tareas reales. Además de la opción de estructurar las pruebas de utilización mediante escenarios previamente establecidos, se consideró necesaria la adopción de un método de evaluación, que ofreciese garantías de que la evaluación resultante del análisis de las pruebas de utilización, diese indicaciones útiles para el incremento cualitativo de las interfaces gráficas del prototipo en su versión alfa, de forma que, la versión beta reflejase cualitativamente el resultado de esa evaluación. La opción recayó pues, sobre la adopción del método de evaluación heurística de interfaces gráfica (Nielsen, 1993)².

El método de evaluación heurística adoptado en este estudio es soportado por el conjunto de heurísticas de utilidad de interfaces, propuestas por Nielsen (1993), las cuales pueden, simultáneamente, servir para analizar interfaces gráficas u otras mediadoras de la interacción entre el hombre y la máquina. De acuerdo con este autor, las heurísticas que conducen al éxito de la interacción, entre usuarios e interfaces, son: un diálogo simple y natural; hablar el lenguaje del usuario; minimizar el recurso a la memoria de éste (user memory load); consistencia; feed-back; marcaciones de salida claras; atajos; buenos mensajes de error; prevenir los errores; ayudas y documentación.

3. La segunda fase: la evaluación intermedia del centro de recursos

3.1. La evaluación del prototipo en su versión beta

La aplicación de los instrumentos identificados como pruebas de utilización (Nielsen, 1993), en las instituciones asociadas, permitió obtener un conjunto de resultados que, en términos prácticos, se tradujo en la rectificación de las interfaces hasta la versión.

En esta etapa, y teniendo en cuenta el hecho de que consideramos de mayor utilidad la aplicación de las pruebas de utilización a un mayor número de sujetos, se construyeron nuevos instrumentos (pruebas de usabilidad). Por otro lado, se asumió la importancia del recurso a especialistas en esta área, en el sentido de validar el contenido funcional del prototipo en su versión beta. Esta opción es asumida en el cuadro de procedimientos que estructuran un diseño de investigación (técnica del panel de jueces). Al considerar estas cuestiones, en torno a la evaluación formativa de

sistemas multimedia, Tessmer (1996: 197) refería que «experts are used in individual and group evaluations of rough drafts of the final product, because of the costs and complexity of multimedia development, it is important that a prototype be evaluated as part of the initial multimedia design phase. A prototype is a working model that contains critical elements of the program».

3.2. Aplicación del cuestionario en la Red

De acuerdo con los presupuestos de la investigación, fueron construidas dos investigaciones por cuestionario, para que fuesen aplicadas en la Red, detrás de la versión definitiva del prototipo, y que serían, en una primera fase, incluidos en la evaluación intermedia.

Al reflexionar estas cuestiones, es importante referir la validez interna de un instrumento de este tipo. Tuckman (2000) opina que ella se refiere a todo el constructo, desde la fundamentación teórica hasta su versión definitiva. En esta investigación, asumimos como criterios de validez los siguientes:

- Revisión de la literatura, incidiendo sobre estudios en el campo de los sistemas multimedia, concretamente a nivel de la elaboración de cuestionarios en la Red (Carioca, 1995; Costa, 1999). Estos estudios permitieron identificar un conjunto de categorías e ítem a incluir en el estudio. Todos éstos fueron testeados, asegurándose su validez.
- Clarificación epistemológica de conceptos utilizados, con base en la reflexión conjunta del grupo de especialistas integrantes de los equipos de la asociación. El elevado conocimiento empírico-especulativo y científico en esta área permitieron elaborar un conjunto de ítem a considerar para la versión del anteproyecto de cuestionario.
- Entrevista exploratoria no estructurada a especialistas en la materia, que permitieron agrupar un conjunto de ítem.
- Elaboración de la versión del anteproyecto de cuestionario.
- Pre-prueba del cuestionario. Esta fase permitiría identificar algunas limitaciones a nivel del constructo y significado de algunos ítem y, consecuentemente, a su clarificación conceptual. Por otro lado, el instrumento fue aplicado a un conjunto de posibles usuarios del sistema Octopus, en el sentido de identificar también situaciones limitativas.
- Versión definitiva del cuestionario.

La validez externa del cuestionario sería asegurada en el contexto de la evaluación de las funcionalidades del prototipo, en su versión beta, pues, como

funcionalidad integrante del sistema, será igualmente objeto de apreciación valorativa por el panel de especialistas.

Notas

¹ Proyecto financiado por el programa comunitario Sócrates-Minerva (90120-CP-1-2001-1-Minerva-M).

² Un método de evaluación heurística que tiene como una de sus principales ventajas la economía de recursos, resultante de no ser necesario aplicar un elevado número de pruebas para detectar gran parte de los problemas de utilización.

Referencias

CABERO, J. y GISBERT, M. (2002): *Materiales formativos multimedia en la Red: Guía práctica para su diseño*. Sevilla, Universidad de Sevilla.

CARIOCA, V. (1995): *Contributos para a concepção e aplicação de uma grelha paramétrica de avaliação de software multimédia educativo*. Trabalho realizado no âmbito do Curso de Doctorado en Formación del Profesorado. Badajoz, ICE

COSTA, F. (1999): *Contributos para um modelo de avaliação de produtos multimédia centrado na participação dos professores*. Aveiro, I Simpósio Ibérico de Informática Educativa.

DIAS DE FIGUEIREDO, A. (2002): *Redes de educação: A surpreendente riqueza de um conceito in redes de aprendizagem/redes de conhecimento*. Lisboa, Ministério da Educação; 39-55.

GENTO, S. y GLASS (Eds.) (1977): *Evaluation studies review* Amud. Beverly Hills, California Sage; 140-157.

GENTO, S. y CASTILLO, S. (1995): «Modelos de evaluación de programas educativos», en MEDINA, A. y VILLAR, L.M. (Coords.) (1995): *Evaluación de programas educativos, centros y profesorado*. Madrid, Universitas; 25-72.

HACKOS, J. y REDISH, J. (1998): *User and task analysis for interface design*. New York, Wiley.

MEDINA, A. (2003): *Evaluación de programas tecnológicos*. Madrid (en prensa).

MEDINA, A. (2003): *Evaluación de programas socioculturales*. Madrid (en prensa).

NIELSEN, J. (1993): *Usability engineering*. San Francisco, Morgan Kaufmann.

NIELSEN, J. (2000): *Projetando websites: Designing web usability*. Rio de Janeiro, Campus

NORMAN, D. (1993): *Things that make us smart: defending human attributes in the age of the machine*. Massachusetts, Perseus Books.

PÉREZ JUSTE, R. (1995): «Evaluación de programas educativos y metodología para la evaluación de programas educativos», en MEDINA, A. y VILLAR, L.M. (1995) (Coords.): *Evaluación de programas educativos, centros y profesorado*. Madrid, Universitas; 73-146.

STAKE, R.E. (1967): «The countenance of education evaluation», en *Teacher College Record*, 68; 523-544.

TEJEDOR, J. (1990): «Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo», en *Revista de Investigación Educativa*, 8.

TESSMER, M. (1996): «Formative evaluation», en PIET, A.M.; KOMMERS, S.; GRABINGER, J. y DUNLAP, C. (Eds.): *Hypermedia learning environments*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers; 187-207

TUCKMAN, B. (2000): *Manual de investigação em educação*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

WEISS, C. (1975): *Investigación evaluativa*. Méjico, Trillas.

WITTROCK, M. (1989): *La investigación en la enseñanza*. Madrid, Paidós/MEC.

WORTHEN, B.R. (1987): En HUSEN, T. y POSTLETH, T. (Eds): *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona, MEC/Vicens Vives, VI-V ; 2.523-2.530.

† Ángel Alvarado y Elena Dorrego
Venezuela

Tecnología educativa y tecnologías de la comunicación en Venezuela

Educational technology and communication technologies in Venezuela

Contribuir al estudio de la tecnología educativa (TE) y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en Venezuela es el objetivo de este trabajo. Se ha avanzado en la corriente tecnológica y educativa, sin detenernos a reflexionar sobre lo recorrido. ¿Qué pasó con la TE?, ¿desapareció para dar paso a las TIC?, ¿por qué se hace mención casi de manera exclusiva a Internet y las redes, cuando nos referimos a las TIC? El trabajo se sustenta en la revisión de algunas publicaciones periódicas y documentos de eventos y encuentros, en atención a algunas ofertas de formación académica y en las disponibilidades de prestación de servicios en el área de la TE y de las TIC. A partir de esta revisión se analizan algunos aspectos fundamentales que permiten caracterizar y acercarse a este campo de estudio.

The authors want to make a contribution to studies of educational technologies (TE) and information and communication technologies (TIC) in Venezuela. They reflect on the role of educational technologies when everybody talks today about information and communication technologies and they wonder if the first one died to allow the last one to emerge. This paper makes a review on some aspects referring to this question from the 70' up to the present and concludes reflecting on the relevance of educational technologies nowadays.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Educación tecnológica, tecnologías de la información y la comunicación, servicios tecnológicos.

Educational technologies, information and communication technologies.

1. Precisiones conceptuales y algunos antecedentes: décadas de los 70 y los 80

Iniciamos este recorrido de la tecnología educativa en Venezuela, a partir de algunas precisiones conceptuales que permiten ubicarnos en un ámbito teórico. La relación ciencia, tecnología y técnica se ha orientado hacia dos vertientes (Gallego, 1997): la primera, sustentada en una visión técnico racional, donde el desarrollo de lo tecnológico y de lo técnico, ha estado marcado por la influencia racional-positivista, la objetividad y neutralidad de la ciencia, el dominio del conocimiento científico y la aceptación de un único método, el científico; la segunda, donde se plantea una interpretación crítica de

† Ángel Alvarado y Elena Dorrego son profesores de la Universidad Central de Venezuela (alvarado@reacciun.ve) (edorrego@reacciun.ve)

la ciencia, la técnica y la tecnología que permite considerar la inherencia de los aspectos sociales, políticos y económicos, lo que a su vez significa atender a la relación ciencia, tecnología, técnica y sociedad.

Tomamos como referencia inicial una investigación llevada a cabo en Venezuela por Inciarte (1994), cuyo propósito fue el de caracterizar la TE en Venezuela en el período 1969-1988, con base en los documentos educativos oficiales y los logros más resaltantes. En este trabajo se asume cómo la puesta en práctica de la concepción teórica de educación, utilizando métodos, técnicas, procedimientos y recursos para enfrentar la realidad educativa y proponer alternativas de solución a los problemas. Algunas de las conclusiones a las que se llegaron son:

- Se reportan evidencias de que la concepción manejada por el estado es la restringida a la tecnología audiovisual e instruccional (de ferretería o aparatología); los logros en esta área, según lo expresado en los documentos oficiales, se circunscriben a la producción audiovisual, al asesoramiento y entrenamiento instruccional. Se expresa entonces en dicha concepción un claro enfoque positivista y/o funcionalista, que la concibe como neutra, contentiva de técnicas y aparatos.

- El estado no ha considerado a la tecnología educativa como un proceso inherente al hecho educativo, que operacionaliza la creatividad en el logro de los fines de la educación, sino como una estrategia de apoyo que puede ser tomada o dejada. Se le ha identificado solamente con sistemas de transmisión de conocimientos y/o estereotipos metodológicos.

- La concepción manejada encierra sólo la tecnología aplicada a la educación, pero generada para otras áreas, por lo tanto se ha visto imposibilitada para resolver problemas educativos, y más aún a concretar una praxis educativa comprometida con un proyecto pedagógico propio; y no ha contribuido a profundizar nuestra identidad nacional, la reflexión crítica de los problemas educativos, ni la concepción de la sociedad y del hombre.

Otros autores como Orantes (1978) comparten algunas de estas conclusiones, aseverando que, al referirnos al término de «tecnología educativa» o «tecnología de la instrucción», lo primero que se piensa es el uso de refinados o al menos costosos equipos en la enseñanza. En este sentido, una vez más el término se reduce al «uso de aparatos» desviando el sentido y alcance real: el desarrollo de soluciones concretas a problemas prácticos de instrucción, lo cual comprende los intentos sistemáticos por realizar y utilizar innovaciones dentro del campo de la enseñanza que ayu-

den a diseñar ambientes que faciliten el aprendizaje. Cabe destacar en estas afirmaciones, el proceso de instrucción como ambiente privilegiado del quehacer tecnológico.

Villarreal (1989: 20) aporta otros elementos que enriquecen la discusión y el análisis, al presentar tres conjuntos de interpretaciones con relación al término TE que se manifiestan en el medio educacional venezolano. El primero de ellos hace referencia como a la aparatología, concepto más común asociado al uso de aparatos; el segundo concibe a la TE como diseño y práctica instruccional, que consiste en la operacionalización de lo educacional en el aula; y tercero, la TE como tendencia curricular, es decir, donde se interpreta desde posturas epistemológicas psicológicas e ideológicas. Ante este escenario, Villarreal presenta una definición de TE que pretende superar las debilidades de los grupos anteriores y que podemos decir constituyen un cuarto grupo, donde se asume «como el conjunto de técnicas y procedimientos concebidos por la ciencia de la educación para resolver problemas educativos y/o educacionales». Esta definición se acerca a la definición asumida por Inciarte (1994) en el trabajo citado.

En un trabajo más reciente, Villarreal (1994: 31-37) complementa y dice que la práctica se convierte en el escenario tecnológico por excelencia en tanto ella da lugar a la problematización de la realidad, a la reflexión teórica sobre esa problematización, y al regreso a esa realidad a través de tecnología para conocerla en la medida en que se la transforma. Desde esta perspectiva, los límites entre ciencia y tecnología tienden a ser muy tenues e imprecisos; y la teoría y práctica educativas adquieren una ubicación lógica y epistemológica en una verdadera tecnología educativa. Una tecnología así concebida, demanda del concurso del educador como principal agente investigador...

Por lo expuesto hasta el momento, pareciera entonces que por un lado va el trabajo de autores que enmarcan la TE más allá de concepciones «aparatológicas» o «técnico-rationales», ubicándolas en un campo de reflexión y hacer sobre la realidad educativa en busca de mejoras; y por otro lado, el quehacer en la práctica determinado por una visión reducida de la TE. No cabe dudas de que en nuestro entorno, al referirnos a ésta, generalmente se piensa en aparatos. Una vez fueron los rotafolios, luego los retroproyectores, los proyectores de diapositivas, la televisión y el vídeo, las máquinas de enseñar, la computadora y el software educativo, y ahora más recientemente Internet y sus servicios.

Desde la década de los 70, se crearon en gran parte de las universidades centros audiovisuales con el propósito de facilitar la producción y uso de los medios audiovisuales, particularmente televisión y posteriormente vídeos. Se ha contado con las instalaciones y equipamiento necesarios para el uso de esos medios en la enseñanza, y posteriormente con el desarrollo de la informática y las telecomunicaciones, algunos de esos centros han incorporado diversos medios didácticos interactivos.

Se crean luego «Centros de Tecnología Educativa», y algunos centros audiovisuales cambian su denominación, como es el caso del entonces Ministerio de Educación, quien cambia el nombre de su centro audiovisual por el de tecnología educativa (Orantes, 1978).

La Universidad Central de Venezuela (UCV) (www.ucv.ve) cuenta desde los años 70 con la División Audiovisual, creada con el fin de apoyar a las diversas facultades, en el diseño y producción de programas de televisión. Durante varios años esa División transmitió un programa semanal en una de las televisoras del Estado. Se crearon además otros centros en las diversas Facultades, entre ellos el Departamento de Tecnología Educativa en Odontología, la Unidad Audiovisual de Ciencias Económicas y Sociales, el Área de Recursos para el aprendizaje de Medicina, el Centro de Fotografía de Ciencias, el Centro de Experimentación de Recursos Instruccionales (CERI) en la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación, y la Unidad Audiovisual en el Sistema de Actualización Docente del Profesorado (SADPRO). En la actualidad toda la ciudad universitaria tiene instalado cableado de fibra óptica, lo que ha permitido a sus diferentes dependencias el uso de Internet, y de otras tecnologías como las audioconferencias y videoconferencias, tanto para la docencia, como para la investigación y la extensión.

2. Algunos antecedentes de 1990 a 2003: informática educativa y TIC

La informática educativa (IE), como área de reflexión, comienza a esbozarse en el país en los años 70, pero su legitimación «no ocurre sino hacia finales de los años 80 e inicios de los 90, debido a su impacto en el mundo moderno, y especialmente cuando aparecen sus productos en los espacios académicos y se reconocen como fuente de soluciones que contri-

buirán a inspirar políticas tanto académicas como gubernamentales en educación» (Martínez, 2002). Para el año 1984 se funda la Asociación Venezolana de Educación e Informática (AVEI) como iniciativa para unificar y fortalecer los esfuerzos académicos en el área.

La década de los 90 se ve fuertemente influenciada con el auge y masificación de la computadora personal, aparecida en la década anterior, trayendo con ésta otro campo de estudio, la IE que, posteriormente, aunado a los avances de la telemática y las telecomunicaciones (Internet y multimedios, entre otros), dan origen a lo que «ahora» llamamos las tecnologías de la información y la comunicación.

Tomando como referencia los trabajos presentados en algunas jornadas y eventos del área nos encontramos con lo siguiente: en las IV Jornadas de Tecnología Educativa en Venezuela (Universidad Central de Venezuela, 1990), sólo el 17% se refería a informática y telecomunicaciones; en la Conferencia Internacional sobre «Capacitación docente mediante el empleo de la educación a distancia» y la «Tecnología educativa del CREAD» (Consortio Red de Educación

Estamos en una etapa de transición marcada decisivamente por el auge y desarrollo de la informática y las telecomunicaciones acompañada por un contundente papel de la información y el conocimiento, donde las relaciones económicas, políticas, sociales, culturales y educativas giran en torno a este escenario.

a Distancia, 1998) ascendió a un 32%; y luego en la celebración del décimo aniversario del CREAD (Consortio Red de Educación a Distancia, 1998) el evento contó con un 63% de ponencias en el área de las TIC, específicamente Internet y sus servicios, redes, virtualización y educación a distancia. También, durante los años 1991 al 1993 se celebran las Jornadas de Informática como Apoyo a la Docencia y a la Investigación, organizadas por el Centro de Computación Académica de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UCV, donde resaltan los trabajos y aportes en el área de la IE.

Si revisamos algunas publicaciones periódicas, podemos evidenciar que en sus contenidos, los artículos que hacen referencia al tema pasan por los referentes de TE, IE y TIC. Al revisar algunos ejemplares

de la Revista de Pedagogía, publicada por la Escuela de Educación de la UCV, nos encontramos que en 1978, Orantes debate sobre el concepto de TE, en 1980 Izquierdo y Maneiro presentan una investigación sobre la literatura y el medio radiofónico, en 1984 Orantes debate en torno hacia una tecnología del aprendizaje en educación superior, en 1993 se dedica exclusivamente a tecnología educativa como preámbulo a las VI Jornadas de Tecnología Educativa en Venezuela y en este número ya se asoma un artículo referido a la introducción del computador en la escuela venezolana, de Méndez. Pero, también en 1993, se publica el volumen XIV, dedicado especialmente a informática y educación. Otra publicación de la UCV, Agenda Académica, dedica en 1999 el sexto volumen a las TIC.

3. Formación en TE, informática y tecnologías

En el ámbito de la formación nos encontramos con lo siguiente: en la UCV, en los estudios de pregrado se crea en el año 1970 la mención de «Tecnología educativa» de la Escuela de Educación, la

trucción». En 1999 se inician los cursos de doctorado en Tecnología instruccional y educación a distancia, basados en la telemática, mediante convenio de la NOVA Southeastern University (www.nova.edu) con la UCV (Dorrego, 1999). Es de hacer notar que en el 1997 se inició este Programa de Doctorado en la Universidad Nacional Abierta, y actualmente se desarrollan en la Universidad Nacional Experimental del Táchira y en la Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado.

Por su parte SADPRO-UCV (www.sadpro.ucv-ve) ha asumido desde el año 1997 la formación continua de docentes en TIC, como respuesta a las exigencias académicas, profesionales y tecnológicas del entorno nacional e internacional. Ese proceso ha atendido las siguientes áreas, con fines generales y educativos: a) Formación inicial; b) Formación en el desarrollo de habilidades y destrezas en el manejo del computador; c) Formación en el uso de Internet y sus servicios; d) Formación en la producción de medios instruccionales; e) Diseño y producción para televisión educativa; f) Diseño y producción de cursos en línea (Altuve, Alvarado y Eekhout, 2002).

Se destacan además programas ofrecidos por otras instituciones en el país. La Universidad Simón Bolívar (www.usb.ve) ofrece una Especialización en «Informática educativa»; en la Universidad Metropolitana se está iniciando la oferta del programa de postgrado: Especialización en tecnología, aprendizaje y conocimiento; esta Universidad ofrece además un programa modular de «Tecnología instruccional» (www.unimet.edu.ve). Otras

universidades también forman en el área, en niveles de postgrado (Consejo Consultivo Nacional de Postgrado, 2002). La Universidad de los Andes ofrece la Maestría en «Educación», Mención en «Informática y diseño instruccional»; la Universidad del Zulia ofrece la Maestría en «Ciencias de la comunicación», Mención «Nuevas tecnologías de la información»; la Universidad de Carabobo ofrece la Especialización en «Tecnología de la computación»; la Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado ofrece la Especialización en tecnología de la información y la comunicación», así como la Maestría en «Ciencias de la comunicación», con varias Menciones, entre ellas la de «Nuevas tecnolo-

Creemos que la tecnología educativa no ha cedido espacios, por el contrario, sentimos una evolución del área, que se ha visto marcada por el auge y desarrollo de los avances de las teorías de instrucción y de aprendizaje y de los medios. Vemos así, por ejemplo, que la incorporación de las TIC ha tenido efectos importantes en la flexibilidad de los diferentes procesos componentes del diseño instruccional (análisis, diseño, producción, implementación y evaluación).

qual para el año de 1998 desaparece. Para finales de los años 80, se ofrecía en la UCV una Especialización en el área de «Computación». En el nivel de postgrado, en la UCV se crea la Maestría en «Educación», Mención «Tecnología educativa» en el año 1979, y luego se elimina en 1995, cuando se crea la Maestría en «Evaluación». Posteriormente, para el año 1999 se inicia la Maestría en «Educación», Mención «Tecnologías de la información y la comunicación» de la Facultad de Humanidades y Educación. Además, desde el año 1981 funciona en la UCV la Maestría en «Psicología de la Instrucción» y en el año 1992 se crea la Especialización en «Asesoría en psicología de la ins-

gías». La Universidad Pedagógica Experimental Libertador ofrece varias Especializaciones en educación, entre ellas la de «Estrategias de aprendizaje y la de evaluación educacional», así como la Maestría en «Educación» con diversa menciones, entre ellas las de «Tecnología y desarrollo de la instrucción», la de «Currículo», la de «Estrategias de aprendizaje» y la de «Evaluación educacional».

4. Uso de las TIC en las universidades venezolanas

En los últimos años las universidades venezolanas, tanto públicas como privadas, han reconocido que, en la sociedad de la información y de la comunicación, necesariamente tienen que realizar importantes cambios, basados en la incorporación de innovaciones educativas, en el uso racional de las tecnologías de la información y la comunicación para propiciar dichas innovaciones, y para garantizar la formación de los docentes y los investigadores, todo ello dentro del marco de sistemas de formación avanzada, continua, abierta y crítica, que utilicen tanto la educación a distancia como otras modalidades educativas (Dorrego, 2001: 138).

En la actualidad son muchas las universidades que han incorporado la modalidad de educación a distancia, apoyada en los medios didácticos interactivos, en consonancia con los avances de las TIC. Ya se ofrecen diversos programas y cursos con actividades en línea totalmente o con actividades mixtas, es decir presenciales y en línea.

Debe destacarse que esa incorporación de las TIC va acompañada de procesos de investigación sobre su pertinencia en el ámbito educativo, y de la capacitación requerida, no sólo de los profesores, sino también del personal técnico y administrativo que deberá participar en la producción y administración de los cursos a distancia. Es así como la Universidad Simón Bolívar creó inicialmente la Unidad de Medios Audiovisuales para ofrecer apoyo a los docentes en la producción de dichos medios, a los que se incorporó luego la televisión. En la actualidad apoya los cursos presenciales con materiales didácticos en Internet y recientemente instaló «La Simón TV», que a través de la señal de televisión abierta será un vehículo de distribución de un sistema multimédios de educación a distancia.

La Universidad Católica Andrés Bello, bajo el nombre de «Virtual-Ucab» ofrece bajo una metodología a distancia, estudios de postgrado (especializaciones y maestrías), y cursos de formación continua (www.ucab.edu.ve). Por su parte la Universidad de los Andes (www.ula.ve), desde hace muchos años,

ha producido programas de televisión y software multimedia para la enseñanza en sus diversas Facultades, así como otros medios interactivos. Actualmente desarrolla la educación interactiva a distancia, mediante la Coordinación General de Estudios Interactivos a Distancia (CEIDIS).

En cuanto a la Universidad Central de Venezuela, actualmente se desarrolla el Programa de Educación a Distancia, el cual orienta la producción, dictado, administración y evaluación de cursos y programas de pre-grado, postgrado, educación continua y extensión, así como de otras actividades de intercambio científico y tecnológico, basados en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. El diseño, producción y dictado de los cursos se realizan mediante el uso de la plataforma «Facilweb», creada en SADPRO UCV.

La Universidad Rafael Belloso Chacín, a través de sus estudios a distancia, promueve formas de aprendizaje en línea como alternativa del aporte institucional en materia educativa o complementario al presencial; ofrece cursos de pre-grado, postgrado (especializaciones), cursos de extensión (www.ead.urbe.edu).

Otras universidades como la Nueva Esparta (www.une.edu.ve) y la Nacional Experimental Simón Rodríguez (www.unesr.edu.ve) también ofrecen diversos programas y cursos en línea. Debe señalarse además que algunas universidades poseen canales de televisión, como la Fermín Toro, la de Carabobo, la de Los Andes y la del Zulia.

5. Conclusiones

Este amplio panorama nos lleva entonces a preguntarnos, ¿qué pasó o pasa con la tecnología educativa?, ¿aparecen las TIC como sustitutas de la TE?; y si es así, ¿arrastran las TIC todas las debilidades y bondades de la TE o constituyen otro ámbito de estudio renovado?, ¿y la informática educativa, dónde queda? Quizás habría que detenerse con cautela en este tema y profundizar en su estudio, estamos en una etapa de transición marcada decisivamente por el auge y desarrollo de la informática y las telecomunicaciones acompañada por un contundente papel de la información y el conocimiento, donde las relaciones económicas, políticas, sociales, culturales y educativas giran en torno a este escenario.

Creemos que la tecnología educativa no ha cedido espacios, por el contrario, sentimos una evolución del área, que se ha visto marcada por el auge y desarrollo de los avances de las teorías de instrucción y de aprendizaje y de los medios. Vemos así, por ejemplo, que la incorporación de las TIC ha tenido efec-

tos importantes en la flexibilidad de los diferentes procesos componentes del diseño instruccional (análisis, diseño, producción, implementación y evaluación); observamos cómo Internet y en particular la web, considerados como ambientes de aprendizaje, permiten aplicar principios derivados de los enfoques de aprendizaje situado, colaborativo y constructivista; y cómo las tecnologías pueden ser consideradas como herramientas cognitivas que el alumno puede manejar para construir su propio conocimiento (Dorrego, 2000).

Hemos asistido a lo largo de los años a una relación ineludible de «TE es igual a medios», lo cual sin negar su existencia e importancia, y a la vez no creyendo su determinación conceptual exclusiva del área, ha causado un sesgo teórico y práctico de la TE como uso de «aparatos innovadores», por encima de la reflexión, investigación y acción sobre el trabajo del aula en búsqueda de soluciones y mejoras en la calidad educativa.

Tal como afirmamos en puntos anteriores, en algún momento la TE fue sinónimo de material escrito instruccional, rotafolio, retroproyector, diapositivas, televisión y vídeo, máquinas de enseñar, computadoras y software educativo, y más recientemente de Internet y sus servicios. Ahora nos toca evitar que esos vicios continúen, y más aún que se entienda por tecnologías de la información y la comunicación, en su acepción más genérica, a los medios y canales relacionados con los avances de la informática, las telecomunicaciones y las redes, sin pensar en los cimientos teóricos y prácticos que sustentan el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde la TE es uno de los ámbitos que orientan y consolidan tal empresa, identificándonos con las concepciones de Orantes (1978), Villarroel (1989; 1994) e Inciarte (1994).

Queda esperar entonces de quienes trabajamos en el área, retomar el papel de la TE como proceso, en la búsqueda de soluciones efectivas en el ámbito educativo, que propicien la incorporación efectiva y contextualizada de las TIC a los requerimientos educativos locales, regionales y mundiales.

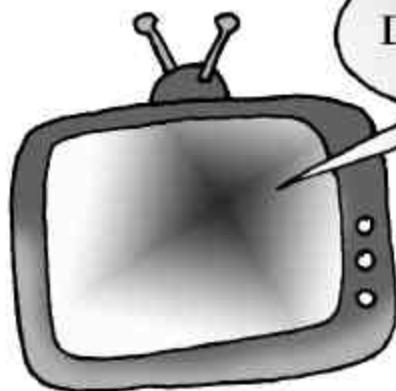
Referencias

- ALTUVE, J.; ALVARADO, A. y EEKHOUT, A. (2003): «Avances y perspectivas en la formación docente para la producción de cursos en línea», en DORREGO, E. y SALINAS, J. (Coords.): Las tecnologías de la información y la comunicación en la Universidad del siglo XXI. Caracas, SADPRO-UCV.
- CONSEJO CONSULTIVO NACIONAL DE POSTGRADO (Ed.) (2002): Directorio Nacional de Estudios de Postgrado. Caracas, OPSU.
- CREAD (1998): Conferencia conmemorativa X aniversario del CREAD. Caracas, Universidad Nacional Abierta.
- CREAD (2000): Conferencia internacional sobre capacitación docente mediante el empleo de la educación a distancia y la tecnología educativa. Caracas, Universidad Nacional Abierta.
- DORREGO, E. (1999): «Educación a distancia, tecnologías de la información y la comunicación y perfeccionamiento en la UCV: un reto», en Agenda Académica, 6, 2. Caracas, SADPRO UCV.
- DORREGO, E. (2001): «Flexibilidad en el diseño instruccional y nuevas tecnologías de la información y la comunicación», en CABERO, J. y OTROS (Coords.): Las nuevas tecnologías para la mejora educativa. Sevilla, Kronos.
- DORREGO, E. (2001): «Uso de las tecnologías de la información y la comunicación en las universidades venezolanas. Algunas experiencias», en SALINAS, J. y BATISTA, A. (Coords.): Didáctica y tecnología educativa para una Universidad en un mundo digital. Panamá, Universidad de Panamá.
- GALLEGO, A.M. (1997): La tecnología educativa en acción. España, FORCE, Universidad de Granada.
- INCIARTE, G.A. (1994): «Tecnología educativa en Venezuela (1969-1988)», en Reverso, 1 (1), noviembre-diciembre; 15-22. Caracas, CERL, Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela.
- MARTÍNEZ, A.B. (2002): Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior. Caracas, Universidad Central de Venezuela (documento policopiado).
- ORANTES, A. (1978): «El concepto de tecnología educativa», en Revista de Pedagogía, 13, diciembre; 55-68. Caracas, Universidad Central de Venezuela, Escuela de Educación.
- VARIOS (1980-1993): Revista de Pedagogía, 13; 14-15; 16; 36. Caracas, Universidad Central de Venezuela, Escuela de Educación.
- UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA (Ed.) (1999): Agenda Académica, 6 (2). Caracas, Vicerrectorado Académico.
- VARIOS (Ed.) (1992): IV Jornadas de tecnología educativa en Venezuela. Resúmenes. Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- VILLARROEL, C. (1989): «La tecnología educativa», en Revista de Pedagogía, 10(19), julio-septiembre; 9-29. Caracas, Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela.
- VILLARROEL, C. (1994): «¿Educación tecnológica o tecnología educativa?», en Reverso, 1 (1); noviembre-diciembre; 23-38. Caracas, CERL, Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela.

La verdadera y triste historia de Ramón el del butacón



Reservados todos los derechos



VOYA
DESINFORMAROS
UN RATILLO...

† Horacio Santángelo
Buenos Aires (Argentina)

Experiencias argentinas en aplicaciones de la tecnología educativa

Some experiences of technology applications to education in Argentina

La tecnología educativa en la Argentina de los últimos veinte años comparte dificultades que coexisten en los diversos sectores del sistema educativo: segmentación, falta de continuidad, incoherencia y tendencia a la simplificación dentro de un paradigma de respuestas cuantitativas a los problemas que se presentan, lo que impide alcanzar niveles de calidad. Para mostrar esta realidad, este autor opta por analizar un conjunto de experiencias con sus correspondientes datos, que cubren diversas facetas de las tecnologías digitales en la Argentina, con sus fracasos y discontinuidades.

This paper analyses some aspects of the development of educational technology in the last twenty years in Argentina. The author considers that this subject has the same problems as the educational system: continuity absence, incoherence, a trend to simplification and a prevalence of quantitative answers. In order to show this reality, the author describes and analyses some experiences that cover different aspects of the subject. All of them were educational proposals of digital technologies and the paper shows them with their problems and failures.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Tecnología educativa, informática educativa, portales educativos, educación a distancia, modelos educativos.

Educational technology, educational computer, educational portals, education at distance, educational models.

Comenzaremos por definir los alcances de este apartado, limitando el concepto de tecnología educativa a la

introducción de las tecnologías digitales, que irrumpieron en la sociedad y en la educación en los comienzos de los años ochenta, especialmente con la llegada de las «home computers».

Fue significativo, como puntual dato revelador de impacto social, la aparición por esa época, en el último número de la revista Time, de la computadora hogareña como «el personaje del año». Por otra parte, y ya entrado en el desarrollo de la tecnología educativa en Argentina, la primera afirmación que corresponde

† Horacio Santángelo es consultor de educación a distancia de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación y asesor de la Universidad Tecnológica Nacional (Argentina) (horacios@rec.utn.edu.ar).

hacer es su contagio por aquellos factores que se han instalado en los más diversos sectores de nuestro sistema educativo: la segmentación, la falta de continuidad, la incoherencia y sobre todo una tendencia a la simplificación dentro de un paradigma cuantitativo, que bloquea frecuentemente el avance sobre factores de calidad.

Finalmente, ante la imposibilidad de dar cuenta exhaustivamente de las diferentes propuestas sociales y educativas de las tecnologías digitales en la Argentina, que por lo señalado justamente han sido innumerables, igual que sus fracasos y discontinuidades, hemos optado por comentar en detalle algunos de sus emprendimientos y datos asociados que cubren el tema conceptual e históricamente.

En ese sentido tomaremos primero los comienzos de la informática educativa, luego el desarrollo del Portal «Educ.ar», el proyecto de centros tecnológicos comunitarios y finalmente las propuestas de educación a distancia basadas en nuevas tecnologías en la enseñanza superior.

1. La informática educativa

Sin pretender un análisis que sea producto de alguna investigación sistemática, es posible hacer reflexiones y compartir observaciones que fueron frecuentes en la introducción de computadoras en la educación en Argentina. Desde esas reflexiones, pueden enunciarse temas y problemas para tratar de establecer puntos en común con las experiencias que podían abordar los docentes.

La realidad, tal como podía ser observada desde la segunda mitad de los 80, permitía identificar, por un lado, grandes expectativas referidas a las posibilidades de reales cambios en lo pedagógico, por la introducción de las computadoras; por otra parte, los temores frente a la novedad llevaban a caer en unas concepciones y prácticas que implicaban la simplificación del complejo tema del aprendizaje. A los ojos de los docentes inquietos, se delineaba un panorama que se podía describir, en una sucesión de momentos:

1) La presencia de computadoras, con muchas referencias a sus usos personales, lúdicos y educativos –sin aclaración alguna de metodologías u objetivos– pero sí asociadas explícitamente al valor de la eficacia y la rapidez. En dicha presentación aparecían conceptos y términos desconocidos para un docente medio. Los términos en otros idiomas no se traducían y las referencias técnicas no se aclaraban.

2) Contemporáneamente se produjo la aparición y creciente difusión de libros de informática educativa, con énfasis en algunos conceptos muy atractivos y

bastante novedosos para los docentes: el aprender a aprender, la reflexión sobre el propio pensamiento, la creatividad, la constructividad, etc.

3) El interés creció con la aparición de artículos en diarios y revistas de circulación masiva, que hasta incluían cursos y propuestas didácticas.

Esta realidad observada de un cierto microcosmos computacional, cuyos promotores provenían de la informática y de niveles universitarios de la pedagogía, se desarrolló por lo general en escuelas de buena condición económica (privadas o estatales). Los profesionales de la informática se interesaron en este nuevo ámbito de aplicación de las computadoras y los profesionales universitarios de la pedagogía estaban más interesados en los aspectos teóricos de la tecnología, que en las consecuencias, desde una perspectiva educacional, que incluyera la realidad de nuestra escuela, sus limitaciones y posibilidades, y donde además del nivel psicopedagógico como variable fundamental, se diera importancia a la consideración de las condiciones socioculturales y el contexto institucional (el sistema educativo, las técnicas pedagógicas utilizadas, etc.) y especialmente las actitudes docentes hacia el aprendizaje. Hubiera sido interesante comprender que la variable «actitud de los docentes hacia el hecho educativo» podría ser lo que determina la orientación transformadora o cristalizada, flexible o rígida, creativa o estereotipada, determinista o probabilista, hacia el sistema pedagógico y su funcionamiento.

Todo el sistema escolar, y dentro del mismo la formación de docentes (especialmente en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires, la de mayor población del país), y el ejercicio de la docencia, pone constantemente el acento en la acumulación de conocimientos como eje del aprendizaje y del crecimiento personal. Por lo tanto, pedagogías supuestamente conductistas o personalistas han concluido finalmente en un esquematismo donde no hay espacio para la reflexión sobre qué, cómo y para qué se enseña, se aprende o se evalúa. Por ello, en la incorporación y uso de computadoras en educación, la brecha más notable y difícil de salvar fue y es, por un lado, una estructura educacional y una actitud docente rígidas y poco creativas, y por otro, una tecnología que encierra potencialmente recursos para desarrollos opuestos, pero en tanto la tecnología se encuentra a merced de las políticas y decisiones de sus usuarios. El eje para salvar dicha brecha podría estar en una sólida formación de los docentes que usarán las nuevas tecnologías y redes de comunicación, para que puedan hacer de ellas un elemento valioso de la educación. Sin embargo, todos los proyectos de tecnología educativa nacionales y pro-

vinciales apuntaron en dos sentidos, casi de forma unánime: fundamentalmente se enfatizó la compra masiva de computadoras para su instalación en escuelas y colegios, inadecuadamente preparados para su incorporación a la enseñanza. En segundo lugar, a partir de la reforma educativa de 1993, el área de tecnología se generalizó con la inclusión de una exagerada cantidad de contenidos, quedando específicamente la tecnología digital reducida al uso de utilitarios y a los propios contenidos de informática.

Finalmente, la capacitación de docentes siempre ha sido mínima y orientada sobre todo a aspectos operativos. Por ello es bueno volver a recordar a Gerard Bossuet, introductor de la informática educativa en escuelas francesas en 1980; él analizó la idea de introducir la computadora en la escuela... Proponiendo que «introducir» deba analizarse en términos temporales. Así una introducción demasiado rápida, corre el riesgo, por una parte, de crear confusiones a un cuerpo de maestros no preparados, y por otra, de imponer productos intelectualmente peligrosos para ciertos niveles escolares. Por otra parte, una introducción muy lenta corre el riesgo de generar formaciones paralelas y a veces incorrectas.

La «computadora» se puede analizar en términos de material (costo de las inversiones, desfase entre lo que es posible hacer y lo que se comercializa), de programas (que pueden demandar inversiones humanas largas y costosas), de herramientas (pasando del nivel material al nivel «tecnológico»), y de objeto de consumo. «En la escuela» se analiza en términos de procesos de aprendizaje y de relaciones maestro/alumno. Así, las formas de aprendizaje varían según las elecciones filosófico-pedagógicas del educador. Las relaciones maestro/alumno están frecuentemente condicionadas por la institución escolar, supuestamente conoedora de qué tipo de individuo ella debe y/o desea formar; por lo que concluía que la informática no debería ser considerada como una disciplina en sí, sino formar parte de un conjunto de útiles puestos a disposición del individuo en un contexto de aprendizaje.

2. El portal «Educ.ar»

En noviembre de 2000 el presidente argentino anunció la puesta en marcha del portal educativo ar-

gentino «Educ.ar». El proyecto incluía tres pilares básicos: contenidos educativos, capacitación docente y un plan de conectividad. Se planteaba como objetivo convertirse en una herramienta para democratizar la educación, implicaba una inversión de 237 millones de dólares, provenientes de un crédito del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), para conectar a las escuelas de nivel medio. Y un aporte inicial, de una donación por once millones de dólares efectuada por la Fundación de Martín Varsavsky, un empresario argentino del mundo de la informática (especialmente de negocios de Internet) radicado en España. También se involucraron empresas de tecnología, telecomunicaciones y proveedores de servicios de Internet (Oracle, Sun Microsystems, Cisco, Impsat, Microsoft, Movicom BellSouth, Telefónica, Fundación Telefónica, Novell, y Patagon) que firmaron acuerdos de colaboración con «Educ.ar» como participantes del sector privado.

En la incorporación y uso de computadoras en educación, la brecha más notable y difícil de salvar fue y es, por un lado, una estructura educacional y una actitud docente rígidas y poco creativas, y por otro, una tecnología que encierra potencialmente recursos para desarrollos opuestos, pero en tanto la tecnología se encuentra a merced de las políticas y decisiones de sus usuarios.

Se enunciaba que a través del portal tendrían acceso a Internet todas las escuelas del país. De modo que «la niñez y la juventud ingresarían en un sistema nuevo y pleno de posibilidades, para afrontar los desafíos del futuro». Así, el portal serviría a 52.000 establecimientos educativos, con una cantidad potencial de casi 12.000.000 de usuarios.

La enunciación de una Intranet que posibilitará la entrada en Internet, y que entre otras finalidades, «viabilizará la difusión de la enseñanza de la utilización del portal y de las computadoras, contendrá páginas personalizadas para cada docente y para cada estudiante, suministrará direcciones electrónicas para todos, permitirá efectuar foros de opinión y reuniones virtuales, y contendrá directorios con información útil de uso escolar... siendo un puente que permitirá a la comunidad educativa argentina incorporarse en plenitud al mundo digital».

En una apreciación «facilista», la prensa informó y editorializó que «toda la sociedad, sin excepciones y despojada de mezquinos intereses sectoriales o políticos, debe encolumnarse para respaldar esa iniciativa y así contribuir a su definitiva consolidación. Convertirla en política de estado sería, a todas luces, el paso más apropiado para afianzar la intención de que los niños y los jóvenes argentinos tengan asegurado el acceso a la educación del siglo XXI». Tres años después, ninguno de los propósitos se ha alcanzado. Recientemente se ha informado que sólo unas 100 escuelas están conectadas en Red y utilizan el portal. Este hecho era totalmente previsible en un país donde las poblaciones de menos de 3.000 habitantes (la mitad del país), carecen de conectividad, como ya se había visto en el proyecto de centros tecnológicos comunitarios. Por otra parte, no existía ningún planteo educativo sobre la utilización de contenidos a partir de por-

geográfica, mediante la instalación de centros de uso comunitario, como condición para el desarrollo socio-económico, contribuyendo a la cohesión de la sociedad. Se instalaron aproximadamente 1.350 centros distribuidos en todo el territorio nacional. A ellos se sumaron 1.745 bibliotecas populares, integradas al proyecto. Se pretendía lograr la implementación de proyectos surgidos de necesidades y demandas locales, otorgando prioridad a las áreas de la producción, el trabajo, la salud y la educación, promoviendo el desarrollo de acciones de capacitación y reconversión laboral, el impulso de actividades productivas locales, la comercialización de productos regionales y el turismo, el desarrollo de la micro y pequeña empresa y la integración laboral y social de personas con necesidades especiales. También se esperaba la difusión de campañas de prevención de la salud en todos sus niveles, la formación de docentes y alumnos pertenecientes a los circuitos educativos formales e informales.

La «computadora» se puede analizar en términos de material (costo de las inversiones, desfase entre lo que es posible hacer y lo que se comercializa), de programas (que pueden demandar inversiones humanas largas y costosas), de herramientas (pasando del nivel material al nivel «tecnológico»), y de objeto de consumo. «En la escuela» se analiza en términos de procesos de aprendizaje y de relaciones maestro/alumno.

Para el logro de esos propósitos era intención implementar procesos de capacitación permanente y cursos de educación a distancia o semipresenciales, en función de las necesidades y demandas locales. También coordinar acciones con otros programas sociales y propiciar la articulación con organismos nacionales, provinciales, municipales y organizaciones de la sociedad civil, en base a objetivos comu-

tales. Y la misma idea o concepción de portal no había sido desarrollada, ni se había consultado a especialistas en el uso de tecnologías digitales para la educación.

3. Los centros educativos comunitarios

El proyecto de centros tecnológicos comunitarios (CTC) se inició en el año 1999 como parte del Programa «argentín@internet.todos», formando luego parte del programa para la sociedad de la información bajo la jurisdicción de la Secretaría de Comunicaciones de la República Argentina, a cargo de diseñar, coordinar y evaluar la ejecución del programa, en convenio con la Unión Internacional de Telecomunicaciones. Su misión fue promover el uso social de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, extendiendo su acceso a sectores de la población en condiciones de desventaja socioeconómica o

En suma, un centro tecnológico comunitario es una red de cinco computadoras con conexión a Internet, instaladas por convenio con una institución de la comunidad (ONG, escuelas, sociedades de fomento, etc.). Cuenta además, con impresoras, scanner, webcam, cámara digital y software educativo destinado al uso comunitario.

En cada CTC, la conducción del proyecto capacitó a dos coordinadores, uno técnico y otro pedagógico, a cargo de la gestión del centro. Tanto la institución como los coordinadores son los responsables del funcionamiento del CTC de acuerdo a los objetivos definidos, mediante el desarrollo de contenidos locales. El proyecto CTC estaba integrado por varios sistemas: un sistema de apoyo, responsable del programa en sus aspectos conceptuales básicos, su coordinación y la evaluación de los resultados. Un sistema permanente de capacitación (SPC), a cargo de un co-

mité interuniversitario, acompañado por un equipo de supervisión y evaluación y un sistema de desarrollo de contenidos.

La etapa de instalación de los CTC se cumplió entre agosto de 1999 y junio de 2000. Simultáneamente, se realizó la capacitación inicial de todos los coordinadores de los centros, por un consorcio de cuatro universidades (Universidad Tecnológica Nacional, Universidad Nacional de Río Cuarto, Instituto Universitario Aeronáutico y Universidad Blas Pascal). La misma se llevaba a cabo durante una semana intensiva en las sedes universitarias, más un día de capacitación itinerante en los mismos centros ya instalados. Con posterioridad al cambio de gestión del gobierno nacional, en marzo de 2000, se crea el programa nacional para la sociedad de la información y el programa de centro tecnológico es transferido a la Secretaría para la Tecnología, la Ciencia de la presidencia de la Nación.

En este período se realizó una encuesta en todos los centros con el fin de relevar su infraestructura y condiciones de funcionamiento. A ese fin, se creó una estructura regional integrada por 75 personas con residencia en diferentes zonas del país. El posterior procesamiento de la encuesta sólo alcanzó resultados parciales. Un intento de conformar un área social, encargada de articular acciones con otras instancias gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil, no llegó a conformarse, igual que el reemplazo, sin éxito, del sistema de capacitación, por alfabetizadores informáticos.

El sistema de desarrollo de contenidos sólo llegó a construir la estructura básica de un portal que tampoco llegó a desarrollarse. Las dificultades estructurales ya detectadas en el desarrollo del proyecto disminuyeron gradualmente la comunicación de los centros con el programa, por lo que la base de datos continuó desactualizándose. En febrero de 2001 el Programa Nacional para la Sociedad de la Información es transferido nuevamente a la órbita de la Secretaría de Comunicaciones. A tres años de iniciado el proyecto, ¿cuánto se ha avanzado hacia los objetivos propuestos? Una constatación general demuestra que los centros que mejor funcionan son los que están instalados en organizaciones de base, que ya contaban con experiencia en trabajo comunitario, donde esta propuesta potenció el trabajo ya iniciado. Se estima que sólo un 25% de los centros funciona de acuerdo a los objetivos planteados, con avances en su capacidad de gestión y sostenibilidad, con inserción en la comunidad.

En general puede afirmarse que los centros instalados en localidades pequeñas logran una mayor in-

serción y participación comunitaria. Aun así, corresponde afirmar que la sola presencia de las Nuevas tecnologías no garantiza por sí misma su apropiación social ni su contribución al desarrollo local. Se ha comprobado que con frecuencia ello ocurre por parte de un sector, lo que no pocas veces contribuye a ahondar conflictos preexistentes en el seno de la comunidad.

A continuación se enumeran las principales dificultades detectadas en las visitas de evaluación a los centros y que fueron expresadas por sus coordinadores. Como aspectos sociales e institucionales destacan:

- Ausencia de un criterio de selección de las instituciones responsables, acorde a los objetivos comunitarios planteados. En consecuencia encontramos aquellas cuyo perfil no responde al de una organización con fines comunitarios, ni reconocida localmente.
- Centros destinados total o parcialmente al uso interno, sin una franca apertura hacia la comunidad. Por ejemplo los ubicados en establecimientos educativos.
- Se presentan, en menor medida, conflictos institucionales de difícil resolución, incluso algunos centros permanecen cerrados.

Con relación a lo anterior y en numerosos casos, la elección de los coordinadores por parte de las instituciones no respetó el perfil solicitado, ni fueron capacitados previamente con respecto a las características del proyecto.

Frecuentes cambios de los responsables de la institución trajeron aparejado el cambio de los coordinadores capacitados por el programa y la consecuente pérdida de recursos humanos, al tiempo que se daba una frecuente inestabilidad de los coordinadores en el cargo y limitaciones horarias, debido a la falta de remuneración y la consiguiente necesidad de contar con otro trabajo. Una cantidad considerable de centros no se adecua al perfil definido en cuanto a situación de desventaja socioeconómica o geográfica. A la falta de continuidad de la capacitación a los coordinadores, después de la capacitación inicial realizada por el SPC, se dio ausencia de capacitación en los aspectos de gestión y administración de un centro de uso comunitario, incluyendo técnicas de trabajo participativo con la comunidad.

Quedó sin cubrir la necesidad de contar con el sitio web del proyecto CTC previsto, a fin de garantizar canales de comunicación fluida con el proyecto y entre los CTC. Se registró una falta de definiciones e información acerca de los alcances y límites de la autogestión de los centros. Por ejemplo, formas permitidas de generar recursos, gratuidad de los servicios

brindados, otros. Finalmente no se continuó con un sistema de monitoreo y evaluación de todo el Proyecto y de la gestión de los centros en particular. Como aspectos técnicos se destacan:

- Se registra –en aproximadamente el 50% de los centros instalados– falta de conexión a Internet debido a los altos costos que implica la conexión en localidades sin proveedor local.
- Necesidad de contar con un soporte técnico provisto por el Proyecto CTC ante la frecuente desconfiguración de las redes y otras dificultades técnicas. Con relación a lo anterior, en muchos casos no se entregó el software de base y sus licencias correspondientes.
- Necesidad de mayor capacitación inicial en seguridad y configuración de redes, seguridad en contenidos de Internet.
- Desconocimiento, por parte de los CTC, de los términos de la cobertura de garantía por parte de las empresas instaladoras.
- Estas dificultades, detectadas sobre terreno en el primer período, aún no cuentan con soluciones efectivas.

Actualmente, el proyecto se encuentra en una etapa de revisión y reformulación, existiendo una aparente determinación política de darle continuidad y fortalecerlo, redefiniendo los objetivos, funciones, procesos internos y normalización de los centros.

4. La educación a distancia universitaria

El auge creciente de ofertas educativas que incluyen la denominación «educación a distancia», basada en las tecnologías de la información y la comunicación, genera unas dudas bastante extendidas: ¿tienen todas esas propuestas algún grado de semejanza?, ¿responden seriamente a las necesidades de mayor formación y capacitación de los ciudadanos?, ¿son confiables, en general?, ¿hay formas de determinar su calidad?, ¿cuánto de educativo y cuánto de comercial hay en ellas? Éstas son algunas de las preguntas que sería necesario responder. Ocurre que, con el desarrollo de las nuevas tecnologías y sus aplicaciones en distintas actividades de nuestra sociedad, la mayor parte de los sistemas tradicionales de educación a distancia comenzaron a incluirlas, pero sin abandonar del todo los modelos anteriores. Y esto ha ocurrido aun en instituciones de gran prestigio e historia como la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España) y la misma Open University (Inglaterra), que incluyen el uso de redes de comunicación y otras tecnologías, tales como las videoconferencias satelitales.

También comenzó a prestarse mayor atención a los materiales en los que se apoyaban. En principio, se

trató de acompañar a los textos normales (libros, artículos) con guías de estudio, que buscaban conducir las modalidades de lectura de los estudiantes. Luego se incorporaron elementos de diseño gráfico intentando hacer más atractivos dichos apoyos. Finalmente, se propició construir textos de autores especialistas en contenidos disciplinarios, con características de autoaprendizaje. A ello se están agregando formatos digitales, a veces en la misma Internet o en soporte CD.

Sin embargo, éstos no parecen ser, en general, los hechos que observamos. Muchas de las propuestas no tienen antecedentes sólidos en la enseñanza no presencial y sólo se trata de presentar como importante la idea de que no es necesario comprometer tiempos presenciales para aprender. La receta habitual es: materiales o guías de aprendizaje, alguna forma de tutoría y exámenes presenciales al final.

En Argentina muchas instituciones universitarias propician el desarrollo de modalidades no presenciales, presionadas tanto por las condiciones de masividad que se van incrementando año tras año, como por las posibilidades que se están creando a partir de mejores condiciones tecnológicas y del aumento de la credibilidad en los sistemas abiertos, que de nuevo se está instalando socialmente.

Igualmente los cursos de postgrado (especializaciones y maestrías) también han evolucionado hacia la utilización de modalidades no presenciales con aporte de nuevas tecnologías, aunque en muchos casos han generado formas espurias, llamadas de enseñanza semipresencial y que sólo consisten en la acumulación excesiva de horas de docencia presencial y cantidad de contenidos, con largos espacios de tiempo entre dichas instancias presenciales y el uso del correo electrónico, como soporte de comunicación.

Algunos sistemas educativos de enseñanza básica han incorporado también cursos a distancia o semipresenciales para atender a procesos de capacitación de docentes. La demanda proviene de la necesidad para alcanzar ciertos niveles de capacitación en gran número (masividad) y en una geografía muy extendida, sosteniendo principios de equidad. No obstante, la calidad de esas enseñanzas y de sus efectos sobre la educación institucionalizada no ha sido comprobada mediante evaluaciones sistemáticas. Además, la utilización de nuevas tecnologías y redes muestra en general un uso endeble y por demás convencional. Implícitamente sigue planteándose que el aprendizaje puede llevarse a cabo en condiciones de total autonomía respecto de la asistencia de los profesores, habida cuenta de la competencia que tienen las personas para adquirir conocimientos por sí mismas.

En las diferentes propuestas se encuentran informaciones que parecen implicar una falacia. Por ejemplo, que el soporte informático mejora de por sí la calidad de la enseñanza provista, aunque es evidente que sólo se facilita el acceso a algunas informaciones y materiales mediante el uso generalizado del e-mail para comunicarse con la institución y los profesores. También se parte de considerar que contando con un sitio web y a veces con el uso del chat, se brindan condiciones semejantes a la enseñanza presencial.

En casos más extremos, se supone que colocar los materiales de estudio en soporte digital (CD-Rom) ya implica un avance sobre la enseñanza tradicional.

Esa relación vincular puede perderse en la enseñanza a distancia si no se prevén formas metodológicas que las atiendan, si la presencia virtual del profesor no aparece con esos atributos, y si sólo se limitan a aclarar dudas sobre los temas de aprendizaje y los tiempos de respuesta se difieren, se limitan o aquéllas son demasiado escuetas.

Tomando en cuenta esa situación, la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y la Comisión Nacional de Acreditación Universitaria (CONEAU) de la República Argentina pusieron en marcha, desde el año 2002, líneas de trabajo en la enseñanza superior destinadas a la actualización de la evaluación de estudios de grado y postgrado, bajo la modalidad de educación a distancia. Para ello produjo un documento conceptual sobre componentes y estándares básicos, con lineamientos para la evaluación y acreditación de programas y proyectos de educación superior a distancia, organizados en universidades de gestión estatal y privada. También se realizaron reuniones con expertos convocados por la OEI con la finalidad de apoyar un nivel de acuerdos en el contexto iberoamericano sobre el tema de referencia, lo que se considera es un objetivo de diversos países de la región, y prioritario para la Secretaría de Políticas Universitarias de Argentina.

Aunque existían regulaciones desde 1998, las transformaciones ocurridas requerían un proceso de indagaciones diagnósticas sobre las experiencias más extendidas y las demandas más frecuentes en formaciones de grado y postgrado, bajo la modalidad de enseñanza a distancia basadas en el uso de nuevas tecnologías, en universidades estatales y privadas. Estos avances y transformaciones se verifican en informaciones como ésta: «el 87% de las grandes universidades norteamericanas (aquéllas con más de 10.000 alumnos) ya ofrecen cursos a distancia, muchos de ellos orientados a la empresa o a sus profesionales».

En el contexto de Argentina, sobre 42 universidades privadas un 26% ofrecen cursos bajo educación a distancia total. Por su parte de las 36 universidades estatales, el 87% ofrecen cursos a distancia.

Los documentos que proponen regular las nuevas ofertas tienden a solicitar a los equipos universitarios la generación de propuestas de educación a distancia, con un diseño que respete las modernas concepciones teóricas y metodológicas, y secundariamente tecnológicas, es decir, con soporte de redes y sus herramientas, y que finalmente también pueda contemplar beneficios económicos.

Los problemas que la nueva propuesta se propone resolver son, en orden de importancia, los siguientes:

- El diseño del sistema: un modelo pedagógico que dé cuenta de la concepción educativa de referencia y del que se desprendan metodologías, estrategias y herramientas.
- Lo sincrónico y lo asincrónico: ¿cómo se articula la presencialidad (real y/o virtual) y la no presencialidad en los diferentes contextos y tipos de formación?
- La relación de cantidad entre docentes y estudiantes: en cualquier modelo educativo debería haber una fuerte consideración de dicha relación, de modo que garantice una interacción adecuada.
- Las estrategias de enseñanza: ¿cómo se articulan momentos teóricos, actividades, trabajo colaborativo y las prácticas, comprendiendo el diseño de situaciones de aprendizaje?
- Los tiempos de trabajo: ¿cómo se estiman tiempos adecuados en relación con los distintos momentos, de modo que el aprendizaje sea efectivo?, ¿cómo se actualiza la experiencia de los docentes, generalmente provenientes de modelos presenciales y con baja tecnología para estos nuevos entornos?
- Y, finalmente, ¿cómo se considera a la evaluación, institucional y académica, sea permanente o final?

Referencias

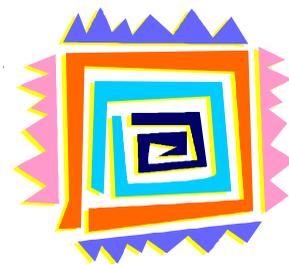
- BARBERÁ, E.; BADIA, A. y MOMINÓ, J. (2001): *La incógnita de la educación a distancia*. Barcelona, ICE/Horsori.
- DE LANDSHEERE, G. (1994): *Le pilotage des systèmes d'éducation*. Bruselas, De Boeck.
- DE KERCKHOVE, D. (1999): *Inteligencias en conexión. Hacia una sociedad de la web*. Barcelona, Gedisa.
- EHULETCHÉ, A. y SANTÁNGELO, H. (1999): «El diseño de propuestas pedagógicas en la enseñanza no presencial, con soporte en nuevas tecnologías y redes de comunicación», en *Pixel Bit*, 15; 27-54.
- SANTÁNGELO, H. (2000): «Modelos pedagógicos en los sistemas de enseñanza no presencial basados en nuevas tecnologías y redes de comunicación», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 24; 135-159.

Reflexión

Cariño
¿te quieres casar
conmigo?

¿por lo civil
por la iglesia,
o por Antena 3?





Comunicar 21

Caleidoscopio



Kaleidoscope

Historias gráficas
Experiencias
Propuestas
Reflexiones
Investigaciones

Comics
Experiences
Proposals
Reflections
Researches

Textos y dibujos: Enrique Martínez-Salanova Martínez

HISTORIA DE LA GLOBALIZACIÓN

Del maldito asteroide a las redes telemáticas

Texto y dibujos
Enrique Martínez-Salanova Sánchez

Primer suceso globalizador



Hace 65 millones de años el choque de un asteroide contra la tierra dio fin a los dinosaurios

Nada de carne, o te comes la manzana o no te comes una rosca

Según la Biblia, ya en el paraíso a pesar de ser solamente dos, hubo sus problemas



La que manda, manda



Nada, cuatro gotas

Las cosas se salieron de madre, por lo que el creador decidió ejecutar un segundo hecho universal que puso a todo el mundo en su lugar

La humanidad, erre que erre, siguió en su intento de independizarse. El resultado fue la gran confusión de Babel

Segundo suceso globalizador



Aquí nos quedamos

Aquí nos quedamos



A partir de ahí, el espíritu colonizador de la especie humana se extendió por los diversos mundos conocidos





El afán colonizador llevó a la gente a dominar lugares, tierras y culturas. Se inventaron así los Imperios, de los que hicieron gala medos, persas, griegos y romanos...

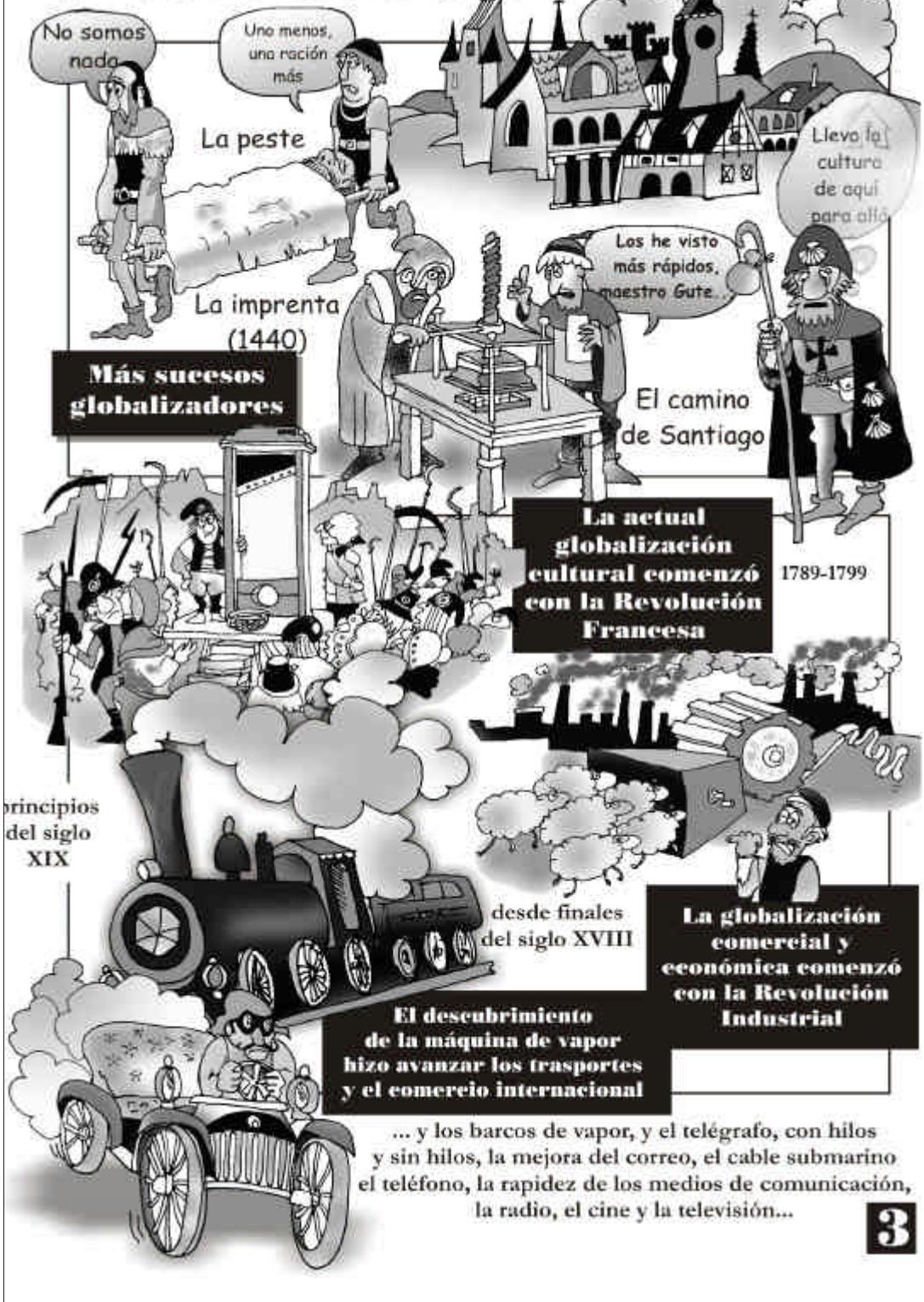
En la Edad Media, tanto los «Hunos» como los otros, hicieron lo posible por llevar sus culturas a todo el mundo conocido...



El Renacimiento se caracterizó por sus grandes inventos, por el crecimiento de las artes y por haber extendido la civilizada cultura europea por todo el orbe.



La globalización ya estaba en marcha, sentando para siempre las bases de los siglos venideros



No somos nada

Uno menos, una ración más

La peste

Llevo la cultura de aquí para allá

La imprenta (1440)

Los he visto más rápidos, maestro Gute.

El camino de Santiago

Más sucesos globalizadores

La actual globalización cultural comenzó con la Revolución Francesa

1789-1799

principios del siglo XIX

La globalización comercial y económica comenzó con la Revolución Industrial

desde finales del siglo XVIII

El descubrimiento de la máquina de vapor hizo avanzar los trasportes y el comercio internacional

... y los barcos de vapor, y el telégrafo, con hilos y sin hilos, la mejora del correo, el cable submarino el teléfono, la rapidez de los medios de comunicación, la radio, el cine y la televisión...

y de ahí, a que el mundo se convirtiera en un pañuelo, fue todo uno...



Mcluhan (1960)

Un problema en la Casa Blanca puede causar una guerra en Oriente

«El batir de alas de una mariposa en Tokio puede causar una tempestad en Amsterdam»

Edward Lorenz (1960)

La teoría del caos

El gran Hermano

Hemos entrado en el siglo XXI con el mundo en el que soñaron (un mal sueño), Orwell, Huxley y otros...

¿por qué no utilizamos nuestros cerebros creativamente para solucionar los problemas?



La posibilidad de no ser colonizados la tenemos en nuestras manos

FIN

(Recibido: 25-05-03 / Aceptado: 30-07-03)

†† Patricia Delgado Granados
Sevilla

Repensar la edu-comunicación desde la globalización: alternativas educativas

A new way to think education in a global world

No cabe duda que las posibilidades que se abren con la aplicación de las nuevas tecnologías en la comunicación educativa son enormemente enriquecedoras, tanto para la sociedad en general como para la propia comunidad escolar en particular. Ahora bien, la carencia de un modelo consensuado de globalización, basado en postulados más humanos, sociales y educativos, en vez de los puramente económicos, está planteando problemas sociales a escala mundial. El presente artículo analiza desde el ámbito pedagógico cuál debe ser el compromiso educativo de los medios de comunicación en el actual contexto de globalización, para que participen activamente en el desarrollo integral del individuo.

The possibilities opened with the application of the new technologies to educational communication are so important for school and for society in general that the objective of the present paper is to analyse which role should mass media in the educational context. Furthermore, the author offers educational alternatives to help us to have a society that asks for social integration and citizen identity, far from a society inspired only by economic postulates.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Medios, educación mediática, globalización, transmisión cultural, valores, proceso. Mass-media, education, values, educational process.

1. El compromiso de la «edu-comunicación» en el siglo XXI

El individuo crece y se desarrolla inmerso en distintos ámbitos –el familiar, los iguales, los medios de comunicación, el contexto formativo–, siendo todos ellos esenciales para la construcción de su propia identidad. En este último contexto, el formativo, recae gran parte de la transmisión de conocimientos, procedimientos y actitudes, valores y normas de forma institucional, organizada, secuenciada e intencionada. Nadie duda de la importancia de adquirir dichos conocimientos técnicos, científicos, culturales como elementos sobre los que se fundamenta el desarrollo intelectual del individuo, así como su progre-

†† Patricia Delgado Granados es profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla (patdelgado@us.es).

sión e integración social, ya que sobre los mismos se asienta su visión de la realidad, física y social, así como su comportamiento.

Desde hace algunas décadas, y atendiendo a esta realidad, cada vez más compleja, plural y heterogénea, la educación tiene como uno de sus objetivos prioritarios el «desarrollo integral» del alumno. Un desarrollo que supone la formación de seres humanos competentes tanto en lo intelectual como en lo personal y lo social. Individuos capaces de comprender el mundo que les rodea e interactuar adecuadamente con el mismo, asumiendo las reglas de juego sociales que les son propias y comprendiendo y respetando aquéllas que, dentro de los valores universales, corresponden a otras formas de pensamiento y actuación. Para ello, es necesario que los individuos sean capaces de conocerse, comprenderse y asumirse, conocer, comprender y asumir a «los otros» como elementos esenciales de su vida. De todo lo expuesto hasta ahora, se desprende la necesidad de que la educación, en su compromiso con la formación del ciudadano, suponga un camino para el desarrollo integral del mismo.

En este sentido, los medios de comunicación participan, en gran parte, de esta responsabilidad de la imagen que tienen los ciudadanos de sus actitudes, de sus valores y de sus acciones. Influyen enormemente en los individuos, en las organizaciones, en las capas dirigentes, en las esferas intelectuales, en definitiva, en todas las capas y estructuras a las que llega su onda de influencia educativa. Desde una perspectiva pedagógica, nos interesa analizar qué tipo de influencias educativas ejercen los medios de comunicación en la era actual de la globalización; qué factores potencian e inhiben su influencia educativa; cómo contribuyen al desarrollo integral del individuo y a la construcción de su identidad; qué tipo de información se recibe: plural e independiente o si están al servicio de grupos que no representan los intereses mayoritarios; qué alternativas a la globalización se pueden plantear para el logro del bienestar social e individual desde la educomunicación. A la hora de analizar esta amalgama de factores mediáticos influyentes en la construcción de la identidad del individuo y de su percepción de la realidad, es necesario previamente aproximarnos conceptualmente a los mismos.

2. La globalización: aproximación conceptual desde una perspectiva pedagógica

Hoy en día, el concepto de globalización es utilizado de forma exhaustiva y arbitraria en todos los ámbitos de la vida social y política. Bajo su paraguas se escudan muchas de las actuaciones de política económica y social por parte de los distintos estados y organismos internacionales¹, siendo, sin duda, una palabra de moda que va colonizando de manera progresiva los ambientes culturales, educativos y que, nos guste o no, forma ya parte de nuestra vida cotidiana.

El creciente número de publicaciones, reuniones científicas, foros, etc. que se albergan bajo este título reflejan su creciente interés a todos los niveles, por ello, quizá fuera adecuado empezar por aproximarnos al fenómeno de la globalización. Actualmente, los tér-

Para que un país pueda realmente beneficiarse de las nuevas tecnologías requiere que a nivel legislativo no sólo se regule su utilización, con el propósito que pase de ser «privilegio» de unos pocos a «derecho» de muchos otros, sino que asimismo se potencien políticas activas de desarrollo tecnológico por parte de los gobiernos.

minos globalización y mundialización se emplean indistintamente para designar la interdependencia de las sociedades humanas, creándose vínculos y espacios comunes. Desde esta perspectiva, la globalización no sería un fenómeno exclusivo de nuestra época, sino que a lo largo de la historia se ha producido, en mayor o menor medida, intentos globalizadores². Entonces, ¿qué es lo que tiene de característico el proceso de globalización actual?

El proceso de globalización contemporáneo es un fenómeno multidimensional, pues abarca diferentes aspectos de la vida humana, que hace referencia a la creciente integración de naciones que afecta a un conjunto de cuestiones que incluyen asuntos económicos, políticos y culturales. Uno de los elementos que más ha ayudado a la extensión del fenómeno de la globalización ha sido la creciente accesibilidad de la tecnología de la comunicación, tales como la televisión vía satélite e Internet, entre otros, ejerciendo una fuerte influencia social y educativa traducidos en la construcción de una nueva identidad cultural y de una

nueva sociedad. Esta convergencia progresiva de símbolos culturales y de formas de vida cuyo vehículo de transmisión principal es los medios de comunicación conlleva una homogeneización planetaria, excluyéndose aquellas zonas del Planeta que no pueden acceder al mismo. Las telecomunicaciones –radio, televisión, telefonía móvil, etc.– o la informática –el ordenador, Internet, el correo electrónico– han cambiado radicalmente el escenario de comunicación e información de las sociedades en conjunto, y de la escuela, en particular. Un logro de la sociedad que, por desgracia, no deja de ser el patrimonio de unos pocos privilegiados³.

3. La globalización y la hegemonía de los medios de comunicación

Como hemos comentado anteriormente, dentro del proceso globalizador el elemento que más destaca es el desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación e información que permiten, entre otras cosas, que la sociedad esté globalizada, informada y mediatizada. Pero, a la vez, que se produce esta convergencia informativa, la globalización convive con el crecimiento de la marginación, es decir, el hambre y la desintegración económica y social de amplias zonas del mundo que cada vez se encuentran más aisladas e incomunicadas del resto de países. En 1994 la relación de renta entre el 20% de los más ricos y el 20% de los más pobres estaba en 78 contra 1, claramente más que en 1960, que era de 30 contra 1. En 1996, el patrimonio de los diez multimillonarios más opulentos era de 133 mil millones de dólares, o sea, más de 1,5 veces la renta nacional de los 48 países menos avanzados (Sgese, 1997: 3). Unas cifras escalofriantes que nos llevan a replantearnos, desde el ámbito educativo, el proceso globalizador o, al menos, buscar nuevas alternativas que mermen o reduzcan la cada vez mayor brecha entre ricos y pobres, entre alfabetos y analfabetos, entre privilegiados y desposeídos. En este camino, el papel de la escuela y de los medios de comunicación educativos adquieren un protagonismo esencial en el logro de mejoras sociales, económicas y culturales en aquellas zonas marginadas por el proceso de globalización económica.

Como indica Colom (1983: 31), debemos diferenciar entre crecimiento y desarrollo. No podemos afirmar que la globalización implica necesariamente desarrollo, sino más bien crecimiento en determinadas zonas del Planeta, es decir, mayor acumulación de capital y mayor disponibilidad económica, que no se traduce en desarrollo, referente a la capacidad para atender los derechos básicos de los ciudadanos: edu-

cación, sanidad, vivienda, empleo, cultura, etc. Por lo que ni siquiera los países desarrollados se salvan de los desequilibrios entre un crecimiento y un desarrollo desigualmente repartido, como muestran las grandes bolsas de pobreza en las grandes ciudades. En definitiva, el proceso de globalización no ha tenido, ni tiene, como estamos comprobando, un marco de controles democráticos eficaces, como para orientar democrática y equitativamente sus beneficios al servicio del desarrollo de la comunidad humana, protegiendo sus derechos.

Los medios de comunicación, como empresas que son, están sometidos a los mismos procesos de globalización, competitividad, publicidad de productos, etc. Pero su función social y educativa, así como la enorme influencia que ejercen sobre la sociedad en conjunto y la escuela en particular, nos llevan a replantearnos su cometido en la actual sociedad globalizadora. Desde el punto de vista educativo, el análisis de los medios de comunicación y la información que se deriva de los mismos, nos invita a demandar mayores dosis de educación ciudadana, educación para la convivencia, educación para formar a ciudadanos críticos con lo que ven, con lo que escuchan y con lo que perciben de su entorno mediático; si no logramos orientar los medios hacia una línea educativa, crítica y plural, estaremos únicamente des-educando. La cantidad de información que diariamente se recibe sin ningún tipo de análisis crítico y constructivo exige una potenciación de los procesos educativos en la misma, así como una distribución más igualitaria de los recursos y dispositivos formativos disponibles para los individuos. Pero desgraciadamente, de nuevo vemos cómo se produce un desequilibrio en la equidad informativa⁴.

La globalización del mercado de las comunicaciones produce un desequilibrio en materia de información a favor de países fuertemente desarrollados, principalmente Estados Unidos, Japón y la Unión Europea, representando una amenaza para la diversidad cultural de los países menos desarrollados. Estos países desarrollados controlan el 90% de la producción de información mundial y el 80% de las fusiones se producen entre empresas de esos tres países⁵. Un dominio tan grande y poderoso de la información, de los mensajes enviados, de los medios de comunicación, aparte de suponer una de las mayores fuentes de ingresos para aquellos países monopolizadores de los medios, supone, para el resto de la población, la difusión de valores culturales, ideológicos, especialmente de Estados Unidos, a escala planetaria. La inculcación de unos estilos de vida, ajenos en un principio a los nuestros, pero que, poco a poco, se van asimilando

como propios. Un dominio peligroso que lleva a la pérdida de identidad de los países menos poderosos. Además de significar que sobre cualquier asunto conflictivo que se presente, va a predominar el punto de vista más próximo a los intereses de los países poderosos⁶.

Un mercado globalizado en cuanto a los medios de comunicación supone, por tanto, el predominio de los que están mejor situados, concentrando la información sobre los más variados temas: educación, política, economía, cultura, ocio, etc. Una información que se nos presenta pobre, en cuanto a contenido, limitando las posibilidades informativas y formativas del receptor, y contribuyendo a la exclusión, a las desigualdades y a la estratificación social.

4. Posibles propuestas educativas

Ante esta breve panorámica se deduce que son muchos y complejos los nuevos retos de la edu-comunicación en el contexto actual de globalización, así como las nuevas responsabilidades de la comunidad educativa. En este sentido, el papel del docente se enmarca en un nuevo contexto caracterizado por la gran diversidad de identidades culturales que se van asentando en medio de la globalización, los flujos migratorios y las nuevas tecnologías.

- La primera propuesta que planteamos, sustento de las demás alternativas educativas, se basaría en aprender a manejar la gran cantidad de información que recibimos diariamente de manera indiscriminada. La escuela debe tener como principal misión, no la de transmitir, sin más, el conocimiento considerando que ya está hecho y terminado y únicamente debe ser procesado por el educando, sino que debe ir más allá, debe comprometerse e implicarse en el proceso de aprendizaje, creándolo y construyéndolo a partir de la información recibida a través de los medios. La abundancia de información y de mensajes que, a través de los medios de información, se reciben de forma automática e indiscriminada nos lleva a que, desde el ámbito educativo, nos planteemos nuevas estrategias y habilidades para seleccionar, discriminar, filtrar, ordenar, clasificar, valorar y asimilar o desterrar la información de manera que se convierta en una destreza o habilidad educativa asumida por el educando de una forma natural y habitual en su vida educativa y social (Rodríguez Neira, 2000: 19). En este proceso de aprendizaje, el papel de la familia

es fundamental y, sin embargo, frecuentemente se les obvia o discrimina cuando gran parte del éxito o fracaso de dicho aprendizaje depende de la propia familia. Los padres deben adoptar un papel activo, capacitándolos en el uso de los medios de comunicación y haciéndoles partícipes de la acción educativa. Cuando la familia asume más responsabilidades en el propio desarrollo educativo de sus hijos, concienciándose de la importancia de su participación para alcanzar los objetivos educativos y sociales, planteados y consensuados conjuntamente desde la comunidad escolar, el porcentaje de éxito es, sin lugar a duda, mucho mayor⁷.

- Pero para el logro de nuestra primera propuesta, es necesario previamente que el educador conozca y se perfeccione en las nuevas tecnologías de la información. La llamada calidad de la educación y su necesaria mejora pasa por el perfeccionamiento del profesorado en los medios de comunicación, ya que junto al alumnado, son el centro del proceso educativo. El Informe de Jacques Delors resalta que «la calidad de la formación pedagógica y de la enseñanza depende en gran medida de los medios de enseñanza», y que «la introducción de los medios tecnológicos

En la actualidad, la carencia de un modelo consensuado de globalización, basado en postulados más humanos, sociales y educativos, en vez de los puramente económicos, está planteando problemas sociales a escala mundial.

permite presentar los nuevos conocimientos, impartir conocimientos prácticos o evaluar el aprendizaje». Acorde con ello, el profesorado debe atender con especial dedicación a una debida instrucción sobre el uso de estos elementos de comunicación como herramientas educativas de trabajo necesarias y útiles en el proceso educativo⁸. En definitiva, introducir innovaciones en la enseñanza y el aprendizaje desarrollando métodos eficaces para conseguir el mejor uso de los medios educativos.

- La tercera propuesta sería la de educar para vivir en entornos persuasivos, es decir, en entornos donde es frecuente que se distorsione la realidad, o que provoquen confusión, afectando a derechos tan fundamentales como la libertad de expresión, de información, de participación, e inculcando determinadas informaciones en beneficio de sus propios intere-

ses. Las personas que carezcan de juicio crítico para analizar y valorar la información recibida –primera propuesta educativa planteada–, serán víctimas fáciles para cualquier tipo de dominación.

• Por último, hemos visto cómo la concentración de empresas en el mundo de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías, resultado del proceso de globalización, están provocando nuevas formas de exclusión social. Las desigualdades en la capacidad de acceso y utilización de los mismos conlleva que sean unos pocos los privilegiados que puedan beneficiarse de ellos, marginándose al resto de los ciudadanos. Para que un país pueda realmente beneficiarse de las nuevas tecnologías requiere que a nivel legislativo no sólo se regule su utilización, con el propósito de que pase de ser «privilegio» de unos pocos a «derecho» de muchos otros, sino que asimismo se potencien políticas activas de desarrollo tecnológico por parte de los gobiernos. En este sentido, la participación de la comunidad local, mediante el diálogo con las autoridades públicas y los grupos interesados dentro de la sociedad, debe pasar a ser una primera etapa fundamental para ampliar el acceso a los medios de comunicación⁹. Por el contrario, su uso a nivel global continuará siendo una utopía para gran parte de la población que, desgraciadamente, en pleno siglo XXI, vive aún ajena a los mismos.

Notas

¹ El concepto de globalización puede enmarcarse en función del ámbito en el que se esté aplicando, de ahí su carácter multidimensional. Estos ámbitos se pueden encuadrar en cuatro grandes apartados o áreas de actividad: globalización de bienes y servicios, globalización del capital productivo, globalización del capital financiero y globalización poblacional. Cfr. FARRÉ, M. y ALLEPUZ, R. (Ed.) (2001): *Globalización y dependencia. Efectos de la mundialización sobre el desarrollo de los pueblos*. Universidad de Lleida; 17.

² Los grupos humanos tienden a ponerse en contacto entre sí para atender a sus necesidades mínimas de subsistencia, como puede ser conseguir alimentos, buscar un territorio para vivir, comercializar productos, etc.; es decir, desde una perspectiva histórica, los movimientos globalizadores han sido una constante en todas las etapas de la historia universal.

³ El 20% de la población mundial más favorecida económicamente monopoliza el 93,3% de los accesos a Internet –en España hay 6,2 accesos a Internet por cada mil habitantes–. De la información que está en Red, el 80% aparece en inglés, cuando solamente domina dicho idioma un 10% de la población mundial. Véase: Informe sobre el desarrollo humano (1999) UNESCO (dirección electrónica: www.unesco.org/general/spa).

⁴ Las bases de datos e Internet permiten a las personas, que pueden acceder a los mismos, participar en el ámbito mundial y actuar en el ámbito local, pero la superabundancia de información requiere interpretarse y analizarse críticamente de manera individual y grupal. En Europa, se han creado sistemas para recopilar información en distintos ámbitos y para ofrecerla de manera local a los usuarios a través de bases de datos on-line y puntos de contacto.

Hasta la fecha, el interés se ha centrado en la creación de grandes bases de datos europeos y nacionales. Algunas de estas iniciativas han intentado eliminar las barreras lingüísticas ofreciendo interfaces multilingües. Las TIC, en todas sus formas suelen estar presentes en los dispositivos señalados.

⁵ Según prevén algunos expertos, en unos pocos años, dos tercios del mercado mundial del sector de la informática y las telecomunicaciones estará repartido entre 7 u 8 redes de empresas multinacionales (Ramonet, 1988, 150).

⁶ Un ejemplo de este peligroso dominio de la información por parte de estos países, especialmente de Estados Unidos, lo hemos encontrado actualmente con la guerra a Irak. Una guerra que se nos quería justificar a través de valores de democracia y libertad por parte de la potencia americana hacia dictaduras como la de Irak. Pero, ¿qué ocurre con Corea del Norte, que tiene armas nucleares, incumple las resoluciones de Naciones Unidas y es aún una dictadura más oprobiosa e inhumana que era la de Sadam Husein?, ¿desarmará a Israel y otros tantos países antidemocráticos, a los que él mismo ha ayudado armamentísticamente, e incumplen las resoluciones?, ¿de qué debemos hablar, de «invasión» o «liberación»?...

⁷ En este sentido, la escuela debe desarrollar actividades en la que participen conjuntamente familia, alumnos y profesores. Actividades tales como ver una película o un documental para debatir, posteriormente, sobre la misma; aprender a manejar los medios tecnológicos conjuntamente familia-escuela; organizar jornadas en la que intervengan ya no sólo la propia comunidad local, sino también expertos de la materia procedentes de fuera, con el fin de intercambiar experiencias, propuestas de mejora, etc. En definitiva, que el aprendizaje sobre los medios no acabe en la escuela sino que sea una prolongación de ella. El nuevo reto educativo debe acompañarse de una comprensión más profunda de la información que se recibe de los medios de comunicación.

⁸ Véase AGUADED, J.I. y CABERO, J. (Dirs.) (1995): *Educación y medios de comunicación en el contexto iberoamericano*. Universidad Internacional de Andalucía/Huelva.

⁹ Un diálogo que debe ser continuo a través de los medios de comunicación, de las reuniones y debates dentro de la comunidad y mediante la formación continua de los que participan activamente en la vida educativa: padres, alumnos y profesorado.

Referencias

- AGUADED, J.I. y CABERO, J. (Dirs.) (2002): *Educación en Red: Internet como recurso para la educación*. Málaga, Aljibe.
- AGUADED, J.I. y CABERO, J. (Dirs.) (1995): *Educación y medios de comunicación en el contexto iberoamericano*. Huelva, Universidad Internacional de Andalucía, Sede Iberoamericana de La Rábida.
- AREA, M. (Coord.) (2001): *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao, Descleé.
- COLOM, A.J. (1998): «El desarrollo sostenible y la educación para el desarrollo», en *Revista Pedagógica Social*, 2; 31-49.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana.
- JÉREZ, A. (2000): *Medios de comunicación, consumo informativo y actitudes políticas en España*. Madrid, CIS.
- PASETA, M. (2001): «Ni globalizados ni globalizadores: las nuevas tecnologías de la comunicación como herramientas para el desarrollo», en *Comunicar*, 16; 13-24.
- RODRÍGUEZ NEIRA, T. (2000): «Cambio tecnológico y educación», en RODRÍGUEZ, T.; PEÑA, J.V. y HERNÁNDEZ (Coords.): *Cambio educativo: presente y futuro*. Universidad de Oviedo; 1-21.
- SGESE (1997): «La globalización de la economía mundial ¿beneficia o perjudica al bienestar de los países?», en *Boletín Económico del ICE*, 2542; 3-17.

(Recibido: 10-12-02 / Aceptado: 28-05-03)

† † Margarita Moreno Pons
Huelva

Las diapositivas como recurso didáctico: diaporamas en el aula

Use of slides as an educational resource. Making diaporamas in the classroom

La autora hace un breve recorrido por la utilización de las diapositivas dentro de la escuela. El objetivo es favorecer la motivación del alumnado a través de la realización de diapositivas. La elaboración de diaporamas aparece como una técnica y un recurso audiovisual que puede ayudarnos en esta tarea. En este sentido, el presente artículo expone paso a paso la manera en que podemos utilizar este interesante –y desconocido– recursos en nuestras aulas, haciendo hincapié en su aspecto interdisciplinar y en su capacidad motivadora.

The author makes a brief review of the use of slides and diaporamas in the classroom. Both have been used mainly to improve the students' motivation but they can offer other interesting possibilities, such as to work subjects from different points of view. After showing the relevance of this up-till-now now unknown skill, the paper explains how to use slides, how pupils can produce their own slides and how to elaborate diaporamas at school.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Motivación, interés, diapositivas, diaporama, actividad, aprendizaje, guión literario, guión técnico.

Slides, diaporama, education, motivation, script.

Es un hecho constatado que nos enfrentamos con un aumento creciente de falta de motivación en el alumnado de educación secundaria. No vamos a analizar en estas líneas las causas de esta situación. Pero es algo que resulta evidente para los que nos movemos en el mundo de la educación, y quizás mucho más notorio para aquéllos que desde fuera asisten y analizan desde otra perspectiva este fenómeno creciente. Es necesario atajar este problema desde distintas direcciones. La administración educativa intenta solucionarlo con la promulgación de la llamada «Ley de Calidad» y con medidas institucionales desde arriba para paliar a golpe de decreto los fallos y los desajustes que

† † Margarita Moreno Pons es profesora y orientadora del IES «Pablo Neruda» de Huelva.

el propio devenir del sistema educativo va sufriendo. Estas medidas, si bien resultan necesarias para ir adaptando las políticas educativas a una sociedad en evolución, no siempre resuelven satisfactoriamente los males del sistema. Estos cambios, promovidos por las administraciones, aunque antes de su promulgación y aprobación, van precedidos de amplios debates, no siempre suelen acabar con los problemas. Y es que los cambios e innovaciones tienen que surgir también del profesorado que es el que interactúa con el alumnado, conociendo en cada momento su motivación y por tanto su predisposición para aprender. El alumno motivado resulta más receptivo a la hora de recibir información. Se implica más profundamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje con lo cual su asimilación es mayor, pudiendo utilizar posteriormente los conocimientos adquiridos en nuevas situaciones de aprendizaje. No es que pretendamos justificar la motivación como el único vehículo necesario para garantizar el aprendizaje del alumno, pero es que cuando un alumno siente interés por lo que está haciendo los resultados suelen ser bastante satisfactorios. Desde esta perspectiva hay que potenciar desde las escuelas la búsqueda de actividades que potencien esta faceta.

Hay mecanismos y agentes que permanecen inalterables a lo largo de los años en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se perpetúan; sin embargo, hay mecanismos dentro de nuestros centros que los docentes podemos y debemos modificar, porque somos nosotros los que trabajamos con el alumnado, y también somos nosotros los que conocemos de primera mano lo que nos demandan. Conocemos mejor que nadie cuáles son sus intereses y qué situación de aprendizaje podemos crear para potenciar su interés e involucrarlos en la actividad.

Está claro que en la escuela en la que nos movemos, ya no vale aquello de que el profesor «es el que sabe» y transmite la información y el alumno es el receptor pasivo que la recibe. El alumno no recibe nada si no se implica y para implicarse necesita sentirse atraído por lo que realiza. Es receptor, pero a la vez parte implicada en el proceso. Pero, ¿cómo implicarle? Ésta es la cuestión. Los profesores tenemos que transmitir unas informaciones que no son relevantes en sí mismas. Resultan relevantes desde el momento en que contribuyen a desarrollar en los alumnos ciertas habilidades, destrezas y actitudes. Podemos transmitir las de una manera tradicional, con libros de textos y actividades en torno a los libros de texto. Ésta es la forma de enseñanza más difundida y puede resultar muy útil cuando el alumnado ya ha desarrollado las destrezas y habilidades básicas, es decir cuando ya ha

conseguido un cierto nivel, sin embargo no resulta nada motivante en otras situaciones. Es aquí donde se impone la búsqueda de nuevos recursos, de nuevos materiales que propicien el acto de aprender. Lo que intentamos es hacer ver que nosotros mismos, desde nuestra aula podemos contribuir a mejorar nuestro sistema educativo con pequeñas acciones, que no resultan tan pequeñas, puesto que los resultados serán grandes, si consideramos que el grueso de nuestro grupo se ha implicado en nuestra actividad.

1. Haciendo un poco de historia

El uso de diapositivas en la aula no constituye ninguna novedad para la mayoría de nuestros alumnos. Todos hemos tenido la experiencia de ver proyectadas diapositivas en nuestra clase de Historia y es evidente que el simple hecho de ver en una pantalla las imágenes que suelen aparecer en los libros de texto, pero ampliadas, acrecentaba nuestro interés y cambiaba nuestra perspectiva de la realidad. Esta experiencia también se trasladaba a otras materias como la Geografía o la Geología en la que las proyecciones de accidentes geográficos, tipos de paisajes, minerales o rocas nos acercaban más a la realidad que estábamos estudiando, ya que en la mayoría de las ocasiones no podíamos acceder directamente a su estudio. Cuando el profesor/a anunciaba alguna proyección todos nos interesábamos por lo novedoso de la situación. Quizás debido en la mayoría de las ocasiones a la novedad del aparato, cosa que no resultaba frecuente en nuestras aulas. La utilización de los medios audiovisuales en la aula se reducía a ser un recurso didáctico que utilizaba el profesor/a para completar el tema que se estaba estudiando. Nunca sustituían al libro de texto, se limitaban a afianzar y reforzar las imágenes que en ellos aparecían. En otras ocasiones se utilizaban las diapositivas para «repasar» los conceptos estudiados en los libros o como colofón de un tema. Pero aunque esta modalidad de utilización sea bastante precaria, lo que es indudable es que captaba la atención de los alumnos/as y rompía la rutina en la que en numerosas ocasiones se veían inmersas nuestras clases. Los profesores/as que utilizaban estos recursos se estaban convirtiendo en precursores en la utilización de los medios audiovisuales.

Siguiendo con las diapositivas, pero quizás una utilización más avanzada de éstas, es la constituida por la selección de varias diapositivas acompañadas de diálogos relacionados con las imágenes y que previamente ha sido grabado en una cassette. Esta modalidad la podíamos considerar como la avanzadilla del diaporama. Todas estas formas de utilización de me-

dios audiovisuales resultaban bastante pasivas para los alumnos/as ya que éstos no intervenían para nada en el proceso. Se convertían en receptores pasivos. Generalmente cuando se proyectaban las diapositivas éstas se presentaban de forma aislada, no constituían un conjunto organizado, aunque sí solían responder todas a una temática que daba cierta coherencia (el arte gótico, el Renacimiento...).

2. Una utilización más activa de las diapositivas

Al comienzo de los años 80 nos encontramos con profesores/as que empiezan a tomar conciencia de las enormes posibilidades que pueden tener la utilización de las diapositivas en el aula. Empiezan a proliferar trabajos de diapositivas «sin cámara», realizadas en papel vegetal o acetatos utilizando rotuladores. Es una técnica sencilla, con un reducido coste y que es especialmente motivante para los alumnos, ya que son ellos mismos los que las confeccionan. Esto es lo realmente novedoso. Nos estamos introduciendo en la utilización activa de los medios audiovisuales en la escuela. El proceso a seguir sería el siguiente: primeramente se constituían grupos de 3 ó 4 alumnos que decidían previa discusión el tema sobre el que trabajarían. Una vez decidido pasaban al proceso de redacción que también se realizaba en grupo. A continuación pasaban a ilustrar lo narrado. Esta fase del proceso se hacía individualmente y cada alumno se responsabilizaba de ilustrar un fragmento del texto. Finalmente se procedía a grabar en una cinta de audio la narración, y solían ser los propios alumnos los que con sus voces amenizaban las imágenes. Finalizados los trabajos en grupos se pasaba a la exposición en el aula de los «diaporamas» realizados. Esta técnica resultaba realmente motivante y los resultados eran muy atractivos para los alumnos. Pero si observamos, en esta modalidad de utilización de los medios audiovisuales en el aula, no sólo hemos introducido la participación del alumno, hemos comenzado a trabajar interdisciplinariamente con otras materias. Si partimos de la base de que la idea de elaboración del diaporama ha surgido del profesor de Lengua, pues estaríamos trabajando este área, junto con la de Plástica y Visual y la de Tecnología. No olvidemos que también hay que ensamblar las diapositivas en sus marcos, y esta tarea requiere una cierta habilidad y algunos materiales que suelen estar disponibles en el aula de

Tecnología). Si, por el contrario, la idea ha partido del profesor/a de Ciencias Sociales estaríamos trabajando este área, la de Lengua (narración, descripción) y la de Plástica. Está claro que una utilización así concebida de las diapositivas resulta más lúdica, motivadora e integradora. Incluso puede potenciar la coordinación de profesores que no sean de materias afines, relegándose en este sentido el tradicional aislamiento del profesor en su aula (insularidad docente) y fomentándose la experimentación y la creatividad de los docentes. Con los trabajos así realizados por los alumnos se puede constituir un fondo de documentación que posteriormente puedan ser utilizados por otros grupos para completar el estudio de un bloque temático o como un elemento motivador para propiciar nuevas elaboraciones. Esta forma de trabajar con diapositivas

Está claro que en la escuela en la que nos movemos, ya no vale aquello de que el profesor «es el que sabe» y transmite la información y el alumno es el receptor pasivo que la recibe. El alumno no recibe nada si no se implica y para implicarse necesita sentirse atraído por lo que realiza.

resulta bastante idónea para la etapa de educación primaria (de seis a doce años), aunque dependiendo de su temática, también puede resultar útil en educación secundaria (de doce a dieciséis).

Otra forma de trabajar con diapositivas, desde una vertiente activa, consiste en que sean los propios alumnos/as los encargados de acceder directamente al entorno para construir su propio banco de imágenes. Esta modalidad es bastante enriquecedora ya que de esta forma acercamos a nuestros alumnos a su patrimonio cultural más cercano, profundizando en su conocimiento. Si estudiamos la prehistoria, es interesante ver diapositivas de los hallazgos más significativos que nos proporcionan los libros de texto y las diapositivas comercializadas, pero ¿no resultaría más motivante visitar los yacimientos de la época que puedan existir en nuestra localidad o provincia? El aprendizaje así adquirido sería más duradero a la vez que fomentaría la colaboración y el trabajo en equipo de alumnos y profesores. Estamos iniciando a nuestros alumnos/as en el proceso de investigación y estamos propiciando el que alumnos/as-profesores/as participen conjuntamente en la construcción de los conoci-

mientos de forma que se facilite la comprensión de la realidad físico-natural, cultural, estética etc. Para esta modalidad de trabajo con diapositivas podríamos seguir el siguiente esquema: confección de un guión documental, que debe servir de guía para la toma de imágenes, filmación de las imágenes en los lugares seleccionados. Finalmente, organización de las diapositivas siguiendo las secuencias del guión para dar coherencia al tema. Esta forma de trabajo hace que se modifique temporalmente la estructura tradicional del grupo-clase, al fomentarse las salidas al entorno. Estas modificaciones pueden resultar sin pretenderlo enriquecedoras ya que pueden favorecer la colaboración y profundizar en el conocimiento de los alumnos/as que suelen mostrarse más distendidos cuando los sacamos del espacio en el que tradicionalmente se desarrolla la actividad docente.

Llegados a este punto, podríamos ponernos a pensar que la elaboración de diapositivas y diaporamas conlleva un trabajo excesivo para alumnos y profesores y que actualmente este material resulta abundante, ya que son muchas las empresas dedicadas a comercializar este tipo de material (diapositivas). Pero lo que está claro es que mucho de este material audiovisual no resulta del todo adecuado para su utilización en nuestras aulas. Esta dificultad se debe a factores como son su duración y ritmo inadecuados y sobre todo su texto o contenido oral que casi nunca se ajusta convenientemente al nivel concreto de los alumnos, ni a la cantidad concreta de contenido que se cree adecuado que el alumno asimile en una sesión.

3. El diaporama

Ya hemos visto las múltiples posibilidades que nos brindan las diapositivas para poder realizar trabajos en el aula, pero a pesar de sus muchas ventajas, la realización de trabajos en este soporte es bastante reducida. La mayoría de los profesionales de la enseñanza a la hora de utilizar un medio audiovisual suelen inclinarse por otros recursos. El ordenador, el vídeo, el DVD, son sin duda, por este orden los más utilizados. Y es que, no nos engañemos, la mayoría de los profesores prefieren inclinarse casi siempre por estos recursos, dado su fácil manejo y su proliferación en nuestros centros: equipos de diaporamas existen realmente pocos en nuestras escuelas. Éstos no suelen formar parte de la dotación de los centros, y los que lo tienen son porque han sido adquiridos por algún grupo de profesores que tienen experiencia en su manejo. Otra dificultad con la que nos encontramos es que los equipos tienen un alto coste y su proliferación en el mercado suele ser también escasa. A esto se une el des-

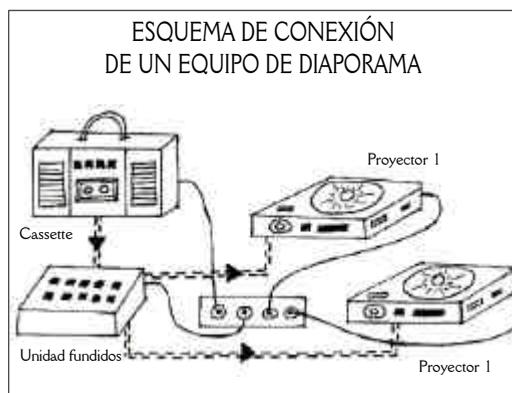
conocimiento que tienen la mayoría de los profesores de su funcionamiento y de sus enormes potencialidades. Es un medio realmente desconocido para muchos docentes. Además, mientras que en el mercado abundan programas ya elaborados para ordenadores, vídeos o DVD, no existen diaporamas elaborados para su comercialización, y los que están son en formato vídeo. Todos estos factores hacen que el diaporama sea un medio audiovisual poco utilizado.

3.1. ¿Qué necesitamos para hacer un diaporama?

Para su realización necesitaremos, al menos un par de proyectores de diapositivas de carros circulares, aunque se pueden hacer diaporamas con más de veinte proyectores, pero a medida que aumenta el número, su elaboración resulta más compleja. Este tipo de realizaciones se reserva a los profesionales. También necesitaremos un cassette especial para grabar los impulsos (órdenes para las diapositivas), un equipo de audio, una mesa mezcladora de sonido y lo que resulta fundamental, una unidad de fundido para la realización de los efectos. Como material complementario necesitaremos carretes de diapositivas, cámaras fotográficas y cintas de audio. Para las diapositivas manuales necesitaremos papel vegetal, acetato, rotuladores normales y permanentes, así como marcos de diapositivas para ensamblar las imágenes.

3.2. Pasos para su elaboración

Comenzaremos por elaborar el guión literario, es decir la historia que queremos narrar con imágenes y con sonido. Para la realización del guión, podemos dividir la clase en pequeños grupos. Cada grupo elaborará su propia historia. El siguiente paso consistirá en la elaboración del guión técnico. Para ello el guión literario (texto), lo iremos desglosando por apartados. Empezaremos por el primer párrafo y determinaremos el número de imágenes que necesitamos para ilustrarlo, así como el tiempo de exposición de cada



diapositiva (segundos) y el efecto que utilizaremos para pasar de una diapositiva a otra con objeto de que no se produzcan cortes bruscos y exista sensación de continuidad (es fundamental en la elaboración del diaporama). Este proceso se repetirá hasta concluir el texto. Ya podemos saber el número total de diapositivas que tenemos que realizar. Hay que tener en cuenta que los diaporamas suelen tener muchas diapositivas, y que el tiempo de exposición de éstas suele ser bastante reducido. Cuanta mayor duración tenga el diaporama, más imágenes tendremos que preparar. Para que tengamos una idea aproximada, para realizar un diaporama de cuatro o cinco minutos necesitaremos aproximadamente más de setenta diapositivas.

En cuanto al proceso de elaboración de las diapositivas éstas las podemos realizar, bien accediendo directamente a las imágenes, para lo cual tendremos que planificar los lugares y los días de las sesiones fotográficas o bien las podemos obtener de fotografías existentes en libros o revistas. Si vamos a optar por esta última alternativa tendremos que buscar equipos fotográficos adecuados, porque obtener diapositivas de esta forma requiere cierta pericia y experiencia. Otra opción consiste en alternar diapositivas comercializadas con otras que podemos realizar nosotros. En esta última modalidad debemos procurar que no existan demasiadas diferencias en las tonalidades, puesto que a la hora de ensamblar el diaporama pueden aparecer fuertes contrastes que deslucirán el trabajo final. Otra norma a tener en cuenta es que todas las fotografías deben ser en formato vertical o bien

todas en horizontal. Si las intercalamos romperemos el ritmo y la sensación de continuidad.

Concluida la toma de imágenes y con las diapositivas elaboradas, pasaremos a grabar la banda de audio. Seleccionaremos la música adecuada para cada fragmento. Lo normal es utilizar varios temas musicales que concuerden con las imágenes que proyectamos. Con la mesa mezcladora de audio simultanearemos la voz y la música. Ahora, con la banda de sonido ya elaborada, pasaremos a proyectar manualmente las diapositivas utilizando la unidad de fundidos. En el guión técnico ya habíamos señalado el tiempo de exposición de cada imagen, ahora grabaremos en la cassette los fundidos, es decir el efecto y el tiempo de transición de una diapositiva a otra. Esto lo realizaremos con todas las diapositivas. Ya ha concluido la elaboración del diaporama. Como las órdenes ya se han grabado en la cassette, ya no tenemos que volver a repetir el proceso anterior para el visionado: únicamente colocaremos alternativamente las diapositivas (diapositiva 1: carro A; diap. 2: carro B; diap. 3: carro A; diap. 4: carro B...) en los proyectores e interconectaremos éstos con el cassette grabador y con la unidad de fundido. Acto seguido procederemos al encendido de todos los aparatos y comenzaremos la proyección.

Ya hemos comentado que los equipos de diaporamas son escasos en nuestros centros, pero como alternativa podemos solicitar su préstamo en los Centros de Profesorado y una vez elaborado pasarlo a formato vídeo. Este proceso no resulta complicado y hace muy fácil su reproducción.

MODELO DE ESQUEMA DE GUIÓN TÉCNICO

DIAP.	TEXTO	TIEMPO	FUNDIDO
Diap. 1	El «corredor loco» arranca de un zumbido su potente máquina «Yamaha Súper 1000»	6 seg.	4 seg.
Diap. 2	Comienza la carrera de motocross en el oeste	4 seg.	6 seg.
Diap. 3	La pista es pedregosa y seca. Rápidamente se convierte en una sofocante polvareda.	7 seg.	Flash 4 seg.
Diap. 4	Las piedras saltan a un lado y otro de la pista.	4 seg.	2 seg.

Nota: La duración total del diaporama vendrá dada por la suma de los tiempos de exposición más los tiempos de los fundidos.

4. Consideraciones para la introducción de los medios audiovisuales en el aula.

Hasta ahora hemos hablado de la motivación como el eje fundamental que justifica la utilización de las diapositivas o el diaporama dentro del aula, pero está claro que a la hora de utilizar estos medios, o cualquier otro, junto a este objetivo, el profesor/a debe plantearse previamente lo siguiente: qué contenidos enseñar, qué imágenes utilizar (visuales, sonoras, audiovisuales) y qué técnicas utilizar para captar el interés de los alumnos/as. Todo esto nos lleva a pensar que para introducir los medios audiovisuales en la escuela hay que tener en cuenta una serie de principios metodológicos. Lilia Fomasari de Menegazzo propone a modo de orientación los siguientes pasos:

a) Primeramente planificaríamos el proceso de enseñanza-aprendizaje. Formularíamos los objetivos del tema y decidiríamos si vamos a utilizar o no imágenes. Aunque la imagen la podemos utilizar en cualquier tema, debemos considerar sus ventajas o inconvenientes, dependiendo de cada situación.

b) Una vez que hemos decidido que vamos a utilizar imágenes, debemos seleccionar el medio audiovisual. De acuerdo a las características del tema, un medio u otro será el apropiado para su desarrollo.

c) Presentaremos y comenzaremos a utilizar el medio audiovisual seleccionado. Aquí es importante determinar en qué momento del proceso de enseñanza-aprendizaje se va a incorporar el medio. Hay que estudiar previamente los materiales que se van a utilizar y decidir si trabajaremos individualmente o en grupo.

d) Por último planificaremos las actividades poste-

riores a la presentación de imágenes. Aunque siempre son necesarias las actividades previas a la presentación de un material, los ejercicios posteriores son fundamentales para cargar de valor didáctico al medio utilizado. Si se usa un material sin pensar en su explotación didáctica se vacía de significado su propio contenido. Debemos de partir de la base de que el uso de medios audiovisuales nunca puede constituir un hecho en sí mismos. Si esto ocurriera, se convertiría en un elemento de distracción y actuaría como un «ruido» en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para concluir, decir que si tenemos en cuenta estas orientaciones el proceso de enseñanza-aprendizaje se verá enriquecido y fortalecido. En una época en la que tanto se habla de fracaso escolar, en la que se publican cifras realmente alarmantes, en la que aparecemos como el segundo país con más alto índice de fracaso de toda la Unión Europea, con un 28,3% de jóvenes que abandonan los estudios sin superar la enseñanza obligatoria (estudio realizado por Eurostar, la oficina estadística de la Unión Europea y publicado por Escuela Española en octubre de 2002), en una época en la que se busca mejorar nuestro sistema educativo se hace necesario actualizar las actividades que realizamos en nuestras aulas con actividades motivadoras, porque es en este aspecto dónde debemos incidir.

Referencias

- AGUADED, J.I. (Coord.) (1992): Medios audiovisuales para profesores. Huelva, ICE Universidad de Sevilla y Grupo Pedagógico Prensa y Educación.
- APARICI, R. y OTROS (1987): Imagen, vídeo y educación. México, Fondo de Cultura Económica.
- ESCUELA ESPAÑOLA (Ed.) (2002): n° 3.553, 17 de octubre.

(Recibido: 26-03-03 / Aceptado: 28-05-03)

† † Jesús Domingo Segovia
Granada

Educar ciudadanos críticos con los medios de comunicación

To educate critical citizens from the curricular integration of the communication mass media

Este artículo denuncia los efectos nocivos de los medios de información y comunicación cuando no son analizados críticamente. Pero no se queda ahí y toma partido a favor de la justicia. Junto a la denuncia, se ofrece una propuesta de superación, desde la acción y la toma de conciencia. En este sentido, presenta –a modo de botón de muestra– algunos análisis y comentarios realizados en clase que pueden ilustrar la propuesta de concienciación.

This paper reports the harmful effects of communication media when they are not critically analysed and goes further trying to make justice in this sense. Besides this strong accusation, it offers an overcoming proposal for becoming aware and working to destroy it. In order to exemplify his proposal, the author presents some reflections and analysis carried out in class to make easier to understand his aims.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Tecnologías de la comunicación, integración curricular, aprender haciendo, crítica, concienciación.

Information and communication technologies, curricular integration, critical point of view, to learn making.

La renovación de la enseñanza desde la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los centros educativos y sus proyectos curriculares ha de buscar un difícil equilibrio entre las fórmulas de tecnofobia rancia y trasnochada, o cualquier otra de tecnofilia crédula y alucinada por las promesas y expectativas sin límites que la cultura tecnológica promete y trata de programar sutilmente (Escudero, 1995). Los medios de información y comunicación se han convertido en uno de los ejes capitales de la vida y en centro de gravedad de muchos hogares. En esta sociedad tecnológica la escuela no puede olvidar los efectos, usos y presencia de los medios, ni la necesidad de alfabetizar crí-

† † Jesús Domingo Segovia es profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada (jdomingo@ugr.es).

camente en sus lenguajes. Permanecer atrincherada en sus cuatro paredes y en sus viejos esquemas curriculares es un nuevo esconder la cabeza, quitar el hombro del compromiso ético-profesional, ignorar la realidad y desaprovechar un reto con potencialidad de transformación social. Hoy en día los medios –en la escuela y en la sociedad– son una oportunidad única para educar a las nuevas generaciones como ciudadanos libres y capaces de participar activa y autónomamente en la construcción del futuro. Es obvia pues la necesidad de la educación en medios, pero ¿qué educación, con qué contenidos, cómo hacerlo...?

Kaplún (1985) denunciaba lúcidamente en este sentido que la pretendida introducción imparcial, formal y mecanicista de los medios, no es ideológicamente aséptica, sino todo lo contrario. Estos planteamientos robustecen las estructuras consumistas y de poder, fomentan alumnos acrílicos y pasivos y ciudadanos dependientes y manejables. Frente a las diferentes cosmovisiones de la educación para los medios, desde posiciones más comprometidas sólo cabe plantear una vía alternativa, realista y crítica, que asegure la alfabetización en los medios y el acceso democrático y no restrictivo a los mismos, fomentando la responsabilidad, la socialización, la autonomía, la capacidad de selección con criterio...

Este planteamiento ha de denunciar la impunidad con la que discursos centrados en visiones hedonistas y mercantilistas acentúan, aplauden e incluso instigan estilos de vida y cognitivos guiados por el individualismo, la comodidad, la pasividad y la desigualdad como elementos altamente beligerantes con un proyecto educativo y de sociedad más solidaria e intercultural. Se hace necesario reorientar el sentido de los agentes educativos (Domingo, 2001).

1. Profesionales para la transformación

El profesorado ha de tomar partido y cambiar de actitud, ejerciendo de mediador entre los chicos y la realidad, entre los medios y cómo son percibidos estos mensajes por sus pupilos, entre la educación en valores y en los contenidos socialmente aceptables y útiles y la avalancha de información que les llega, entre la cantidad de la información y la calidad y propiedad de la misma... Tiene que actuar estimulando y formando en el alumnado un espíritu crítico y creativo frente a estos «nuevos lenguajes» para desentrañar sus intenciones, orientaciones y cómo juegan con sentimientos, deseos, percepciones, realidad... Pero también como «medios» con múltiples posibilidades educativas, creativas, expresivas, informativas y de comunicación que

no se pueden desaprovechar. Alfabetizar en sus lenguajes, usos e implicaciones desde la perspectiva de aprender haciendo, tomar conciencia y desarrollar la responsabilidad desde la participación, la crítica, la dialéctica... La educación por tanto posibilita una propuesta asumible de integración curricular de los temas transversales y de los propios medios de información y comunicación capaz de reconstruir la escuela «para ser» y «para la vida». Asumir en una palabra la responsabilidad social de transformar las dificultades en posibilidades (Botey y Flecha, 1998; Freire, 1997).

Han de tomarse en cuenta múltiples dimensiones y aspectos, considerar diferentes opciones éticas y de valor, decidir diversas cuestiones sobre diseño, desarrollo e innovación curricular en este sentido y realizar una profunda reflexión en torno a todo ello. Ferguson (1997: 42) señala que «los profesionales que se dedican a la educación para los niños necesitan desarrollar unos planteamientos pedagógicos y una visión de los medios basados en la «duda productiva» (...) y ser capaces de considerar la posibilidad de que a veces no se lleve la razón». La apertura mental y la flexibilidad intelectual del profesional de la educación, desde convicciones, conocimientos y posicionamientos éticos y educativos actuales, es un factor determinante de la bondad de esta integración; como los prejuicios y determinismos (a favor o en contra) son rémoras de peso. La duda productiva es un motivo de reflexión y un reto de innovación y autocrítica –en un proceso de desarrollo y maduración–, no un constante cuestionamiento o ir y venir que no lleva a ningún lugar.

La educación en medios pasa necesariamente por la integración curricular –no aditiva– de nuevos y mejores materiales, recursos y medios de comunicación e información, pero también de nuevos modos de interacción y mediación didáctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como de una concepción mucho más flexible y funcional del currículum escolar, de la organización que le da soporte y del rol profesional del docente. O dicho de otro modo, plantearse una actitud contemporánea de estar abiertos a lo nuevo, saber asumirlo y adaptarlo reestructurando lo que ya se conocía y hacía, de tal manera que mejore la formación para ser críticos y autónomos frente a los medios, al tiempo que se adquiere la capacidad de acceso y selección racional de/con los mismos.

2. Otra escuela para una nueva sociedad

Si se concibe la escuela como centro de cambio y posible motor del mismo en la sociedad, ella, conjuntamente con la comunidad de la que forma parte,

puede capitanear un proyecto de enriquecimiento mutuo en una comunidad de aprendizaje en la que se integren los tres ambientes de aprendizaje del individuo (escuela-familia y sociedad-medio) con el nuevo contexto comunicativo y de interrelación que está empezando a emerger (redes telemáticas y comunicación multimedia).

El impacto del ciberespacio ha venido también a transformar definitivamente las instituciones educativas, surgiendo el concepto de centro educativo versátil y ampliado dentro de un sistema formativo integrado, como nuevo contexto de enseñanza-aprendizaje mucho más dinámico y flexible, ciertamente más difícil para controlar, pero también más ajustado a la sociedad de la comunicación.

Habrà que redefinir los proyectos pedagógicos hacia propuestas de interrelación, comunicación y aprendizaje cooperativo y dialéctico, con múltiples cruces, posibilidades e interacciones de diferentes itinerarios formativos de aceleración. Galliani (1991) habla de tres itinerarios (experiencia directa, interpretación científica y experiencia mediatizada) que pueden verse multiplicados y optimizados por estos medios, como también mediante la participación, el debate y la implicación de todos los sectores. Se trata de desarrollar, diversificar, ampliar e integrar el centro con/desde la comunidad, para transformar las escuelas en comunidades de aprendizaje en las que la posesión y uso de las tecnologías tiene mucho que aportar.

«No sólo se trata de alfabetizar y utilizar nuevos lenguajes, sino –sobre todo– hacer una apuesta por una escuela (y sociedad) inclusiva, autocrítica, abierta, responsable y cooperativa que trabaja por el cambio de actitudes, el desarrollo de valores, el fomento de la creatividad, el aprendizaje divergente y colaborativo que prepara para vivir en/la comunicación» (Domingo, 1998: 179). Para ello, estos centros tendrán que disponer de unas dinámicas de trabajo y de una estructura organizativa que posibilite articular flexiblemente calidad educativa en clase con la puesta en marcha de iniciativas tales como: foros de encuentro, reflexión y debate (profesorado-padres-voluntarios-comunidad), de rincones de informática en las aulas, de talleres de tecnología (radio, televisión, imagen, sonido, informática...), de mediatecas abiertas (más horas y posibilidades de uso asesorado y préstamo), etc., así como ampliar el horario y cobertura del centro (Domingo, 2000).

Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación ofrecen posibilidades hasta ahora desconocidas para articular el funcionamiento de las escuelas y los sistemas de formación,

sobre criterios de eficiencia, reducción de costes, eficacia y productividad en el logro de aprendizajes escolares que habría que seguir explorando. Lo que no implica reducir incautamente los valores y criterios de la organización a la trinidad: eficacia, eficiencia y control. Se trata de que estas tecnologías –desde una escuela reconstruida con una opción ética, crítica y moral– contribuyan a ampliar los márgenes de acción, decisión e intercomunicación entre profesores, entre alumnos y entre grupos socio-culturales, y permitan el acceso a nuevos modos de explorar, representar y tratar el conocimiento sin empaquetarlo ni cercenarlo (Escudero, 1995: 45). Poco a poco va tomando cuerpo la necesidad de analizar las condiciones estructurales, culturales, sociales y económicas previas y paralelas a esta propuesta curricular. Se van consiguiendo lentamente asentar en la cultura de la institución nuevos retos y propósitos, nuevos modelos organizativos y de relación educativa, de colaboración profesional, etc., o al menos que se haga dicha comunidad profesional cada vez más consciente de la necesidad de los mismos. Sólo desde esta perspectiva supondrán una verdadera innovación.

El centro como primer eslabón de una cadena o red comunitaria será un canal y foro de preparación y encuentro «plenamente educativo» con las tecnologías como primera condición de la adecuada familiarización y alfabetización en los mismos, desde una perspectiva crítica y de desarrollo de la autonomía responsable que prepare a los ciudadanos hacia el acceso a la información con propiedad y a la gestión de la misma. En esta sociedad emergente no será tan importante la posesión de los recursos y los medios de información como la capacidad de acceso, gestión y control de los de procesamiento de la misma (Castells, 1998). El centro debe ofrecer la posibilidad de acceso a los diferentes medios y mensajes (codificar y decodificar) –sin importar tanto el recurso en sí– con mediación y con sentido como para que el alumnado adquiera las herramientas necesarias para vivir e interactuar productiva y eficazmente en la cultura tecnológica de la información y hacerlo dentro de una perspectiva plenamente intercultural. En este sentido, es de destacar que el grado de conocimiento, el tipo de percepción, las actitudes y las creencias de los profesores acerca de este proceso es un factor clave y determinante en que todo esto funcione.

3. Integración curricular de los medios y nuevo rol del alumno

Frente a la progresiva complejidad de la tecnología empleada (TIC), la extensión de las audiencias

(heterogéneas y anónimas), la unidireccionalidad de los mensajes y el elevado costo de su producción, a los que se une la «no-neutralidad» de los medios, la integración curricular (didáctica y organizativa) de los medios ha de ser democrática, concienciadora, emancipadora, respetuosa con las idiosincrasias y particularidades y sin renunciar a su pretensión de mejora. La escuela no puede permanecer al margen de estas tecnologías, como tampoco puede hacer una integración incauta. Necesita incorporarlas a su oferta curricular, a su organización y a su funcionamiento pero de una forma diferente a la sociedad, de manera plenamente educativa. Aunque lo habitual es que la falta de flexibilidad necesaria en los centros educativos suponga una rémora importante para que se den las condiciones necesarias para introducir los medios de información y comunicación con unas mínimas garantías de éxito, o se den usos restrictivos y puntuales de los medios, lo cierto es que cuando se produce esta integración curricular se rompe con la concepción tradicional del centro educativo.

La tecnología educativa no puede funcionar independientemente de las posiciones, valores, propósitos, componentes y procesos que constituyen en sentido amplio el currículum y en sentido más concreto su desarrollo, su puesta en práctica en forma de contenidos, procesos y resultados de la enseñanza-aprendizaje escolar o en propuestas organizativas que den soporte y operatividad a los mismos. Su uso ha de tener sentido y organización como para no dejar demasiados resquicios a lo subliminal, lo inesperado o la improvisación incauta, al tiempo que promueven –entre otras cosas– situaciones de reparto de responsabilidades o la coordinación en el uso y dedicar esfuerzos en analizar el sentido y potencial curricular de estos medios.

«La escuela no puede permanecer impasible o tratar de introducir de forma timorata contenidos como la publicidad en sus diseños curriculares. Por el contrario debe afrontar estos contenidos con la fuerza necesaria que permita la formación crítica de niños y jóvenes frente a los medios de comunicación, en general y a la publicidad en particular» (Mesa, 1993: 10).

Una de las ideas necesarias en la educación para los medios es llegar a una estructuración que aglutine y dé sentido a su integración y estudio. Desarrollar estrategias didácticas viables en las instituciones educativas actuales que, lejos de convertirse en teorizaciones y discursos sobre medios, lleguen a motivar a los alumnos por entrar en procesos de análisis, producción y conocimiento de los medios, sus lenguajes,

sus valores, carga cultural, intencionalidades palpables y ocultas, sus trucos y estrategias de mediación, comunicación y presentación de la información... Los medios han de integrarse curricularmente desde una perspectiva comprometida, crítica y activa. Es necesario indagar cómo funcionan, cómo transmiten información, cómo son decodificados por los propios alumnos y qué bondad, eficacia y calidad intrínseca y en un determinado contexto de enseñanza-aprendizaje aportan. Los medios poseen un valor pedagógico que brota más del contexto metodológico en el que se usan que de sus propias cualidades y potencialidades intrínsecas. La integración curricular de los medios implica una triple, simultánea e interdependiente aplicación (Domingo y Mesa, 1999):

- Como objeto de estudio, para conocer los medios. Analizar cómo funcionan, cómo median, qué lenguajes utilizan, qué intereses y fines persiguen, qué potencialidad poseen como comunicadores o gestores de información... Para ello en los centros educativos (en determinadas áreas, talleres o mejor transversalmente) y en el seno de las familias se han de comentar las imágenes, identificar sus elementos, alfabetizar, en una palabra, sobre usos y posibilidades de los medios y sus lenguajes.

- Como soporte de información o recurso didáctico, para aprender con los medios. Si son medios, expresar esta potencialidad con fines educativos. Es otra forma de acceder a los contenidos tradicionales o a otros actuales (transversales). La imagen, la radio, la prensa, la televisión, el vídeo o la telemática facilitan el acceso a contenidos que difícilmente serían tratados con suficiente impacto, posibles o interesantes desde modelos didácticos tradicionales y oralistas.

- Como medio de expresión, creación, comunicación... Como técnica de trabajo y creación, hacer con los medios. Los medios se pueden manipular y transformar, ofrecen posibilidades de desarrollo de capacidades y facilitan la interacción, la conexión con otros, el aprendizaje divergente y autónomo, la simulación, el aprendizaje por descubrimiento, el ensayo y error, o simplemente el arte.

El alumno, desde este enfoque, es agente de su educación, no objeto de instrucción. Sólo desde esta perspectiva es posible que la formación en medios –que parte de una adecuada alfabetización y que llega a un uso con propiedad, responsable y creativo– atienda a la función educadora y preventiva que la sociedad está demandando. No basta con intentar contrarrestar la influencia de los medios sólo desde el razonamiento, porque trabajan las sensaciones. No se pueden usar sus trucos y técnicas, salvo desde institu-

ciones de gran peso específico, pues requieren procesos sofisticados y muchos recursos cualificados. La integración ha de venir desde el aprender haciendo. Este hacer conocimiento viene dado desde la experimentación personal en el análisis, en la valoración y en la elaboración de productos (información y comunicación) mediáticos propios. Una propuesta educativa con medios que se precie en estos tiempos que corren debe «responder» al mito de los medios: a) Con condiciones (dotación y presencia real); b) Desde la acción, la manipulación, la creación y el manejo cotidiano de esta información mediada; c) Con una integración curricular desde transversales planteamientos interdisciplinarios o globalizados; d) Construyendo el saber y la actitud desde la valoración dialéctica, recurrente, día a día; y e) Buscando el dominio de conceptos, mensajes, reglas, lenguajes, etc. mediante su utilización previa en la práctica.

En definitiva, se trata de entrar a fondo en el necesario debate entre educación y medios que proponen Sancho y Millán (1997) o Gallego (2000). Con él, el alumnado —con la mediación del profesorado— va pensando, diseñando, haciendo, utilizando, discutiendo, argumentando y valorando los efectos de su obra mediática, y la de los otros, con lo que va alcanzando un bagaje práctico que se adelanta a y prepara para la teoría emergente de esta experiencia de manera próxima, significativa, vivenciada y sentida como natural y necesaria (Domingo, 1998: 175).

4. Algunos ejemplos de toma de conciencia

Una vez advertidos de la importancia de la integración curricular de las tecnologías, es también necesario prevenir sobre los peligros del desarme cognitivo frente a los medios, pues en ellos pueden colar bastantes mensajes nada edificantes; pero que con un poco de vista, pueden ser subvertidos con mayor productividad educativa y social. Cualquier anuncio, programa, eslogan, imagen... puede servir, cuando menos como denuncia de la manipulación a la que pueden someter a la opinión pública, pero también como herramienta de superación de estereotipos y simplificaciones, al tiempo que excusa para dialogar y crear conciencia.

Cuántas veces se han proyectado imágenes de «otras» culturas o gentes, especialmente de zonas desfavorecidas, cargadas de denuncia social, mostrando

las desigualdades sociales tal cual son... pero despojando a estas personas de su dignidad. Se muestra más su desgracia en un circo de la vida, pero sin pudor. Llevados por la urgencia de la retransmisión de la imagen no se estudia ésta más allá de su sensacionalismo y su productividad, pero son pocas —y por ello destacan grandemente— las que sí caen en esta premisa y producen rabia, interés y, más allá de la compasión o el estupor, producen una denuncia y una reivindicación social.

El análisis de eslóganes, titulares, imágenes, etc. es una buena herramienta de toma de conciencia y partido. No se trata sólo de buscar los trucos o efectos

La pretendida introducción imparcial, formal y mecanicista de los medios, no es ideológicamente aséptica, sino todo lo contrario. Estos planteamientos robustecen las estructuras consumistas y de poder, fomentan alumnos acrílicos y pasivos y ciudadanos dependientes y manejables.

especiales utilizados, la sintaxis de la imagen es importante, pero no tanto como su semántica. Pero lo que es infinitamente más significativo para el propósito que venimos trabajando es la construcción de un contexto activo de análisis y la creación de huellas y experiencias en las que la toma de partido y la implicación personal y grupal sean una realidad. A continuación se recogen algunos comentarios emanados en clase en torno a algunos análisis de medios y mensajes que pueden servir de ejemplo.

4.1. La impactante fotografía de Frank Fournier titulada «La niña de Armero» (1995)

En ella aparece una pequeña atrapada hasta su barbilla por el lodo y aferrada a un palo con unas manos hinchadas por el cansancio y el esfuerzo. Sus ojos desencajados y retantes están llenos de vida y resignación. Su soledad no es casual, todos los esfuerzos por liberarla de tal situación han resultado estériles y sólo queda esperar el fatal desenlace... Es una imagen que ha dado la vuelta al mundo y ha aparecido en todos los noticieros, por los que es suficientemente conocida y no profundizaremos más en su descripción. Al llevarla a clase en realidad sólo se pretendía trabajar la alfabetización visual del alumnado en torno a esta conocida instantánea, pero con un mínimo

de experiencia previa y una orientación más concienciadora, tomó otros tintes diferentes a los habituales. Fruto de estos análisis y en el debate de integración de conclusiones que se entabló, se habló también de:

- La sobrecarga de imágenes catastróficas del Tercer Mundo que hace creer en lo irremediable de su situación de pobreza, en crear estereotipos y conocimientos sesgados, que lejos de identificar la explotación y la pobreza generalizada como causas primigenias de la situación, la esconden en consecuencia lógica de desastres naturales e incompetencia estructural de sus gobernantes ante lo que poco puede hacer esta sociedad occidental.

- La falta de solidaridad de los países ricos, cuyos gobiernos no aportan soluciones y renuncian a cargar con los costes de la ayuda necesaria descargando esta responsabilidad en ONG y privatizando incluso la solidaridad. La necesidad de mostrar en los medios la dignidad y el coraje de estos pueblos, su capacidad de salir adelante... Mostrar a sus personas relevantes como dignas de valoración y de identificación. No es demasiado habitual ver gentes del «Sur» magnificadas por los medios.

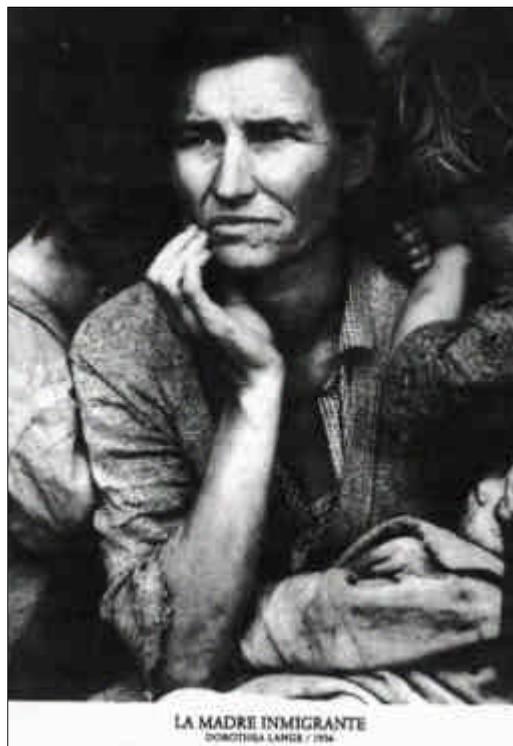
4.2. La fotografía de Dorothea Lange de 1936 (La madre inmigrante)¹

La madre inmigrante que ha vendido sus últimas posesiones en un precario campamento para comprar comida para sus hijos, presenta todos los ingredientes para haber plasmado una imagen con mil lecturas o diferentes aspectos de esta cruda realidad. La situación, en función de la instantánea tomada, hubiese dado para titulares de prensa significativamente diversos. La fotógrafa selecciona una sola imagen, tal vez la más subjetiva y en plano personal y psicológico. No se interesa por unos personajes sin rostro en un mundo de miseria, ni en una familia en su improvisado aposento en un contexto de peregrinaje y huida hacia delante, sino por una mujer rodeada de sus hijos con la mirada perdida en el infinito y el mentón suavemente apoyado sobre la yema de sus dedos, con sus hijos mayores apoyados en sus hombros y un pequeño saciado, feliz y tranquilo en sus brazos. La fotografía se ha realizado con delicadeza. Se ha buscado un momento de serenidad y calma, no exenta de dramatismo y muestra de la cruda realidad. Pero ésta reta y parece decir ¿tú qué harías aquí? Y denuncia esta situación de olvido del resto de la sociedad. Es una imagen que, desde su plasticidad y composición, denuncia la injusticia social y la desarmada actividad y sensibilidad de muchos... Esta mujer existe, lucha, mantiene cohesionada a su gente, y, aunque duda, asume

el reto de seguir adelante no dejándose llevar por la desesperación o por conductas desadaptadas. No es, por tanto, una imagen que denigra a esta familia de inmigrantes, sino que respeta su dignidad, su unidad familiar, su estructuración/vertebración social, su humanidad en situaciones extremas, su entereza en la desesperación...

4.3. La película «Bailando con lobos»

Se trata de una obra magistral para resaltar cómo se integran concepciones bien diferentes del mundo y culturas también dispares, cuando se han perdido los miedos y las ansias de poder. Los planos largos y música de ambientación que recrean esas tremendas llanuras y el desamparo de un hombre que sólo encuentra como amigo a un solitario lobo y cómo esta prueba de respeto a la naturaleza sirve para que sea él también respetado por una cultura ecológica en su más estricto sentido de la palabra. En este ir conociéndose y comprendiéndose porque se respetaban, se asienta una de las claves argumentales del film y de la propia convivencia intercultural. No se trata de una convivencia fácil, artificial, esporádica y formalista. Cuesta trabajo y tiempo. Se desarrolla lentamente, con cautela y paciencia, pero también con deseo de comprenderse. La sintonía de estos personajes destierra tantos westerns en los que la lucha, la sinrazón, o la asimilación paternalista eran los únicos motores de



LA MADRE INMIGRANTE
DOROTHEA LANGE / 1936

integración cultural. Aunque el resto de la película presenta diferentes secuencias de acción, propios de su género, la relación entre los personajes centrales es digna de ser resaltada como ruptura de estereotipos y como muestra de lo que debe ser una posible vía de aproximación. La imagen en este punto asume una triple función: operativa (cómo realizar este proceso de conocimiento), atributiva (pues muestra diferentes componentes o fases) y alusiva (pues sólo desde parámetros de nuevos nortes, nuevos conceptos culturales y nuevos contextos de interrelación será posible).

4.4. Analizar titulares de prensa

Junto a esta lectura de imágenes, analizar algunos titulares de prensa también es útil para sacar algunas

conclusiones sobre medios, realidad y representación de la misma. A lo que se une la carga de interés del propio medio que supone un importante sesgo en la noticia. Baste para ello hacer una simple comparación de titulares de una misma noticia en medios claramente divergentes (Mundo Deportivo/As, El País/ABC, etc.). En este sentido apunto la oportunidad de emprender este análisis en torno al diferente tratamiento que los medios de información están ofreciendo en la actualidad sobre la huelga del 15F, el caso del Prestige, el estado de la economía española, la realidad vasca o la crisis de Irak. En estos análisis es también interesante conocer la situación geográfica de las noticias, su localización en la página y número de columnas y líneas en las que aparecen sus titulares. No

Pequeños análisis críticos de titulares de prensa

Titular	Dimensión	Comentario
La policía detiene a AGH, gitano buscado por...	Muestra de racismo por categorización	¿No se podía haber dado la misma noticia omitiendo la raza? ¿Era imprescindible este dato en el titular de la noticia?
En los poblados marginales de Madrid viven muchos payos	Relativizar estereotipos	La pobreza afecta también a personas que tradicionalmente no son tildados o estereotipados con estos rasgos
Los «espaldas mojadas» invaden Fuerteventura	Adjetivación grandilocuente	La noticia produce la sensación de que han llegado millares en oleadas y han conquistado la isla, ahora en su poder; cuando la realidad es que las autoridades y medios locales se han visto desbordados por la situación y la falta de apoyo estatal.
En el Ejido somos personas normales	Incidencia de generalizaciones	Si los medios hubiesen mostrado una realidad más contrastada y menos sensacionalista, esta noticia no tendría sentido
Madrid sale a la calle al grito de «Vascos sí, ETA no»	Estereotipo positivo	Uso de un eslogan para romper ciegos paralelismos injustos y estereotipados
La Administración establece un convenio de cooperación con las ONG	Desviar la atención de una noticia	Ante una catástrofe natural en un país en vías de desarrollo, la noticia no está allí, sino en que las administraciones van a canalizar ayudas y, de paso, eludir otras acciones más directas
Cena intercultural	Folclore	Se habla de otras culturas o de integración colorista en torno a un acontecimiento puntual que muestra costumbres o tradiciones de forma esporádica, lo que es positivo y buen principio, pero no habla de interrelación en la vida cotidiana
El partido del milenio	Consumismo y mercantilismo como bálsamo de la realidad	Llama la atención desproporcionadamente sobre uno de tantos partidos de fútbol de manera que recuerda al clásico «pan y circo», que oculta todo intento de reflexión y análisis de la importante y callada realidad
Manifestaciones contra el racismo y la xenofobia en toda España	Centrarse en el núcleo semántico de la noticia	Cuando en todas las ciudades salen manifestaciones de apoyo a los inmigrantes, a la tolerancia, a la integración y contra la xenofobia y el racismo y no se hace mención a los colectivos concretos o no se resaltan otros, el resultado aparece como mayoritario, común, global, natural... No se carga la tinta en las zonas conflictivas, ni en colectivos agredidos, sino en el mensaje.

es lo mismo una primera plana, que aparecer en una hoja par del centro del noticiario. Estudiar y comparar estos emplazamientos, así como su «importancia» –por tamaño de columna y letra– aporta más luces sobre lo que se quiere resaltar. En el cuadro anterior se recogen algunos titulares de prensa analizados –con objeto de estudiar los estereotipos al hilo del monográfico de 1999– que hablan por sí solos en este sentido.

Notas

¹ Aparecida en El País Semanal, 1146, 1988.

Referencias

- AGUADED, J.I. (1998): Teleconsumidores activos: consumimos televisión, aprendemos a verla. Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria.
- BOTEY, J. y FLECHA, R. (1998): «Transformar dificultades en posibilidades», en Cuadernos de Pedagogía, 265; 53-56.
- CABERO, J. (Coord.) (2000): Nuevas tecnologías de la educación y comunicación. Madrid, Síntesis.
- CASTELLS, M. (1998): La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Madrid, Alianza.
- DOMINGO, J. (1998): «Trabajar la publicidad en la escuela. Alternativas a un reto actual», en Cultura y Educación, 11-12; 169-182.
- DOMINGO, J. (2001): «El papel de los medios de comunicación en una educación para la comprensión y la sociedad mundial», en LÓPEZ, M.C. (Coord.): Educar para la ciudadanía y la paz como proyecto intercultural. Granada, GEU.
- DOMINGO, J. y MESA, R. (1999): Aplicaciones didácticas de las tecnologías de la información y la comunicación. Granada, Adhara.
- ESCUADERO, J.M. (1995): «Tecnología educativa: algunas reflexiones desde la perspectiva de la innovación y mejora de la educación», en VARIOS: La tecnología educativa a finales del siglo XX: concepciones, conexiones y límites con otras disciplinas. Barcelona; 33-47.
- FERGUSON, R. (1997): «Educación para los medios, multiculturalidad y democracia», en Actas del I Congreso Internacional de Formación y Medios sobre «El reto del tercer milenio». Segovia, Universidad de Valladolid; 41-48.
- FREIRE, P. (1997): A la sombra de este árbol. Barcelona, El Roure.
- GALLEGO, M.J. (2000): Tecnología educativa. Análisis y prácticas sobre medios de comunicación y nuevas tecnologías. Granada, FORCE.
- GALLIANI, L. (1991): «Las nuevas tecnologías y los nuevos lenguajes en el desarrollo de la ciudad educadora», en MORELL, S. y FERNANDO, J. (Eds.): La ciudad educadora. Barcelona, Ayuntamiento de Barcelona.
- KAPLÚN, M. (1985): El comunicador popular. Quito, Ciespal.
- MESA, R. (1993): «La publicidad, un elemento interdisciplinar», en ICONOS (Ed.): Los medios de comunicación en los diseños curriculares. Granada, Consejería de Educación.
- SANCHO, J.M. y MILLÁN, L.M. (Coords.) (1997): Tecnologías y educación, un diálogo necesario. Sevilla, Kikiriki.
- VARIOS (1999): Monográfico sobre «Estereotipos en los medios. Educar para el sentido crítico», Comunicar, 12.

† Ignasi de Bofarull
Barcelona

Adolescentes eternos y ocio mediático

Everlasting teenagers and mediatic free time

En la última década los adolescentes han experimentado una evolución en la novedad, diversidad, complejidad y sofisticación de sus gustos, moda y tiempo libre. El cambio está ligado a la nueva industria del ocio, la revolución digital y el descrédito de la enseñanza media: del estudio, prestigio de los profesores, presión del grupo de iguales. Los últimos adolescentes se han introducido en un mundo paralelo cada vez más ajeno a la realidad real. El autor se adentra en ese mundo de claves y lenguaje difíciles de ser captados por los educadores y por los padres.

In the last years, teenagers have experienced an evolution towards novelty, diversity, complexity and satisfaction of their wishes, fashions and free time activities. The change is bound to the new industry of leisure and the digital revolution, and it is reinforced by the great number of empty hours due to the progressive absence of parents and school. The latest teenagers have been introduced into a parallel world (known as «virtual reality») which is increasingly detached of reality. The author thinks that this parallel world creates big problems to the teenager: lack of formal thought, affective instability, emotional coldness, fears, anxiety and, finally, a kind of despair.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Adolescentes, industria del ocio, revolución digital, tiempo libre, realidad virtual.
Teenagers, industry of leisure, digital revolution, free time, virtual reality.

1. Adolescentes perdidos en mundos paralelos

Los cambios sociales, para algunos la ruptura, que se están produciendo en la civilización occidental en las últimas décadas (entre otros, F. Fukuyama constata, desde los años 60, una gran ruptura con el pasado) están dando lugar a un nuevo tipo de adolescente. Si nos remitimos a los adolescentes urbanos de un mediano o alto poder adquisitivo nos damos cuenta de que su posición en la sociedad es distinta a la que encarnaban los adolescentes de hace un par de generaciones. Este tipo nuevo de adolescente, que dispone de libertad, dinero, capacidad de moverse y de estar en contacto con ingentes cantidades de informa-

† Ignasi de Bofarull es pedagogo, crítico de televisión y orientador familiar de Barcelona (jbofa@xaloc.org).

ción, conectado a las nuevas redes, se caracteriza por unos planteamientos presentistas donde, muy a menudo, sólo cabe un ocio casi compulsivo atado a un individualismo presente en toda la sociedad. Un ocio, en esta medida, nuevo, no un ocio ligado al conocimiento de la naturaleza, a la lectura, a las costumbres y ritos locales, a la actividad cultural o el deporte (ocio como desarrollo) sino un ocio administrado y fuente de inmensos beneficios para la industria del nuevo mercado global, igualador y homogeneizante. Un mercado que —en la esfera del ocio juvenil— exalta el simulacro, el placer, el alejamiento de la realidad y que arrincona a los ocios de hace un par de generaciones —por poco rentables— y cuyas características acercaban a los adolescentes hacia la adquisición de su propia identidad y la de su comunidad: familiar, lingüística, cultural, religiosa o nacional. Un nuevo tipo de ocio que alimenta un nuevo tipo de adolescente que pasa a ser un yo fragmentado, lábil, con tendencia a cierto narcisismo, muy poco capaz de reflexión y lleno de miedo. Esta situación acentúa la confusión de la identidad del adolescente, por hablar como el psicólogo E. Erikson, que no arranca para superar la adolescencia e iniciar su camino hacia el mundo adulto a través de fines, compromisos o fidelidades, adolescentes a los que les cuesta leer, escribir, elaborar propuestas, en algunos casos analfabetos funcionales, incapaces de construir pensamiento abstracto encaminado a perspectivas de autorrealización personal, social, profesional. Adolescentes que no han madurado moralmente, según Kohlberg, que dependen de los dictados ajenos (heteronomía) y no han ganado una autonomía moral capaz de descubrir por sí misma principios éticos de cierta universalidad.

El nuevo mercado de ámbito planetario ha descubierto, en la década de los noventa, en los adolescentes ricos un target (perfil de consumidor) muy apetecible, de alto poder adquisitivo, manejable, maleable (a nuestros ojos, indefensos), que sólo se entiende a sí mismo si está al día sujeto al dictado del novum. Un adolescente muy inseguro, con dudas sobre su propia imagen, su cuerpo, su integración en el grupo de iguales.

Un adolescente, en una palabra, siempre al borde de la duda, y, por ende, muy sujeto a la frustración que genera la nueva publicidad explícita e implícita. «Hay que estar a la última, ser moderno, no perder el tren e integrarse en el grupo de los elegidos que disfrutan de lo más cool, fashion... y a la vez rompedor». «Hay que ser un bad boy agresivo y que vive con riesgo y al límite»: es el dictado de los relatos de ficción y en concreto de los constantes microrrelatos publicitarios. El último adolescente, grupalmente, sin recursos

cognitivos críticos, sin identidad comunitaria, vacío, está esclavizado por las modas del ocio global que también determinan comportamientos, juicios, afinidades.

Se construye de ese modo un mundo paralelo y diferente al mundo rutinario de los adultos. Un mundo paralelo definido por una iconosfera alejadísima e incomprensible para el mundo adulto (padres, profesores, políticos...): la noche, la fiestas, los clubs musicales, la música enlatada, la moda y sus nuevas tribus, el chateo, lenguaje SMS, nueva jerga musical, la rave y las claves secretas de un mundo de nuevas drogas. Un mundo paralelo que es impenetrable, casi indescifrable, gobernado por leyes propias muy distintas a las del mundo real y cotidiano. Un mundo que no ayuda a crecer y que entra en contradicción con las exigencias del mismo capitalismo neoliberal (fuente del consumismo exacerbado), como ya señalara el sociólogo norteamericano Daniel A. Bell. Ahí se instala el adolescente, en un tiempo de moratoria lúdica, al decir de Erikson, donde la sociedad espera que madure pero la realidad es que a menudo se queda en ese periodo más tiempo del deseable. La moratoria es para ensayar la adquisición de la propia identidad: el ensayo pasa a ser juego y el juego/ocio se prolonga años. Es un ocio, un divertimento que todo lo impregna y que, con su altísima gratificación, desautoriza a las instancias educativas que plantean unos retos exigentes —como más arriba se señala— y que entran en conflicto con ese mundo paralelo.

Este tipo de adolescente, dicho en términos freudianos, se conduce por el principio de placer rechazando asumir con madurez el principio de realidad. El padre ha desaparecido (padres ausentes, indiferentes, ausencia de maestros, mentores, tutores...): el forcejeo entre el ello, el yo y el super-yo ha dado paso a un yo en muchos casos en manos del ello. Freud estaría de acuerdo en que un mínimo de represión garantiza el sostenimiento de la civilización aun a riesgo de producir ciertas neurosis. Marcuse iría más lejos y afirmaría que ese mundo hiperlúdico, gobernado por el principio de placer, sería una meta, pero una meta alcanzada con resultados dramáticos en los adolescentes de hoy visto con nuestros ojos. Las relaciones humanas/humanizadoras entre adolescentes han ido quedando impregnadas por la razón instrumental que ha conformado un mundo bajo el dictado del mercado fundado casi exclusivamente en el interés (en el plano de la amistad, relacional, afectivo, sexual...). Los adolescentes no sólo consumen objetos, cosas; estos adolescentes se usan unos a otros en busca de la maximización sólo de su propio interés. Los adoles-

centes se relacionan cosificándose, tratándose como un objeto más de consumo, en sus relaciones de «amistad» (a menudo complicidad) y en sus encuentros sexuales muy genitalizados, por ejemplo. No hay padres, no hay sentido, no valen los grandes relatos, no hay futuro y el presente merece ser apurado hasta la última gota aún a costa de tratar, permanentemente, al otro como un medio, y nunca como un fin en sí mismo, al decir de Kant. Muchos adolescentes simplemente ignoran a la persona del otro como un ser dotado de dignidad. El individualismo extremo y atomizador que yace en el mercado planetario se muestra también de un modo descarnado en estos adolescentes obsesionados por esconderse de la realidad y situarse en ese mundo paralelo hiperlúdico, oscuro, impenetrable y a la vez alienante. La reflexión, el pensar, la realidad, el compromiso no existen. Han sido abolidos. Y este mundo paralelo queda cada vez más lejos de los mayores que no pueden, ni saben, ni entienden, ni a menudo aspiran a saber cómo se entra en él. Unos mayores, padres, profesores, políticos, mentores... a menudo tan despistados y desorientados como ellos.

2. Adolescentes, mercado y riesgos

En estas líneas se ha intentado consignar dónde podría empezar este nuevo adolescente. Sería bueno buscar las causas esbozadas de este nuevo adolescente y su mundo. Para muchos las causas podrían estar en la nueva cultura popular (radicalmente mercantilizada) dirigida a ese nuevo target adolescente. Podrían estar en manos de la profusión de imágenes, sonidos, textos que recorren el mundo a gran velocidad a través de las publicaciones para adolescentes, la radio, la televisión (digital o analógica), del cine, el vídeo (digital o analógico), de la Red, los móviles, las fiestas. En manos de muy concretos intereses que difunden modas, conductas, estilos vitales, muy cool, muy rentables pero nada positivos para las necesidades de la sociedad a largo plazo. Y es que quizá se están sentando las bases de un consumidor (adolescente hoy) que a la larga va a ser un trabajador (adulto mañana) incapaz de soportar la dura flexibilidad laboral del nuevo orden global. Algunos adolescentes de hoy ante el desolador futuro van a esconderse en vías perdidas y ajenas o contrarias a la lógica del mercado.

Se ha esbozado antes: desde los CD (con sus correspondientes imágenes), hasta la publicidad estática, en las series juveniles, en los chats (públicos o privados) o en los móviles subyace otro mundo de lenguaje distinto y no-adulto, a veces casi anti-adulto. Este mundo está también en una parte de la Red, los videojuegos y los hackers y luego los crackers. En el mundo de la droga y sus escenificaciones (música house, las raves, ambientes marginales) y en las pantallas con clips que aparecen en la propia casa pero que también se hacen presentes en tiendas, bares, discos y cuya raíz es la estética MTV que señorea desde los 80. Ahí está la MTV, entre otras, alimento global e igualador para adolescentes e indescifrable para los adultos. Un «gran hermano» industrial (en la línea de A. Huxley, no del inefable programa de TV) vigila al adolescente de hoy marcándole las pautas a cada paso. No le vigila mirándole, escrutándole: le vigila en tanto que le obliga a reproducir, sin descanso, sus modelos. Este

El nuevo mercado de ámbito planetario ha descubierto, en la década de los noventa, en los adolescentes ricos un target –perfil de consumidor– muy apetecible, de alto poder adquisitivo, manejable, maleable –a nuestros ojos, indefenso–, que sólo se entiende a sí mismo si está al día sujeto al dictado del novum.

entramado, muy tupido que, constantemente, crece en novedades, iconos, en contenidos y en nuevas tecnologías cada vez más móviles y manejables, puede que sea incapaz de engullir por completo al nuevo regimiento de adolescentes: muchos adolescentes madurarán pero algunos quedarán en la marginalidad, en el camino atrapados por las adicciones que crea la Red, el pirateo de todo tipo, la droga, la violencia, la explotación sexual... inconscientemente promovido por el mercado, fuera del alcance de las previsiones del mercado y el control del estado. Un film que hace pensar en esta dirección es *El club de la lucha*.

Esta pantalla, este ir de fiesta, omnipresentes, se apoderan de su identidad con un amasijo de datos, iconos, gestos que les tienen atados al simulacro. Un simulacro –entendido en la línea de Lyotard, pensador francés de la postmodernidad– que supone que nunca están en la realidad, sino que siempre están en pantallas, metidos en realidades virtuales y, cuando están

presencialmente con sus coetáneos, no dejan de interpretar acriticamente el papel que le ha otorgado este nuevo capitalismo global y, desde el punto de vista de la industria del ocio, muy digital. Son los screenagers, adolescentes «empantallados», adolescentes que viven en un vídeo-clip: tanto si lo observan como si lo interpretan en la última discoteca, en la última plaza, disfrazados según los dictados de las marcas planetarias (Nike, es un ejemplo muy claro). Su identidad adolescente en crisis, al decir de Erikson, ya no supone un forcejeo para luchar por alcanzar la propia autonomía, liberarse del padre, saltar al mundo de la autosuficiencia, modelar su carácter y llegar a ser un adulto en el iniciado camino de estudios con miras profesionales, en un mundo de infinitas posibilidades, en la construcción de una afectividad sólida de cara a formar una pareja estable y una familia fundamentada en una sexualidad y un amor maduros. No, este adolescente vive en el eterno juego: la adolescencia no es entonces un paso de la infancia a la adultez, es un lu-

que: a) o se los quieren quitar definitivamente de encima; b) o quieren compensar de un modo chantajista su ausencia como padres. Lo que está claro es que son adolescentes ultraprottegidos de familias de uno o dos hijos y el chico ha ganado gran capacidad de coacción sobre unos padres desorientados (más aún en familias monoparentales) y ante la inacción de los propios padres, hacen casi lo que quieren: horarios y consumo sin control. Un reciente estudio Petra Pérez y Paz Canovas¹ señalan que los padres —en un 42%— se sienten desorientados y que no saben qué hacer ante tanta avidez consumidora. A mí modo de ver lo único que se les ocurre es caminar hacia una dialogante permisividad y lavarse las manos otorgando mayor flexibilidad y mayor ausencia de límites. Es una forma de escurrir o posponer el problema.

La austeridad del adolescente de los años cuarenta o cincuenta, en el desarrollado mundo occidental, era mayor: mayor la presión educativa de padres y educadores, menor la presión de un ocio, que en aquellos tiempos no era ni global, ni disfuncional. Las identidades locales, los grandes relatos estaban más presentes orientando el ocio en direcciones más altruistas, relacionales, ligadas a la realidad, orientadas a la maduración desde una familia más estructurada (posiblemente más asfixiante) y una sociedad más estable. Había más capital social (concepto manejado por Putman, entre otros), es decir, más redes aso-

ciativas, más confianza social, más interrelaciones, más cohesión y capacidad de apoyo: los padres y los educadores tenían mucho mayor ascendiente sobre los hijos. Era una sociedad menos individualista y atomizada como la actual. La mercantilización de las relaciones, la omnipresencia de la publicidad y el consumo era mucho menor.

El adolescente tenía poco poder adquisitivo y las pantallas, las redes (casi ausentes), no desacreditaban ni entorpecían casi el proceso de acceso a la independencia. Era un capitalismo más austero. Daniel Bell encuentra el inicio del paso del capitalismo austero al capitalismo hedonista en los años veinte con la aparición de la venta a plazos, el crecimiento de la publicidad y, en cierta forma, tras la I Guerra Mundial, el inicio de la crisis de ciertos grandes relatos capaces de otorgar sentido a la existencia.

No se trata de idealizar el pasado que debía estar

La reflexión, el pensar, la realidad, el compromiso no existen. Han sido abolidos. Y este mundo paralelo queda cada vez queda más lejos de los mayores que no pueden, ni saben, ni entienden, ni a menudo aspiran a saber cómo se entra en él. Unos mayores, padres, profesores, políticos, mentores... a menudo tan despistados y desorientados como ellos.

gar de llegada. La adolescencia se alarga y los hay de veinte, treinta y cuarenta años.

Pero volvamos a ese teenager que actúa como si la adolescencia fuera a prolongarse siempre: aspira a ser Peter Pan (es bueno saber que existe lo que se conoce como el síndrome Peter Pan y que ha sido trabajado por el Dr. Polaino-Lorente) y vivir en el país de Nunca Jamás sin crecer: siempre en un cuento (mundo paralelo).

Las instancias que le podrían poner en el sendero de la realidad han desaparecido: los padres tienen mucho trabajo, los profesores están desprestigiados, los currículums escolares no se ocupan de arraigar en ellos, o quizá no pueden, valores de maduración. La escuela sólo instruye: no educa ni forma. Luego este adolescente cuenta con un montón de horas bajo ningún, o casi ningún control, con un alto poder adquisitivo debido a la mala conciencia de unos padres

llo también de sus lacras: hipocresía, dogmatismo, ausencia de diálogo intergeneracional, discriminaciones de género de todo tipo, fanatismo... Se trata de constatar en qué medida los adolescentes de hoy han perdido de vista la espesura de la realidad en manos del capitalismo global que todo lo impregna, adolescentes que han perdido la capacidad de apuntar a ideales liberadores, que son incapaces de reflexionar en función de objetivos diferidos, de degustar el silencio, de reivindicar su cultura, sus raíces, de construir una identidad madura que les ayude a saber quiénes son y dónde van. No es sólo un problema de un concreto subgrupo: los adolescentes ricos de occidente. Se trata de un tema de salud social (este término es desarrollado por el sociólogo José Pérez Adán). Se trata de consignar que estos adolescentes de hoy son los adultos que han de sostener, como parte de muchos cuadros directivos políticos, económicos, intelectuales, docentes y de la sociedad civil, el tercer sector, los destinos de las próximas décadas, el futuro.

Estos adolescentes incapaces de pensar en abstracto y de elaborar proyectos éticos, estos adolescentes inestables no auguran nada bueno para los retos que tiene planteado el Planeta: un desarrollo sostenible, una globalización equilibrada, una promoción de los derechos humanos a nivel planetario, un comercio justo, una corrección progresiva de las desigualdades y un mayor respeto por las identidades de los pueblos. El comunitarismo, como línea sociológica y filosófica, ligada a unos pensadores que se presentan muy críticos con el capitalismo neoliberal individualista y el extinto socialismo colectivista, cree que se debe recuperar el tejido de las comunidades que comparten valores cohesionadores sin mermar la libertad, la autonomía personal, para superar el individualismo anómico (siguiendo a Durkheim) y atomizado de las sociedades de hoy que sólo anda guiado por el interés egoísta. Ese individualismo, ligado al mercado, que a los adultos los ata a un trabajo hiperflexible, a una competencia deshumanizada, a los adolescentes les aterroriza y los sume (no se sabe hasta cuándo) en un mundo paralelo de ocio lleno de irrealidad y mundos virtuales que están muy en contradicción con lo que les exigirá el futuro.

Notas

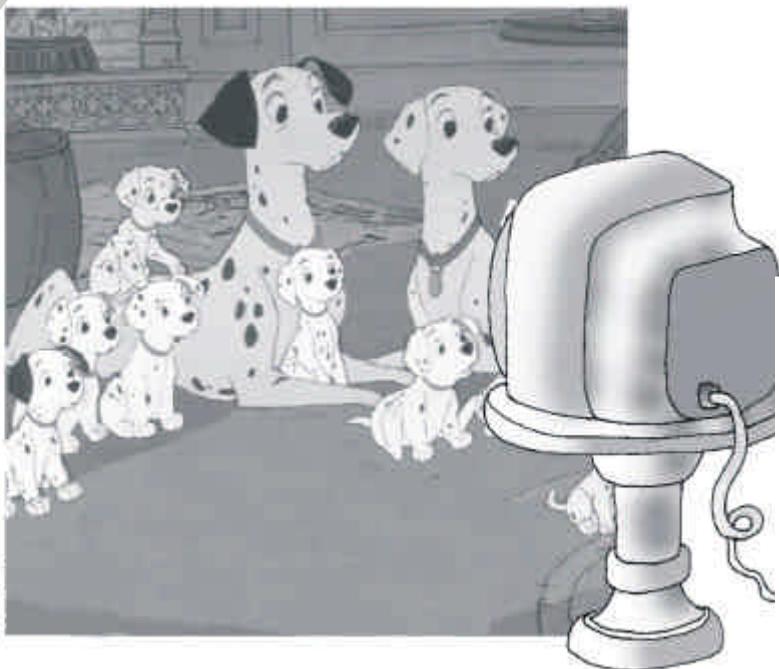
¹ PÉREZ, P.M. y CÁNOVAS, P. (Dir.) (2002): Pautas de interacción familiar en la adolescencia. Madrid, Fundación Santa María.

Referencias

- AGUADED, J.I. (2000): Televisión y telespectadores. Huelva, Grupo Comunicar Ediciones.
- BELL, D. (1987): Las contradicciones culturales del capitalismo. Madrid, Alianza.
- CARNOY, M. (2000): El trabajo flexible en la era de la información. Madrid, Alianza.
- CASTELLS, P. y BOFARULL, I. de (2002): Enganchados a las pantallas. Barcelona, Planeta.
- COLLIN, M. (2002): Estado alterado. La historia de la cultura del éxtasis y del acid house. Barcelona, Alba.
- CORTINA, A. (2001): Alianza y contrato. Política, ética y religión. Madrid, Trotta.
- ELZO, J. y OTROS (1999): Jóvenes españoles, 99. Madrid, SM.
- ELZO, J. (2000): El silencio de los adolescentes. Madrid, Temas de Hoy.
- ERIKSON, E. (1968): Adolescencia, identidad y crisis. Buenos Aires, Paidós.
- ETZIONI, A. (2001): La tercera vía hacia una buena sociedad. Propuestas desde el comunitarismo. Madrid, Trotta.
- FERNÁNDEZ CAVIA, J. (2001): El consumidor adolescente. Barcelona, Aldea Global.
- FUKUYAMA, F. (1998): La confianza. Barcelona, Ediciones B.
- FUKUYAMA, F. (2000): La gran ruptura. Barcelona, Ediciones B.
- GÓMEZ JIMÉNEZ, M.A. (2000): ¿Qué hay en una marca? Viaje interior a 60 máquinas de significar, seducir y vender. Madrid, Dossat.
- INGLEHART, R. (1998): Modernización y postmodernización. El cambio económico, cultural y político en 43 sociedades. Madrid, CIS/Siglo XXI.
- KLEIN, N. (2001): No logo. Barcelona, Paidós.
- MORAL, F. y MATEOS, A. (2002): El cambio en las actitudes y valores de los jóvenes. Madrid, INJUVE.
- PÉREZ, P.M. y CANOVAS, P. (2002): Valores y pautas de interacción familiar en la adolescencia (13-18 años). Madrid, SM.
- PÉREZ ADÁN, J. (1997): La salud social. Madrid, Trotta.
- POLAINO-LORENTE, A. (1999): ¿Síndrome Peter Pan? Los hijos que no se marchan de casa. Bilbao, Desclée de Bouwer.
- RIFKIN, J. (1999): La era del acceso. Barcelona, Paidós.
- RODRÍGUEZ, F. (Coord.) (2002a): Comunicación y cultura juvenil. Madrid, Ariel.
- RODRÍGUEZ, F. (Coord.) (2002b): El lenguaje de los jóvenes. Madrid, Ariel.
- SALA, T. (2002): Petita crònica d'un professor de secundària. Barcelona, Edicions 62.
- SARTORI, G. (1999): Homo videns. La sociedad teledirigida. Madrid, Taurus.
- TURKLE, S. (1997): La vida en la pantalla. Barcelona, Paidós.
- TAPSCOTT, D. (1998): Crecimiento en un entorno digital. La generación Internet. Barcelona, McGraw Hill.

*Primeras
dedicaciones*

**Lo mejor es
que veamos
la televisión
todos juntos**



† Virginia Silvina Funes
Buenos Aires (Argentina)

Discurso tecnológico: entre la realidad y el envoltorio publicitario

Technological speech: between reality and marketing cover

Con la globalización las identidades se configuran en el consumo. Esto representa el paso de ciudadano como representante de una opinión pública al ciudadano como consumidor. Los sujetos de un país, por lo tanto, se nuclean en torno a las «comunidades interpretativas de consumidores». Los medios de comunicación, a través de la publicidad, se convierten en el instrumento privilegiado para dirigir las demandas de las masas. La autora propone que, analizando comparativamente algunos discursos publicitarios de Argentina, se pueden identificar las tendencias dominantes y tal vez reconocer un discurso global del consumo subyacente a sus manifestaciones concretas.

In our times, globalization determinates that identity must be built by consumption. A citizen is not anymore one voice in public opinion, but a consumer's choice. People do not belong to a nation, but to a «consumers' community of common understanding». Media and advertising have become the main tools of control population needs. To compare some advertising campaigns in Argentina may be useful to find the most important trends, and maybe to find also a global vision behind particular cases.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Globalización, pensamiento único, identidad, consumo, ciudadanía, media, publicidad.
Globalization, one way thinking, identity, consumption, citizenship, media, advertising.

1. La mirada de Castells

Una de las primeras cosas sobre las que llama la atención el sociólogo catalán Manuel Castells en su obra *La era de la información: economía, sociedad y cultura*¹ se refiere a los tres rasgos esenciales que caracterizan al nuevo capitalismo: es informacional, es global y funciona en Red.

Es informacional porque como consecuencia de la capacidad desarrollada por la tecnología, el conocimiento y la información constituyen la fuente principal de productividad y por lo tanto de creación de riqueza. Y son también la nutriente fundamental de la competitividad y, por ende, de la apropiación diferencial de la riqueza. Quien tiene información y tecnología

† Virginia Funes es profesora de la Universidad CAECE de Buenos Aires (Argentina) (virfunes@fibertel.com.ar).

funciona, y quien no la tiene se hunde: las personas, las empresas, los países. Es global² porque también gracias al desarrollo de la tecnología, la economía puede funcionar en sus actividades estratégicas y centrales como una unidad planetaria en tiempo real. Y funciona en Red, lo que significa que, a partir de la revolución económico-tecnológica, se genera un nuevo modelo organizativo. El proceso de industrialización capitalista estuvo ligado al desarrollo de la gran empresa taylorista con división científica y social del trabajo y una burocracia racional racionalizada. El actual modelo de organización corresponde a un funcionamiento horizontal en base a redes. Redes de empresas, redes de actividades, empresas que internamente se convierten en redes, pequeñas y medianas empresas que se convierten a sí mismas en redes. Alianzas estratégicas entre grandes empresas y pequeñas y medianas empresas que se conectan a estos acuerdos. La especificidad de la revolución informática impone también dos nuevos conceptos de tiempo y espacio. En cuanto al tiempo, existe lo que se llama una «desencuentración». El tiempo industrial era cronológico, secuencial. En la era informática la aniquilación del tiempo es, en rigor, su transformación: ahora es un tiempo pautado no por la secuenciación sino por la velocidad (y simultaneidad) de las negociaciones en la Red.

Castells llama al segundo el espacio de los flujos, que no simplemente son los electrónicos. Son los flujos mundiales de personas y mensajes, de mercancías y capitales. Lo que se llama «ciudad global» no es Nueva York. Es la interacción en un mercado financiero, por ejemplo, entre el capital simultáneo en Nueva York-Tokio-Buenos Aires-México-Francfort. Esa interrelación articula centros de negocio financiero, que existen en los circuitos y que toma forma real dentro de Nueva York, en Wall Street, en las empresas auxiliares y lo que representa ese conjunto. Y se duplica luego en los espacios de los hoteles internacionales, de los aeropuertos, de salas especiales de las estaciones aéreas, de los circuitos de «lap-top» electrónicos, esos espacios todos pintados de colores pasteles, donde todos llevan «joggin» y comen salmón a la plancha. Ése es el espacio de los flujos, que convive con los espacios de los lugares, aquéllos donde vive la gente, los espacios ya existentes, pero éstos son dominados por los circuitos de los flujos.

2. Nuevas identidades, nuevas ciudadanía: dime qué consumes y te diré quién eres

En los siglos XIX y XX, las culturas nacionales parecían sistemas razonables para preservar, dentro de

la homogeneidad industrial, ciertas diferencias y cierto arraigo territorial, que más o menos coincidían con los espacios de producción y circulación de los bienes. El valor simbólico de consumir «lo nuestro» estaba sostenido por una racionalidad económica. Buscar bienes y marcas extranjeros era un recurso de prestigio y a veces una elección de calidad.

Lo que diferencia a la internacionalización de la globalización es que en el tiempo de internacionalización de las culturas nacionales se podía no estar contento con lo que se tenía y buscarlo en otra parte. Ahora lo que se produce en todo el mundo está aquí y es difícil saber qué es lo propio. La internacionalización fue una apertura de las fronteras geográficas de cada sociedad para incorporar bienes materiales y simbólicos de los demás. La globalización³ supone una interacción funcional de actividades económicas y culturales dispersas, bienes y servicios generales por un sistema con muchos centros. Nos vamos alejando de la época en que las identidades se definían por esencias ahistóricas: ahora se configuran más bien en el consumo, dependen de lo que uno posee o es capaz de llegar a apropiarse. Las transformaciones constantes en las tecnologías de producción, en el diseño de los objetos, en la comunicación más extensiva e intensiva entre sociedades —y de lo que esto genera en la ampliación de deseos y expectativas— vuelven inestables las identidades fijadas en repertorios de bienes exclusivos de una comunidad étnica o nacional.

En la actualidad, hombres y mujeres perciben que muchas de las preguntas propias de los ciudadanos se contestan más en el consumo privado de bienes y de los medios masivos que en las reglas abstractas de la democracia o en la participación colectiva de espacios públicos.

Para vincular el consumo con la ciudadanía, y a ésta con aquél, hay que deconstruir las concepciones que encuentran los comportamientos de los consumidores predominantemente irracionales y las que sólo ven a los ciudadanos actuando en función de la racionalidad de los principios ideológicos. En efecto, se suele imaginar al consumo como lugar de lo suntuario y superfluo, donde los impulsos primarios de los sujetos podrían ordenarse con estudios de mercado y tácticas publicitarias. Por otra parte, se reduce la ciudadanía a una cuestión política, y se cree que la gente vota y actúa respecto de las cuestiones públicas sólo por sus convicciones individuales y por la manera en que razona en los debates de ideas.

Ser ciudadano no tiene que ver sólo con los derechos reconocidos por los aparatos estatales a quienes

nacieron en un territorio, sino también con las prácticas sociales y culturales que dan sentido de pertenencia y hacen sentir diferentes a quienes poseen una misma lengua, semejantes formas de organizarse y satisfacer sus necesidades.

En otro tiempo el estado daba un encuadre a esa variedad de participaciones en la vida pública; actualmente, el mercado establece un régimen convergente para esas formas de participación a través del orden del consumo.

La nueva escena sociocultural se caracteriza por la redefinición del sentido de pertenencia e identidad, organizado cada vez menos por lealtades locales o nacionales y más por la participación en comunidades transnacionales o desterritorializadas de consumidores⁴ (por ejemplo, los jóvenes en torno al rock; los televidentes que siguen los programas de CNN, MTV y otras cadenas transmitidas por satélites)⁵; el pasaje de ciudadano como representante de una opinión pública al ciudadano como consumidor. Una de las manifestaciones de este cambio es que las formas argumentativas y críticas de participación ceden su lugar al goce de espectáculos en los medios electrónicos propios de las tecnologías de la información, en los cuales la narración o simple acumulación de anécdotas prevalece sobre el razonamiento de los problemas, y la exhibición fugaz de los acontecimientos sobre su tratamiento estructural y prolongado. «La escena televisiva es rápida

y parece transparente; la escena institucional es lenta y sus formas (precisamente las formas que hacen posible la existencia de instituciones) son complicadas hasta la opacidad que engendra la desesperanza» (Sarlo, 1994: 83).

3. El consumismo: fase superior del capitalismo

Lo novedoso de la segunda mitad del siglo XX es que estas modalidades audiovisuales y masivas de organización de la cultura fueron subordinadas a criterios empresariales de lucro, así como a un ordenamiento global que desterritorializa sus contenidos y formas de consumo.

La distribución global de los bienes y de la información permite que en el consumo los países centrales y periféricos se acerquen: compramos en supermercados análogos los productos transnacionales, somos subdesarrollados en la producción endógena

para los medios electrónicos, pero no en el consumo. El consumo actual representa la visibilidad del pensamiento único⁶ al brindarse culto al mercado, al individualismo, a la competitividad y a la rentabilidad que ésta produce. La exigencia del sistema capitalista de crear necesidades y de vincularlas con aspiraciones y deseos profundos define el marco en que se mueve el consumo y la publicidad de los productos. Los artículos de consumo conceden calidad de vida, seguridad, personalidad, independencia, etc. No se consume un objeto por sí mismo, sino como signo que nos distingue. Pero la exigencia de producir esta vinculación viene del sistema productivo. Según éste la publicidad sería un epifenómeno del capitalismo⁷. En la actual sociedad globalizada, el beneficio económico se convierte en el norte de toda actividad humana y las tecnologías de la información, en su conjunto, se convierten en instituciones básicas de la sociedad de consumo. Homogeneizan los comportamientos, transmiten las novedades, sirven de sistemas de equilibrio y de regulación de la sociedad y son también el princi-

En la actualidad, hombres y mujeres perciben que muchas de las preguntas propias de los ciudadanos se contestan más en el consumo privado de bienes y de los medios masivos que en las reglas abstractas de la democracia o en la participación colectiva de espacios públicos.

pal escenario de muchos de los conflictos sociales. Al imponerse la concepción neoliberal de la globalización, según la cual los derechos son desiguales, las novedades modernas aparecen para la mayoría sólo como objetos de consumo, y para muchos apenas como espectáculo.

En relación con el consumo, los medios de comunicación se convierten en el instrumento privilegiado para dirigir las demandas de las masas. A través de la publicidad en sus diversas modalidades, los productores intentan crear necesidades a los individuos, imponer modas, introducir nuevos productos y, como efecto acumulado, pueden orientar constantemente a los distintos grupos hacia el consumo continuo, como ya veremos en el apartado siguiente.

«Por primera vez en la historia de la Humanidad, todo se puede fabricar en cualquier sitio y venderse por todas partes. La globalización puede resumirse

como una política de «todo en el mercado». Gracias a este efecto globalizador del capitalismo, los sujetos de un país se nuclean en torno a lo que podríamos denominar «comunidades interpretativas de consumidores», es decir, conjuntos de personas que comparten gustos y pactos de lectura respecto de ciertos bienes que les dan identidades compartidas. Una vez reconocidas las modalidades y los valores que este consumo vehicula, podremos prestar atención a los discursos concretos realizados por y para el consumo.

Analizando comparativamente esos discursos, podremos identificar las tendencias dominantes y tal vez reconocer un discurso global del consumo subyacente a sus manifestaciones concretas. Lo interesante es desentrañar cómo la heterogeneidad de los consumidores lleva a los productores a construir mediante los discursos publicitarios identidades, aunando lo global, representado por los aspectos de la cultura global y lo local, insertándose en la cultural local. Se fortalece de este modo, mediante las tecnologías de la información, una cultural glocal –la sumatoria de la cultura (glo)bal más la cultura lo(cal)–, que disuelve las características culturales propias de cada comunidad en

pobres»¹⁰, el segmento que ya representa el 20% del universo de los consumidores intenta ser captado con nuevas estrategias. Esta «clase media distinta» en sus pautas del consumo pone énfasis en la austeridad y el control del gasto. Es una clase venida a menos, para la que pesa más el temor que la aspiración, y que también irradia sus miedos hacia el resto de la sociedad¹¹. Pareciera que estamos sumergidos en un terremoto con características duraderas y hábitos más afianzados, donde las empresas intentarán captar a los consumidores argentinos desde los escombros. La época en que se admiraba la ostentación quedó atrás, con el «menemismo» (el «boom» consumista de los años 90 durante el gobierno de Carlos Menem), y los nuevos valores de austeridad, autocontrol y compra inteligente ya están muy instalados.

Para vender en plena crisis, las grandes marcas acuden a la imagen de quienes tienen más dificultades para consumir: los perdedores del modelo capitalista neoliberal. Gente común, alejada del ideal más consagrado de belleza. La trasgresión frívola se fue con el menemismo y hoy se privilegian ciertos valores sociales como la honestidad, la solidaridad y la dignidad. La

Argentina está pauperizada y la publicidad procura reflejar empáticamente el desplome de los sectores medios.

Algunas descripciones de spots televisivos sirven de ejemplo: Un aviso de Telecom recrea la situación de un hurto a bordo del tren, muestra la cara de angustia en el rostro de la mujer robada, y emociona con la solidaridad de todos los demás pasajeros que, moneda por moneda, intentan colaborar para restituir el valor sustraído. «Todavía somos gente», remata el texto. El spot muestra

la dignidad como valor que se sobrepone al estado de debacle general. Este retrato exige personas económicamente castigadas, pero tenaces. Por su parte, la petrolera ESSO muestra la potencia de su «nafta» en autos viejos, pero «aguantadores» en la crisis. El anunciante ya no promete el cielo de un prototipo, la Ferrari (auto preferido por el ex-presidente Menem), sino simplemente le dice al consumidor que este combustible sólo «hace de tu auto uno mejor» (un viejo auto Renault 12 es mostrado como «tu nuevo auto»).

La publicidad televisiva argentina, empapándose de mística, se pone a tono con el tiempo. El formato

En la actual sociedad globalizada, el beneficio económico se convierte en el norte de toda actividad humana y las tecnologías de la información, en su conjunto, se convierten en instituciones básicas de la sociedad de consumo.

Homogeneizan los comportamientos, transmiten las novedades, sirven de sistemas de equilibrio y de regulación de la sociedad y son también el principal escenario de muchos de los conflictos sociales.

favor de una versión mercantil y atractiva, que convierte lo auténtico y propio en objeto de consumo.

4. Envoltorio publicitario: Argentina y el marketing de la crisis

En la Argentina la recesión arrasó con los viejos hábitos de compra: ahora manda la nueva clase media⁸. En los años noventa todas las empresas de consumo miraban a los «ABC1»⁹: cualquier compañía sabía que, seduciéndolos a ellos, tenía en sus manos al resto de la sociedad meses más tarde: hoy eso cambió radicalmente. La nueva clase media, o los «nuevos

de comunicación comercial-patriótico-con conciencia social se impuso como el mensaje políticamente correcto. Por supuesto, en el camino quedan, a un costado, incómodos jirones de realidad.

En esta Argentina actual el nacionalismo y la profusión de símbolos patrios también es un anzuelo muy efectivo para pescar nuevos consumidores. Por ejemplo la combinación «precio más patriotismo» fue el elegido por Microsoft para el lanzamiento del Office XP. Por primera vez, el paquete de software se vende más barato que en los EEUU, e incluye un apéndice argentino, que trata al usuario de «vos» y trae las planillas de la DGI (Dirección General Impositiva, ente recaudador de impuestos) incorporadas. La primera promoción del producto de la empresa de Bill Gates se hizo entre dos fechas patrias: 25 de mayo y 9 de julio. «Es el Office más chauvinista del Planeta»¹².

Otro ejemplo donde lo global se disfraza con los valores de lo local y como lugar de la máxima visibilidad del pensamiento único: la empresa supermercadista Disco Ahold abrió supermercados bajo la etiqueta Plaza Vea en los barrios de menores ingresos y su estrategia de marketing se basa en promociones y talleres comunitarios en cada barrio. Hace unos meses, en la «playa» de estacionamiento de este supermercado, en el popular barrio de San Cristóbal de la Capital Federal, cantó sus melodías un conocido cantante de tangos. Este formato, que ya fue probado en los barrios porteños más relegados, será exportado a Polonia y a otros países del ex bloque comunista europeo.

Por su parte, Coca-Cola, una de las marcas más globales del mundo¹³, realizó por primera vez en la Argentina una campaña rescatando el valor de la cultura local trasvasada por los efectos de la recesión. No fue fácil definir qué significa ser local en un territorio tan amplio como la Argentina. Por ese motivo realizaron un minucioso estudio, con sociólogos, historiadores e investigadores de mercado¹⁴. La idea central de la campaña orientada a los consumidores del Gran Buenos Aires, Córdoba, Mendoza, Rosario y el Noroeste era poner en imágenes qué sensaciones experimenta el argentino cuando toma Coca. En cada comercial se cuenta una historia diferente según el sentir local: al mendocino se lo muestra austero y perseverante; mientras que al cordobés se lo presenta como un líder amigable, los rosarinos muestran un perfil urbano, muy creativo y los habitantes del Norte disfrutan de la naturaleza, son armónicos a pesar de todo. Todo indica que la gran multinacional se propuso pensar globalmente actuando localmente.

Otro ejemplo: La empresa Champagne Chandon apostó a ganarse los nuevos estratos de consumidores.

La pieza retrata a una pareja de clase media argentina de 40 años, a la que se la invita a celebrar con una copa de champagne en un «contexto austero». Ella trabaja, pero, al parecer, a él las cosas no le va tan bien: últimamente no cerró ningún negocio. Parece encarnar un prototipo de esta época: el emprendedor tenaz que pierde inexorablemente.

5. Fútbol y patria: el marketing del sentimiento

Una mención aparte merece el análisis de la publicidad del Mundial. Los comerciales buscaron reafirmar la identidad nacional y presentaron al triunfo como un imperativo. El objetivo, que sólo hubiera cristalizado con el éxito en la cancha, fue recomponer una identidad colectiva dañada. Esta crisis identitaria fue una buena excusa para fortalecer las marcas globales. Aquí mencionamos algunos ejemplos.

Como los partidos se jugaban durante la madrugada, la plataforma satelital de transmisión televisiva DirectTV¹⁵ se publicitó con Diego Maradona tocando timbres de edificios de departamentos, diciendo «arriba Argentina, empieza el Mundial; vos tenés mucho que ver». A partir de la profunda crisis por la que atraviesa el país, era claro el doble sentido de esta expresión. En este caso, la publicidad actúa como un lubricante retórico que invita a un compromiso sumamente ambicioso, porque decir «Arriba, Argentina» tiene mucho más de eslogan de campaña nacional que de fórmula para despertarse y ver un partido de fútbol. Sobre la textualidad del mensaje asoma algo más totalizador y esencial al mismo que se vincula con lo reivindicativo, subrayando entonces la necesidad de «ganar» como un imperativo impostergable.

Veamos otro ejemplo: Mc Donald's ha sido blanco de la ira popular en los últimos tiempos, con marchas y protestas frente a sus locales (una sucursal en pleno centro de Buenos Aires fue incendiada durante las revueltas populares del 20 de diciembre de 2001, que determinaron la renuncia del presidente Fernando De la Rúa) por su vinculación con el imperialismo de Estados Unidos. La publicidad televisiva vista durante el Mundial mostraba a las madres de algunos jugadores famosos de la selección, se les agradecía por haberlos traído al mundo y también se las mostraba dándoles consejos para sus hijos, en busca de un «toque familiar» que una al país.

Hay otra imagen que salpicó de ironía a las tandas publicitarias durante el período futbolero: dos orientales mirando el televisor en la penumbra, vestidos de hinchas argentinos, uno decide hacer un café; un Nescafé (marca perteneciente a la multinacional Nestlé). Tras un instante y luego de beber, los orientales se

convierten en «verdaderos» argentinos de ojos occidentales.

La publicidad de Repsol-YPF explotaba el concepto de ser hinch oficial de la Selección al mostrar a un joven empleado de una estación de servicio, hablándole a una pelota suspendida en el aire: le ruega que entre en el arco porque es el esfuerzo que está haciendo todo un país. Podemos arriesgarnos a afirmar: el imperativo era ganar y lo que hacía este comercial era dar las razones: «nosotros estamos mal, tristes, con problemas, angustias, el dinero retenido en los bancos y un puñado de etcéteras, necesitamos una alegría que nos libere, aunque sea por un rato, de tantos pesares».

VISA mostraba la idea de comunidad que recrea un abuelo comunicándole el gol a toda una ciudad a oscuras por efecto de la racionalización de la energía. La marca, en recesión, acompaña al consumidor, desde un lugar positivo.

Coca-Cola recreaba a un vendedor de la bebida que pugna por trepar la apretada tribuna popular, que cae arrastrado por un festejo que le es ajeno y que sube otra vez a intentarlo. La perseverancia en este caso es el valor puesto en juego investido en una figura popular y sencilla (el «cocacolero»).

A partir de estos someros ejemplos vemos cómo las marcas intentan apelar a un estado particular de la Nación; se pretenden como un puente eficaz entre grandes conceptos como la patria, la representación de lo «argentino» y las realidades cotidianas inmediatas, la crisis económica, la angustia y la incertidumbre.

6. Conclusión

Para Mattelart la idea de globalización es «propia de los especialistas de marketing y gestión, y resulta ser la estructura básica para interpretar el mundo y el fundamento del nuevo orden mundial que se está gestando» (Aparici, 2001: 22).

Observamos cómo el modelo de organización dominante construido por la globalización performa una subjetividad de identidad a partir de la publicidad y su universo «marcarío». Y esto es así porque tiene que ver con algo que el capitalismo necesita por su propia lógica: la creación constante de nuevos mercados y el desecho de otros. Al abandonar un mercado y crear otro, se deshace también un paquete de maneras de ser, de mapas de sentido. A partir de los ejemplos citados podemos arriesgarnos a afirmar que la publicidad dentro del sistema capitalista global construye una identidad «prêt-à-porter» según el mercado que se abre: para participar de la producción o del consumo de una nueva esfera, los consumidores consumen una

identidad. El mapa de sentido cambia en forma flexible según los valores y lo que permanece inalterable es la omnipresencia del mercado global, representado por las grandes marcas.

La marca es un motor simbólico, cuyo combustible está formado por elementos tan dispares como nombres, colores, sonidos, conceptos, objetos, sueños, deseos, espacios y vacíos. Una vez que se ha hecho funcionar el motor adecuadamente, el resultado es un mundo ordenado, estructurado e interpretable. Las marcas de la globalización funcionan como un puente que nos mantiene unidos con el resto del mundo. ¿Alguien se atreverá a destruirlo?¹⁶.

Notas

¹ CASTELLS, M. (1999): La era de la información: economía, sociedad y cultura. México. Siglo XXI. El primer volumen de la trilogía se llama La sociedad Red y describe las transformaciones tecnoestructurales que se han producido en el mundo de hoy, incluyendo las culturales. Sus distintos capítulos analizan también la lógica de esa red, examinan los procesos a través de los cuales la globalización excluye de los circuitos de información a enormes zonas del planeta y muestra los efectos de los cambios tecnológicos sobre la cultura de los medios de comunicación, la vida urbana, la política global y la naturaleza del tiempo y el espacio. La segunda parte, El poder de la identidad, es lo contrario: estudia cómo se genera la resistencia al mundo de la globalización a partir de lo que llama movimientos identitarios. El tercer volumen, Fin de milenio, trata de estudiar los grandes procesos que se han producido en nuestro mundo desde el fin de la Unión Soviética.

² El mercado de capitales es global. No todos los ahorros están globalizados, pero todos los ahorros están coordinados con esta madre de todas las acumulaciones que es el mercado financiero global. Esto no podía darse antes. Los circuitos de capital invertían globalmente, pero no en tiempo real.

³ Para un análisis en profundidad sobre el significado de la globalización, ver MÀRIA I SERRANO, J. (2002): «La globalización». Fundación Lluís Espinal, en www.uned.es/ntedu/espanol/master/primero/modulos/tecnologia-y-sociedad/globalizacion.htm. Para el autor la globalización es un proceso de interconexión financiera, económica, política y cultural. En el nivel cultural remite a la necesidad de significado para la vida humana, e incluye la cultura, los valores, las ideologías y las creencias religiosas.

⁴ Ver el artículo del sociólogo brasileño, ORTIZ, R. (1996): «La modernidad-mundo» en www.innovarium.com/CulturaPopular/mundo.htm. El autor refiere que así como en su momento los estados-nación proveían referentes estables para orientar las prácticas sociales, hoy los grandes conglomerados mediáticos transnacionales parecen haberse convertido en nuevos referentes de identificación. Los medios articulan símbolos y signos globalizados que construyen identidades desterritorializadas. Es por eso que el universo de la comunicación adquiere un papel protagónico para la construcción de la esfera pública y para las nuevas formas de ejercitar la ciudadanía.

⁵ En las nuevas generaciones las identidades se organizan menos en torno de los símbolos histórico-territoriales, los de la memoria patria, que alrededor de los de Hollywood, Televisa o Benetton.

⁶ El director de la revista Le Monde Diplomatique, Ignacio Ramonet, acuñó este concepto al intentar traducir la hegemonía de la dimen-

sión económica de la sociedad, donde el mercado es el que gobierna y el Gobierno quien administra lo que dicta el mercado.

⁷ Para profundizar sobre este tema se recomienda consultar a SÁNCHEZ NORIEGA, J.L. (1998): «Seminario Permanente, La cultura mediática». Murcia, Foro Ignacio Ellacuría, en www.uned.es/ntedu/espanol/master/primer/modulos/tecnologia-y-sociedad/cultura-mediatica.htm.

⁸ En el primer semestre de 2002, el consumo masivo se retrajo hasta empardar los niveles de 1997. Sólo entre enero y julio, la compra de artículos de primera necesidad se derrumbó casi el 25%. Fuente: «Estrategias de venta para tiempo difíciles», Diario Clarín, suplemento económico (18-8-02). En <http://old.clarin.com/suplementos/economico/2002/08/18/n-00422.htm>

⁹ La Asociación Argentina de Marketing define estas categorías en base a la posesión de un auto o determinados electrodomésticos. Sin embargo, en la actualidad, hay mucha gente que se quedó sin trabajo en 1995, y tiene todos esos bienes, pero no es un ABC1: es un nuevo pobre. Es muy difícil identificarlos, porque no están agrupados en una barriada obrera; puede ser un vecino de La Recoleta, un tradicional y elegante barrio de Buenos Aires, que pasó de tener un buen sueldo a ingresos mínimos.

¹⁰ Fuente: Encuesta de julio de 2001 en el diario Clarín en base a INDEC (Moiguer Asoc., AC. Nielsen y CCR), resultados obtenidos teniendo en cuenta la actitud frente a la crisis: 29% de frustrados/nuevos pobres; 25% de luchadores; 20% de afectados light; 13% de orgullosos y 13% de resignados.

¹¹ Se advierte la intensidad de la sustitución de costumbres por otras más baratas: del cine de fin de semana al cine de los miércoles a mitad de precio, del colegio privado a la escuela estatal, del gimnasio a la plaza, de los regalos de marca a los comprados en los negocios de «todo por dos pesos».

¹² Palabras de Axel Steiman, gerente general de Microsoft Argentina, en <http://ar.clarin.com/suplementos/economico/2001-07-29/>, Las nuevas reglas del consumo masivo, Diario Clarín, Suplemento económico, 29/7/2001

¹³ Coke es la segunda palabra más utilizada en el mundo, después de OK. Cada diez segundos, 150 mil personas en el mundo beben Coca-Cola. Y desde mucho tiempo antes que la palabra globalización saliera a la luz, los estrategas de los cuarteles centrales de Atlanta aplicaban el concepto de universalidad a la fórmula de la bebida.

¹⁴ Este proyecto liderado por la agencia de publicidad Mc Cann Erickson, contó con una inversión de cinco millones de dólares.

¹⁵ Direct TV Latinoamérica adquirió los derechos exclusivos para la transmisión de todos los partidos del Mundial. Esta empresa pertenece a Hughes Electronics, Darlene Investment y en un pequeño porcentaje al grupo argentino Clarín.

¹⁶ Por razones de limitación de extensión del presente trabajo, no se pudo desarrollar las respuestas a este fenómeno que se dan desde la sociedad civil. Algunas organizaciones ciudadanas intentan construir espacios comunicativos para dar lugar a la construcción de mensajes críticos. Se recomienda consultar: www.cacerolazo.unlu-

gar.com/links.htm; www.vaciamiento.com; www.contracultural.com.ar/.

Referencias

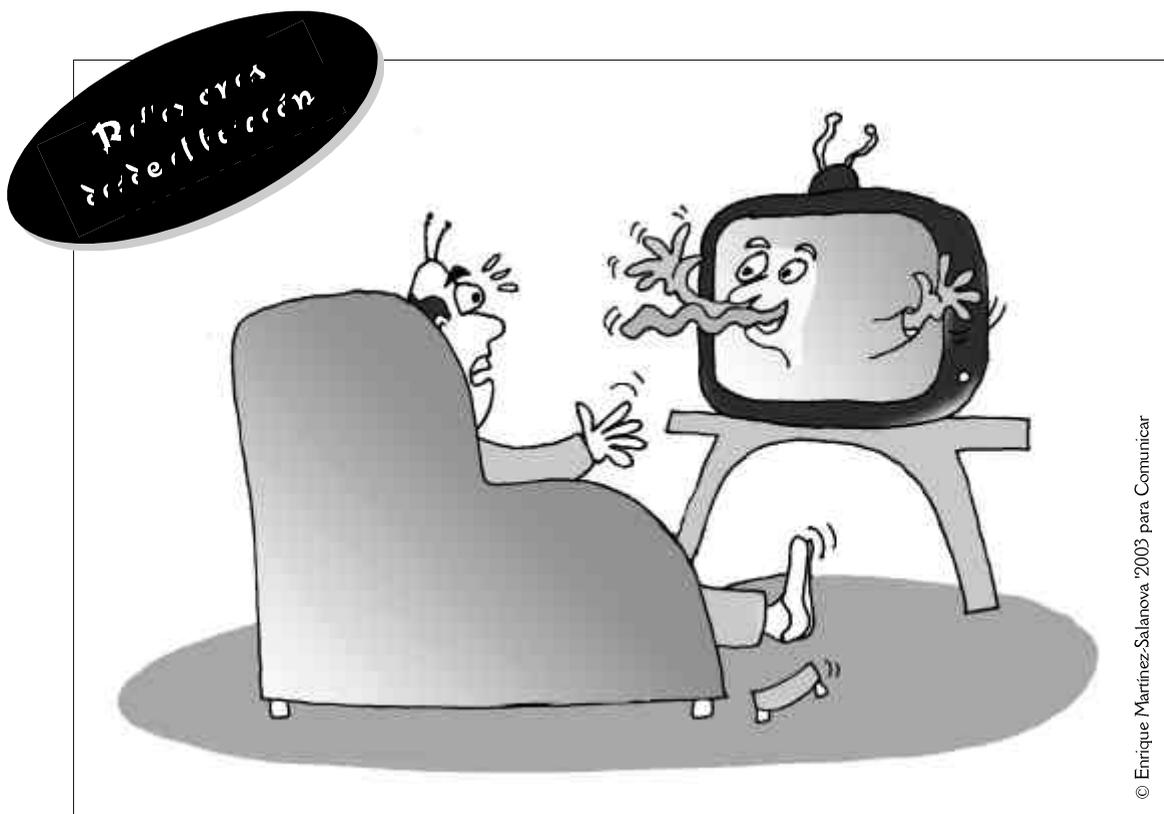
- APARICI, R. (2001): Mitos de la educación a distancia y de las nuevas tecnologías. Material del módulo Tecnología y Sociedad. Madrid, Uned.
- FEATHERSTONE, M. (2000): Cultura de consumo y postmodernismo. Buenos Aires, Amorrortu.
- FILMUS, D. (1999): Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo. Buenos Aires, Eudeba-Flasco.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1995): Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización. México, Grijalbo.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1997): Imaginarios urbanos. Buenos Aires, Eudeba.
- HOPENHAYN, M. (1995): Ni apocalípticos ni integrados. Aventuras de la modernidad en América Latina. México, Fondo de Cultura Económica.
- MARÍ SÁEZ, V. (2002): Tecnología y sociedad. Madrid, UNED.
- MATTELART, A. (1991): La publicidad. Barcelona, Paidós.
- PÉREZ TORNERO, J.M. y OTROS (1992): La seducción de la opulencia. Publicidad, moda y consumo. Barcelona, Paidós.
- SARLO, B. (1994): Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina. Buenos Aires, Ariel.

Se consultaron también los siguientes artículos periodísticos:

- Diario Clarín
- DE MIGUEL, E. (2001): «El perdedor da más ganancia», en Suplemento Zona, 18 de noviembre (www.clarin.com/suplementos/zona/2001-11-18/z-00801.htm).
- GOVEA, M. (2002): «Estrategias de venta para tiempos difíciles», en Suplemento Económico, 18 de agosto (<http://old.clarin.com/suplementos/economico/2002/08/18/n-00422.htm>).
- GOVEA, M. (2002): «Las 200 marcas que más admira el país», en Suplemento Económico, 10 de marzo (<http://old.clarin.com/suplementos/economico/2002/03/10/n-00411.htm>).
- GOVEA, M. (2000): «El mundo futuro de las grandes marcas», en Suplemento Económico, 25 de junio (<http://pdfs.agea.com.ar/PdfViewer.asp?path=paginas/ECO/2000/JUN/25/pdf/25JUN2000.ECO.004.pdf&pag=004>).
- HERMIDA, L.M. (2002): «El marketing de una pasión», en Suplemento Zona, 16 de junio (<http://old.clarin.com/suplementos/zona/2002/06/16/z-00502.htm>).

- Diario La Nación
- HIMITIAN, E. (2002): «La publicidad juega de titular en este Mundial», Información General, 9 de junio (http://www.lanacion.com.ar/EdicionesAnteriores/Nota.asp?nota_id=403828).

- Diario Página 12
- BLEJMAN, M. (2002): «El negocio de vender el sentimiento», 26 de mayo (<http://pagina12.feedback.net.ar/secciones/espectaculos/index.php>).



(Recibido: 13-11-02 / Aceptado: 31-03-03)

† † Verónica Marín Díaz y M^a Dolores García Fernández
Córdoba

La familia e Internet, ¿un juego a tres bandas?

Family and Internet

El desarrollo de la Humanidad nos dibuja un aumento en las capacidades de comunicación del ser humano. Esta situación viene de la mano, fundamentalmente, del gran avance que los nuevos medios de comunicación, caso de Internet, están experimentando. Según las autoras, esta situación reclama un entendimiento entre la familia y este medio (Internet), exige el establecimiento de unas líneas de comunicación que ayude a los miembros de la familia en su crecimiento y socialización.

The progress of Humanity shows an increase in the communication capacities of the human being. This situation is bound to the great advance that the new media, such as Internet, are experiencing and it claims for a new understanding between the family and the new media. The authors think that the establishment of some communication lines which would help the families in their growth and socialization are completely necessary.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Familia, socialización, Internet, sociedad de la comunicación, medios de comunicación, red.

Family, socialization, Internet, society of the communication, media, net.

La sociedad que actualmente se dibuja es fruto del paso por diferentes revoluciones (agrícola, industrial, tecnológica...). El cambio de una sociedad tradicional a una moderna ha estado marcado, en gran medida, por el desarrollo de los medios de comunicación e información.

La revolución que en estos momentos estamos viviendo pone su énfasis en el proceso de producción de la información y la comunicación, en el cómo quedan esta información y esta comunicación, se desarrollan, se refuerzan e interactúan (Cabero, 2000).

El desarrollo de la Humanidad apunta hacia un aumento de la capacidad comunicativa del ser huma-

† † Verónica Marín Díaz es profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba (edlgafem@uco.es).

M^a Dolores García Fernández es catedrática de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.

no, permitiéndole regular sus relaciones sociales. A partir de la comunicación se han ido produciendo nuevas formas de comunicarse que permiten al hombre, gracias a su racionalidad, poder relacionarse no sólo a través del lenguaje hablado (la comunicación humana se caracteriza por ser variada y por tener múltiples formas). De este modo se convierte en un punto fundamental en el proceso de humanización de la persona, si tenemos en cuenta que por medio de ellas «fluyen mensajes que han sido creados por unos pocos para que los reciban muchos» (Rodríguez Pérez, 2001: 122). Desde la aparición de la imprenta, la comunicación ha ido tomando forma a través del medio en que se propagaba. Así tenemos, comunicación por medio del lenguaje escrito (prensa), oral (radio), visual (televisión) y ya en estos últimos tiempos digital (Internet). La función principal de estos medios no será otra que hacer llegar información a los sujetos, por lo que el tratar de conceptualizar el término dentro de un medio nos hace hablar de medios de comunicación.

Los medios de comunicación son un exponente del desarrollo tecnológico y económico que vivimos hoy, posibilitando el enriquecimiento del tiempo libre y de ocio que el sujeto dispone, pero tenemos que tener la precaución de no convertirlos en un único modo de «pasar el tiempo» (Gispert, 1999).

Llegados a este punto, vemos necesario caracterizarlos para así concretar a qué nos referimos cuando hablamos de medios de comunicación. Apoyándonos en Prado (2001) podemos caracterizarlos como:

- Aquél que permite la posibilidad de que cualquier persona pueda tener acceso a sus mensajes.
- Su mensaje se puede transmitir por medios impresos, sonoros, visuales y audiovisuales.
- Permite establecer contacto con emisores que se encuentran lejos del receptor del mensaje.
- La audiencia es amplia y anónima.

Según empleemos radio, prensa, Internet... su acceso a él estará más o menos restringido a los receptores de este mensaje, ya que todos no oímos la radio todos los días, todos no vemos la televisión todos los días, todos no «nos conectamos» a Internet todos los días. La transmisión del mensaje, pues, dependerá del medio en que nos encontremos, de ahí su relación con el anterior rasgo que caracteriza a los medios de comunicación. Igualmente, dado el desarrollo tecnológico que vivimos en este momento, no es difícil que la comunicación acerque a los individuos, de ahí que aunque el receptor de la comunicación no se conozca, o no éste al alcance del sujeto, esta se produzca. Los medios de comunicación también se ca-

racterizan por concernir sobre la vida del sujeto, se centran en los efectos, es decir, en los resultados que se quieren conseguir, buscan el progreso de la Humanidad a través del desarrollo de relaciones interactivas. En última instancia los medios de comunicación tratan de buscar modificaciones de comportamientos o de determinadas pautas de conducta, de modo que se pueden cambiar las costumbres. Permiten al ser humano expresarse de forma libre y espontánea, enriqueciendo así las relaciones de los sujetos y potenciando su proceso de socialización, permitiendo de este modo poner en contacto a varios sujetos. Al hablar de socialización, sin más remedio, tenemos que hacer referencia a niños, niñas y adolescentes que pueblan nuestros centros educativos, nuestros hogares, calles, pueblos y ciudades. Ellos y ellas, al carecer de suficientes criterios, son incapaces de poder hacer frente, desde una perspectiva crítica, a todos los mensajes que los medios de comunicación les hacen llegar. Los mass-media, en su relación con la juventud de hoy, son vistos como el reflejo de la cultura de una sociedad, son vistos como «instrumentos moduladores del grupo social» (Froufe, 1998: 25), por ello es necesario ver la relación que existe entre estos y la familia pues aquéllos amenazan de forma significativa las relaciones familiares, ya que favorecen la creación y potenciación de las necesidades humanas.

1. La familia y los medios: ¿una relación de interés?

Hoy nos sorprende la escasa o falta de interrelación que hay entre las personas, sean o no de un mismo núcleo familiar o grupo de iguales. En esta situación el papel que juegan los medios de comunicación podemos aventurarnos a decir que es de carácter negativo, pues contribuyen al alineamiento de la persona llegando incluso a impedir o mediatizar el diálogo de la familia o la adaptación del ser humano a su entorno. Tal situación nos licencia pensar en la familia, la escuela, el grupo de iguales y la comunidad como factores potenciales de información que nos permiten comunicarnos de manera correcta, teniendo en cuenta que hemos pasado de una civilización puramente oral a una puramente visual.

Prado (2001), por su parte, sostiene en torno a este tema, que la influencia de los medios de comunicación, en parte, ha mediatizado el «conocimiento de la realidad, los hábitos y las costumbres» de los sujetos, puesto que en la medida en que una información nace de un grupo determinado, es posible que al nacer de éste, en primera instancia, pueda hacernos dudar de su veracidad.

El nacimiento de nuevas formas de establecer relaciones con los demás sujetos (Internet) está influyendo en el establecimiento de nuevos modos y maneras de lenguaje, nuevas formas de establecer relaciones. Igualmente está determinando el desarrollo de las relaciones humanas, a nivel general, y de la familia, a nivel particular. Cuando nos referimos a las relaciones entre los miembros de un mismo grupo familiar no podemos olvidar el tipo de familia al que nos estemos refiriendo (distantes, simétricas o complementarias) pues es en ella donde se sientan las bases del diálogo. Tampoco podemos obviar que en la familia la comunicación que más se produce es la no verbal, un gesto, una mirada bastan para saber lo que un miembro del grupo familiar quiere decir a los demás.

Sin embargo, los medios de comunicación han modificado de manera directa a la familia en tres aspectos fundamentales: dispersión/alejamiento de los miembros del núcleo familiar, aunque estén en un mismo lugar; aumento de la inactividad, alejándose de la realización de actividades más vivas y enriquecedoras y por último potenciación de necesidades y creación de otras (Sánchez y Rodríguez Diéguez, 1998). De este modo, podemos aventurarnos a determinar que la relación de la familia y los medios de comunicación es compleja, fundamentalmente por la diversidad de realidades que en ella se dan.

La figura de los padres cobra día a día mayor importancia; es en el hogar donde el niño/a y/o adolescente va aprendiendo los valores y las normas, tanto de convivencia como de carácter social; por ello la familia ha de potenciar el hábito de la crítica, y los medios de comunicación contribuyen a la disgregación y a la dispersión. Además de esto, la familia ha de tratar de evitar la sobreexposición de los niños/as y adolescentes a los contenidos violentos, sexistas, pornográficos, etc. desde una perspectiva, no de censura sino por medio del diálogo y el análisis (Cabero y Romero, 2001) para así poder realizar la socialización de los niños/as y adolescentes de la familia dentro de unas formas de comportamiento, valores, normas y hábitos sociales y enriquecedores.

Si queremos que entre la familia y los medios de comunicación ésta sea efectiva se han de dar entre otras las siguientes condiciones: saber escuchar y

guardar silencio, ver el lado positivo del interlocutor, no juzgar, participar del interés del emisor y sintonizar con el emisor. Si todos estos rasgos se producen podemos hablar de un entendimiento entre ambos, y por tanto se podrá establecer una relación dialogante fructífera.

2. Internet y la familia: ¿una relación triangular?

El desarrollo tecnológico que estamos sufriendo no sólo afecta a las relaciones de los medios –como emisores de mensajes– con la familia –receptores de esos mensajes–, sino que también determinan la aparición de nuevos medios de comunicación que van a marcar el establecimiento de relaciones comunicativas que se escapan al control, diálogo o análisis que la familia pueda ejercer sobre ellos. Éste es el caso de

El impacto de la Red es tal que nos veremos «transformados, influenciados y enredados» de tal manera que la necesidad de una formación tanto en el alumnado como en la familia y por ende en el docente se hace necesaria para tratar de evitar no sólo el alineamiento de los consumidores de información, sino también para evitar que los miembros de la familia se dispersen y/o aislen.

Internet, que se descubre como el medio de comunicación digital más importante de este siglo XXI. Va a permitir llevar la información a cualquier parte de nuestro Planeta y por qué no, también fuera del mismo. Si hasta ahora los medios se han caracterizado por desempeñar las funciones de información, publicidad y recreación (Del Moral, 1998), Internet puede ser incluida dentro de una hipotética clasificación de medios de comunicación realizada sobre la base de estas tres funciones, al cumplirlas de manera explícita.

Internet nos permite dialogar y transmitir conocimiento sin límite de tiempo o espacio, «permite el intercambio de culturas, de formas de ver el mundo con plena libertad de acceso para informar y ser informado» (Oñorbe, 1999: 78). Fundamentalmente nos sirve para obtener información por muy lejos que se encuentre de nosotros la fuente productora de la misma. Sin embargo, Internet presenta dos limitaciones fundamentales que impiden el acceso rápido a esa información; tales limitaciones son el desconocimiento del manejo de equipo informático y el hecho de no

manejar la lengua inglesa con soltura (Goñi, 1998). Pero una vez que obtenemos un mínimo conocimiento de la lengua inglesa y del manejo de los equipos informáticos tales limitaciones son ya más de comprensión de la información.

Aunque el empleo de Internet como medio que nos permite establecer relaciones de comunicación, es importante para el desarrollo de la sociedad en general y para las familias en particular, debemos ser conscientes de la existencia del lado oscuro que este medio presenta, siendo éste el receptor de la acción de la familia. El fácil acceso de los miembros más jóvenes de la familia a páginas web de contenidos pornográficos o que hacen apología de distintos terrorismos, entre otros, reclama una intervención directa de la familia como medio canalizador de tales informaciones.

El poder restringir el acceso a informaciones no aptas para todos los miembros de la familia es un tema candente en los últimos tiempos, si bien es cierto que por la fuerza se puede denegar el acceso a tales informaciones, no podemos olvidar que tal represión se puede hacer igualmente por medio de los mecanismos que la ley presenta. La familia, como usuaria de tal medio, puede establecer una serie de controles internos para que tales informaciones no lleguen a sus hogares. Entre otros podemos citar (Bartolomé, 1998):

- Con sistemas: por medio de la instalación de programas que detecten tales informaciones e impidan directamente el acceso.
- Autodefensa comunitaria: bloqueando por medios de mensajes de texto la cuenta emisora de tal información.
- La propia familia: aquí es donde los padres o tutores juegan un papel muy importante pues han de enseñar a sus hijos a discriminar cuál es la información que realmente necesitan y es adecuada a su edad y cuál no lo es, ya que los niños/as y los adolescentes, al no tener las mismas vivencias, experiencias, creencias y/o intereses que un adulto, interpretan los mensajes de diferente forma. Estos sistemas más la atención directa de la familia a sus miembros más jóvenes, potenciará el uso correcto de Internet como facilitador de información, como medio de comunicación del futuro, en definitiva.

3. A modo de reflexión final

La importancia que los nuevos medios de comunicación, Internet en este caso, están adquiriendo dentro de los núcleos familiares va en aumento según avanzamos en el tiempo. El desarrollo de la Humanidad de manera extensa y el avance de las relaciones familiares de forma concreta está reclamando de los

poderes sociales, políticos y económicos una intervención directa, un control ante el abuso que ciertos medios de comunicación, ejemplo claro de ello es Internet, que se encuentran ajenos a la legislación vigente, les permite actuar sin impunidad. Se presentan ante nosotros con colores atractivos e imágenes sugerentes, saben «engancharnos». Dicha situación nos hace plantearnos la necesidad de establecer un control por parte de los cabezas de familia hacia estos medios y más concretamente con respecto a Internet, pues la intencionalidad del significado que el generador de la información da a su mensaje, puede ser bien distinta del significado que detecte el receptor del mismo (Martínez de Toda, 1998).

Como sostiene Cabero (1999: 63), el impacto de la Red es tal que nos veremos «transformados, influenciados y enredados» de tal manera que la necesidad de una formación tanto en el alumnado como en la familia y por ende en el docente se hace necesaria para tratar de evitar no sólo el alineamiento de los consumidores de información, sino también para evitar que los miembros de la familia se dispersen y/o aislen. Sin embargo, no podemos olvidar que los medios de comunicación en general e Internet en particular han enriquecido el tiempo libre y de ocio de las familias de hoy, por lo que, ¿podemos concederle el beneficio de la duda?, en nuestra mano está.

Referencias

- BARTOLOMÉ, A.R. (1998): «Familia y escuela: el miedo a Internet», en *Comunicar*, 10; 111-116.
- CABERO, J. (1999): «La Red ¿panacea educativa?», en *Educación*, 25; 61-70.
- CABERO, J. (2000): «Las nuevas tecnologías y las transformaciones de las instituciones educativas», en LORENZO, M. y OTROS (Coords.): *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Granada, Grupo Editorial Universitario; 463-493.
- CABERO, J. y ROMERO, R. (2001): «Violencia, juventud y medios de comunicación», en *Comunicar*, 17; 126-132.
- DEL MORAL, E. (1998): *Reflexiones sobre nuevas tecnologías y educación*. Oviedo, Universidad de Oviedo.
- FROUFE, S. (1998): «Familia y medios de comunicación», en *Comunicar*, 10; 21-26.
- GISPert, M. (1999): «Las tecnologías de la información y la comunicación como favorecedoras de los procesos de autoaprendizaje y de formación permanente», en *Educación*, 25; 53-60.
- GOÑI, (1998): «Internet y la educación: una reflexión desde el medio familiar», en *Comunicar*, 10; 117-124.
- MARTÍNEZ DE TODA, J. (1998): «El impacto moral y social de los medios de comunicación social», en *Comunicar*, 10; 164-170.
- OÑORBE, A. (1999): «Internet: informarse y comunicarse», en *Cuadernos de Pedagogía*, 281; 77-79.
- PRADO, J. (2001): «Hacia un nuevo concepto de alfabetización. El lenguaje de los medios», en *Comunicar*, 16; 161-170.
- RODRÍGUEZ PÉREZ, A. (2001): «La sociedad medial», en *Comunicar*, 17; 122-125.
- SÁNCHEZ, E. y RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1998): «Familia y medios de comunicación», en *Comunicar*, 10; 53-60.

† Inmaculada Rodríguez Cunill
Salamanca

¿Cómo se crean nuevos códigos audiovisuales para captar audiencias?

How to create new audiovisual codes for seeking audiences

El lenguaje audiovisual de la televisión está compitiendo en la actualidad con hallazgos de rango hiperrealista e intensamente dinámico que provienen de Internet, videojuegos y aplicaciones informáticas diversas. Los usuarios de tales imágenes, acostumbrados a velocidades y movimientos con perfeccionismo matemático, son en gran parte los posibles espectadores televisivos. De ahí que desde las cadenas de televisión, de unos años hacia acá, se estén promoviendo formas de realización con una huella innegable de lenguajes audiovisuales que provienen de otros soportes y formatos. Sin una conciencia crítica de estas estrategias de realización quedamos al arbitrio de contenidos que en gran medida pueden reforzar la falta de valores de la comunidad.

Recently the TV audiovisual language is competing with hiperrealistic and highly dynamic discoveries from internet, videogames and softwares. The users of these speeding images, of these perfectly mathematical movements, are probably TV spectators. Because of this, from some years ago, many networks are promoting production techniques that proceed from another medias. Without a critic consciousness of these production strategies, we may depend on some contents that can encourage the absence of ethic worth in our community.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Televisión, audiencias, comunicación, educación audiovisual, creación audiovisual, medios.

Television, audience, communication, audiovisual education, audiovisual creation, production techniques, mass media.

1. La modificación de los códigos audiovisuales

Si los videojuegos muestran planos en los que la supuesta cámara parece que realizara movimientos desde

soportes complejos (grúas, travellings, steadycam, helicópteros o varios soportes simultáneos), la televisión ha multiplicado estos recursos para hacer cada vez más dinámica la realización. La frecuencia de las velocidades extremas y los ángulos aberrantes han hecho que estos recursos carezcan de las connotaciones de extrañeza o de miedo que podrían asociarse a un lenguaje de realización televisiva o cinematográfica clásicos. Por ejemplo, cuando se inició el programa Caiga

† Inmaculada Rodríguez Cunill es profesora de la Universidad de Salamanca (cunill@usal.es).

quien caiga (Telecinco y Globomedia), su estilo de realización, en continuo dinamismo, podía causar un efecto distorsionador para el espectador habituado a que los movimientos de cámara se utilizaran solamente para efectos muy concretos (pongamos el caso de un travelling de acercamiento para provocar la sensación de intensidad psicológica). Hoy en día, esos ángulos aberrantes o perspectivas aceleradas por grandes angulares son utilizados tan indiscriminadamente que en gran medida han perdido sus connotaciones anteriores en favor de la simple sensación de dinamismo. Eso supone en el espectador el aprendizaje de un nuevo código visual contaminado por los lenguajes de otros soportes.

En consecuencia, resulta evidente que la televisión puede imponer nuevos lenguajes visuales o al menos modificaciones en el código preexistente.

2. La creación de una geografía del espectador a través de su corporeidad

Para facilitar una lectura crítica de estos programas, para comprender el modo en que estos estilos de realización ayudan a captar la atención del espectador, no ha de olvidarse la experiencia de identificación entre el objetivo de la cámara y el ojo del espectador. Esta identificación es la base sobre la que se construye un simulacro de interactividad, imitando entonces la que está presente en videojuegos, Internet, etc. Frente a la realización más o menos tradicional, con pocos medios y en cierto grado heredera del cine clásico (pensemos en el concurso Saber y ganar de La 2), programas de alta repercusión en la audiencia (Crónicas marcianas o Caiga quien caiga) muestran estrategias de realización que crean unos vínculos con el espectador más poderosos. John Ford afirmaba que la mejor dirección es la que no se nota, pero hoy en día, en televisión, la mejor realización es la que ayuda a que el espectador se encuentre más tiempo ligado a la pantalla, especialmente a la cadena que nos interesa. Y todo ello por encontrarnos ya no en un panorama de una televisión pública, sino en un mercado de competencia. El criterio de partida ya no es estético o político, sino económico.

Pero el simulacro de interactividad basado en esa identificación entre el ojo del espectador y el objetivo de la cámara no es simplemente eso. El movimiento que impregna la realización toma al espectador en su dimensión más corporal. No es solamente un ojo que ve. Desde la realización se crea una geografía del espectador. Lo que en la realización tradicional se consideraban errores por desaforos (la aparición indeseada de un espacio del plató que estaba más allá del

límite del decorado) hoy en día se han convertido en un recurso para hacer que el espectador se integre dentro del espacio mismo de realización del programa. El regidor puede participar del guión, algo inusitado en programaciones anteriores. El espectador comienza a conocer a una parte del personal técnico. El programa, de este modo, se convierte en algo transparente. Así que, imaginariamente, el espectador está dentro del plató, incluso se refuerza la idea de que se encuentra en el mismo circuito de cableado, en la señal misma. Así, la simulación de participación llega a un límite inusitado a través de la realización televisiva. Esta simulación se encontraba ya en germen en un programa histórico presentado por Pepe Navarro: Esta noche cruzamos el Mississippi. En ocasiones, Pepe Navarro se permitía tener un diálogo con la cámara, pero no buscando sólo al espectador que imaginariamente se encontraba más allá, sino haciendo que el operador de cámara hiciera movimientos de asentimiento o negación con el artefacto. A través del movimiento de la imagen, el espectador podía tener la experiencia subjetiva simulada de estar diciendo gestualmente «sí» o «no». Estas situaciones que esporádicamente se sucedían en Esta noche... se han desarrollado hoy en día de tal manera que el espectador ya no sólo está identificado con la cámara, sino que se encuentra inmerso en la grabación del programa. En Crónicas marcianas será habitual la alusión al equipo técnico por parte del presentador. Esto no será considerado un error, sino un recurso que logre una mayor empatía en el espectador. No se intenta ocultar un error, sino hacerlo evidente y sacarle partido. Uno de los aspectos más valorados en Crónicas marcianas es precisamente la sensación de espontaneidad (lo cual no significa que el programa no haya sido estudiado, sino que en él se encuentran espacios de improvisación calculada que pueden hacer que la audiencia aumente). Sin embargo, cuando esta espontaneidad era ficcionada (como tantas ocasiones en que Carmen Sevilla se equivocaba en el Telecupón), el espectador notaba la falta de espontaneidad. Lo que con anterioridad eran imperfecciones, hoy por hoy, son recursos que pueden generar una mayor audiencia.

3. La vinculación del espectador a través de su dimensión afectiva

Si tomamos al espectador en su dimensión más afectiva, podemos comprobar que hay un conjunto de programas que utilizan una estrategia ya clásica para vincular al espectador. Se trata del intento de que el espectador se proyecte en la ficción. Es cierto que el espectador siempre se ha proyectado en la ficción si

ésta está realizada correctamente. Esto no ocurre sólo con las grandes obras de arte. Sucede también con el folletín del XIX o con la actual telenovela. Recordemos la expectación que provocaba la edición de un nuevo capítulo de un folletín, de dramáticos de radio en la postguerra española, o la que se creó con las primeras telenovelas (las revistas rosa intentaban investigar lo que pasaría en el siguiente capítulo). Esta expectación es la prueba de que al espectador se le ha enganchado por vía emocional. Esta es una de las estrategias que mejor están funcionando en la actualidad. Programas como Gran hermano u Operación triunfo aluden a unos valores universales, a inquietudes humanas, al conocimiento por las relaciones sociales, a cuestiones que todos los humanos, en una medida u otra, tenemos en común. Esta interactividad sigue sin ser interactividad, sino una ilusión de la misma (esta vez por proyección). La telenovela había abonado el terreno del recurso a la emotividad y al seguimiento del personaje, pero esto ocurría en el terreno de la ficción. Gran hermano puede entenderse como un folletín en directo, o mejor, una teleserie en directo.

4. Obstáculos a la interactividad

Pero en todo momento estamos hablando de una ilusión de interactividad. Se trata de una ilusión porque el medio televisivo es limitado. Su base tecnológica obstaculiza ciertos resortes retroalimentadores, que serían los característicos de la interactividad per se. Por ejemplo, la interactividad se pone en juego en un presente, en el que se da la experiencia del espectador, pero en la televisión el bucle retroalimentador se extiende en el tiempo, como ocurre con las encuestas realizadas telefónicamente para saber quiénes permanecen una semana más en la casa de Gran hermano. La decisión del público afecta al mismo programa. En sí podríamos entrever cierta interactividad en estas actuaciones. Pero se trata de una interactividad retardada, no simultánea. ¿Es entonces interactividad? Es más bien la inclusión del mismo espectador en el entramado creativo del programa. Y ¿qué creador se va a negar a ver el programa en el que ha participado como creador (casi como guionista)? ¿No existe la costumbre de que hombres y mujeres que ocasionalmente participan en un programa graben en un VHS su intervención? De este modo, la participación del espectador asegura su fidelidad a ese programa que se está emitiendo.

Esta última estrategia ha sido puesta en evidencia en la presentación de la tercera edición de Gran hermano. Pepe Navarro, el conductor del programa, in-

siste mirando a cámara en que la audiencia es el «gran hermano», que son los espectadores quienes deciden quién entra o sale de la casa, quienes deciden que llueva o no llueva en la misma. Pero hay que puntualizar una cuestión importante. En los programas informáticos, sólo podemos decidir en función de lo que el programa nos proponga (la libertad de la realidad virtual es relativa). También en las consultas telefónicas, son los guionistas los que proponen alternativas a partir de las cuales los espectadores elegirán. Mientras tanto, cada llamada supondrá un beneficio económico. El negocio es redondo.



5. La fragmentación como recurso

Algunas de estas soluciones creativas se encuentran con un problema. ¿Cómo hacer que el espectador sea fiel a una telenovela o se vincule a otro programa como Operación triunfo en el discurso extremadamente fragmentado de la televisión? El crecimiento orgánico, casi cancerígeno, de los contenidos, aprovecha precisamente el carácter fragmentado del discurso televisivo para hacer presente en el imaginario colectivo unos motivos que se repetirán temporalmente hasta hacer de los protagonistas de Operación triunfo el hijo o el hermano televisivo del espectador. La fragmentación de espacios, la mezcla de formatos, la inclusión de la publicidad en medio de un programa (pienso en la efectiva publicidad de los Colchones Flex en Crónicas marcianas haciendo que todo el público del plató simule que duerme) favorece la posibilidad de que encontremos a los protagonistas de Operación triunfo en momentos muy dispares de la programación, casi viviendo en nuestra casa. Por otra parte, se puede recoger parte de la cosecha de un programa de máxima audiencia en otro posterior. Esto es lo que hace continuamente Crónicas marcianas en sus tertulias, en sus parodias o en una publicidad directamente relacionada con Operación triunfo o Gran hermano. A su vez, estos dos programas se siguen promocionando, haciendo que vuelvan a aparecer en pantalla cuando el horario de su emisión ya ha acabado.

Este recurso fragmentador también se encuentra en otro fenómeno, el de programas tipo zapping, en que se recoge lo más significativo de lo emitido, lo curioso, lo desternillante, los momentos culminantes de

distintas cadenas (los instantes en que se capta con más fuerza la atención del espectador). Como el espectador puede encontrarse viendo otra cadena, la aparición de espacios tipo zapping nos permite tener un conocimiento generalizado de la clase de productos que se están emitiendo en distintas televisiones. A su vez, esto supone una optimización de los beneficios que se producen en estos momentos culminantes.

Por otro lado, el conocimiento de la audiencia es lo que lleva a emplear determinadas estrategias creativas, como la de establecer familias televisivas. Se sabe que los nombres o rostros conocidos crean fidelidad en la audiencia. La estrella de televisión es un motor de audiencias, un concepto muy americano que en España se corresponde a enterteiners como Boris Izaguirre o Santiago Segura. Gran hermano u Operación triunfo han provocado que se presenten unas personas reales en nuestras vidas de espectadores. Nos comunican sus aspiraciones (ese triunfo de Operación Triunfo que lleva al desencanto nacional

mo bien decía Debray, el espectador está ya dentro de la representación. No hay límite entre realidad y ficción. La sala de control se puede convertir en escenario. El regidor lleva adelante la acción con responsabilidades similares a presentadores o actores. En este entramado entre realidad y ficción, cómo no, han de surgir planteamientos éticos. Los niños desde los dos años o antes ven más la televisión que los enseres de la escuela. Se van habituando al lenguaje televisivo antes de que comience su educación formal. Los niños han de crecer bastante para que comprendan que los personajes de televisión son actores. De adultos, esta confusión entre lo ficticio y lo real puede incidir en patologías psicológicas. No debemos olvidar la idea de que la televisión está deformando desde hace unos años a la audiencia. Nunca sabremos el efecto que Pepe Navarro causa a la audiencia cuando hay porcentajes de la misma que pueden decidir que ocurra algo que puede ser dañino a algún concursante de Gran hermano. Pero la insistencia de este presentador en el olvido

de planteamientos éticos puede haber hecho que un número determinado de espectadores dirija su voto a una acción éticamente reprochable. Tratar a personas como personajes (pasar de la idea de realidad a la de ficción en esa débil frontera que proponen estos espacios) puede hacernos penetrar en actuaciones que crean sufrimiento en los concursantes de un programa.

La interfaz, menos presente en la televisión que en otros artefactos tecnológicos, es simulada en los nuevos lenguajes de realización televisiva para conseguir captar al espectador. Su otra vertiente, afectiva o emocional esta vez, permite que existan las ilusiones de interactividad que se ponían en práctica cuando se intentaba convencer a los espectadores.

cuando Rosa no gana el Festival de Eurovisión). De repente, en nuestra vida han aparecido unos desconocidos que detentan valores parecidos a los nuestros. En esta competitividad del mundo occidental, creemos con ellos, con sus errores, con sus expectativas. Como se decía en la presentación de El show de Truman, estos personajes son más reales que cualquier actor. Además, como a un familiar, los vemos todos los días en casa. El tiempo real que se supone en nuestro mundo cotidiano, sin embargo, no es tiempo real en Gran hermano, sino una selección de lo más significativo para la creación de la ficción que se presenta al espectador. Es en la selección donde reside gran parte del esfuerzo creativo.

6. La dimensión moral

Todas estas operaciones creativas en el lenguaje televisivo tienen consecuencias. De algún modo, co-

7. De Gran hermano a Crónicas marcianas

¿Es ético que a una audiencia se le ofrezca la oportunidad de hacer sufrir o no a unos concursantes sólo para que perdure la industria del entretenimiento? Vamos a centrarnos específicamente en el primer programa de la tercera edición de Gran hermano. Algunas frases de Pepe Navarro en este programa podían resultar tan tremendas como las de El show de Truman o el mismo «gran hermano» orwelliano. Pepe Navarro, disfrazado de ese ser que ni siente ni padece, con connotaciones de encontrarse por encima del bien y del mal, incita al espectador para que no se ofrezcan determinadas soluciones que evitarían malestar e incertidumbre en los personajes. En este primer programa de la tercera edición de Gran hermano, Pepe Navarro intenta que el espectador se enganche haciendo que olvide sus principios éticos y juegue con los personajes. Curiosamente no usa el

término persona para referirse a los concursantes. Así, los relega a un mundo de ficción que acentúa la diferente dimensión en que unos (los espectadores) y otros (los concursantes) están. Ése es el mundo monstruoso que acechaba también en El show de Truman. Pepe Navarro sigue insistiendo en que se trata de una ficción para evitar de un plumazo las limitaciones éticas que puedan tener los espectadores: «Si no se lo decimos, la intriga va a aumentar, y eso hará también que nosotros podamos disfrutar más de estos personajes. Si se lo decimos, va a ser como siempre. Y recuerden que el lema de este programa, de esta edición



de Gran hermano es «nada es como ellos esperan» y posiblemente no se esperan que no se lo digamos. Ustedes deciden. Se lo decimos o no se lo decimos». Ésa es la intriga de un equipo de guionistas.

La locución de Pepe Navarro es en este primer programa de la tercera edición muy fría. Este presentador no tiene empatía con los concursantes. La amenaza se ciernen sobre ellos.

Otro tipo de recurso creativo viene marcado por la música y los efectos sonoros (latidos) de suspense cuando se acerca el momento en que el espectador debe saber algo (generalmente cuando se ofrece la posibilidad de un punto de giro en la trama, como cuando un concursante va a nominar a sus compañeros). La música, una de las artes más afectivas, es a menudo olvidada en los análisis del medio audiovisual. Aquí está utilizada de un modo clásico para un formato televisivo no clásico. De un modo y de otro se intenta que el espectador esté casi metido dentro del engranaje televisivo. El enganche emocional de la música se yuxtapone a la propuesta de jugar con los concursantes como si de un videojuego se tratara.

Por otra parte, desde el punto de vista creativo, los concursantes no sólo se presentan, sino que se insiste en su identidad. Tienen un pasado, y éste se sintetiza a través de un vídeo en casa, o en la insistencia de los rótulos tipo «Le ha nominado». Así se irán poniendo los pilares necesarios para que se cree y se fortalezca la sensación de que el espectador convive con una familia televisiva y participa de sus aspiraciones.

Pero esta realidad es manejada primero desde el casting y luego desde el guión. Todos tenemos un pa-

sado, y ese pasado es objetivable y ficcionable. Eso hará que las informaciones de dentro del concurso puedan completarse con las que aparezcan en revistas del corazón. Así, la publicidad del programa se ramifica, y también las posibilidades de que se obtengan beneficios por ello. Y se crea un pasado en cada personaje, personajes que provienen de los rasgos de personas de carne y hueso. Cada personaje se interpreta a sí mismo. Así, en el casting ya interviene una dimensión creativa que se encuentra en el guión. Resultará peculiar enfrentar en un mismo espacio a un señor con conocimientos de ganadería, a un showman del striptease junto a un vendedor inmobiliario. Por otro lado, parte de las pruebas del concurso serían inviábiles sin la existencia de determinados personajes (si se meten cabras en la casa es porque uno de los concursantes puede enseñar a que otros las ordeñen). La propia dinámica del concurso lleva a que el personaje sea importante en la trama. Hay que conocer al personaje para crear una aproximación al guión. Pero hay muchas posibilidades a partir de esas características de los concursantes. De ahí que nos encontremos más bien con un guión hipertextual que, si se desarrolla secuencialmente, es porque la experiencia del espectador es lineal en el tiempo. En Crónicas marcianas, tras Gran hermano, sin pudor ni respeto, se especula sobre la posible homosexualidad femenina en la casa. El medio televisivo fragmentado permite que, una vez acabado el programa Gran hermano, Crónicas marcianas tome el relevo y haga una nueva visión guionizada de lo que ocurrió en el programa anterior. Por eso el guión que termina existiendo es hipertextual y retroalimentador.

Pues bien, muchos efectos de Gran hermano llegan a ser tan ridículos que son el modelo perfecto para que se retome a Pepe Navarro desde una óptica lasciva, paródica y esperpéntica a través de Crónicas marcianas. De lo terrible del «gran hermano» orwelliano pasamos a su ridiculización.

Crónicas marcianas recoge artefactos publicitarios como las propuestas telefónicas tipo «quién te gusta más de Gran hermano». A su vez, el imitador de Pepe Navarro, Carlos Latre, intenta hacerse con el programa de Sardá, y lo hará ridiculizando el guión del Pepe Navarro, apoyado por música de película de cine negro (que en programas posteriores será reemplazada por Sardá tocando el saxofón, ocasionando sketches que no pueden dejar de recordarnos a los protagonizados hace muchos años por Gaby, Fofó, Miliki y Fofito).

También se ridiculiza la misma estrategia (un tanto zafia) de intentar que el espectador sea el «gran her-

mano». Nos encontraremos, por ejemplo, con una parodia en la que una pareja hawaiana cuenta su testimonio en el Gran hermano caníbal. El conjunto de sketches dedicados a Gran hermano resultan ser finalmente una progresión paródica. Si en principio el espectador decide si habrá lluvia o no en el plató de Crónicas marcianas, llegará un momento en que escenográficamente se plantee el musical lluvioso de Cantando bajo la lluvia con un Sardá vestido con impermeable. Y eso sin contar con los toques surrealistas en los que los espectadores tendrán la oportunidad, literalmente, de decidir si hay homosexualidad o no en la casa de Gran hermano, si Sardá va a tener o no va a tener caspa, o finalmente (y cito textualmente) «si Sardá va a ser o no va a ser... maricón» o «si Sardá va a tener o no va a tener... almorranas».

Curiosamente, a estas parodias llegan a adherirse argumentos de la realidad, ajenos a Gran hermano, pero cercanos a Crónicas, como la ya legendaria competitividad entre Navarro y Sardá. A través de Crónicas marcianas se va tejiendo, pues, una red que hace de su guión un elemento más de un entramado hipertextual que refuerza la idea de que nos hallamos ante una gran familia televisiva. De ahí que en las tertulias de Crónicas marcianas se hagan especulaciones sobre parecidos entre concursantes de la presente edición y los de ediciones anteriores, entre los concursantes y los mismos participantes de Crónicas, entre los concursantes y otros personajes mediáticos (por ejemplo, Chiquito de la Calzada).

Como conclusión se puede entrever que a cambio del reforzamiento del borde, del marco (lo que ocasionaba la diferencia entre la presentación y la representación), aparecen unos lenguajes audiovisuales que utilizan más el concepto de interfaz. La interfaz,

menos presente en la televisión que en otros artefactos tecnológicos, es simulada en los nuevos lenguajes de realización televisiva para conseguir captar al espectador. Su otra vertiente, afectiva o emocional esta vez, permite que existan las ilusiones de interactividad que se ponían en práctica cuando se intentaba convencer a los espectadores de que eran responsables de que lloviera o no en la casa de Gran hermano.

Por último, incluso otro enterteirner asiduo a Crónicas marcianas, Boris Izaguirre, insistirá en programas posteriores en esa visión de que los concursantes son personajes, y sus comentarios van dirigidos a manejar los hilos de este guión. Boris habla desde la ficción, como ya lo hacía Pepe Navarro, pero la de Boris es una versión lúdica, ajena a los atisbos de maldad que se podían observar en el Pepe Navarro del primer programa de Gran hermano.

Referencias

- ANG, I. (1996): *Desperately seeking the audience*. Londres/Nueva York, Routledge.
- BUENO, G. (2000): *Televisión: apariencia y verdad*. Barcelona, Gedisa.
- CALLEJO, J. (1995): *La audiencia activa: el consumo televisivo. Discursos y estrategias*. Madrid, Siglo XXI.
- CASTELLS, P. (2002): *Enganchados a las pantallas: televisión, videojuegos, Internet y móviles. Guía para padres, educadores y usuarios*. Barcelona, Planeta.
- CORTÉS, J.A. (2001): *La estrategia de la seducción: la programación en la neotelevisión*. Pamplona, Eunsa.
- HUERTAS, A. (1998): *Cómo se miden las audiencias en televisión*. Barcelona, CIMS.
- LACALLE, M.R. (2001): *El espectador televisivo: los programas de entretenimiento*. Barcelona, Gedisa.
- PÉREZ DE SILVA, J. (2000): *La televisión ha muerto: la nueva producción audiovisual en la era de Internet. La tercera revolución industrial*. Barcelona, Gedisa.
- SARTORI, G. (1998): *Homo videns: la sociedad teledirigida*. Madrid, Taurus.

(Recibido: 07-03-03 / Aceptado: 28-05-03)

† † Félix Moral Toranzo y Rocío García Loreto
Málaga

Un nuevo lenguaje en la Red

A new language in the Net

El uso de los servicios de Internet que posibilitan la comunicación entre sus usuarios implica la privación de todos aquellos elementos que constituyen la comunicación no verbal de la interacción cara a cara. Para suplir esta ausencia en la comunicación ha surgido un nuevo lenguaje en la Red formado por pequeñas figuras denominadas smileys o emoticones. Los autores señalan que éstas expresan el estado anímico y emocional de los comunicantes.

The use of Internet services that facilitate the textual type communication implies the privation of all those elements that constitute the non verbal communication of a face to face interaction. To replace this absence in the communication, a new language has arisen in the Net formed by small figures denominated "smileys". These express the psychic and emotional state of communicants.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Internet, comunicación no verbal, emoticones.

Internet, non verbal communication, smileys, emotional expression.

Desde que un grupo de investigadores estadounidenses comenzaron a trabajar en lo que hoy es Internet, el mundo de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información ha sufrido una gran evolución en su corta existencia. El nacimiento oficial de Internet se podría fechar en torno a 1969; en sus primeros momentos representaba un proyecto de investigación militar de los Estados Unidos en la llamada «Guerra Fría» contra la URSS. De ahí, que hasta los años ochenta se utilizó la Red con fines militares, y posteriormente pasaría al ámbito académico-científico y social.

La Red toma un carácter más internacional por su difusión a Europa, a finales de los años 80, y el des-

† † Félix Moral Toranzo es profesor de Psicología Social de la Comunicación de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga (fmoral@uma.es).

Rocío García Loreto es alumna de periodismo de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga.

cubrimiento del lenguaje hipertexto (HTML) y de las páginas web (www) en los 90.

La historia de Internet en España comienza a desarrollarse a principios de los años 90 al constituirse la Red Científica de España (RedIRIS), que proporciona el acceso de Internet a universidades y centros de investigación (Carral, 1998). En la figura 1 se muestra un gráfico de la evolución de Internet en estos últimos seis años en España. En él puede apreciarse que el número de usuarios ha pasado de 242.000 en 1996, a 7.856.000 en noviembre de 2002, o lo que es lo mismo del 0,7% al 22,6% del total de la población española (EGM, 2002).

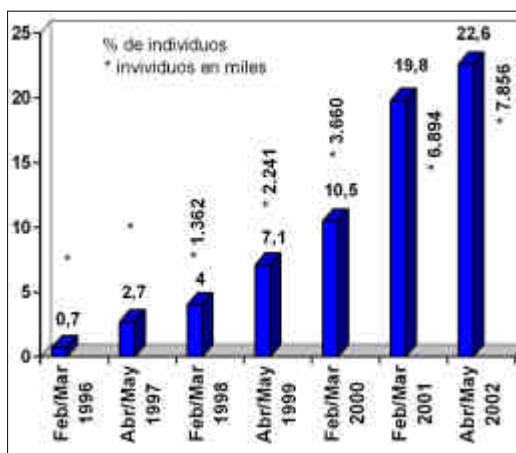


Figura 1. Evolución de Internet. Fuente: EGM (2002).

Estos datos ponen de manifiesto que ha sido en la segunda mitad de la década anterior cuando se ha producido la verdadera expansión de Internet en España. Según la 4ª Encuesta a Usuarios de Internet del Estudio General de Medios (EGM) (2001), el fin mayoritario del uso de Internet es de tipo personal (50,2%), seguido del uso profesional (39,1%). Y entre los servicios más utilizados de Internet, por orden decreciente, están las páginas web, el correo electrónico, la transferencia de ficheros, los chats, los foros de discusión, etc. En esa misma línea apuntan las respuestas de los usuarios en la investigación sobre relaciones sociales en Internet (Del Moral, 2001), en la que se afirma que usan Internet fundamentalmente por motivos personales el 41,5%, académicos el 31% y laborales el 20,5%. Por tanto, se pone de relieve que entre los distintos servicios que ofrece Internet, aquéllos que permiten comunicarse y relacionarse con otras personas, es decir, los servicios con un uso «más social» de la Red (correo electrónico, chat, etc.) son los que mayor demanda tienen entre los usuarios.

1. Comunicación mediada por ordenador (CMO)

Las condiciones mínimas necesarias para que se dé la comunicación en una red de ordenadores son: la presencia de al menos dos individuos (ambos transmisores y receptores) y un mensaje percibido por los dos. Además, este modo de comunicación incluye el intercambio de texto, audio o vídeo. Así, entre los distintos servicios que oferta Internet, algunos de estos servicios podrían ser incluidos en el modelo tradicional del esquema de comunicación de fuente, mensaje y receptor, como son el correo electrónico, los foros de discusión, los servicios multiusuarios y la telefonía (Morris y Ogan, 1996).

Pero la Red, como nuevo medio de comunicación que está facilitando la interacción social, presenta una serie de características que le son específicas, y que hacen que la interacción y la comunicación sean distintas a las de la vida cotidiana. Así, entre la comunicación tradicional (cara a cara) y la comunicación que se desarrolla a través del ordenador (principalmente de tipo textual), pueden establecerse fundamentalmente cuatro características diferenciales: anonimato, el distanciamiento físico, el tiempo y la ausencia de comunicación no verbal (McKenna y Bargh, 2000; Moral, 2002).

En cuanto a la primera de las características señaladas, el anonimato, la posibilidad de no ser identificado u ocultarse ante los demás con un nick o apodo, es uno de los aspectos que con frecuencia atrae a muchos usuarios a este medio. Esta característica pueden ser la causa de que las personas en la Red se comporten de forma negativa, como pueden ser las expresiones hostiles y agresivas, también denominadas conductas flaming o «conductas antisociales en la Red» (Kiesler, Siegel y McGuire, 1984). Aunque del anonimato también pueden derivarse efectos positivos: Internet ofrece la oportunidad de expresar ideas y problemas en torno a múltiples foros o grupos, lo cual puede contribuir a mejorar la autoestima y ampliar el círculo social de sus usuarios (Turkle, 1997).

Otra de las características más específicas de la comunicación en Internet es la de no estar determinada por la distancia física. Esta tecnología permite comunicarse con otras personas que estén situadas en cualquier parte del mundo y compartir un mismo espacio virtual o ciberespacio. Esto hace que los usuarios de un determinado canal o foro de debate, aunque no puedan verse físicamente, se sientan familiarizados con las personas y se experimenten sentimientos de afinidad, similares a los que se perciben con aquellas personas con las que interactuamos físicamente (Suler, 1996).

En tercer lugar, se menciona el tiempo como un factor con usos y requerimientos diferentes en la comunicación en Internet. Así, la CMO puede ser sincrónica, cuando se da en tiempo real, como es el caso del chat. Y asincrónica, como en el correo electrónico, donde puede disponerse de minutos, horas o días para reflexionar y responder a los mensajes. Este último caso, es señalado por algunos autores como un medio de comunicación de mejor calidad (Walther, 1996).

Como última característica y sobre la que centraremos especialmente la atención de este artículo: la ausencia de comunicación no verbal (CNV). La CNV en la comunicación cara a cara representa a todos aquellos acompañamientos lingüísticos de las palabras del emisor que tienen una significación para el receptor (Berjano y Pinazo, 2001). Habitualmente se distinguen tres componentes en la comunicación no verbal: la kinesia, la paralingüística y la proxémica. La kinesia representa a aquellas conductas que implican movimiento corporal (la postura, los gestos, la expresión facial y la mirada). La paralingüística se refiere a las conductas que implican el uso de la voz (volumen, entonación, ritmo, velocidad, pausas, énfasis y vacilaciones). Y la proxémica alude a las conductas que hacen uso del espacio (distancia, demarcación del territorio y los límites físicos).

En Internet y, especialmente, en todas aquellas formas de comunicación de tipo textual que se desarrollan a través del ordenador, los elementos que constituyen la CNV estarían ausentes. Esto puede interpretarse como una pérdida importante en el desarrollo de la comunicación, puesto que a los intervinientes se les priva de una importante fuente de datos e información (Kiesler y otros, 1984).

En cambio, otros autores consideran que la ausencia de señales visuales y auditivas en la CMO puede no ser un problema en la interacción social, porque, en este contexto y de forma progresiva, los participantes, por un lado, extraen y procesan la información social que puede estar contenida en el propio texto intercambiado en la comunicación; y, por otro, van adaptando las señales textuales a las necesidades de la comunicación. Así, estudios como el desarrollado por Walther, Anderson y Park (1994) han puesto de manifiesto que, en las situaciones de CMO donde la interacción no está limitada, se produce un mayor grado de comunicación socio-emocional, y sus valores son muy parecidos a los que se producen en una comunicación cara a cara; de hecho, algunas interacciones en CMO han superado en nivel de afecto y emoción a situaciones paralelas de interacción cara a

cara. En este sentido, la experiencia de los usuarios basada en el medio textual de los ordenadores puede ser conceptualizada como «rica» o «tan rica» como las conversaciones por teléfono o cara a cara (Foulger, 1990).

2. El lenguaje de los smileys o emoticones

Un buen ejemplo de que los usuarios de la CMO frecuentemente superan las limitaciones técnicas de la Red y la ausencia de la CNV ha sido la aparición de un nuevo lenguaje o argot en la Red: el lenguaje de los denominados smileys o «emoticones». Son pequeños símbolos o caritas que, en el proceso de comunicación, se intercalan entre el mensaje de texto. Como puede verse en la tabla 1, para la formación de estos símbolos más básicos y elementales sólo se requiere la combinación de varios signos de puntuación, letras o números; y para su interpretación, en algunos casos, rotar la composición 90°. Asimismo, de este lenguaje pueden destacarse, al menos, dos aspectos:

1) Los emoticones en sí mismos tienen un carácter comunicativo, puesto que son códigos utilizados entre emisor y receptor con una significación concreta para ambos. En este caso, con la intención de poder expresar el estado anímico o emocional, en un momento determinado de la interacción. Sin duda, esto ha contribuido notablemente a percibir la comunicación en este medio un poco más cercana y «humana».

:)	Sonriente
:(Triste, deprimido o decepcionado
:-	Serio, indiferente
:o	Sorpresa
;-)	Guiñar un ojo

Tabla 1. Smileys básicos.

2) Es un lenguaje específico de la comunicación electrónica (principalmente en Internet, y también en la telefonía móvil), lenguaje que está constituido por multitud de símbolos aplicables a diferentes situaciones personales (Wilkins, 1991).

Por tanto, puede decirse que es ésta una forma de expresar las emociones de una manera fácil, ingeniosa y divertida, que se ha difundido con una gran rapidez entre los internautas. Y a su expansión también han contribuido:

Por un lado, los aspectos relacionados con la economía en el texto. En la comunicación electrónica hay una mayor propensión al ahorro de palabras. Con este nuevo lenguaje se sustituye una frase por un símbolo.

Y por otro, la aparición de numerosas páginas web (www.emoticones.com, www.smileydictionary.com) donde a modo de diccionario se recogen los distintos símbolos y su significado. Así, es frecuente que los usuarios haciendo alarde de su capacidad de imaginación y creación inventan nuevos símbolos que se van sumando a los ya existentes.

En este sentido, un dato relevante sobre la aceptación que han tenido los emoticones entre los internautas se pone de manifiesto en los resultados de la 4ª encuesta a usuarios de Internet, donde el 50,5% de los usuarios afirman hacer un uso habitual u ocasional de estos símbolos (EGM, 2001).

En definitiva, puede decirse que en la comunicación cara a cara, a través de los tres elementos que constituyen la CNV (kinesia, paralingüística y proxémica), es decir, por los gestos de la cara, la entonación de las palabras o la distancia utilizada con un interlocutor puede conocerse su estado de ánimo. En la comunicación electrónica estos tres elementos de la CNV están siendo sustituidos por un nuevo lenguaje simbólico o gráfico, el de los smileys o emoticones, el cual cumple los requisitos necesarios para ser denominado como CNV-electrónica.

Referencias

- BERJANO, E. y PINAZO, S. (2001): *Interacción social y comunicación*. Valencia, Tirant lo Blanch.
- CARRAL, J.A. (1998): «Internet, origen, presente, ¿y futuro?», en RAMONET, I. (Ed.): *Internet, el mundo que llega, los nuevos caminos de la comunicación*. Madrid, Alianza.
- ESTUDIO GENERAL DE MEDIOS (EGM) (2001): *Usuarios de Internet (17-10-02)*: <http://www.aimc.es>.
- ESTUDIO GENERAL DE MEDIOS (EGM) (2001): 4ª Encuesta AIMC de usuarios de Internet. julio 2001 (www.aimc.es).
- ESTUDIO GENERAL DE MEDIOS (EGM) (2002): *Audiencia de Internet. Octubre/noviembre 2002* (www.aimc.es) (17-10-02).
- FOULGER, D.A. (1990): *Medium as process: the structure, use, and practice of computer conferencing on IBM's IBMPC computer conferencing facility*. Disertación no publicada. Philadelphia, Universidad de Temple.
- KIESLER, S.; SIEGEL, J. y MCGUIRE, T. (1984): «Social psychological aspects of computer-mediated communication», en *American Psychologist*, 39; 1123-1134.
- MCKENNA, K. y BARGH, J.A. (2000): «Plan 9 from cyberspace: The implications of the Internet for personality and social psychology», en *Personality and Social Psychology Review*, 4; 57-75.
- MORAL, F. (2001): «Aspectos psico-sociales de la comunicación y de las relaciones personales en Internet», en *Anuario de Psicología*, 2; 13-30.
- MORAL, F. (2002): *Influencia social en comunicación mediada por ordenador*. (Tesis doctoral en CD-Rom). Málaga, Universidad de Málaga.
- MORRIS, M. y ORGAN, C. (1996): «The internet as mass medium», en *Journal of Computer-Mediated Communication*, 1 (4) (<http://cwis.usc.edu/dept/annenber/vol1/issue4/morris.html>) (20-05-01).
- SULER, J. (1996): *The Psychology of Cyberspace*. (www.rider.edu/users/suler/psyber/psyber.html) (26-09-99).
- TURKLE, S. (1997): *La vida en la pantalla*. Barcelona, Paidós.
- WALTHER, J.B. (1996): «Computer mediated communication: impersonal, interpersonal and hyperpersonal interaction», en *Communication Research*, 23; 3-43.
- WALTHER, J.; ANDERSON, J.F. y PARK, D.W. (1994): «Interpersonal effects in computer-mediated interaction: a meta-analysis of social and anti-social communication», en *Communication Research*, 21; 460-487.
- WILKINS, H. (1991): «Computer talk: Long-distance conversations by computer», en *Written Communication*, 8; 56-78.

† † Octavio Isaac Rojas Orduña
Madrid

La comunicación en momentos de crisis

Communication in crisis times

Las recientes crisis empresariales han demostrado una vez más que la imagen corporativa es uno de los activos más importantes en el valor de las compañías. Para atenuar los efectos negativos de estos eventos, los consultores de comunicación deben hacer que la cúpula directiva se comprometa con la preparación de las crisis desde el punto de vista de la información. El autor apunta que las crisis bien gestionadas pueden ser oportunidades para reposicionar una marca y fortalecerla.

The recent crisis in the corporate world have shown that the corporate image is one of the most important aspects in the companies' values. In order to reduce the negative impacts of such events, communication consultants have to make managers executives compromise themselves in the information about crisis be caused well managed crisis could be turned into opportunities to reinforce a brand. The author shows how information and communication are the keys to face crisis times.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Crisis, imagen corporativa y variables de riesgo.
Crisis, corporate image, information, communication.

El valor de las grandes empresas radica cada vez menos en sus bienes físicos (fábricas, maquinaria, edificios, etc.), mientras que sus activos intangibles (conocimiento y experiencia de sus empleados, imagen pública de la empresa, posicionamiento de sus productos, etc.) cobran cada vez mayor importancia en su cotización en los mercados de todo el mundo.

Así, surge la pregunta, ¿qué sucede cuando una compañía, aun siendo una gran corporación multinacional, se enfrenta a una crisis que afecta principalmente a su imagen?

Tomemos el caso de Andersen para responder nuestra pregunta. La auditora y consultora, otrora sím-

† † Octavio Isaac Rojas Orduña es master en Comunicación Corporativa y Publicitaria de la Universidad Complutense de Madrid y consultor senior de la agencia de comunicación Weber Shandwick Ibérica (orojas@webershandwick.com).

bolo de liderazgo y buen hacer, una multinacional con presencia en decenas de países y unos resultados económicos siempre en alza, se derrumbó pocas semanas después de que saliera a la luz el caso de las cuentas trucadas de la empresa de energía Enron, las mismas que debía cuidar y que no sólo no lo hizo, sino que colaboró en su ocultamiento, a sabiendas de las implicaciones que este acto podía tener. Andersen no había sufrido ninguna explosión en sus oficinas, ni sus socios en algún lugar del mundo habían sufrido ataques físicos, tampoco sus servidores se habían visto violados por piratas informáticos, nada de esto había padecido sino algo mucho peor... había perdido la confianza del público. La pérdida de este valor intangible ha tenido un efecto contundente, puesto que se trata de una empresa de servicios cuya principal actividad tenía como pilar a la confianza del público.

El objetivo de la anterior reflexión era poner un ejemplo claro y reciente sobre la importancia que tienen los bienes intangibles en las compañías de hoy, para entrar de lleno al análisis de la importancia de la comunicación en tiempos de crisis, entre cuyos objetivos principales, está la protección de estos valores, entre los que se encuentra la imagen de la compañía y la de sus productos.

1. Tipologías de distintas crisis

Antes de continuar, definamos lo que se entiende por crisis: «un acontecimiento extraordinario, o una serie de acontecimientos, que afecta de forma diversa a la integridad del producto, la reputación o a la estabilidad financiera de la organización; o a la salud y bienestar de los trabajadores, de la comunidad o del público en general» (Wilcox, 2001: 191). No todas las crisis tienen orígenes similares y, por tanto, las maneras de abordarlas también difieren unas de otras.

Para enfrentar una crisis, una empresa debe contar con un «comité», en el que se integra la alta dirección y los responsables de diversas áreas, dependiendo del tipo de empresa que se trate: legal, producción, finanzas, logística, recursos humanos y, por supuesto, comunicación.

Para el consultor de comunicación, la principal preocupación debe ser salvaguardar la imagen corporativa y la de sus productos y/o servicios.

Las empresas se enfrentan a agresiones exógenas y endógenas. Algunas de estas dificultades pueden originar crisis internas muy graves, pero con menor notoriedad en el exterior. Otras pueden tener un alcance muy importante en la opinión pública, aunque puedan no tener un impacto directo en el negocio de la compañía. Estableciendo un parámetro asequible pa-

ra el lector, se propone determinar los niveles de afectación de la imagen corporativa a través de una medida tipo semáforo:

- Semáforo verde: detección de variables de riesgo localizadas, sin demasiada notoriedad y con final cierto.
- Semáforo amarillo: detección de variables de riesgo de amplio espectro, con notoriedad pública y final cierto.
- Semáforo rojo: detección de variables de riesgo graves, con alta notoriedad pública y final incierto

Aunque resulte imposible establecer una tipología completa de todas las crisis, se proponen algunas categorías: fenómenos naturales (inundaciones, terremotos, etc.), crisis relacionadas con la salud y la alimentación (epidemias, intoxicaciones, etc.), acontecimientos políticos y conflictos sociales (protestas violentas, conflictos políticos y comerciales, etc.), accidentes (relacionados con el transporte, que afecten el medio ambiente, incendios, derrames químicos, etc.), eventos de origen criminal (secuestros, asesinatos, sabotajes, etc.), asuntos jurídicos (de discriminación racial, de abuso sexual, plagios, etc.), hechos de tipo económico (bancarrotas, fraude, corrupción, etc.), retirada de productos (defectos de fabricación, por utilizar sustancias prohibidas en su elaboración, etc.), y ataques informáticos (virus, entrada de hackers a sistemas...).

2. Cómo actuar frente a una crisis

En principio, las compañías deberían tener un manual de crisis en el que se establecieran los mecanismos básicos para abordar situaciones contingentes, inmediatamente después de ocurrido el acontecimiento.

Quizás este manual contemple el plan de acción para solucionar variables que pudieran anticiparse con claridad dependiendo de la actividad de la empresa. Por ejemplo, si se trata de una industria química, debería contemplarse la posibilidad de un derrame en algún momento del proceso de producción, sus consecuencias para la planta, su entorno inmediato y sus empleados.

Sin embargo, también deberían atenderse otros públicos que algunas veces no se contemplan. ¿Qué sucedería si un grupo de periodistas se acercan a la planta para tratar de informar sobre el incidente? ¿Y si vecinos o autoridades desearan obtener información sobre el acontecimiento?

El consultor de comunicación debe: reunir toda la información posible, evitar los vacíos de información comunicando lo antes posible, no apresurarse a comunicar por la presión de los periodistas u otros gru-

pos, determinar el formato de la comunicación (nota de prensa, carta, reuniones con representantes, conferencia de prensa...), establecer un mecanismo de monitoreo inmediato en todos los medios para comprobar el alcance de la crisis, determinar la secuencia y la coherencia de la comunicación, en caso de que se trate de una crisis con extensión en el tiempo, aconsejar sobre la política de la compañía en cuanto a rumores e imprecisiones aparecidos en los medios de comunicación, proponer el plan de acción para el relanzamiento de la imagen corporativa que contemple a todos los públicos.

El consultor de comunicación no debe informar sin el conocimiento previo y la aprobación del comité y de la alta dirección, permitir que los miembros del comité hagan declaraciones públicas sin preparar previamente sus intervenciones, comunicar sólo a los medios «amigos», mentir sobre información crucial, reservarse datos fundamentales para minimizar el acontecimiento, mostrar incompetencia, falta de control y arrogancia, ser insensible a las implicaciones emocionales entre los afectados por el acontecimiento, dar información «off the record» a periodistas u otros representantes de grupos involucrados, no considerar todas las posibles implicaciones del acontecimiento, tener en consideración sólo a los periodistas a la hora de comunicar.

Con la rapidez de las nuevas tecnologías, un simple incidente puede convertirse en una crisis mayor. Sin embargo, la misma facilidad de comunicar un acontecimiento negativo debe ser aprovechada por las empresas para informar al público sobre lo que están realizando a favor de la solución de los problemas.

Nunca está de más tener en cuenta que las mejores decisiones son las que se toman racionalmente, aunque en momentos de crisis es difícil guardar la calma. Pero también se tiene que considerar que los intereses de la compañía por salvaguardar su negocio, deben equilibrarse por las necesidades emocionales de los afectados por los acontecimientos.

Siguiendo con nuestro ejemplo de la industria química, se puede asegurar que la empresa estaría interesada en tenerla activa lo antes posible, pero los vecinos de la zona protestarían para que antes de su reapertura se revisaran todos los procedimientos e instalaciones

3. Prepararse para afrontar una crisis

Parece sencillo seguir recomendaciones en frío, pero durante la crisis, y sobre todo en los primeros momentos, resulta muy difícil mantener la calma y dar las indicaciones adecuadas. Aunque haya una infinidad de variables de riesgo, es posible prepararse para enfrentarse a posibles crisis y, de esta manera, lograr sobrellevarla con más posibilidades de éxito.

Hemos mencionado anteriormente que las empresas deberían contar con un manual de crisis. Este documento debe ser lo más ambicioso posible en cuanto a la cobertura del mayor número de variables de riesgo, sin, por otro lado, convertirse en un texto abrumador y poco práctico.

A grandes rasgos y sin ánimo de ser exhaustivo, lo que el manual de crisis debe contener es lo siguiente:

- Los contactos de todos los miembros del comité de crisis (nombre completo, puesto dentro de la com-

Con la rapidez de las nuevas tecnologías, un simple incidente puede convertirse en una crisis mayor. Sin embargo, la misma facilidad de comunicar un acontecimiento negativo debe ser aprovechada por las empresas para informar al público sobre lo que están realizando a favor de la solución de los problemas.

pañía, dirección de correo electrónico de la compañía y otro que pueda abrir desde un puesto remoto, números de teléfono de la empresa, de casa y celulares).

- Base de datos de contactos con todos los interesados/afectados por la crisis (bomberos, policía, políticos, sindicatos, proveedores, clientes, aseguradoras, medios de comunicación, asociaciones civiles...).

- Variables de riesgo y flujos de actuación.

- Reportes de acontecimientos.

- Documentos tipo (cartas, comunicados, etc.).

Otras de las actividades que tienen que hacerse para enfrentar una crisis son una auditoría de riesgos y unas prácticas de simulación entre los portavoces.

La auditoría de riesgos se refiere a la revisión de las variables que podrían intervenir en una crisis, frente a lo contemplado en el manual de crisis. Es importante mantener una actualización de los «issues», ya que cada día pueden surgir nuevas situaciones que pueden derivar en crisis. Las prácticas de simulación entre los portavoces consisten en la reproducción de

situaciones de crisis, en las que los representantes de la compañía tienen que enfrentar la gestión de un acontecimiento, paralelamente a la demanda de información de los medios de comunicación, en un ambiente lo más realista posible. Estas prácticas tienen que ser sorpresivas, en cuanto a fecha, hora y tipología de la crisis, para tener una mayor veracidad y obtener los mejores resultados de formación de los portavoces.

4. Las nuevas tecnologías de la información como enemigos o aliados en momentos de crisis

La llegada de las nuevas tecnologías ha significado el acceso masivo a toda la información al mismo momento en cualquier parte del mundo. Esto tiene sus ventajas e inconvenientes en el momento de la gestión de una crisis.

Los mayores inconvenientes residen en la capacidad de multiplicación de un hecho menor, hasta convertirlo en un acontecimiento de notoriedad inusitada. Además, hay muchos «issues» que son producto de los rumores que circulan por la web, a través de foros, listas de distribución, etc.

Entre las ventajas, podemos destacar la capacidad de mantener una gestión telemática de la crisis, a través de nodos dedicados de acceso a nivel mundial, en los que se actualiza el transcurso de los acontecimientos, se ponen a disposición de los directivos los documentos que posteriormente se harán públicos, así como la capacidad de distribuir información de forma inmediata.

Cada vez más, los periodistas de todo el mundo están buscando su información directamente de las páginas web de las empresas.

5. Las crisis como oportunidad

Quienes ven en las crisis solamente problemas, se olvidan de que también puede ser una fuente de oportunidades, que, por desgracia, sólo pueden surgir en estos difíciles momentos. La exposición pública gratuita a la que se ve sometida una empresa cuando está sufriendo una crisis no la volverá a obtener nunca. El público estará más pendiente de lo normal sobre lo que ocurra con una empresa mientras continúen los acontecimientos. En este sentido, si se gestiona bien una crisis, se tiene la oportunidad de atenuar el signo negativo de la cobertura mediática e, incluso, es posible lanzar mensajes positivos sobre la empresa, sus productos y servicios. Esta oportunidad no tiene que verse en los últimos momentos de la crisis, cuando la atención a los acontecimientos esté decayendo y los mensajes se escuchen más bien como una reacción tardía y sospechosa por parte de la empresa. Sería deseable buscar la oportunidad desde los primeros momentos, aunque esto no es siempre posible e incluso desaconsejable alguna vez. Hay que pensar que no es casualidad que una civilización milenaria como la china compusiera la palabra crisis con dos símbolos que representan el peligro y la oportunidad.

Referencias

- DENNIS L.; PHILIP H.; WARREN K. y GLEN, T. (2001): Relaciones públicas. Estrategias y tácticas. Madrid, Pearson.
- KENT, J. (2002): «Crisis communications: survival in a world of media madness», en IABC (www.iabc.com).
- LANI, Y. (1999): «In crisis is opportunity: making the best of a public relations problem», en Infotoday.com (www.infotoday.com/mpls/oct99/story.htm).
- VAN HOOK, S. (2000): «Media and public relations: A primer for business and government leaders in Russia and FSU. Crisis management», en West.net. (www.west.net/~wwmr/primer/module6.htm).

† Fernando Tucho Fernández
Madrid

Un análisis desde la educación en medios de comunicación

La construcción de los conflictos armados

Construction of war conflicts: an analysis from education in mass media

La educación en medios de comunicación tiene entre sus objetivos la formación de una ciudadanía crítica hacia los medios. Para ello debe desarrollar un análisis continuado de su funcionamiento. Los períodos de conflicto bélico son una oportunidad inmejorable para esta labor, pues las acciones habituales de los medios se ven reforzadas y emergen con mucha mayor claridad. Desde este punto de vista, este artículo pretende realizar un acercamiento a la construcción mediática de esos conflictos.

One of the main purposes of the media education is the formation of critical citizens. For this reason the media education has to develop a continual analysis of how they function. War conflict periods are an incomparable opportunity for this work, because the usual actions of media are encouraged and emerge much more clearly. From this point of view this article pretends an approach to the mediatical construction of this war conflicts.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Educación en medios de comunicación, información, propaganda, censura, conflictos.
Media education, information, propaganda, censorship, war conflicts.

La educación en medios de comunicación se plantea entre sus objetivos desvelar el funcionamiento de los medios en nuestra sociedad y facilitar su comprensión y apropiación por parte de la ciudadanía. Esto requiere de un análisis detallado y continuado de la actuación de los medios que nos ayude a destapar sus mecanismos de operación, que suelen quedar ocultos bajo el halo de naturalidad, por un lado, y espectacularidad, por otro, con que acostumbran a recubrirse.

Las épocas de conflicto armado como la vivida con el último ataque a Irak constituyen, desde mi punto de vista, una buena oportunidad para esclarecer esta actuación de los medios, partiendo de una

† Fernando Tucho Fernández es profesor de Periodismo Audiovisual en la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid y miembro fundador de Aire Comunicación (f.tucho@cccom.urjc.es).

premisa: los medios de comunicación, así como los grupos de poder que influyen en ellos, los gobiernos, no varían sustancialmente su manera de actuar en épocas de guerra respecto de la mantenida en periodos de «paz». Lo que se produce es una exacerbación, un reforzamiento de esas acciones, en consonancia con las convulsiones que sufren en momentos de conflictos bélicos tanto los escenarios como los públicos que los habitan.

Es precisamente esa exacerbación la que facilita ver con mayor claridad cómo actúan los medios. Por paradójico que pueda parecer, si bien un conflicto armado termina de sumir la verdad de los hechos en la absoluta oscuridad, permite por el contrario alumbrar sobremanera la verdad de la actuación de los medios y de los grupos que los controlan.

Desde este punto de vista, la educación en medios de comunicación (EMC) se encuentra con una oportunidad inmejorable para desvelar la actuación de los medios, y obtener información relevante que sirva en su objetivo de formar una ciudadanía crítica ante los mismos, tanto en periodos de guerra como en épocas de «paz». Este artículo pretende ante todo ser una invitación a los expertos en la materia a aprovechar esta oportunidad, y de paso ofrecer un breve análisis de la actuación de los medios en los conflictos armados, con especial atención al último ataque a Irak.

1. La construcción de la guerra

Los medios de comunicación construyen la realidad. Esta premisa fundamental para la EMC cobra especial relevancia en periodos de crisis. Una vez que uno o varios gobiernos han decidido iniciar una guerra, por cualesquiera motivos que serán convenientemente ocultados, el primer paso es «vender» la necesidad de esa guerra a su propia población. Desde la I Guerra Mundial, los estrategias bélicas son conscientes de que una guerra se pierde antes frente a la opinión pública que en el campo de batalla. De ahí que sea fundamental su control.

Tras la caída del Muro de Berlín, el mantenimiento de la expansión de la globalización capitalista se traduce en la doctrina estadounidense en la necesidad de una guerra global y prolongada contra el «peligro» del caos y la anarquía, considerando las amenazas a la estabilidad y hegemonía del «imperio» como una agresión propiamente dicha que requiere de una respuesta (Sierra, 2002). Esta doctrina es reforzada tras el 11-S. Para la difícil justificación de estas intervenciones armadas se recurrirá al concepto de la «guerra justa», en cuya construcción el papel de los medios es fundamental.

La construcción de la realidad que operan los medios en el día a día se genera desde un determinado marco, marco generador cuya composición y límites están determinados por los grupos dominantes de una sociedad. Dentro de ese marco se realiza la interpretación de los acontecimientos, se construyen los sentidos. Según recoge Mucchielli (2002), la influencia de una comunicación depende del sentido que esa comunicación tenga para el receptor, y ese sentido depende del contexto, del marco en que se produce la comunicación. Así pues, el control de ese marco permite el control sobre los sentidos, y de esta forma se consigue hacer efectiva la influencia, la manipulación sobre los receptores.

En tiempos de «paz» ese marco dominante puede ser más amplio (aunque se va cerrando paulatinamente según se va preparando la ofensiva). Pero en tiempo de crisis, como lo es un conflicto bélico, el marco necesita ser redefinido, reducido y reforzado, de tal manera que la realidad generada desde él sea única e incontrovertible. Todos los esfuerzos de un gobierno irán encaminados desde un primer momento a controlar la definición de ese marco, y para ello es imprescindible la colaboración de los medios de comunicación, generadores últimos de ese escenario. Un gobierno en esa tesitura recurrirá a todos los instrumentos a su alcance para conseguir ese objetivo, operando en dos líneas clásicas: control de cualquier emisor que pudiera intervenir en la definición del marco (comúnmente llamado «censura») y difusión de sus propios mensajes a tal efecto constructivo («propaganda»).

[Ni que decir tiene que esas operaciones no siempre son exitosas, como hemos podido comprobar en la posición de la opinión pública española ante la última guerra contra Irak. La imposibilidad de cerrar un marco único, retroalimentado con el rechazo de gran parte de la población —no olvidemos que los significados últimos siempre los construye cada individuo—, ha invalidado parcialmente los esfuerzos propagandísticos del gobierno pro-guerra].

2. La propaganda

La construcción de la justificación de la «guerra justa y necesaria» requiere de un importante esfuerzo propagandístico. Como toda propaganda, no se trata de convencer con argumentos racionales sino de persuadir a través de la manipulación de las emociones, en especial, el miedo. Para este fin, la televisión se convierte en el medio ideal gracias a su potencial emotivo, cuyo despliegue es fácilmente constatable en el día a día de la programación.

Conectar con el miedo de las personas pasa por aplicar una vieja táctica propagandística, que no por ello ha perdido efectividad: la construcción del enemigo atroz. Desde los alemanes que descuartizaban a los niños belgas en la I Guerra Mundial, pasando por los iraquíes que sacaban de sus incubadores a los bebés kuwaitíes en la primera Guerra del Golfo, hasta llegar a la construcción del «monstruo» Husein capaz de acabar con el planeta gracias a sus armas de destrucción masiva, la necesidad de construir una amenaza creíble para la población es uno de los papeles encomendados a los medios antes de lanzar un ataque bélico.

Esta labor necesita del apoyo de otras dos técnicas propagandísticas, que son dos rutinas habituales en el quehacer informativo de los medios: la fragmentación y la simplificación. La construcción del enemigo cruel requiere centrarse sólo en aquellos hechos que refuercen ese posicionamiento negativo, evitando su puesta en relación con otros hechos que podrían desmontar la mascarada. Y una vez seleccionada esa pequeña porción de la realidad que va a ser objeto de nuestra atención, debe ser simplificada al máximo para que sea fácilmente transmitible a todos los públicos. De ahí surgen conceptos como «el eje del mal» o la «guerra humanitaria». La manipulación que se hace del lenguaje, vaciando de significado unos términos, pervirtiendo otros, y en general construyendo connotaciones según los vocablos utilizados son una práctica habitual de los medios que requeriría de un estudio aparte.

Estas tácticas forman estrategia con una técnica más, imprescindible: la reiteración. Es conocido el dicho de que veinticuatro mil repeticiones hacen una verdad. La repetición continuada de un hecho, idea o palabra acaba por integrarla en nuestra realidad olvidando cuál era su origen.

3. La censura

El poder del control de la información es el poder de crear realidades. Esto se ha sabido siempre, y explica que desde el origen de los sistemas de comunicación, como ocurrió con las primeras organizaciones de correos o con el telégrafo, se haya intentado ejercer un control de la información circulante (cuestión

aparte es que el primer uso de esos desarrollos comunicativos fuera además con fines militares). Según recoge Mattelart (1993: 23), ya en la Francia de Luis XIII funcionó el Gabinete Negro, «despacho de la oficina de correos donde se violaba el secreto de las cartas», que rápidamente se extendió por el resto de naciones. Cuatro siglos después, los Estados Unidos han aprobado varias normativas para intervenir páginas web y correos electrónicos: viejas estrategias en nuevos medios.

Según las teorías clásicas de la censura, el control de la información puede realizarse en la fuente, en el canal y en el emisor final, el medio de comunicación, siendo la primera y la última las más interesantes de estudiar para nuestros fines.

Para el ejercicio del control en la fuente podemos hablar de dos actuaciones principales: la creación de oficinas de coordinación de la censura, asentadas normalmente en el centro neurálgico de toma de decisiones del país censor; y el control de la toma de información en el escenario del conflicto.

Ganar una paz definitiva pasa por conseguir verdaderas democracias participativas. Una participación efectiva no es posible sin una buena información, y ésta depende de la capacidad de cada ciudadano y ciudadana por construirla. Así pues, la educación en medios de comunicación se revela una vez más como una herramienta imprescindible para nuestras sociedades.

El primer factor resulta clave para el éxito de la operación de control. La coordinación efectiva de la censura y la propaganda ya fue una de las claves de la superioridad de las fuerzas aliadas frente al ejército alemán en la I Guerra Mundial.

Precisamente una de las funciones de estas oficinas, y entramos en el segundo punto, es dictar las directrices sobre cómo debe ser el control de la toma de información en la zona de conflicto armado. No es esta una cuestión nueva, pero se convertirá en tema de obsesión de los gobiernos a partir del supuesto descontrol sufrido en la guerra de Vietnam.

A partir del desastre sufrido en territorio vietnamita, los sucesivos conflictos irán perfeccionando un método de control absoluto para el acceso de los

informadores a los escenarios bélicos: los pools, reducidos grupos de periodistas seleccionados –los poco afines tendrán difícil su ingreso–, acompañados y guiados en todo momento por miembros del ejército y que deberán acatar estrictamente las normas fijadas.

En la reciente guerra contra Irak, la simbiosis ejército-periodistas ha llegado a su máxima expresión conocida hasta la fecha. Las necesidades comerciales de los medios de transmitir la guerra en directo –sobre las que volveremos– se combinan con las necesidades de control y propaganda de los gobiernos atacantes, generando un nuevo concepto, el reportero embebido, literalmente «empotrado, incrustado», al ejército, se entiende (que no se ha tardado en traducir irónicamente por «encamados», extrayendo el término bed). Los seiscientos periodistas que así viven esta guerra se ven obligados a firmar unas estrictas reglas, incluido el control sobre la información. El control en el emisor, por su parte, suele producirse en dos vías principalmente: las «recomendaciones» por parte de los gobiernos a los medios de comunicación sobre sus actuaciones y, la más grave, la propia autocensura del medio, vinculada al más simplista patriotismo.

Ya en la II Guerra Mundial, por poner un ejemplo, se combinaron ambos procedimientos, incluso para la producción de cine (la relación entre el cine y la segunda gran guerra merecería un artículo aparte). A las «recomendaciones» de la Office of war information, que se encargaba de dar orientaciones sobre el cine a producir, se sumó el código «Hays», catálogo de prácticas de autocensura impuesto a instancias de los propios productores de Hollywood.

Pero sin duda será el conflicto EEUU-Afganistán tras el 11-S el que nos ofrezca los más claros ejemplos de la historia reciente de hasta dónde puede llegar la autocensura y el patriotismo de un medio, ocultando y combatiendo incluso las actuaciones más críticas de algunos colegas suyos, que también las hubo. Las «recomendaciones» del gobierno Bush para, por ejemplo, no emitir los discursos grabados de Bin Laden fueron ampliamente superadas por la propia autocensura de los medios estadounidenses, enfrentados como estaban a una triple presión: la del gobierno, la de la opinión pública y la de su propio patriotismo.

La CNN llegaría a editar un manual para sus corresponsales sobre cómo cubrir la guerra de Afganistán, con reglas como las siguientes: no hacer énfasis en las víctimas civiles inocentes de los bombardeos aliados, ni en las penurias en que vive la población, y por supuesto contraponer estas imágenes siempre con el atentado contra las Torres Gemelas que dio origen a las represalias.

Esta estrategia de relacionar aquellas informaciones que no se pueden evitar con otras que las matizan e «interpretan» es una de las prácticas más habituales en la construcción de la información. Los significados se crean por relación entre noticias, y esto es aprovechado útilmente por los medios para posicionar la información en un sentido u otro. Las épocas de guerra son, una vez más, una oportunidad inmejorable para comprobarlo (basta analizar algunos informativos de la televisión pública española para atestiguar cómo después de cualquier opinión contraria a la guerra aparecía otra opuesta de algún miembro del gobierno, quien siempre tenía la última palabra).

4. La desinformación

La desinformación es el estado ideal de una sociedad para ser manipulada, y por contraposición uno de los principales peligros para una democracia. Entendemos que existe desinformación siempre y cuando se dificulta o imposibilita la correlación entre la representación del receptor y la realidad original. Es decir, cuando el receptor se ve impedido por agentes externos a elaborarse una representación cercana a la realidad de los hechos en toda su dimensión. Esto incluye las prácticas clásicas de propaganda y censura que venimos desglosando, pero también otros hechos más propios de nuestro mercado actual de la información.

Sin duda una de las rutinas desinformativas más peligrosas para el ciudadano actual es la saturación, que además se recubre de la apariencia de pluralidad. Paradójicamente nunca ha habido tanto acceso aparente a información como ahora, sobre todo a partir de la explosión de Internet, y en consecuencia tanto peligro de saturación. Las cantidades ingentes de datos e informaciones fragmentados, simplificados, descontextualizados y desorganizados separan cada vez más al receptor de la realidad, incrementando su desinformación.

La cobertura del último conflicto bélico en Irak nos da un buen ejemplo de ello. La autoimpuesta necesidad de los medios de rellenar horas y horas con los últimos acontecimientos de la guerra –que se podrían abordar en apenas unos minutos– abre la puerta a la repetición continua de las mismas imágenes y datos, a todos los rumores e informaciones no contrastados que cualquier fuente esté interesada en colar, en definitiva, a la desinformación más absoluta.

Se apunta aquí el otro gran vehículo de la desinformación actual, la velocidad. No basta con saturar de «información», además hay que ser los primeros, sin tiempo ni opción de contrastar ni confirmar dato

alguno. La presencia de Internet con entidad propia por primera vez en una guerra, sin olvidar su papel positivo como medio alternativo de información, viene a reforzar este hecho. Sin duda tras estas dos actuaciones de los medios se esconde otro de los principios clave de la EMC: los medios de comunicación son ante todo empresas que buscan atraer a la máxima audiencia posible para venderla al mejor postor, tanto anunciante como gobierno.

5. La guerra espectáculo y el control de las imágenes

Esta búsqueda desesperada por la audiencia también justifica el hecho de que de un tiempo a esta parte en la televisión, que arrastra al resto de medios, se haya impuesto el espectáculo como tratamiento de cualquier tipo de contenido, llegando también hasta las fronteras de la información (para una propuesta completa sobre cómo aplicar la EMC en la era del espectáculo, ver Ferrés, 2000). La guerra, por sus peculiares características y a pesar de su dimensión trágica, es convertida por los medios, en especial la televisión, en un producto espectacular de gran consumo.

Ya en la guerra de Cuba (1898) se rodó por primera vez una intervención militar al servicio del disfrute de la audiencia («Fighting with our boys in Cuba», Vitagraph). La primera Guerra del Golfo nos traerá sus imágenes de «guerra inteligente», que nunca fue tal (para un interesante análisis del papel de la imagen en la primera Guerra del Golfo (ver Abril, 1991). La actual guerra contra Irak, con sus reporteros «empotrados» y la ampliación de las fuentes, nos sitúa en directo en el frente de batalla como si de una producción de Hollywood más se tratara.

Por supuesto, esta explotación del espectáculo de la guerra se combina con el intento por parte de las autoridades combatientes del control de las imágenes. Decíamos que la guerra se gana o pierde en las emociones de los ciudadanos, de ahí que el control sobre las imágenes y su poder (des)motivador sea una de las piezas claves. Ésta es una constante de todas las guerras, documentada ya desde el conflicto de Crimea (1854), donde el estado mayor británico prohibió al fotógrafo Roger Fenton tomar imágenes que pusieran de relieve sus horrores. Según recoge Mattelart en la obra citada (1993: 25), «el resultado consistió en 360 placas en las que la guerra parecía una partida de campo» (sin embargo, entonces no se tuvo el mismo control sobre las crónicas del reportero del Times

William Howard Rusell, quien con su descripción del desastre de la batalla de Balaklava consiguió despertar la conciencia del Parlamento y la población británica. El resultado fue que un mes antes de la finalización de la contienda el alto mando decidiera poner fin al libre ejercicio del periodismo, imponiendo la acreditación ante las autoridades militares; eran los orígenes de los pools).

Tras el supuesto descontrol de las imágenes en la guerra de Vietnam, su censura se convertirá en auténtica obsesión, llegando a su máxima expresión en la primera Guerra del Golfo (para un estudio detallado del papel de los medios en esta guerra (ver Pizarroso, 1991). La aparición en el panorama mediático internacional de fuentes de imágenes alternativas a las tradicionales, caso de Al-Jazeera, ha vuelto a situar a los medios de los países combatientes, especialmente estadounidenses, ante la disyuntiva de si incluir o no las imágenes que más puedan desmotivar a su población. Parafraseando el viejo tópico, una imagen (des)moviliza más que mil palabras.

6. A modo de conclusión

Ganar una paz definitiva pasa por conseguir verdaderas democracias participativas. Una participación efectiva no es posible sin una buena información, y ésta depende de la capacidad de cada ciudadano y ciudadana por construirla. Así pues, la educación en medios de comunicación se revela una vez más como una herramienta imprescindible para nuestras sociedades, que debe sembrar en tiempos de paz para evitar que puedan venir nuevas guerras. Sirva esta breve síntesis de la relación medios-conflictos armados para no olvidar la importancia de nuestra labor.

Referencias

- ABRIL, G. (1991): «Imágenes en guerra», en *La Balsa de la Medusa*, 18; 13-21.
- FERRÉS, J. (2000): *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona, Paidós.
- MATTELART, A. (1993): *La comunicación-mundo. Historia de las ideas y de las estrategias*. Madrid, Fundesco.
- MUCCHIELLI, A. (2002): *El arte de influir. Análisis de las técnicas de manipulación*. Madrid, Cátedra.
- PIZARROSO, A. (1991): *La guerra de las mentiras. Información, propaganda y guerra psicológica en el conflicto del Golfo*. Madrid, Eudema.
- SIERRA, F. (2002): *Los profesionales del silencio. La información y la guerra en la doctrina de los EEUU*. Hondarribia (Guipúzcoa), Hiru.



© Enrique Martínez Salanova 2003 para Comunicar

*Aquí, desde Breda, transmitiendo en directo,
Diego Velázquez para «Comunicar» ...*

† † Tatiana Millán Paredes
Badajoz

Nuevas formas de ver el mundo: de la televisión analógica a la digital

New ways to understand the world: from analogic to digital television

La tecnología digital ha revolucionado el mundo de la televisión, al tiempo que está permitiendo la oferta de otro tipo de productos, multimedia y telefonía, que abren las expectativas de la empresa audiovisual clásica. La televisión deja de ser un aparato de recepción de contenidos audiovisuales para convertirse en un terminal de acceso a múltiples servicios. Sin embargo, la autora señala que faltan productos audiovisuales en cantidad y calidad aceptables, y la adaptación a formatos digitales de los servicios tradicionales. Si a largo plazo el éxito resulta incuestionable, a corto plazo nos encontramos con el fracaso de muchos proyectos y una situación de incertidumbre que impide a muchas empresas entrar en el juego digital.

Digital technology has caused a revolution in the television world. The quality of sound and video have been improved and the channels have been multiplied. Television has been transformed into a receiver of many and different services and television has become very similar to the computer and the way it works. After initial euphoria, it has been generally recognised that we need better audiovisual products and the adaptation of traditional products to a digital format. The author thinks that the future of digital television will be succesful, but at present the projects frequently fail and these failures make companies doubt and walk slow.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Tecnología digital, tecnología analógica, televisión de pago.
Analogical television, digital television, payment television.

1. Tecnología analógica y tecnología digital

La tecnología digital ha supuesto una revolución en el mundo de las comunicaciones y más allá de ellas ha tenido consecuencias sin precedentes en otros ámbitos sociales, empresariales e ideológicos. Desde el punto de vista técnico y aplicado a la televisión el cambio se produce no sólo a nivel cuantitativo, también a nivel cualitativo, provocando nuevas formas de desarrollo que sitúan al fenómeno televisivo en una posición muy diferente a los planteamientos tradicionales, tanto a nivel de captura, como de producción, postproducción, emisión y archivo. La tecnología digital hace de la televisión algo

† † Tatiana Millán Paredes es profesora del Área de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Extremadura (tamillan@unex.es).

más que un elemento de ocio y coloca al receptor en una situación diferente a la clásica postura pasiva.

La digitalización se basa en la utilización de una información codificada mientras que la tecnología analógica es una analogía, como su propio nombre indica, del hecho que representa. La señal digital, al basarse en un proceso de combinación binaria, unos y ceros, evita el problema de la analógica de degradación de la señal cuando la sometemos a múltiples grabaciones, esto hace que mejore notablemente la calidad de audio y vídeo y que sea posible manipularla sucesivamente sin problemas. Por otra parte, resulta sencillo separar el ruido de la señal, en la emisión analógica las interferencias pasaban a convertirse en un grave problema.

A esto hay que añadir las técnicas de compresión a la que van asociadas provocando un aprovechamiento óptimo del espectro. De hecho el comienzo de la tecnología digital en nuestro país ha venido de la mano de la multiplicación de canales que se ha visto como la consecuencia inmediata. Pero no es la única, además de poder recibir más de 500 canales en un espacio que antes se veía muy limitado podremos acceder a múltiples servicios que hasta ahora no habían estado asociados a la televisión¹, la posibilidad de «multiplexar» varias señales en un mismo soporte lo hace posible.

En estos momentos las consecuencias ya están a la orden del día: el poder aumentar el número de canales a los que teníamos acceso, emitir en varios idiomas, la televisión temática como un paso adelante desde la generalista, poder desarrollar programación para públicos muy específicos, el acceso de las minorías culturales a la televisión, etc. Pero más allá de ello, emitir servicios menos habituales de corte interactivo y multimedia porque el cambio a digital permite aprovechar todos los avances conseguidos en la industria informática. Hay que tener en cuenta que la televisión tiene una introducción muy alta en nuestro país considerándose un objeto cotidiano de los hogares, mucho más que el ordenador que ya empieza a ocupar cifras representativas pero muy lejos de la gran presencia de la primera. Si las posibilidades interactivas que posibilita el PC tienen una barrera de introducción muy relacionada con el desconocimiento, el desfase generacional y la mentalidad, la televisión vence estas barreras y por eso será la televisión digital la que introducirá todas estas posibilidades.

En nuestro país la televisión digital surge asociada a la televisión de pago. Si ya desde 1989 existe una televisión que rompe la tradición de televisión como servicio público gratuito, Canal Plus, la nueva televi-

sión nace con aires renovados. En principio parece ofrecer sólo mucho más de lo mismo, el aumento sin precedentes de los contenidos televisivos a nivel de producción audiovisual. Pero su situación es diferente, sus fuentes de ingreso se reparten entre publicidad, cuotas de abonados y a corto plazo se prevé que el pay per view y las transacciones de todo tipo ocupen un lugar privilegiado en la financiación. Esto hace que sea radicalmente diferente a la televisión tradicional, la tiranía de las audiencias a las que la sometía el sistema de financiación publicitario se rompe, ya no se busca un público masivo sino grupos interesados en temas específicos.

El comportamiento de los receptores va a sufrir un giro radical que se reflejará en gustos y actitudes, el cambio de la pasividad a la interacción determinará conductas más participativas. El desarrollo de la televisión de pago en un país donde tradicionalmente se había considerado un servicio gratuito podría modificar las exigencias hacia la calidad y variedad en las producciones. Un cambio radical en los hábitos de consumo televisivo se avecina, de la relación unidireccional entre la televisión y la audiencia pasamos a una relación bidireccional donde se cumple por fin el esquema comunicativo completo, donde la respuesta tiene un papel fundamental.

Sin duda estos cambios responden a una evolución en la propia sociedad donde los hábitos se transforman a ritmos vertiginosos. Internet se impone como fenómeno comunicativo y de ocio, las nuevas generaciones que han crecido bajo su influencia no entienden la relación pasiva frente a la pantalla. Las constantes llamadas a los programas, la moda de los mensajes de texto en subtítulos como forma de verse reflejado en la televisión, chats donde se comentan las emisiones favoritas, dan una idea de esta necesidad de participar sobre todo en las generaciones más jóvenes. La audiencia quiere dejar su papel pasivo, pero la verdadera interactividad vendrá con la instantaneidad de los canales retorno y con la posibilidad de llegar a comunicarse en tiempo real con el emisor. Nuevos tiempos para la pequeña pantalla donde parece imponerse el concepto de «terminal» y la posibilidad de combinar la producción audiovisual con la interactividad del ordenador.

2. ¿Sobrevivirá la televisión generalista en abierto?

Grandes consecuencias tendrá también que ya no podamos hablar de ocio gratuito cuando nos referimos a televisión, un producto de pago traerá sin duda un cliente más exigente y ya se plantean las primeras dudas sobre la posibilidad de trasvase de ciertos for-

matos televisivos de contenidos extremos y sensacionalistas que ahora ocupan ampliamente los espacios televisivos, ¿estará el público dispuesto a pagar por ellos?

En el libro *La nueva era de la televisión*, editado por la consultora Corporación Multimedia junto a la Academia de la Televisión, en donde se hace un análisis de cómo será la televisión hasta el 2005, se indica que para estas fechas más de la mitad de los hogares pagarán por ver televisión. Se habla de una pérdida progresiva de las audiencias de televisión en abierto; TVE, Tele5 y Antena 3 cederán entre un 15% y 20%. Si esto ya es un cambio a favor de la televisión de pago habría que analizar hasta qué punto todo el mundo estará dispuesto a pagar por ver televisión y si serán otro tipo de productos y servicios los que harán competitiva el negocio televisivo.

Hablar de la total desaparición de los canales generalistas parece en estos momentos una utopía, pero lo que sí se puede observar es que debido a la concentración empresarial del sector, que tiene perspectivas de cambios ante la nueva Ley de Audiovisuales, los grupos que participen en cadenas generalistas y de pago preferirán emitir sus productos más competitivos en las segundas y utilizarán a las primeras como una estrategia publicitaria de situación en el mercado o para diversificar su oferta. En el caso de que los grupos se vean obligados a elegir entre posicionarse en la televisión de pago o en abierto la opción parece clara.

Es muy relativo que la nueva televisión que se aleja de los contenidos generalistas y comerciales vaya a ser una televisión de mayor calidad y más cercana a contenidos culturales. Lo que sí parece claro es que será más individualista³, atenderá también a gustos minoritarios, tendrá un planteamiento publicitario diferente y en ella habrá un hueco para contenidos que antes hubieran sido impensables. Desaparece, hasta cierto punto, la tiranía de las audiencias que imponía la competitividad por hacerse con el mercado publicitario, ya no se buscan audiencias masivas sino públicos segmentados por gustos e intereses.

Las expectativas creadas alrededor de la televisión de pago desde la entrada de las plataformas digitales y las inversiones efectuadas, han hecho que los primeros balances hayan sido de grandes fracasos. El caso

de Quiero TV, las continuas pérdidas de Canal Satélite Digital y de Vía Digital, la lucha por los derechos de emisión del fútbol como arma estratégica incuestionable por la que se pagaron cifras astronómicas⁴ que nunca llegaron a rentabilizarse, etc. han hecho que muchos grupos hayan preferido mantenerse al margen por el momento del nuevo negocio audiovisual.

No es más que un reflejo de lo que ocurre en Europa, donde el grupo alemán Kirch Media suspende pagos, la ITV británica quiebra, y otros grupos empiezan a asumir la crisis como algo cotidiano. Los analistas coinciden en que las grandes inversiones, más allá de las posibilidades reales de un mercado aún inmaduro, han sido el principal motivo de estas situaciones. Las expectativas fueron mucho más allá de las posibilidades reales a corto plazo.

El negocio de la nueva televisión parece no estar en el producto audiovisual. La televisión dejará de ser sólo un entretenimiento para pasar a ser una vía de

El comportamiento de los receptores va a sufrir un giro radical que se reflejará en gustos y actitudes, el cambio de la pasividad a la interacción determinará conductas más participativas. El desarrollo de la televisión de pago en un país donde tradicionalmente se había considerado un servicio gratuito podría modificar las exigencias hacia la calidad y variedad en las producciones.

entrada de otros servicios: multimedia, interactivos, telefonía, etc. Este hecho también cambiará su posición en el mercado y la actitud ante ella. La posibilidad de dar servicio telefónico es fundamental, «en la actualidad, los servicios de telefonía es la parte del negocio más rentable de muchos operadores británicos. Esto seguirá siendo así a corto plazo»⁵. Sin duda es un elemento competitivo en el que esperan apoyarse muchas empresas de distribución de televisión. El cable en este aspecto posee una situación comparativamente más competitiva⁶.

Se barajan las ventajas del satélite frente al cable o a la televisión terrenal en los nuevos productos multimedia e interactivos. Pero la tecnología avanza a pasos agigantados más allá de la velocidad del mercado y de la adaptación de contenidos. Aún así la «tele-

visión de pago española tiene una de las cuotas más altas del mercado mundial, conseguida en un tiempo récord: cerca de tres millones de abonados, en algo más de cuatro años»⁷.

3. Cable y satélite

Ya en estos momentos un «estudio de Eutelsat, a través del Observatorio Internacional sobre hogares con cable/satélite, revela que más de 21 millones cuentan en Europa con televisión digital por satélite y cable, de los cuales alrededor de 19 millones están abonados a la televisión de pago»⁸. En España la introducción de la tecnología digital ha venido de la mano del satélite en 1997 con Canal Satélite Digital, relacionada con el concepto de televisión de pago y con una aceptación inicial bastante buena. El problema ha estado en la necesidad de poseer un decodificador de señal y los desacuerdos en estándares comunes. Quedaría ver el papel que va a tener el cable y la televisión digital terrenal en posteriores desarrollos.

Las redes de cable tienen una gran ventaja competitiva frente al satélite o a la televisión convencional, la posibilidad de ofrecer servicios interactivos y multimedia. Y hay que tener en cuenta que una «de las monedas puestas en circulación no ha mucho, la de la interactividad, se está cotizando fuerte en los mercados internacionales de futuro»⁹. Porque frente a otros tipos de distribución la televisión por cable facilita una interactividad en tiempo real¹⁰.

Pero el satélite y las tecnologías a él asociadas están directamente relacionadas con el sector del cable¹¹. El satélite no sólo mejora y complementa la televisión por cable sino que en ocasiones, como está ocurriendo con los canales digitales por satélite, determinada oferta en canales coincide¹². En este sentido y pese a que en nuestro país la televisión por cable ha tenido muy poco desarrollo, más que de competitividad entre sistemas de distribución se podría hablar de dos tecnologías que se complementan, el satélite aporta su sencillez por la ausencia de crear una infraestructura previa y la internacionalización de sus contenidos por su capacidad de onda expansiva, y el cable se impone en posibilidades multimedia e interactivas.

La televisión terrenal digital que empieza a tener sus primeros desarrollos también tiene sus ventajas al eliminar la necesidad de poseer una antena parabólica y aprovechar las formas de distribución tradicional. Permite una recepción poco costosa al emplear el mismo sistema de recepción que la televisión analógica.

Más allá del tipo de televisión que lo traiga lo que parece claro es que el sistema digital se impondrá en breve con el llamado «apagón analógico» donde se

estipula que desde el año 2012 ninguna televisión podrá emitir su señal con el actual sistema, todas las señales de televisión serán digitales. Pero la realidad se adelantará según muchos a los plazos oficiales, se dice que este apagón será efectivo a finales del año 2006 y que posiblemente se adelante su vinculación legal al año 2008.

4. Contenidos de la televisión digital

Cuando hablamos de la nueva televisión digital las posibilidades tecnológicas parecen ocupar todo el espacio del debate, «está aún demasiado difundido una especie de integrismo tecnológico que pone en el centro de los fenómenos las potencialidades de los medios técnicos (...) mientras que a menudo se olvida una cosa tan banal como necesaria para referirse a la realidad: La gente no mira las tecnologías sino los programas»¹³. Y el desarrollo tecnológico ha ido muy por delante del desarrollo de la producción audiovisual y de la adaptación de servicios y productos a formatos multimedias e interactivos.

En este nuevo tipo de televisión el concepto de parrilla de programación deja paso a un nuevo concepto de autoprogramación dentro de un conjunto de elecciones disponibles en la línea de un tipo de televisión temática que estructura los contenidos en función de perfiles definidos, todo lo contrario a la televisión generalista que aglutina temas diversos sin relación entre ellos¹⁴.

En un primer momento la tecnología digital posibilita el aumento de los canales de programación tradicional, la emisión de programas simultáneos en varios idiomas, diversificación infinita de temas, etc. Pero la nueva televisión da margen de entrada a múltiples posibilidades en oferta de contenidos más allá de la mera producción audiovisual: servicios como el vídeo a la carta, servicios de pago por evento (PPV) como la venta de «abonos de temporada» para determinados partidos de fútbol que ofrecen a los aficionados el derecho a ver los partidos de un equipo durante una temporada, emitir de forma simultánea una película doblada y su versión original, la compra online, juegos interactivos, la mejora de los márgenes publicitarios ofreciendo la venta de determinadas marcas durante la emisión de programas relacionados con el producto, retransmisión de determinados eventos desde ángulos distintos a elección de la audiencia, etc.

Notas

¹ INFORMES NEWSLETTERS (1997): Presente y futuro de la televisión digital en Europa. Cable y satélite. Madrid, Recoletos: 69.

- ² «En contra de muchos que predicen el final de la televisión clásica, yo preveo que la televisión generalista sobrevivirá en el nuevo contexto de multiplicación de la oferta televisiva: se transformará, pero se mantendrá. Las razones son bien simples: se ajusta a las exigencias de los regímenes democráticos y a los del mercado publicitario. En primer lugar teniendo en cuenta la importancia de la televisión como fuente de información de los ciudadanos (el primer medio de información para la mayoría)». TREMBLAY, G. (1995): «Los medios audiovisuales en la tormenta. Una reorganización en función de la distribución», en *Comunicación Social*, 1995. Tendencias. Las nuevas fronteras de los medios. Informes anuales. Madrid, Fundesco; 258.
- ³ «La televisión fragmentada sólo refleja el movimiento general de la sociedad que va de la estandarización (la televisión generalizada) a la individualización (la televisión fragmentada). La televisión temática es entonces la materialización en el terreno de la televisión de la filosofía individualista liberal y está en la base del funcionamiento de nuestra sociedad». WOLTON, D. (1992): *Elogio del gran público: una teoría crítica de la televisión*. Barcelona, Gedisa; 107-108.
- ⁴ «En 1998, las dos grandes plataformas digitales se lanzaron a por los derechos de emisión de la liga española, convencidas de que era el arma definitiva para alcanzar grandes beneficios con cierta rapidez. Sogetel y Telefónica constituyeron junto a TV3 una sociedad, Audiovisual Sport, para gestionar esos derechos (...). Cuatro años después las cuentas muestran crecientes números rojos». LÓPEZ MORALES, T. (2002): «Crisis en la televisión de pago. ¿Alguien gana dinero con la televisión de pago?», en *Actualidad Económica*, 29 de abril a 5 de mayo; 24.
- ⁵ INFORMES NEWSLETTERS (1997): *Mercado de televisión por cable y satélite*. Madrid, Recoletos; 35.
- ⁶ «El incremento permanente de los márgenes de ganancia del operador de cable se traducirá en ofrecer nuevos servicios de valor agregado que podrían incluir servicios de voz basados en el teléfono u otros servicios de información digital». DE SONNE, M. (1996): «Convergencia de telefonía y cable: pactos, planes futuros, competencia de mercado», en *TV & Vídeo* septiembre/octubre; 13.
- ⁷ FERRERAS, I. (2002): «La fusión de las plataformas abrirá nuevos caminos de negocio», en *Tele Digital*, julio; 20.
- ⁸ En Carta de Ajuste de Academia de las Ciencias y las Artes de Televisión, enero 2002; 33.
- ⁹ ORTIZ, F. y RODRÍGUEZ, F. (1994): «El horizonte de la sociedad interactiva», en Fundesco, 151, Madrid; 2.
- ¹⁰ «Distinguir dos categorías: interactividad en tiempo real y en tiempo no real. En la primera, el consumidor juega con el programa durante la difusión, pudiendo intervenir en su desarrollo». VIÑUELA, A. (1995): «La televisión en el universo multimedia», en *Comunicación Social*, 1995. Tendencias. Las nuevas fronteras de los medios. Informes anuales. Madrid, Fundesco; 266.
- ¹¹ «Los servicios de cable y satélite desempeñarán un papel primordial en la composición de los nuevos mercados de los medios de comunicación del futuro. Al utilizar los servicios de televisión como base de las nuevas estructuras de la comunicación, las redes de cable y satélite modificarán de forma irreversible la forma de producir y transmitir material de entretenimiento». FINANCIAL TIMES GROUP: *Mercado de televisión por cable y satélite*. Madrid, Recoletos; 108.
- ¹² «Los propietarios de los satélites y de los canales vía satélite sí se benefician del crecimiento general de sistemas multicanal, ya que los satélites siguen siendo la principal fuente de programación para las cabeceras de cable». FINANCIAL TIMES GROUP (1997): *Mercado de televisión por cable y satélite 1997*. Madrid, Recoletos.
- ¹³ RICHERI, G. (1994): *La transición de la televisión: análisis del audiovisual como empresa de comunicación*. Barcelona, Bosh; 92.
- ¹⁴ «Fue Abraham Moles quien hace tiempo acuñó la expresión cultura mosaico para referirse a los contenidos de los medios de masas: una página muestra un anuncio de comida para perros y, sin advertirse contradicción alguna, en la siguiente hay un informe sobre el hambre en el mundo; o en un lugar se ponderan las excelencias de un coche de alta cilindrada y al lado se informa del derroche de combustible y se hace una prospectiva pesimista sobre las reservas de petróleo. Es decir, en los medios no aparecen los mensajes estructurados o vertebrados mediante relaciones racionales, una jerarquización o un sentido totalizador, simplemente se superponen unos a otros sin siquiera apreciar las contradicciones [SÁNCHEZ NORIEGA, J.L. (1997): «Crítica de la seducción mediática». Madrid, Tecnos; 309].

Primeras
reflexiones

SI NO VIERA LA TELEVISIÓN
NO PODRÍA QUEJARME
DE LO MALA QUE ES



† ‡ Josefina Santibáñez y Alfonso Gil
Logroño

Estrategias didácticas en medios en la formación inicial del profesorado

Didactic strategies in mass media in the initial formation of the professorship

La formación inicial del profesorado no debe ser ajena a los cambios didácticos y a la innovación educativa que introducen los medios de comunicación e información. En este trabajo se presenta un estudio han participado 103 alumnos de diferentes especialidades del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) que aportan datos referentes a la utilización de estrategias de enseñanza-aprendizaje centradas en los medios siguiendo el modelo ORA (observación, reflexión y aplicación). Este enfoque sitúa a los docentes y a los alumnos en una nueva relación pedagógica.

The earlier stages of high school teachers' instruction should not ignore the changes in didactics and education innovation introduced by the new opportunities provided by communication and information mass media. 103 students of CAP (Pedagogic Habilitation Course) from different majors have participated in our study by providing data related to the use of teaching-learning strategies based on mass media which follow the ORA model (observe, reflect and apply). This approach establishes a new pedagogic relation between teachers and students.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Formación inicial del profesorado, estrategias, nuevos recursos educativos, información y comunicación, enseñanza-aprendizaje, currículum.

Initial formation of teaching, strategies, new didactic resources, information, teaching-learning, curriculum.

La integración de estrategias de enseñanza-aprendizaje centradas en los medios de comunicación e información nos hace situarlas dentro

de la construcción del espacio innovador en los procesos de cambio y mejora de la práctica docente. Pero los referentes más importantes de la innovación yacen en otras actitudes más sutiles como son los significados culturales, personales y sociales que pueden ser determinantes y reflejan actitudes contrapuestas de grupos e intereses entre interpretaciones de lo que es y a lo que aspiramos que sea la innovación en la educación. Los materiales procedentes de los medios pueden ser adaptados y redefinidos para darles nuevo

† ‡ Josefina Santibáñez Velilla y Alfonso Gil
López son profesores de la Universidad de la Rioja
(jsantibanez@terra.es).

significado según la estrategia planificada, así como para captar la atención, dirigir la observación y el razonamiento, formar criterio propio, etc. La finalidad del estudio realizado radica en analizar el uso y aplicación didáctica de algunas de las potencialidades educativas de los mass-media por los alumnos de las distintas especialidades del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) y que este análisis de contenido nos conduzca a la mejora de las estrategias docentes e innovación educativa siguiendo el modelo ORA (observación, reflexión y aplicación).

1. Nuevas tecnologías de la comunicación en la formación inicial del profesorado de secundaria

El interés constante por la calidad en todos los aspectos educativos pasa por uno de sus ámbitos más importantes como es la formación del profesorado. Para nosotros, el término formación alude a la idea de continuidad, que empieza con una formación inicial específica para seguir a lo largo de toda la carrera docente. En el campo concreto de la educación secundaria en España sigue vigente como modelo de formación inicial el Certificado de Aptitud Pedagógica, expedido al amparo de lo dispuesto en el artículo 102.2.b), de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa. Este certificado se encuentra en situación legal a extinguir por el Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre por el que se regula el título profesional de especialización didáctica y que como indica el propio Real Decreto en su artículo 3.1: «El título de formación de especialización didáctica se obtendrá tras la superación del curso de cualificación pedagógica...».

En el Anteproyecto de Reforma del Real Decreto 1692/1995, se aconseja dar una nueva redacción y redefinir la regulación y los contenidos del Curso de Cualificación Pedagógica (CCP). En el artículo 7. Enseñanzas teórico-prácticas, apartado 2 de dicho anteproyecto, se especifican las materias comunes entre las que se encuentran las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En el anexo II, a) Materias comunes, se detalla la carga lectiva mínima de los núcleos formativos de las enseñanzas teórico-prácticas y concretamente en el Módulo 4: Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en educación (3-4,5 créditos); 4.1. Conocimiento y utilización de programas informáticos que contribuyan o ayuden al desarrollo de la actividad docente; 4.2. Conocimiento de redes informáticas. Es de suponer que en la redacción definitiva para la aprobación este Anteproyecto de Reforma del Real Decreto 1692/1995 no se olvide que las nuevas tecnologías de la información

y de la comunicación en educación incluyen tanto los medios audiovisuales como los informáticos. La formación inicial del profesorado de secundaria en TIC debe abordar los tres objetivos siguientes: a) Formar para los medios; b) Formar con los medios; c) Formar desde los medios.

2. La formación inicial del profesorado y estrategias docentes innovadoras centradas en los medios

En el ámbito evolutivo de la didáctica se hace necesario saber intervenir en el proceso de enseñar-aprender con el fin de lograr realmente un cambio positivo, ya que la innovación en educación debe aportar un cambio perfectivo planificado, de acuerdo con Marcelo (1996: 43-86): «innovación es todo proceso de cambio planificado orientado a una mejora», es decir, que toda innovación implica un cambio, pero no todo cambio aporta una innovación ya que este puede haberse originado de forma espontánea o planificada.

El nuevo docente se caracterizará por la capacidad para adquirir nuevas competencias profesionales acordes a las demandas y características de la sociedad comunicada en la que vivimos. Unos pocos individuos son los que controlan los medios y a través de ellos consiguen manipular a grandes grupos y masas de personas (niños, jóvenes, adultos...), así los mensajes ocultos y subliminales se convierten en un recurso de influencia social, a veces poco ética, que los educadores debemos evitar a través de la alfabetización audiovisual y reflexión crítica.

La introducción de cualquier medio en el aula requiere que el profesorado tenga una capacitación didáctica adecuada para el uso del mismo. Cabero (1998) halla correlaciones altas y significativas entre estar formado en diferentes medios para su manejo técnico-instrumental y su uso didáctico-educativo, y para su diseño y producción, y la importancia que le conceden a la misma; al mismo tiempo cuando se les pregunta a los profesores si creían que como colectivo profesional estaban formados para el manejo técnico-instrumental de los medios, la contestación fue no en un 85,2%. En cuanto a la formación para su integración curricular fue similar; el 82,9% dijeron no estar preparados.

En innovación, como indica Bartolomé (2001: 70), hay que destacar «la menor importancia que debe darse a la reproducción de conocimientos, y la mayor importancia que debe darse al desarrollo de destrezas en el desarrollo de la información».

Se entiende por estrategias, según Torre (2000b: 112), «el proceso adaptativo –conjunto de ellos– por el que organizamos secuencialmente la acción en or-

den a conseguir las metas previstas», seis son las características o rasgos que la definen: a) Toda estrategia parte de unas consideraciones teóricas que legitiman y justifican las acciones y prácticas propuestas; b) Tiene una finalidad concretada en objetivos parciales o de etapa; c) Tiene una secuencia adaptativa u ordenación lógica y psicológica de los elementos (materiales, personales y reales); d) La adaptación a la realidad contextual; e) Los agentes o personas implicadas, una estrategia debe tener en consideración el papel y las funciones que desempeñan sus agentes o actores. f) La eficacia o funcionalidad nos facilita los criterios de validez de técnicas y estrategias.

Rajadell (2001: 478) nos revela otra concepción de estrategia de enseñanza: «equivale a la actuación secuenciada potencialmente consciente del profesional en educación, del proceso de enseñanza en su triple dimensión de saber, saber hacer y ser».

Teniendo en cuenta que el profesor es un factor determinante a la hora de cualquier innovación didáctica o tecnológica nos propusimos los objetivos siguientes:

A) Averiguar el empleo de algunas fases de estrategias para conseguir objetivos centrados en los me-

dios de comunicación e información durante el proceso de enseñar-aprender por los alumnos de las distintas especialidades del CAP.

B) Conocer los medios más utilizados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando los alumnos del CAP cursaron los estudios de educación secundaria.

C) Averiguar los medios más utilizados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando los alumnos del CAP cursaron los estudios universitarios o diplomatura.

D) Conocer los medios que utilizarán los alumnos del CAP (según su especialidad) durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la futura docencia.

3. Procedimiento y muestra

Los alumnos del CAP debían puntuar de 1 a 3 la relación de menor a mayor utilización en una rejilla de doble entrada entre cada uno de los medios y objetivos de estrategias siguientes: prensa, radio, televisión, cine y vídeo (eje de abscisas). La puntuación asignada a cada uno de los medios debía relacionarse con objetivos parciales de las estrategias utilizadas con mayor frecuencia según la especialidad de la materia a im-

	Física-Quím. C. Sociales		Matemáticas		F. Inglesa		L. Literatura		E. Empresa			
Objetivo de estrategia	Media	Medio	Media	Medio	Media	Medio	Media	Medio	Media	Medio		
Fomentar la participación	2,87	Radio	2,08	Cine	2,80	Radio	2,81	Video	2,54	Cine	2,69	Video
Conocer hechos y terminología	2,56	TV	2,38	Prensa	2,3	TV	2	Prensa	2	Prensa	2,24	Prensa
Formar criterio propio	2,11	Prensa	2,16	Radio	2	Prensa	2	TV	2	Cine	2,36	Radio
Relacionar áreas conocimientos	2,56	Cine	2,41	TV	2,1	Cine	2,3	Cine	2,27	Cine	2,64	Prensa
Comprensión de hechos	2,27	Prensa	2,2	Video	2	TV	2,3	TV	2	Cine	2,81	TV
Desarrollar la capacidad de generalizar	2,44	Cine	1,9	Video	1,78	Cine	1,9	Cine	1,78	Cine	2	Cine
Desarrollar la capacidad de analizar y comparar	2,56	Video	2	TV	1,82	Prensa	2,2	Prensa	1,9	Cine	2,75	Cine
Ayudar a sacar conclusiones	2,22	Cine	1,8	Cine	2,6	Video	2,19	TV	1,8	Cine	2,13	Cine
Mejorar expresión verbal y escrita	2,44	Radio	2,25	Radio	2,5	Radio	2,4	Radio	1,75	Radio	2,79	Radio
Motivar y mantener el interés	2,78	Cine	2,2	Video	1,9	TV	1,88	TV	2,3	TV	2,86	TV
Evitar fracasos y frustraciones	2,56	Cine	1,75	TV	1,96	TV	1,83	TV	1,64	Cine	2,51	Cine
Sugerir actividades complement.	2	Video	1,75	TV	2,8	Video	2,93	Cine	2,18	Video	2,8	Cine
Fomentar la curiosidad y la creatividad	2,07	Cine	1,83	Cine	1,93	Cine	2,71	Cine	2,40	Cine	2,9	Cine
Sensibilizar hacia temas transvers.	2,67	Cine	2,33	Radio	2,3	TV	2,21	TV	1,64	Radio	2,76	Cine
Reforzar contenidos ya conocidos	2,44	Video	2	Video	1,93	Cine	1,84	Cine	2	Video	2,90	Cine
¿Lo han usado contigo en Secundaria?	2,11	Video	2	Video	1,05	Video	1,55	Video	1,52	Video	1,88	Video
¿Lo ha usado contigo en la Universidad?	1,89	Video	1,91	Video	0,83	Video	1,31	Video	1,36	Video	1,65	Video
¿Lo utilizarías como profesor en tu especialidad?	2,78	Cine	2	Cine	1,8	TV	2,3	TV	2,27	Video	2,41	Prensa

Tabla 1. Valoración media más alta en la relación estrategia-medio y especialidad del alumno del CAP

partir en secundaria (eje de ordenadas): a) Fomentar la participación; b) Conocer hechos y terminología; c) Fomentar criterio propio; d) Relacionar áreas de conocimiento; e) Comprender hechos; f) Capacidad de analizar y comparar; g) Ayudar a sacar conclusiones; h) Mejorar la expresión verbal y escrita; i) Motivar y mantener el interés; j) Evitar fracasos y frustraciones; k) Sugerir actividades complementarias; l) Fomentar la curiosidad y la creatividad; ll) Sensibilizar hacia temas transversales; m) Reforzar contenidos ya conocidos. También nos pareció útil conocer cuáles fueron los medios más utilizados por los profesores cuando los alumnos del CAP cursaron la educación secundaria y los estudios universitarios y, por último, cuáles serán los mass-media que utilizarán preferentemente en la futura docencia de su correspondiente especialidad.

Cumplimentaron la rejilla 103 alumnos del CAP del curso 2001/02 en la Universidad de La Rioja, las especialidades fueron las siguientes: Matemáticas (17); Filología Inglesa (14); Lengua y Literatura (14) Física y Química (18); Geografía e Historia (23); Economía y Empresa (17).

5. Resultados

El profesor Cabero en 1998, en una encuesta realizada a los profesores sobre los usos más significativos en la utilización de los medios audiovisuales, encontró que los valores más altos en una escala de 0 a 10 fueron los siguientes: a) Captar la atención y motivar a los estudiantes: 6,80; b) Presentar información: 6,76; c) Facilitar el recuerdo de la información y reforzar los contenidos: 6,32; d) Actividades recreativas y extraescolares: 6,26; e) Permitir el acceso a más información: 5,92. No alcanzaron la media de 5: a) Trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales: 3,28; b) Evaluar los conocimientos y habilidades de los estudiantes: 3,43; c) Controlar el currículum establecido: 3,43; d) Establecer nuevas relaciones entre profesores y alumnos: 3,78; e) Ofrecer feed-back: 3,81.

En la tabla 1 –de la página anterior– se exponen las medias aritméticas de valoración del medio más utilizado según el objetivo parcial de la estrategia a desarrollar centrada en dicho medio y especialización cursada en el CAP.

Como podemos observar el medio menos empleado por todas las especialidades es la prensa, los alumnos la utilizaron en los procesos de estrategias siguientes: a) Conocer hechos (Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, Filología Inglesa, Economía); b) Formar criterio propio (Física y Química, Matemáticas); c) Relacionar áreas de conocimiento (Economía y Em-

presa); d) Comprensión de hechos (Ciencias Sociales); e) Desarrollar la capacidad de analizar y comparar (Matemáticas y Filología Inglesa).

La radio igual que la prensa es muy poco utilizada, se emplearon los procesos de estrategias siguientes: a) Fomentar la participación (Física y Química y Matemáticas); b) Formar criterio propio (Sociales y Empresa); c) Mejorar la expresión verbal y escrita (todas las especialidades); d) Sensibilizar hacia temas transversales (Ciencias Sociales, y Lengua y Literatura).

La televisión es un medio más utilizado que la prensa y la radio pero menos que el cine y el vídeo. Los alumnos del CAP desarrollan los siguientes procesos de estrategias con la televisión: a) Conocer hechos (Física y Química, y Matemáticas); b) Formar criterio propio en Filología Inglesa; c) Relacionar áreas de conocimiento en Ciencias Sociales; d) Comprensión de hechos (Matemáticas, Filología Inglesa y Economía); e) Desarrollo de la capacidad de analizar y comparar en Ciencias Sociales; f) Ayudar a sacar conclusiones en Filología Inglesa; g) Motivar y mantener el interés (Matemáticas, Filología Inglesa, Lengua y Literatura y Empresa; h) Evitar fracasos y frustraciones (Ciencias Sociales, Matemáticas y Filología Inglesa); i) Sugerir actividades complementarias en Ciencias Sociales; j) Sensibilizar hacia temas transversales (Matemáticas y Filología Inglesa).

El vídeo, junto con el cine, son los medios más utilizados por todas las especialidades en todos los procesos de desarrollo de estrategias como se observa en la tabla, solamente quedan sin aplicar: formar criterio propio y mejorar la expresión verbal y escrita.

El medio más utilizado por el profesorado de secundaria y de la universidad en todas las especialidades es el vídeo. Cuando se les pregunta a los alumnos del CAP qué medio utilizarán con mayor frecuencia en su futura docencia, responden que el cine los alumnos de Ciencias Sociales y Física y Química; la televisión los alumnos de Matemáticas y Filología Inglesa; el vídeo los alumnos de Lengua y Literatura; y los alumnos de Economía y Empresa utilizarán la prensa. El vídeo y el cine son los medios que con más ímpetu se han utilizado en los últimos años, así lo reflejan las respuestas de los alumnos del CAP.

6. Conclusiones

El aprendizaje no se produce en función de los medios sino a través de los procesos de estrategias didácticas que se desarrollen con ellos, así lo han demostrado los alumnos de las distintas especialidades del CAP. Es decir, no podemos pensar en el medio como globalidad, sino que cada uno de ellos, partici-

pa individualmente en las fases o procesos de estrategias generales o específicas centradas en los medios. Por tanto, no hay medios mejores que otros, su eficacia depende de su interacción y complementariedad para la consecución de los objetivos propuestos en la planificación estratégica del proceso de enseñanza-aprendizaje. El medio se justifica según la estrategia que se aplique sobre él y el currículum al que se destina. El profesor, reflexionando y combinando las funciones de cada medio, dejará de ser un mero usuario implementador para convertirse en un docente reflexivo, innovador y creativo formando para los medios, con los medios y desde los medios.

El medio entra en interacción y comunicación con los alumnos a través de las estrategias centradas en los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, buscando siempre modelos dinámicos que desplieguen su readaptación en función de los resultados que a través de los mismos se vayan generando en las diferentes áreas de conocimiento. De acuerdo con Ballesta (1995: 83), «si queremos que la escuela contribuya a la creación de ciudadanos verdaderamente autónomos y libres para decidir por sí mismos, necesita que el alumno sepa leer la información y se forme en ella». La radio es el medio más extendido y ocupa un lugar relevante dentro de la información y la difusión de noticias sociales, culturales, científicas, políticas, económicas, etc. Posibilita con micrófonos abiertos la comunicación y opinión directa del radioyente.

Para Vega (2002: 128), «el cine y la televisión son

actualmente un referente importante en la vida de las nuevas generaciones, mediante los cuales se aprenden nuevos conocimientos, valores, pautas de comportamiento, etc., en definitiva, pasan a ser una «ventana» para mirar el mundo. Ahora bien, ese mundo a veces puede reducirse al «mundo» que proponen los medios de comunicación de masas».

En lo que se refiere a las estrategias para adquirir actitudes y valores y, según Torre (2000a: 564), «el cine es tal vez la mejor escuela para educar actitudes y sentimientos por cuanto generan un alto nivel de identificación o repulsa con los personajes» que, como indica el propio autor, no es sino una variante del modelo ORA basado en una concepción sociocognitiva del aprendizaje, que facilita la aplicación didáctica de los medios audiovisuales a partir de sus tres fases: observación, reflexión y aplicación.

La utilidad de los medios depende de los objetivos que se persiguen, ya que como afirma Cabero (1995: 49-69), «la complementariedad e intervención de los medios debe ser un principio y estrategia a utilizar por los profesores a la hora de la selección y puesta en práctica en el diseño instrumental de los medios».

Las reflexiones y datos expuestos ponen en evidencia la necesidad de incluir en la formación inicial del profesorado de secundaria, dentro de la asignatura de TIC, una didáctica especializada, analítica y explicativa centrada en los medios. Un sistema adecuado y eficaz para la formación inicial del nuevo tipo de profesor de educación secundaria que demandarán

Objetivos de estrategias	VIDEO						CINE					
	Fis.Qu.	C. Soc.	Matem.	F. Ing.	L. Lit.	Econ.	Fis.Qu.	C. Soc.	Matem.	F. Ing.	L. Lit.	Econ.
Fomentar la participación				X		X		X			X	
Conocer hechos y termin.												
Formar criterio propio									X			
Relacionar áreas conocim.							X		X	X	X	
Comprensión de hechos		X									X	
Desarrollar la capacidad de generalizar		X					X		X	X	X	X
Desarrollar la capacidad de analizar y comparar	X										X	X
Ayudar a sacar conclusiones				X			X	X			X	X
Mejorar expres verbal/escrita												
Motivar- mantener interés		X					X					
Evitar fracasos frustraciones							X				X	X
Sugerir actividad complem.	X		X		X				X			X
Fomentar la curiosidad y la creatividad							X	X	X	X	X	X
Sensibilizar temas transvers.							X					X
Reforzar contenidos conoc.	X	X			X				X	X		X

Tabla 2. Utilización del cine y del vídeo por todas las especialidades del CAP

las nuevas responsabilidades de la educación debe contemplar la formación de dicho profesorado desde nuevas perspectivas, considerando las renovadas exigencias que están hoy presentes en la enseñanza, y a las que los docentes deben dar respuestas. Se hace imprescindible introducir en los planes de cualificación pedagógica (CCP) del profesorado de educación secundaria, la formación teórica, las perspectivas disciplinares educativas, las estrategias metodológicas, los recursos materiales, y el conocimiento de los medios de comunicación e información para aplicarlos a la enseñanza con el objetivo de obtener un mayor rendimiento y calidad de educación.

Pero además, es justo, manifiesta Aguaded (1995: 221), «reconocer que el nuevo contexto curricular –siempre y cuando la administración educativa ofrezca facilidades e incentivos para su puesta en marcha–, sin duda, el marco más idóneo para superar estos obstáculos que han dificultado e impedido hasta ahora la entrada de una verdadera educación audiovisual en los centros escolares». La educación secundaria debería hallar en los mass-media unas estrategias flexibles e interdisciplinares innovadoras para pasar del academicismo teórico basado en la enseñanza del profesor al aprendizaje centrado en el alumno a través de la observación-reflexión-aplicación. La propuesta supone sin duda un nuevo modelo de formación inicial del profesorado de educación secundaria que sustituya el CAP actual y en el que se incluya dentro de los planes de cualificación pedagógica (CCP) la asignatura común de «Nuevas tecnologías aplicadas a la educación», tal como se ha implantado en las distintas especialidades de la carrera de Maestro.

Referencias

- AGUADED, J.I. (1995): «Propuestas para incorporar los medios de comunicación en los centros educativos», en Enseñar con los medios de comunicación. Barcelona, PPU.
- BARTOLOMÉ, A. (2001): «Innovación tecnológica, comunicación e innovación», en BALLESTA, J. (Ed.): Los medios de comunicación en la sociedad actual. Murcia, Universidad de Murcia; 59-84.
- BALLESTA, J. (1995): «Utilización didáctica de la prensa», en BALLESTA, J. (Ed.): Enseñar con los medios de comunicación. Barcelona, PPU; 57-88.
- CABERO, J. (1995): «Medios audiovisuales y nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el contexto hispano», en AGUADED, J.I. y CABERO, J. (Dir.): Educación y medios de comunicación en el contexto iberoamericano. Huelva. Universidad Internacional de Andalucía, Sede Iberoamericana de la Rábida; 49-69.
- CABERO, J. (1998): Usos de los medios audiovisuales, informáticos y las nuevas tecnologías en los centros andaluces. Sevilla. Grupo de Investigación Didáctica.
- MARCELO, C. (1996): «La innovación como formación», en SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA (Ed.): Innovación pedagógica y políticas educativas. XI Congreso Nacional de Pedagogía. San Sebastián, Sociedad Española de Pedagogía, I; 43-86.
- RAJADELL, N. (2001): Didáctica general para psicopedagogos. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia; 25-55; 319-346; 465-524.
- TORRE, S. de la y OTROS (1997): Estrategias de simulación ORA, un modelo para aprender del medio. Barcelona, Octaedro.
- TORRE, S. de la (2000a): «Estrategias creativas para la educación emocional», en Revista Española de Pedagogía, 217; 543-572.
- TORRE, S. de la (2000b): «Estrategias didácticas innovadoras y creativas», TORRE, S. de la y OTROS: Estrategias de simulación ORA, un modelo para aprender del medio. Barcelona, Octaedro; 109-128.
- TORRE, S. de la. (2001): «La comunicación didáctica: modelos y pautas para la acción», en SEPÚLVEDA, F. y RAJADELL, N.: Didáctica general para psicopedagogos. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia; 103-150.
- VEGA, A. (2002): «Cine, drogas y salud: recursos para la acción educativa», en Comunicar, 18; 121-128.

† † M. Almudena Álvarez
Madrid

Un canal educativo para la enseñanza universitaria a distancia

An educational channel for on line university education

Conscientes del importante papel que la educación a distancia desempeña como respuesta a las necesidades de un mundo en permanente cambio, se destaca el papel que el medio televisivo puede desempeñar en la misma y se propone la creación de un canal educativo. Estas reflexiones se proyectan en el nivel de enseñanza universitaria a distancia de ámbito nacional.

The author is aware of the important role that on line education plays as an answer to the needs of a world that is constantly changing. In this sense, she considers television is the most important medium in this area and for this reason she proposes the creation of an educational television channel. This paper reflects on the creation of this channel in the context of on line higher education on a national scale.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Demandas educativas, educación a distancia, televisión educativa, canal educativo, Universidad TV.

Educational requests, on line education, educational television, educational channel, open university.

1. La educación a distancia hoy: el papel de los medios

Todos somos conscientes de vivir en un mundo en constante cambio y de que el momento presente es particularmente complejo y trascendente. Son numerosos los factores, condiciones y agentes de cambio, pero las más importantes teorías sobre el mismo destacan los medios de comunicación como el responsable fundamental de los hechos acaecidos en la época actual.

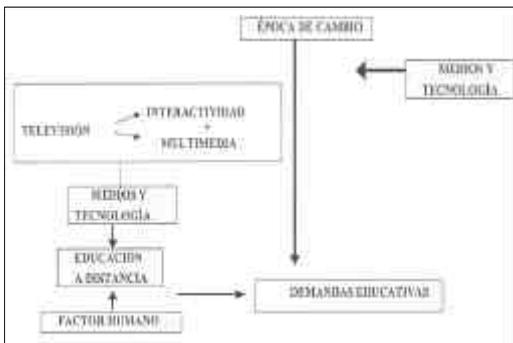
Pero los medios y las nuevas tecnologías constituyen no sólo un motor de cambio, sino que a la vez se erigen como respuesta a las nuevas demandas, particularmente educativas, tanto a nivel formal como no. La sociedad actual, en constante evolución y con unas

† † M^a Almudena Álvarez Irarreta es doctora en Ciencias de la Educación y profesora en el Centro de Educación (CEIP) «Ntra. Sra. del Remolino» de El Molar (Madrid) (alf-ebola@mi.madridtel.es).

necesidades de formación crecientes en diferentes dimensiones, precisa de una apertura educativa a distintos niveles y mediante el empleo de todos los recursos existentes y, por supuesto, de las innovaciones tecnológicas.

También la educación a distancia supone una respuesta a las necesidades surgidas en la sociedad actual. Y es precisamente dentro de esta modalidad educativa donde cobran mayor importancia las innovaciones tecnológicas y los medios, permitiendo una enseñanza flexible fundamentada en gran medida en el autodidactismo.

Son precisamente las nuevas tecnologías las que van a ir aunando las características de la enseñanza presencial con las de la enseñanza a distancia. Pero no basta centrarse en la tecnología. Estamos hablando de «enseñanza». Por tanto será preciso dotar a la oferta tecnológica de contenidos, es decir, no olvidar el «factor humano» cegándonos por el atractivo del factor tecnológico que, a fin de cuentas, ha de ser un instrumento eficaz para ayudarnos al logro de los objetivos educativos propuestos.



2. La televisión educativa

Dentro del conjunto de medios que son susceptibles de ser empleados en el campo de la educación a distancia, no cabe duda que la televisión sigue constituyendo un medio de la mayor importancia.

Y es que la televisión sigue ofreciendo indiscutibles ventajas que justifican su empleo a nivel educativo: facilidad de acceso al medio televisivo por la omnipresencia de la TV en los hogares; la facilidad de manejo frente a la complejidad de otros medios; su poderosa influencia; su capacidad de extensión geográfica; sus posibilidades educativas; su facilidad de difusión de informaciones audiovisuales (aunque también logra abarcar los restantes sentidos); su poder de potenciar la capacidad del alumno de dar sentido a la información que recibe; su atractivo, su magia...; el tratar-

se de un medio abierto a innovaciones tecnológicas, que vertiginosamente le van permitiendo responder a las nuevas demandas: interactividad, conexión integrada con otros medios... Gradualmente se irá consiguiendo la bidireccionalidad en la relación emisor-receptor y la participación real. La televisión por satélite constituye el punto de arranque y la base de futuros desarrollos tecnológicos del medio.

Es difícil definir el concepto de televisión educativa porque resulta complejo delimitar términos tan próximos entre sí, que se solapan: educativo, cultural, informativo, formativo...

Los estudiosos del tema (Clause, Deuziede, Pérez Tornero) se han decantado por diferentes posturas, a veces incluso extremistas.

En mi opinión, podemos concluir dos dimensiones en la televisión educativa:

- Un ámbito general con emisiones del tipo cultural, informativo, divulgativo..., que se corresponde con un concepto integral de la educación.
- Un ámbito restringido que abarcaría programas diseñados con intención específicamente didáctica. Aquí tendrán cabida programas como «La aventura del saber», «That's english!», «El club de las ideas», «Ikusgela»..., y, por supuesto, la televisión educativa de la UNED.

3. La televisión educativa a nivel universitario en España

En España se ha desarrollado la televisión educativa pero con una evolución bastante irregular desde sus comienzos, que podemos situar a finales de los años 40. La dispersión, la falta de continuidad, la escasa o mal entendida colaboración entre profesionales de la enseñanza y profesionales del medio, los desacuerdos surgidos, las reticencias frente al medio en el ámbito educativo, y la falta de voluntad política, lo han dificultado, e incluso, impedido.

A nivel universitario, dos son las importantes experiencias que se han llevado a cabo en la televisión educativa a nivel nacional (a nivel autonómico cabría destacar el programa «Universitat Oberta» emitido por el Canal 33 de Cataluña).

- El programa «Universidad TV». Se emitió desde noviembre de 1959 hasta mayo de 1964. Su duración era de 30, de lunes a jueves, comenzando a las ocho horas. Se trataban normalmente dos temas por programa; luego se aumentó algo el horario. El programa sería posteriormente transmitido por Radio Nacional de España. La dirección se encargó a Luis de Sosa. Sobre el programa diría: «Empezamos con un cursillo dado por un grupo pequeño de profesores. Este año,

más de cien profesores, casi todos ellos catedráticos de Universidad, darán sus lecciones sobre un sinnúmero de temas [...]. España ha triunfado donde han fracasado la mayoría de los países. Y ello, por una razón muy sencilla: ni la emisora, ni tampoco los profesores, han entendido Universidad TV como un negocio sino como un acto de servicio» (Tele-radio, 256; 19 noviembre 1962; 23-24).

Lo que sí podemos afirmar es que tanto la actitud del público general como la del profesorado resultó de interés como demuestran estas palabras publicadas en la Revista Tele-radio, 256 (1962: 24): «La actitud del público es de gran expectación e interés. Las numerosas cartas que se reciben en Televisión Española así lo demuestran.

Cada carta, cada pregunta, cada consulta es contestada personalmente por el profesor o especialista que trató ante las cámaras la cuestión. El trabajo es improbable, puesto que se extiende más allá del horario de las clases. Pero el afán de servicio es mayor aún».

El segundo, de total actualidad, es el programa de televisión educativa de la UNED. Su existencia, desde el curso 91/92, se ha desarrollado en lo que podríamos definir como tres grandes etapas.

CURSOS	CADENA	DURACION
91/92 a 94/95	Telemadrid (Incluido en «A saber») TVE 2 («La aventura del saber»)	5 a 14 minutos
95/96 y 96/97	Canal Clásico	1 hora diaria
97/98-actual	TVE 2 (dos emisiones independientes y una incluida en «La aventura del saber»)	Hora y media semanal

Es precisamente en el programa «A saber» donde se inicia el recorrido histórico y evolutivo de la televisión educativa de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), un programa pionero en ofertar una titulación, el Graduado Escolar. Su reposición, esta vez adaptado a las nuevas titulaciones, es muy posible y deseable.

- «La aventura del saber», un programa cultural con intención educativa, como lo define su director Alejandro Cabrero, surge fruto de un proyecto MEC/RTVE en el año 1990. Podemos destacarlo como una de las experiencias de televisión educativa más importantes de la década. Su mayor dificultad, como se ha expresado en diferentes grupos de discusión, radica en el horario de emisiones, muy lejos del deseado prime time. Pero es sin duda la segunda etapa la que se caracteriza por ser la más rica por varias razones: la independencia de sus emisiones; el horario de tarde/noche, el número de emisiones: uno semanal que permite abarcar todas las áreas temáticas, y la redifusión los

sábados. Además durante esta etapa se potenciará el seguimiento del programa en los centros asociados, dotando a éstos de los medios adecuados (antenas, monitores de televisión, vídeos...).

La programación educativa de la UNED se dirige no únicamente a este alumnado, sino a una audiencia más amplia que, interesada por cuestiones culturales, salga beneficiada. El número de títulos emitidos es elevado, así como la variedad y calidad de contenidos tratados y de invitados con que se ha contado. La participación del profesorado se solicita en convocatorias del Vicerrectorado de Metodología, Medios y Tecnología.

4. Un canal educativo

La televisión no es un medio educativo obsoleto, es un medio vivo, en evolución, abierto al futuro innovador. La interactividad unida a la multimedia está cada día más cercana y al alcance de todos. La educación y la televisión no pueden mostrarse como dos mundos escindidos que pueden prescindir el uno del otro. Es un deber, un imperativo, que los responsables de la educación y de la sociedad y los responsables del mundo televisivo, público en particular y privado en general, se responsabilicen de la necesidad de una cooperación real, bien organizada y eficaz: educación-televisión. Una vez que la responsabilización y la voluntad existan se trataría de «encauzar» la programación educativa. Probablemente, la forma más adecuada sería la creación de un canal educativo. Se trata de dar respuesta a las demandas educativas mediante la potenciación de una televisión educativa de calidad y bien organizada.

La creación de un canal educativo permitiría que todas las clases de programas educativos, a nivel formal o no, tuvieran cabida, dando así respuesta a las numerosas demandas sociales; y que la audiencia se acostumbrara a hábitos de consumo más estables.

Otra posibilidad sería la de aprovechar más las posibilidades que ofrece un canal público considerándolo como el más cultural. De hecho, su cuota de mercado es elevada. Se trataría de una banda todo lo amplia posible de programación educativa de calidad e interés encaminada a captar la máxima audiencia que identificaría TVE 2 con sus aspiraciones culturales y educativas. Por supuesto, una campaña publicitaria a diferentes niveles resultaría absolutamente necesaria en cualquier caso.

Los canales vía satélite y por cable constituyen otra opción. De hecho, tanto la UNED como la ATEI

ya han empleado la vía satélite para emitir su programación educativa a través del Canal Clásico. A su vez, la televisión por cable permite la creación de canales temáticos.

Por otra parte, la creación de un canal específicamente educativo o de una importante banda educativa en un canal público no significa que no sigan emitiéndose producciones a través de otros canales nacionales, canales autonómicos y canales locales. De hecho, los canales autonómicos y locales permiten un mayor acercamiento a las necesidades específicas de cada población.

El mayor problema radica en la financiación. Las fuentes de financiación del medio televisivo pueden ser: fondos públicos, fondos privados: cuotas de telespectadores, publicidad, aportaciones de instituciones, fundaciones, empresas... Se propone la utilización de ambos tipos de financiación para facilitar la viabilidad del proyecto.

5. La televisión educativa de la UNED: prospectiva de futuro

La televisión educativa de la UNED gozaría de un espacio propio inserta en un canal educativo o mediante la creación de un canal (por ejemplo, el canal Digital +) específicamente universitario en el que existiera la posibilidad de realizar redifusiones de la programación emitida.

Un canal de estas características permitiría suplir la grave inconveniencia que supone el horario de emisiones. Sólo en un canal propio o educativo se puede aspirar a disponer de un amplio horario (incluido el horario de máxima audiencia que supone una verdadera «guerra de las audiencias» tanto en canales públicos como en privados). Además posibilitaría un incremento del tiempo de emisión a dos niveles: de número de programas y de duración de los mismos. Este incremento, a su vez, posibilitaría dar una respuesta mayor a todas las carreras y estudios, permitiendo abarcar cada área temática con amplitud y acercar la programación a las necesidades del alumnado. A la

vez supondría un beneficio a la audiencia en general. No será fácil, sin embargo, una verdadera eficacia que compense el difícil equilibrio coste/beneficio, sin tener presentes distintos factores:

- Imprimir dinamismo a la par que atractivo a los contenidos. Hacer que los programas resulten motivadores y que se incremente el índice de audiencia, tanto de la UNED como en general. Las estrategias y los recursos empleados en los programas deben ser variados y, naturalmente, adaptados a la carrera o estudios a los que se dirigen.

- Fomentar la participación del profesorado atendiendo a tres ámbitos básicos: formación, información y motivación. La participación del alumnado podría constituir una opción interesante y motivadora. Las posibilidades de participación son muy amplias y diversificadas entre formas muy sencillas (algunas ya experimentadas), hasta más complejas pero factibles (aportación de sugerencias, realización de valoraciones, como público en los programas, en colaboraciones diversas, en la producción...).

- La información constituye un factor imprescindible: un despliegue de campaña informativa a todos los niveles posibles sería lo más positivo, personalizándola y motivando. La UNED tiene ante sí un reto de gran magnitud frente a su propia comunidad educativa y a nivel social, que además deberá afrontar en un sistema educativo cada vez más competitivo.

Referencias

- CABERO, J. y MARTÍNEZ, M. (1995): Nuevos canales de comunicación en la enseñanza. Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces.
- GAMONEDA, J. (1980): La educación por televisión: un servicio público desatendido. Madrid, Editorial Nacional; 54.
- MEC (1996): Informe marco: la televisión educativa en España. Madrid, Subdirección de Educación Permanente de Adultos.
- R.R.L. (1962): «Universidad TV», en *Tele-radio*, 256; 23-24.
- SECCIÓN DE PRODUCCIONES AUDIOVISUALES DE LA UNED (1993-1999): «Programación de la Televisión Educativa», en *Boletín Interno de Coordinación Informativa (BICI)*; 22-36. Madrid, UNED.
- SEVILLANO, M.L. (1995): «La producción de medios audiovisuales en la UNED», en *Revista a Distancia*, primavera; 88-95.

(Recibido: 05-02-03 / Aceptado: 28-05-03)

† Antonio Rodríguez y Francisco Martínez
Granada

Aplicaciones informáticas de psicometría en investigación educativa

Computer applications to psychometry in educational research

En este artículo se analiza el potencial del ordenador y del software en la investigación educativa. Para ello se han distinguido tres modalidades de uso de la informática en la investigación cuantitativa principalmente: los cálculos matemáticos de medidas de tendencia central, de variabilidad y de significación estadística; la corrección informatizada de las respuestas a distintas pruebas; y la aplicación de pruebas mediante ordenador, a través de software específico.

This paper reflects on the use of the computer and softwares in educational research analysing the most used three types of using data processing: mathematical calculations of statistic measures, computer as corrector of answers and application of tests through computer with specific software. The author questions the power of all of them, questioning even the use of computer in educational research.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Aplicaciones informáticas, investigación educativa, baterías informatizadas, software para la investigación.

Computer applications, educational research, software.

Las técnicas cuantitativas de investigación, como los test y las escalas, aplicadas al estudio de diferentes aspectos individuales y grupales han sido muy utilizadas, y, pero no exentas de críticas. Precisamente las duras críticas vertidas sobre la elaboración y aplicación de dichas técnicas han activado procesos de perfeccionamiento de las mismas a la vez que paralelamente han surgido nuevos métodos de investigación de corte cualitativo y etnográfico. No es objeto de este artículo cuestionar o valorar las distintas metodologías y técnicas de investigación, práctica muy generalizada entre investigadores de diferentes áreas, concluyéndose en la mayoría de los trabajos que ambas metodologías de investigación aportan datos interesantes y la ido-

† Antonio Rodríguez Fuentes es profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Granada (arfuate@ugr.es).

Francisco Martínez Sánchez es director del Centro de Recursos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (pacurri@ugr.es).

neidad en su uso debe ser congruente con los objetivos de investigación planteados más que con la bondad de cada técnica, aspecto de poca relevancia. No menos estudiado resulta el perfeccionamiento de las pruebas cuantitativas: la elaboración, aplicación, corrección e interpretación. Una línea especialmente relevante dentro del tópico anterior es la utilización de la informática como herramienta para la aplicación y valoración de las pruebas. Ésta es nuestra intención: describir las distintas aplicaciones informáticas en las pruebas y cuestionar su utilidad y contribución al perfeccionamiento de las mismas.

1. Modalidades de uso y software de investigación

Existen varias modalidades de utilización del ordenador en las tareas de investigación psicopedagógica. De una parte, de forma extendida, se han utilizado tradicionalmente los programas informáticos para la realización de interpretaciones en base a los datos obtenidos en las pruebas. Este software permite el cálculo de medidas de tendencia central (medias aritméticas, medianas, intervalos modales...), de variabilidad (desviación típica, varianza...) y de relación entre variables (índices de correlación) propias de los análisis descriptivos y de significación estadística y los análisis estadísticos inferenciales, mediante técnicas paramétricas y no paramétricas para datos cuantitativos o categóricos (análisis de la varianza: Anova, de la covarianza: Ancova, la «t» de Student, la prueba «chi cuadrado», la prueba de Friedman...).

Los programas más conocidos para el análisis informatizado de los datos son (Ato, 1991; Hernández Pina, 1995): SAS, SPSS, Mintab y Minutab (simplificado), BMDP, Systat y Mypstat (simplificado), incluso existen programas para el análisis de datos cualitativos como el Qualpro, Ethnograph, Nudist y Aquad.

De otra parte, otra modalidad de software de investigación permite la corrección mecanizada de las respuestas, emitidas por el alumno, transferidas al programa específico. Por supuesto, también realiza la interpretación correspondiente. El funcionamiento de estos programas parte de la lectura de las respuestas mediante marcas ópticas que se concretan al inicio de la prueba. Por tanto, requiere unas hojas especiales y unos instrumentos determinados (lápices) aunque de uso cotidiano para que las respuestas puedan ser captadas por las máquinas lectoras de marcas ópticas. De esta forma la corrección y cómputo de las respuestas alcanza una velocidad sorprendente. Los datos obtenidos podrán ser interpretados por el mismo programa o bien serán transferidos a los programas anteriores apropiados para realizar la interpretación de los mismos.

A modo de ilustración, puede destacarse algún software como el Info-WISCR (Fluiter y Carrasco, 1999) que se encuentra en diskettes de 31/2, compatible con Windows, y diseñado para la corrección de las puntuaciones directas obtenidas del conocido test de inteligencia WISC-R, facilitando un informe para el sujeto, familiares o tutores y otro más especializado para el investigador. Otros autores (Almar y Gil, 1998) han diseñado el Socgrama, que se usa bajo Windows y es útil para el tratamiento de sociogramas.

Por último, otra modalidad de reciente aparición, al menos en el panorama español, son los programas que permiten la aplicación de pruebas por ordenador, además de la corrección de las respuestas y la elaboración de informes correspondientes. Algunos de estos programas, útiles para la investigación psicopedagógica en nuestro contexto, son los siguientes:

- TEA-System 2000: herramienta informatizada para la aplicación, corrección y elaboración de informes de las principales pruebas de evaluación de la personalidad (Tea, 2000). Este CD-Rom contiene un paquete de distintas pruebas de evaluación de la personalidad, para la obtención de perfiles e informes mediante la corrección automática sin errores, proporcionando una base de datos con todas las evaluaciones realizadas, haciendo viable interpretaciones tanto individuales como colectivas.

- BEI (Batería Escolar Informatizada): consiste en una batería para la realización de la evaluación psicopedagógica en el ámbito escolar (Tea, 1999), compuesta por varias pruebas adaptadas a cada curso escolar (desde primaria hasta bachillerato) y a cada edad cronológica. La corrección es mecanizada y produce automáticamente un informe narrativo individual de fácil comprensión para los alumnos, padres, tutores, docentes y otros profesionales ajenos a la psicología y pedagogía, y otro informe más especializado para el personal cualificado en investigación, que contiene una valoración grupal, con las estadísticas más relevantes a nivel de grupo y también fichas personales de cada alumno para anexarlas a su expediente.

- SOSIA (Gestión por competencias): evaluación de la personalidad y actitudes (Gordon y otros, 2000). Se compone de varias pruebas de gran utilidad para detectar dificultades referidas a conductas y a conocimientos, siendo especialmente usado para la orientación vocacional y profesional. Puede ser directamente administrado a través del ordenador y grabado en diskettes, en el que se presenta la hoja de respuesta o bien de forma manual, realizando simultáneamente la valoración de las respuestas de los sujetos y la elaboración de informes específicos (numéricos y gráficos)

para el investigador y también para el alumno, padres o tutores.

- BNS (Batería Neuropsicológica Sevilla) (León-Carrión, 1998): Se trata de una completa batería, compuesta por una serie de pruebas, acumuladas en un CD-Rom, que se aplican a través del ordenador, proporcionando una completa evaluación neuropsicológica para sujetos con trastornos neurológicos y/o psicológicos, y una fácil corrección de datos e interpretación de los resultados.

- BAMI (Batería de Aptitudes Mentales Informatizada) (Seisdedos y Carrasco, 2003): consiste en un sistema informático para la aplicación y corrección de una completa batería de aptitudes intelectuales mediante el ordenador, compuesta por siete pruebas orientadas a la evaluación de siete aptitudes mentales correspondientes: aptitud numérica, razonamiento verbal, aptitud espacial, memoria, atención y percepción, flexibilidad cognitiva y comprensión mecánica.

2. Valoración de las modalidades de utilización de software de investigación

El análisis de datos mediante software especializado ha venido realizándose en la investigación educativa desde los años 80. A partir de esta década la difusión del ordenador y de los programas para la investigación educativa han contribuido a la generalización del empleo del ordenador en tareas de investigación cuantitativa e incluso cualitativa. La utilización de la informática en la corrección e intervención de los datos procedentes de pruebas cuantitativas es una práctica positiva en investigación educativa, si bien no ha quedado exenta de ciertas críticas, más bien limitaciones, como las siguientes:

- La utilización de los programas informáticos no resuelve las deficiencias metodológicas que pueda presentar el investigador. Hernández Piña (1997: 40) advierte que «disponer de un buen ordenador y de un potente programa informático no cubre las lagunas que el investigador posea acerca de las cuestiones metodológicas y estadísticas». Ciertamente, los programas contienen multitud de medidas y pruebas de entre las que el investigador ha de seleccionar algunas en función del tipo de datos y diseño metodológico que posee y, en última instancia, en orden a sus objetivos.

- El cálculo de medidas y estadísticos que realiza cualquier programa no exime al investigador de la tarea última de interpretación, y la toma de decisiones sobre la finalización del proceso de investigación o, de lo contrario, la aplicación de otras pruebas más específicas para dilucidar o ahondar en las dificultades que pueda mostrar el sujeto en el aspecto/s investigado/s.

- El manejo de este tipo de software de investigación requiere cierta formación y entrenamiento que muchos investigadores no tienen, debido, en gran medida, a la falta de contemplación de los mismos en los planes de estudios de las carreras relacionadas con la investigación psicopedagógica y de los estudios de postgrado y muy especialmente, los programas de suficiencia investigadora. La inclusión de éstos y otros aspectos de formación de investigadores redundaría en la difusión de investigaciones en centros no universitarios y, consecuentemente, en la optimización del proceso educativo. Hernández Pina (1997) advierte que el uso de estos programas requiere conocer el diseño de la hoja de datos, la definición de las variables, la introducción de los datos, la depuración de la base de datos para detectar fallos y corregirlos, la toma de decisiones acerca del análisis a realizar, la selección del módulo/s necesario/s, el almacenamiento del análisis de datos y el análisis e interpretación de resultados.

Sin perder el sentido de las «preocupaciones» anteriores, la corrección y el tratamiento informatizado de los datos reduce notablemente el tiempo que el investigador ha de dedicar a tales aspectos mecánicos (cómputos y cálculos matemáticos) y, en consecuencia, puede motivar su atención a otras cuestiones más relevantes para la investigación como la ampliación de la muestra y/o la inclusión de nuevas variables de estudio. Además, se evitan, o al menos se reducen sensiblemente, los errores humanos propios de la mecanización de la corrección de respuestas y cálculos matemáticos.

De otra parte, la utilización más reciente del ordenador es la aplicación de pruebas informatizadas. Las ventajas de esta modalidad de uso de la informática en la psicometría son las siguientes:

- El alumno percibe mayor confianza de privacidad y confidencialidad de sus datos y sus respuestas.

- Se reduce la formación cualificada y experiencia necesaria y las exigencias (control de las preguntas emitidas por el investigador, control del tiempo, y secuencia de las actividades) para la aplicación de pruebas cuantitativas.

- Consigue definitivamente evitar la subjetividad del sujeto producida por el efecto de la presencia del investigador.

- La situación de aplicación de la/s prueba/s se hace más controlable, pudiéndose repetir las mismas en idénticas condiciones, puesto que las diferencias entre situaciones se derivan de la influencia de cada investigador, que inevitablemente produce interacciones diferentes con los sujetos como consecuencia de

la afinidad entre ellos, el momento y estado de ánimo de cada uno de los implicados.

- En lo negativo, señalar que pueden aparecer distorsiones en los resultados en función del grado de familiarización del sujeto con la informática, especialmente en aquellos sujetos que no poseen conocimientos informáticos básicos, a pesar de que las pruebas informatizadas no requieren un gran dominio de la informática. Esto se debe a que estos sujetos perciben mayor dificultad para responder directamente en el ordenador. Aunque esta variable extraña podría controlarse tras un breve entrenamiento que conciencie al sujeto sobre su habilidad para realizar la tarea.

Por último, la aplicación de estas pruebas, concretamente la aplicación colectiva, requiere de una cierta infraestructura (aula) y recursos (ordenadores y programas) que pueden elevar el costo de la prueba.

Referencias

- ALMAR, C. y GIL, V. (1998): Sociograma. Madrid, Tea.
 ATO, M. (1991): Investigación en ciencias del comportamiento. Fundamentos. Barcelona, PPU-DM.
 GORDON, L.V. y OTROS (2000): SOSIA. Gestión por competencias. Evaluación de la personalidad y actitudes. Madrid, Tea.
 HERNÁNDEZ PINA, F. (1995): Bases metodológicas de la investigación educativa, I. Fundamentos. Barcelona, PPU-DM.
 HERNÁNDEZ PINA, F. (1997): «Conceptualización del proceso de la investigación educativa», en BUENDÍA, L.; COLÁS, P. y HERNÁNDEZ PINA, F. (Eds.): Métodos de investigación en psicopedagogía. Madrid, McGraw.
 FLUITERS, J.M. y CARRASCO, J. (1999): INFO-WISCR. Madrid, Tea.
 LEÓN-CARRIÓN, J. (1997): BNS. Batería neuropsicológica Sevilla. Madrid, Tea.
 SEISDEDOS, N. y CARRASCO, J. (2003): BAMI. Batería de aptitudes mentales informatizada. (En prensa).
 TEA (1999): BEI. Batería escolar informatizada. Madrid, Tea.
 TEA (2000): TEA-System 2000. Herramienta informatizada. Madrid, Tea.



(Recibido: 26-06-02 / Aceptado: 31-03-03)

† ‡ L. Fernando Navarro
Córdoba

Los hábitos de consumo en medios de comunicación en los jóvenes cordobeses

Teenagers' consumption habits of mass media

En una sociedad tan dinámica como la actual se hace necesario para educadores y familias conocer con la mayor precisión posible los hábitos de consumo de medios de comunicación de nuestros jóvenes, tanto en su dimensión cuantitativa como en la referida a la percepción que de ellos tienen. De su conocimiento se derivará la toma de decisiones para orientar ese uso hacia una mejora del proceso educativo. Este estudio intenta aproximarse a esa realidad a través de la población escolar de un Instituto de Secundaria que puede ser representativo de la mayoría de los de nuestra Comunidad.

This paper tries to find out about mass media consumption habits in school teenagers from Córdoba (Spain). The author has carried out a study in a high school in order to discover which is the perception teenagers have of the mass media. Using this knowledge, the author thinks we could improve educational process.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Medios de comunicación, televisión, Internet, consumo de medios, audiencias.

Mass media, television, Internet, mass media's consumption, audiences, teenagers habits.

1. Presentación

El estudio se plantea como recogida de información relevante de cara a la impartición de un taller de medios de comunicación social (MCS) a los padres del centro. Los objetivos concretos planteados son por una parte conocer cuantitativa y cualitativamente los hábitos de consumo de los MCS más habituales entre el alumnado del centro y por otra intentar establecer relaciones entre estos hábitos y las variables independientes de etapa educativa, sexo y número de asignaturas suspensas el curso anterior. El instrumento de recogida de información utilizado ha sido un cuestionario de 33 preguntas de respuesta poltómica. Agradecemos la inestimable co-

† ‡ L. Fernando Navarro Morcillo es orientador del Equipo de Orientación Educativa de Palma del Río de Córdoba (fenamo@supercable.es).

laboración de las profesoras del centro Dolores Guerra y Pilar de Miguel en la aplicación de este cuestionario que se realizó entre diciembre de 2001 y enero de 2002.

2. Análisis del contexto

El Instituto de Secundaria (IES) «Ángel de Saavedra» se encuentra ubicado en un barrio de clase media-baja de la zona norte de Córdoba. En el curso 2001/02 escolariza a 1.050 alumnos, distribuidos en 17 grupos de ESO, 14 de Bachillerato, 3 del Ciclo Formativo de Grado Medio de Laboratorio de Imagen y 1 de 3º de FP de Realización de Programas. Están atendidos por un total de 74 profesores/as y cuenta con 14 profesionales de administración y servicios.

La mayor parte de las familias son de clase media-baja formadas por trabajadores por cuenta ajena y amas de casa. Hay un grupo significativo de familias de más alto nivel socioeconómico cuyos miembros ejercen profesiones liberales y otro grupo menos numeroso de familias procedentes de una zona socioculturalmente deprimida.

3. Descripción de la muestra

El muestreo de la población diana se ha hecho por grupos escolares completos, de forma aleatoria. A efectos de la exposición de resultados se ha optado por agrupar los niveles obligatorio y no obligatorio por el marcado carácter diferencial de ambos niveles en cuanto a edad, intereses, desarrollo evolutivo etc.

En cuanto a la variable etapa educativa, el cuestionario se ha pasado a ocho grupos de ESO (dos por nivel), cuatro grupos de Bachillerato (dos por nivel), un grupo de 5º curso de FP y otro del Ciclo Formativo que se imparte en el centro; en total han sido 206 alumnos de educación obligatoria (en adelante ESO) y 129 de no obligatoria (en adelante Bachillerato-FP-CF).

En la variable sexo se ha encontrado que en ESO la proporción ha sido de 54,3% de niños y 45,7% de niñas y en Bachillerato-FP-CF de 41,1% de niños y 58,9% de niñas. Un primer análisis de estos datos nos permite constatar que en este centro el índice de abandonos al final de la educación obligatoria es significativamente más elevado en niños que en niñas, lo que también habrá que tener en cuenta al valorar los resultados a la luz de la variable etapa educativa.

En la variable de ocupación de los padres, los resultados indican que más de la mitad de las madres (54%) no trabajan fuera del hogar. Del resto, un 20,2% están ocupadas en el sector de servicios, comercio y administración, mientras que un 15,1% pose-

en estudios medios o superiores. En cuanto a los padres el 5,9% está parado, el 18,5% es empresario o autónomo, el 26,2% trabaja en la construcción e industria, el 25,9% en servicios, administración y comercio y el 21,1% tienen estudios medios o superiores.

En cuanto a la variable de asignaturas suspensas el curso anterior, introducida como indicador objetivo de éxito o fracaso escolar con todas las reservas que vienen al caso, se ha encontrado que la media en ESO es de 1,91 asignaturas suspensas (con los extremos de 2,91 en 3º nivel y 0,81 en 1º) y en Bachillerato-FP-CF es de 1,33 (con los extremos de 1,88 en 1º de Bachillerato y 0,95 en 5º de FP).

4. Resultados

4.1. La televisión

A la cuestión sobre las opciones de televisión de pago disponibles en el hogar casi la mitad del total responde que no dispone de ninguna, sólo el 15% tienen Canal+, casi el 10% Vía Digital, un 8,5% Canal Satélite y más del 20% Supercable.

En cuanto a los tramos horarios habituales de visionado de televisión, entre semana los más frecuentes son el de 15-17 h. (más de la mitad del total del alumnado) y el de 21-23 h. (más de un tercio del total). En el tramo de 23 h. en adelante los alumnos de Bachillerato-FP-CF doblan ampliamente la frecuencia de los de ESO (28,7% por 12,1% respectivamente)

La media de minutos de visionado de televisión diarios entre semana se sitúa en 159 (2 h. 39 min.) para la ESO y 172 (2 h. 52 min.) para Bachillerato-FP-CF. En fines de semana y festivos la media es de 224 (3 h. 44 min.) para la ESO y 203 (3 h. 23 min.) para Bachillerato-FP-CF.

Según datos de Sofres, el consumo medio de televisión del conjunto de la población española de 4 ó más años fue en 2001 de 208 minutos diarios (3 h. 28 min.)

Aplicado el coeficiente de correlación de Pearson a las variables de número de asignaturas suspensas el curso anterior y minutos de visionado de televisión entre semana, éste es positivo aunque muestra una correlación débil (0,26 para ESO; 0,09 para Bachillerato-FP-CF).

La media de aparatos de televisión en el hogar es de 2,45 para el total del alumnado.

Según datos del Estudio General de Medios (EGM) acumulado de febrero a noviembre de 2001 el promedio de aparatos de televisión por hogar en España es de 2 y en Andalucía de 1,9.

En cuanto a la disponibilidad de aparato de televisión en el dormitorio ésta es de un 39,8% para el

alumnado de ESO y de un 33,3% para el de Bachillerato-FP-CF.

Sobre la prohibición de los padres de ver algún programa concreto el 84,4% del alumnado de Bachillerato-FP-CF responde que nunca frente al 42,7% del de ESO. Sobre la permisividad paterna para ver todo el tiempo que quieran la televisión ésta se da en el 65,1% del alumnado de Bachillerato-FP-CF y el 29,1% del alumnado de ESO.

En la comparación con los padres sobre el tiempo de visionado de televisión más de un tercio del total dice que sus padres la ven menos, alrededor de un cuarto que la ven más y el resto más o menos igual.

Sobre la frecuencia de diálogo con los padres sobre programas de televisión un 6% no lo tiene nunca, más de un 60% lo hace alguna vez, sobre un 25% bastantes veces y un 7% muchas veces.

En cuanto a los tipos de programas de televisión más vistos destacan en el conjunto del alumnado las series (más del 30%), seguidas de las películas (29,1 en Bachillerato-FP-CF y 24% en ESO). A distancia de estos en Bachillerato-FP-CF se ven más informativos-documentales que en la ESO (12,7% y 7,18% respectivamente). Por el contrario en la ESO ven más deportes que en Bachillerato-FP-CF (13,4% por 7,79%), más musicales (10,6% por 9,8%) y más concursos-entretenimiento (13,1% por 10,2%).

4.2. La prensa

En cuanto a la frecuencia semanal de compra del periódico en el hogar, un 36,9% del total del alumnado dice que en su casa no se compra nunca, un 32,5% lo compra los fines de semana, un 7% lo hace 3-5 días a la semana y un 23% a diario.

Sobre la frecuencia de lectura semanal del periódico el 44,7% del alumnado de ESO no lo lee nunca, un 35,4% los fines de semana, 10,7% lo hace 3-5 días a la semana y un 9,22% a diario. El 31,8% del alumnado de Bachillerato-FP-CF no lee nunca el periódico, un 43,5 lo lee los fines de semana, un 13,2% lo lee 3-5 días a la semana y un 11,6% lo lee a diario.

4.3. El ordenador

Este medio está disponible en un 70,4% de los hogares del alumnado de ESO y en un 76% de los de Bachillerato-FP-CF. El alumnado de ESO utiliza el ordenador una media de 2,4 días a la semana y el de Bachillerato-FP-CF una media de 3,16 días semanales. Según los datos ofrecidos por el barómetro del C.I.S., correspondiente a septiembre de 2001, el 41,9% de los hogares españoles disponen de ordenador. Así para el Estudio General de Medios (EGM)

acumulado de febrero a noviembre de 2001 el 39,6% del total de la población española mayor de 14 años dispone de ordenador mientras que el porcentaje entre la población andaluza es del 32,3%.

Sobre el uso más frecuente que le dan al ordenador, en la ESO casi la mitad lo utilizan para jugar, una tercera parte para trabajos de clase y el resto para buscar información. En Bachillerato-FP-CF la mitad lo utiliza para trabajos de clase, un 32% para jugar y un 17% para buscar información. Sobre la asistencia a clases de Informática, un 29,6% del alumnado de ESO ha recibido formación específica en este campo frente a un 17,8% del alumnado de Bachillerato-FP-CF.

4.4. La videoconsola

Un 77,7% del alumnado de ESO dispone de videoconsola frente al 45% en Bachillerato-FP-CF. El alumnado de ESO la utiliza una media de 2,2 días semanales frente a 1,3 días de media en el alumnado de Bachillerato-FP-CF. Según datos del Estudio General de Medios (EGM) acumulado de febrero a noviembre de 2001 el 19,7% del total de la población española disponen de videoconsola mientras que el porcentaje entre la población andaluza es del 25,8%.

Respecto al contexto de utilización de la videoconsola, casi la mitad del alumnado de ESO la usa solo, un 38,4% con hermanos y un 13% con amigos. En Bachillerato-FP-CF los porcentajes se reparten casi por igual entre las tres modalidades. Sobre la disponibilidad de videoconsola en el dormitorio un 42,5% del alumnado de ESO que la tiene dispone de ella frente a un 34,5% del alumnado de Bachillerato-FP-CF.

4.5. Internet

Un 34,5% del alumnado de ESO dispone de Internet en el hogar frente a un 41,9% del alumnado de Bachillerato-FP-CF. Según los datos ofrecidos por el barómetro del C.I.S. correspondiente a septiembre de 2001, el 23,9% de los hogares españoles disponen de acceso a Internet.

Según datos recogidos del Estudio General de Medios (EGM), acumulado de febrero a noviembre de 2001, el 18,2% del total de la población española mayor de 14 años dispone de acceso a Internet mientras que el porcentaje entre la población de entre 14 y 24 años es de 26,4%. Sobre la permisividad de los padres para conectarse libremente a Internet, ésta se da en el 59,1% del alumnado de ESO y en el 88,9% del alumnado de Bachillerato-FP-CF. La frecuencia semanal de uso es de 2,83 días en ESO y de 3,52 días en Bachillerato-FP-CF.

En cuanto a las actividades que se realizan con más frecuencia en Internet, en el alumnado de ESO son: chatear (31,4%), oír-bajar música (15%), curiosear (12,4%), mensajes a móviles (11,8%), buscar información (11,1%), jugar (9,2%), correo electrónico (6,5%) y ver noticias (2,6%). Entre el alumnado de Bachillerato-FP-CF las más frecuentes son: chatear (26,7%), oír-bajar música (21%), buscar información (16,2%), mensajes a móviles (14,3%), correo electrónico (11,4%), curiosear (8,57%) y, por último, ve noticias y jugar con un 0,95% cada una.

Sobre el tiempo de conexión en cada uso los que lo hacen más de una hora por conexión son más del doble en Bachillerato-FP-CF que en ESO (45,5% frente a 22,2%).

4.6. Teléfono móvil

El 59,7% del alumnado de ESO dispone de teléfono móvil de uso propio frente al 86% del alumnado de Bachillerato-FP-CF. Según los datos ofrecidos por el barómetro del C.I.S., correspondiente a septiembre de 2001, el 58% de la población española dispone de teléfono móvil. En cuanto al gasto medio mensual éste es de 7,42 euros del alumnado de ESO frente a 8,34 euros del alumnado de Bachillerato-FP-CF.

4.7. Actividades extraescolares

La media semanal de horas dedicadas a la realización de actividades extraescolares regladas es de 3,41 para el alumnado de ESO y de 2,36 para el de Bachillerato-FP-CF.

4.8. Interés por los medios

En una escala de 1 a 4 el alumnado de ESO muestra el siguiente grado de interés por los medios de mayor a menor: televisión (3,24), ordenador (3,16), Internet (3,12), teléfono móvil (2,85), videoconsola (2,62) y prensa (2,34). La misma escala para el alumnado de Bachillerato-FP-CF muestra los siguientes resultados: Internet (3,53), ordenador (3,12), televisión (3,01), prensa (2,81), teléfono móvil (2,79) y videoconsola (1,8).

5. Valoraciones y diferencias más significativas apreciadas

5.1. En función de la variable sexo/etapa educativa

- Las niñas de ESO ven la televisión 30 min. más al día que los niños de ESO entre semana.
- Tanto en ESO como en Bachillerato-FP-CF los niños disponen de televisión en la habitación en un porcentaje significativamente superior a las niñas.

- Tanto en ESO como en Bachillerato-FP-CF los niños no tiene limitación paterna de tiempo de televisión en un porcentaje significativamente superior a las niñas.

- Tanto en ESO como en Bachillerato-FP-CF los niños dedican un número significativamente superior de horas que las niñas a actividades extraescolares regladas.

- En general los niños leen con más frecuencia la prensa que las niñas.

- En ESO los niños disponen de medios en el hogar en una proporción significativamente muy superior a las niñas.

- En ESO los niños han asistido a clases de Informática en un porcentaje significativamente superior a las niñas. En Bachillerato-FP-CF es al contrario aunque de forma menos significativa.

- En Bachillerato-FP-CF los niños utilizan la videoconsola con una frecuencia significativamente superior a las niñas.

- En ESO los niños tienen libertad de uso de Internet en un porcentaje significativamente muy superior a las niñas. En Bachillerato-FP-CF es al contrario aunque de forma menos significativa.

- Las niñas de Bachillerato-FP-CF son las que más gastan en teléfono móvil mensualmente de forma significativa.

5.2. En función de la variable asignaturas suspendidas el curso anterior

- Los alumnos con más de seis suspensos dedican 60 minutos más al día al visionado de televisión entre semana que los que no tienen ningún suspenso.

- El porcentaje de alumnos con más de seis suspensos que no tiene limitación paterna de visionado de televisión es 25 puntos superior al de los alumnos sin ningún suspenso.

- Los alumnos sin ningún suspenso dedican un tiempo significativamente superior que el resto de los alumnos a actividades extraescolares regladas.

- Los alumnos con más de seis suspensos no leen nunca el periódico en un porcentaje significativamente superior al resto de alumnos.

- Los alumnos sin ningún suspenso son los que en mayor porcentaje disponen de ordenador e Internet y los que menos de teléfono móvil (esto último en proporción muy significativa)

- Los alumnos con más de seis suspensos son los que menos han asistido a clases de informática de forma significativa.

- Los alumnos con cuatro, cinco ó seis suspensos son los que con más frecuencia semanal utilizan Internet de forma significativa.

Diferencias más significativas apreciadas:

- Los alumnos con cuatro, cinco o seis suspensos son los que más minutos de visionado de televisión tienen tanto entre semana como fines de semana de forma significativa.
- Los alumnos sin ningún suspenso son los que más limitación de tiempo de televisión tienen de forma muy significativa.
- Los alumnos con cuatro, cinco ó seis suspensos son los que en menor porcentaje disponen de Internet de forma muy significativa.
- Los alumnos con más de seis suspensos son los que con menos frecuencia semanal utilizan la videoconsola de forma muy significativa.

6. A modo de conclusiones

Hasta aquí los datos objetivos, unos coincidirán más y otros menos con nuestras impresiones a priori, pero lo que no cabe duda es que reflejan la realidad del grupo objeto de estudio y, en la medida en que éste sea más o menos representativo, la del conjunto de nuestros adolescentes. Es ahora momento de extraer conclusiones. Dejamos el grueso de las mismas al avisado lector. Por nuestra parte sólo cabe apuntar las cuestiones que más nos han sorprendido por ser más inesperadas o por reflejarse de forma muy significativa en los resultados.

Como ya se indicaba en la descripción de la muestra, la proporción entre niños y niñas varía 13,2 puntos porcentuales a favor de éstas en el paso de ESO a Bachillerato-FP-CF. También se aprecia en el análisis comparativo de los resultados por la variable sexo cómo perduran diferencias significativas atribuibles a factores de carácter cultural ligados a los diferentes roles de género acuñados en nuestra sociedad. Así vemos claramente que los niños realizan actividades extraescolares regladas en proporción muy superior a las niñas, lo que puede explicar el mayor consumo de televisión de estas. La disponibilidad parental en cuan-

to a acceso a medios es muy superior en los niños ya que disponen en general de más medios en el hogar, de más televisión en la habitación, tienen menos limitación en cuanto a tiempo de visionado de televisión, asisten más a clases de informática (en ESO) y tiene más libertad de uso de Internet (en ESO).

En cuanto a la variable de etapa educativa, se observa en general un mayor uso por parte del alumnado de Bachillerato-FP-CF de los medios considerados más formativos como la prensa y un menor uso de los más lúdicos como la videoconsola. En cuanto al ordenador e Internet, en Bachillerato-FP-CF se hace un uso más ligado a actividades formativas e informativas mientras que en ESO el uso es más lúdico. En cuanto a programas de televisión, el alumnado de Bachillerato-FP-CF ve más documentales-informativos y películas y el de ESO ve más deportes y concursos-entretenimiento.

En cuanto a la variable de asignaturas suspendas el curso anterior, y con las limitaciones que conlleva toda generalización, podríamos intentar hacer el retrato robot del alumno/a que no tiene ningún suspenso considerando las variables en las que se dan diferencias más significativas. Así el alumno/a de ESO sin ningún suspenso sería el que menos ve la televisión entre semana, dispone en menor porcentaje de televisión en su habitación, tiene mayores limitaciones paternas de tiempo de televisión, realiza más horas semanales de actividades extraescolares, dispone en mayor medida de ordenador e Internet y en menor medida de teléfono móvil y usa con menor frecuencia Internet y el teléfono móvil. El alumno/a de Bachillerato-FP-CF sin ningún suspenso sería aquél que en mayor porcentaje dispone de televisión en su habitación, tiene mayores limitaciones paternas de tiempo de televisión, dispone en mayor medida de ordenador e Internet, usa con más frecuencia el ordenador, ha asistido más a clases de informática y tiene menor limitación paterna de tiempo de uso de Internet.

De los exes
de la tecnología

TENGO TANTOS MEDIOS
QUE NO SÈ QUE HACER.
NO VOY A CORRER RIESGOS:
MEJOR NO UTILIZAR NINGUNO

no sé que hacer
no tengo medios
para dar clase



(Recibido: 05-07-02 / Aceptado: 28-05-03)

† † Pedro Antonio López Yera
Jaén

Vintiún años de prensa escolar Periodistas de andar «por aula»

Twenty one years of school press

El autor, coordinador del periódico escolar «Nuestra Escuela», que lleva más de 25 años editándose en un centro docente de Jaén, hace en el siguiente trabajo un breve recorrido histórico por todas las experiencias y vicisitudes de este medio de comunicación al servicio de la comunidad escolar. De esta forma, se justifica todo el proceso de elaboración de este proyecto que lleva a sus artífices a creer firmemente en esta plataforma comunicativa.

The author explains the beginnings of a school newspaper, «Nuestra escuela» («Our School») making a detailed review of the twenty one years that the newspaper has been printed out. In this review, he tells about the people that made it possible, teachers and pupils, about the relevance of its objectives, and about its achievements along all these years. He tries to show that school press can be the best teaching resource at school.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Prensa escolar, periodismo juvenil, recursos de aprendizaje, medio educativo.
School press, newspaper, teaching resource.

Parece que fue ayer, pero hace ya más de veinte años. De pronto, en una fría mañana de diciembre surgió la idea: «¿Hacemos un periódico escolar?». La tradición del trabajo con la prensa en nuestro centro se remontaba a años atrás. Aunque no queda más constancia escrita que alguna fotocopia amarillenta, existió una publicación anterior llamada «Jebal Quantix» en honor al nombre de nuestro pueblo en la antigüedad. Aquella predecesora tuvo una vida efímera, quizá fruto del interés de algún maestro inquieto cuya semilla no fructificó lo suficiente. Sin embargo, con la década de los ochenta iba a germinar una nueva idea: «Nuestra escuela».

† † Pedro A. López Yera es maestro del CEIP «Nuestro Padre Jesús» de Jabalquinto (Jaén).

Con el impulso decidido de la dirección del colegio, un grupo de maestros, alumnos y algún padre se unieron en torno a aquella idea, en principio vestida de «multicopista» y con aires navideños.

El diseño de la primera portada, aquel tímido número «cero», fue todo un homenaje a José Ramón, Un dibujante muy en boga que acababa de diseñar una campaña política para el PSOE. Unos alumnos reelaboraron uno de sus carteles tomando sus personajes e insertándolos en un dibujo algo «naif» de uno de nuestros edificios. Esta primera portada del número «cero» fijó en el imaginario popular nuestro camino. Así sería «Nuestra Escuela»: un compendio de crónica ingenua de la realidad local vista desde los ojos de unos chavales, mezclada con las ideas y deseos de un grupo de maestros jóvenes y ansiosos de cambiarlo todo.

Esta aventura fructificó al poco tiempo con un lema del que todavía nos sentimos orgullosos: «Vamos a hacer entre todos una escuela mejor». Ésa fue la frase de portada de nuestro n° 1, un especial en el que

hay que creer en vosotros, hay que ayudaros... hay que amaros. Seréis los primeros hombres del tercer milenio. ¡A ver lo que hacéis!».

El equipo de redactores y redactoras alucinaba con la gran colaboración que se recibía. No sólo los grandes escritores, sino los propios compañeros y compañeras. Había dibujos, ideas, propuestas, de todos los cursos. Y más de uno se sorprendió al conocer, por un artículo de Pedro A. Porras, algunas ideas sobre el castillo de Jabalquinto y sobre esa leyenda (o realidad) de la visita de Jorge Manrique a nuestro pueblo. Este artículo de nuestro historiador local fue muy comentado y hasta se hicieron referencias a él en el Diario Jaén y en crónicas sobre Jabalquinto que se publicaron después.

Llega el año 1983 y conmemoramos de nuevo la Navidad y luego la Semana Santa. En el póster central del número 5 se daba una recompensa: la eternidad. Y una eternidad costó, precisamente, llevar a nuestras humildes páginas a una gloria de las letras españolas: Antonio Gala.

Esta gloria de nuestras letras nos envió un artículo llamado «Los hijos de Saturno»; contaba sus ideas sobre la infancia y la educación y quizá si rescatamos un párrafo, nos hagamos con su ácida ironía: «Toda la aparente preocupación por el niño que nuestra civilización demuestra (...) no es en el fondo sino un solapado afán de eliminar la infancia, de abreviarla (...) de quitarse de encima, digeridos, a esos pequeños seres que nadie sabe

comprender del todo, porque representan aquello que fuimos y dejamos de ser para siempre: un pasado que ni siquiera para descansar sirve porque es más imaginación o invento que memoria».

Las fechas se iban descolgando en el calendario y «Nuestra Escuela» crecía curso a curso. En el número 7 nos dedicamos a homenajear a Jabalquinto. Y entre versos y prosas, salió un número muy completo. Jabalquinto se pudo dar por satisfecho.

Tras el homenaje al pueblo, siguieron sendos monográficos dedicados al colegio, al olivo y a Andalucía. Esta serie se articuló sobre la idea de ser luego instrumento de trabajo en las clases. Todo un loable intento de dinamizar la prensa escolar.

Con el número 12, «Nuestra Escuela» vuelve a ser un «magazín» con variadas secciones. El núcleo

Los tiempos han ido cambiando; los primitivos medios con que contábamos se han transformado un poco y ahora trabajamos con ordenador... pero la base es la misma. Hay de vez en cuando un gusanillo que llama a nuestras escondidas almas de periodistas «de pro» y necesitamos remover los folios, los dibujos, los poemas, el olor de la tinta, para dar a luz un nuevo número de nuestra tradicional «revista escolar».

hablábamos del fracaso escolar, del IV centenario de Teresa de Jesús, de nuestro Jabalquinto querido, e incluso se hacía una prospección de cómo sería el año 2000. Eran alumnos/as de segunda etapa quienes se encargaban de esa sección. Ahora, probablemente tienen «treinta y tantos...» y algunos son, de hecho, padres y madres de los alumnos/as que pueblan las aulas hoy en día.

Con el número 2 llamó a nuestra puerta José Luis Martín Vigil. En varias ocasiones, en algunas clases, hemos comentado sus palabras. Eran ideas de adolescencia, de juventud, de desorientación ante lo desconocido, de querer y no saber cómo hacer las cosas, de dejar de ser niños/as y comenzar a ser hombres y mujeres. Terminaba su artículo con un excelente deseo: «Vosotros seréis los jóvenes adultos del año 2000;

central se conforma con un extenso dossier sobre algunas ONG (organizaciones no gubernamentales) y se tratan aspectos de UNICEF, Manos Unidas, Teléfono de la Esperanza... En el índice aparecen también el premio Nobel Camilo J. Cela, un apartado de salud y hasta un homenaje a la madre. Comenzaba también una serie sobre técnicas de estudio a cargo del Departamento de Orientación, dirigido entonces por Manuel Licerán, jefe de estudios en aquellas fechas. Se volvía a recuperar asimismo la página «para pensar», con un nuevo título: «Por sus frases les conoceréis», dedicada en esta ocasión a Saint-Exupéry: No se ve bien sino con el corazón: «lo esencial es invisible a los ojos». Comenzábamos década y un viejo autobús se asomaba a la portada de «Nuestra Escuela». Era un especial sobre tráfico, que se presentó al concurso que anualmente hace la Jefatura Provincial. Unas coplillas sobre las carreteras de Jaén abrían el número. Entre otros artículos, un estudio sobre la publicidad de coches y un recorrido por las normas de circulación completaban este monográfico.

En 1994, todo el Colegio se embarcó en una aventura de gran calado: recaudar material escolar para Bosnia-Herzegovina y participar en la campaña que con motivo del día de la paz se desarrolló en toda la Comunidad. Llamamos a la campaña «Borra la guerra y escribe paz», dentro de la más amplia «Lápices por la paz». Todo un despliegue que tuvo como voz escrita el número 14 de «Nuestra Escuela». Con motivo del Día de Andalucía, el número 15 se dedicó, como no podría ser de otra manera, a nuestra Comunidad Autónoma. Se contó con una colaboración del Consejero de Educación de la Junta de Andalucía, Manuel Pezzi, en la que se explican las sensaciones que el 28 de febrero produce en todos cuantos



compartimos el orgullo de ser andaluces. De nuevo en el número 16 volvimos a tratar temas andaluces y nos adentramos en los problemas de la reforma de la O.C.M. y, en consecuencia, de nuestros olivos. Fue muy comentada nuestra campaña de cartas al comisario europeo Fischler, de la que nos hicimos amplio eco. Como colaboración especial, este número contó con un artículo de Juan Espejo, director del diario Jaén.

Para el número 17, ya de nuevo en Navidad, contamos con reportajes sobre Gloria Fuertes, sobre el euro y sobre el vigésimo cumpleaños de nuestra Constitución.

El siguiente número, el 18 incluyó un recetario típico de Jabalquinto, elaborado a base de platos recogidos entre todo el pueblo por parte de nuestros alumnos y alumnas, junto con variados reportajes de temas andaluces, entre los que podemos recordar un homenaje a Federico García Lorca, Antonio Machado y Rafael Alberti. El número 19 abrió sus páginas a una amplia selección de ONG para centrar el

tema de portada: «Por un mundo solidario». También incluía diferentes apartados relativos al tan cacareado cambio de milenio así como los inventos más importantes de los dos mil años anteriores. Para el número 20 —especial dedicado al vigésimo aniversario— parte del viejo equipo redactor volvió a reunirse y a solicitar colaboraciones a todos cuantos alguna vez formaron parte de la comunidad escolar jabalquinteña

Un acto institucional con la presencia de las autoridades provinciales y locales ha marcado un punto de inflexión en nuestras «crónicas de la vida local». El futuro dependerá, como siempre, de todos y todas los que han visto en «Nuestra Escuela» ese pequeño foro, íntimo y recogido, pero fuerte y poderoso, en

que han ido creciendo algunas generaciones de nuestro pueblo. Unas páginas sencillas, humildes, que han recogido sentimientos, opiniones, alegrías, trabajos, ilusiones, ansias de investigar, de saber y de conocer... Una publicación, primero boletín, a veces revista, otro periódico, que siempre ha tenido el apellido de «escolar», y eso es todo un honor.

Una publicación que sigue viva, que pretendemos que no deje de salir de vez en cuando a nuestro encuentro. Queremos, los grandes y pequeños, poder contar con ese folio amigo a quien contar lo que nos

pasa, lo que queremos, lo que quisiéramos para «Nuestra Escuela» y para nuestro pueblo.

Los tiempos han ido cambiando; los primitivos medios con que contábamos se han transformado un poco y ahora trabajamos con ordenador... pero la base es la misma.

Hay de vez en cuando un gusanillo que llama a nuestras escondidas almas de periodistas «de pro» y necesitamos remover los folios, los dibujos, los poemas, el olor de la tinta, para dar a luz un nuevo número de nuestra tradicional «revista escolar».





Comunicar 21

Bitácora

agenda



Actualidad
Apuntes
Plataformas
Fichas
Reseñas

Se celebrará en Río de Janeiro en abril de 2004

«Mídia de todos, Mídia para todos», IV Cumbre mundial sobre medios y adolescentes

Del 19 al 23 de abril de 2004 tendrá lugar la «IV Cumbre mundial sobre medios, niños y adolescentes» que promueve la Fundación «Summit Media for Children». El Encuentro que se está preparando en Brasil por la empresa Multirio, Empresa Municipal de Multimedia del Gobierno Municipal de Río de Janeiro, asociada a la Escuela de Comunicación y Artes de la Universidad de São Paulo, del Núcleo de Comunicación y Educación, y a la Facultad de Educación de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, tiene por objeto analizar y reflexionar acerca de la calidad de las producciones mediáticas para niños y adolescentes. Para ello se contará con la presencia de expertos de todo el mundo que son responsables de proyectos en los que se relacio-

nan los medios y la educación, además de otros que trabajan en la producción y análisis de productos culturales y educativos dirigidos a niños y adolescentes en el marco de la producción audiovisual. Por tanto se reunirán especialistas que intenten dilucidar las posibilidades educativas de las producciones audiovisuales, tanto en las áreas de vídeo, TV, radio, informática, como en Internet.

Por otro lado está previsto que se realice un Foro en el que se espera la intervención de 140 niños y adolescentes de varios continentes que participan en proyectos de educación y comunicación. El programa de la Cumbre presentará proyectos de intervención en el ámbito de los medios y la educación, experiencias prácticas, con-

clusiones de trabajos de investigación, etc. en torno a la integración de los medios en la enseñanza, o al análisis de las producciones que se realizan con fines educativos.

Más concretamente se abordarán aspectos como la promoción del desarrollo de la televisión para jóvenes, la mejora de la calidad de los programas dedicados a la infancia y juventud, la importancia del tratamiento de temas dedicados a la infancia en los contenidos audiovisuales, los principios para la elaboración de programas, las ayudas para desarrollar programas para niños y jóvenes en países en vías de desarrollo...

Para obtener más información y contactar: www.riosummit2004.com.br; nce_summit2004@yahoo.com.br.



Convocatorias de ayudas en tecnologías y medios de comunicación

La Unión Europea incentiva el e-learning: La educación del mañana

Desde el curso pasado 2002-03, la Unión Europea ha comenzado a lanzar una serie de convocatorias para el desarrollo del e-learning y media education. A estas convocatorias se puede acceder a través de la web de la UE y sus distintos enlaces: <http://europa.eu.int/eur-lex/en/oj/>, <http://www.elearnineuropa.info/> y http://europa.eu.int/comm/education/programmes/elearning/projects_en.html#2002.

Una de estas convocatorias, en línea con el ámbito de estudio de esta revista y con una dotación de

1.5 millones de euros aproximadamente, trata de incentivar proyectos para la alfabetización en medios. Se pretende con ello estimular y alentar la realización de propuestas prácticas para la producción y la distribución de materiales en relación con el desarrollo de la capacidad de leer y escribir con los medios, el análisis de las representaciones y los valores de éstos, proporcionando los ejemplos de su uso en una perspectiva multimedia.

En otra de las convocatorias se propone sostener las actividades de e-learning en el ámbito europeo. La

cantidad disponible para ésta es de 9.5 millones de euros., destinados a financiar proyectos en los que se analicen las ventajas e inconvenientes de este aprendizaje, la innovación que supone y los cambios en la organización docente que provoca. En este sentido, se contemplan las políticas o prácticas de e-learning, el establecimiento de redes de colaboración y trabajo entre diferentes países y la observación y el análisis para futuros proyectos o políticas concernientes al e-learning. En todos los casos, se fomenta la cooperación entre países.



Se celebrará en Badajoz

II Conferencia Internacional de Multimedia y Tecnologías de la Comunicación

Tras el éxito de la convocatoria del año pasado y de nuevo con una perspectiva internacional e interdisciplinar, se celebrará en Badajoz del 3 al 6 de diciembre de 2004. m-ICTE-2003 reunirá a ponentes y participantes en torno a una serie de temas de relevancia en el ámbito de los nuevos entornos de aprendizaje y sus aplicaciones. La organización de esta segunda Conferencia Internacional de Multimedia y Tecnologías de la Información y la Comunicación tiene como objetivo principal abordar la situación de las TIC aplicadas a la Educación, las tendencias que se vislumbran y, por tanto, promover la discusión sobre el potencial pedagógico de éstas, tanto en el mundo académico como corporativo. La Conferencia centrará su contenido en la innovación en los aspectos tecnológicos, pedagógicos, en la creación de redes y la construcción de



comunidades virtuales. Los temas generales que se tratarán en la misma, serán, entre otros, e-learning en la sociedad de la información, campus virtuales, calidad en los sistemas de educación abierta y a distancia, aspectos organizativos, legales y financieros, impacto

social, educación y globalización, estudios de género en la formación en TIC, TIC aplicadas a la enseñanza de temas transversales...; además de propuestas más concretas en relación a aspectos pedagógicos, didácticos y tecnológicos. La Conferencia plantea una serie de talleres especializados en enseñanza y comunicación pública de las ciencias, inteligencia artificial en la educación, nuevas tecnologías para personas con necesidades especiales y calidad del software educativo, que completan una variada oferta en la que también es posible la participación virtual. Los trabajos serán publicados en formato libro, con el título *Advances in technology-based education: towards a knowledge-based society*. m-ICTE2003 cuenta con una web <http://www.formatex.org/micte2003/micte2003.htm> en la que se puede obtener toda la información.

VIII Congreso de informática educativa de la UNED

Un año más se ha celebrado el Congreso internacional de informática educativa que en su octava edición vuelve a organizar la UNED con la participación de diversos departamentos y facultades. La dinámica del Congreso ha permitido que los participantes se congregaran en torno a temas de interés en sesiones simultáneas con muy diversas temáticas vinculadas a la relación del uso de las TIC y sus aplicaciones educativas, desde el uso del ordenador y de la Informática en general a la especialización por áreas y niveles educativos. Muy interesantes estuvieron las mesas redondas: «Las TIC en el aula: nuevas necesidades, nuevas funciones, nuevas destrezas», «Presente y futuro de la informática educativa», e «Intranet en los centros docentes».

IX Conferencia Internacional sobre tecnología para la enseñanza y el aprendizaje

On-line Educa Berlin

En diciembre de 2003, en Berlín, tendrá lugar la novena Conferencia Internacional sobre tecnología para la enseñanza y el aprendizaje. Este importante evento está patrocinado por varios ministerios del gobierno alemán, además de reconocidas empresas vinculadas a las tecnologías y el e-learning.

El encuentro se estructura en una serie de sesiones que tratan de aglutinar la disparidad de intereses y ópticas posibles en ámbitos como la educación, la empresa y las instituciones políticas, organizando un programa comprensivo en el que se tratarán temas como: el aprendizaje on-line en la educación superior, el e-learning en la empresa, políticas para el e-learning, nuevos roles para profe-

sores y profesionales de la formación, cambios en la educación superior en relación con la TIC, innovaciones e investigaciones en este ámbito, materiales y productos para e-learning... Esta oportunidad para el intercambio de información y el establecimiento de relaciones entre la empresa, las instituciones políticas, la educación, las ONG, permitirá analizar las posibilidades que ofrecen las TIC para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se contará, además, con exposiciones con materiales, soportes, etc. de distintas empresas especializadas.

Si se desea una información más completa y detallada: info@online-educa.com, www.online-educa.com.



A partir del mes de septiembre de 2003

Maestría en Comunicación Social en la Universidad Central de Venezuela

La Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela ofrece a partir de septiembre de 2003 dos postgrados en el área de Comunicación: la maestría en Comunicación Social y la especialización en Educación para el uso creativo de la Televisión. El primero tendrá una duración de cuatro períodos académicos de 16 semanas al final de los cuales se puede obtener el título de Magíster Scientiarum en Comunicación Social, el segundo se realizará a lo largo de dos períodos académicos y se obtendrá el título de especialista. La Maestría en Comunicación Social tiene como objetivo formar investigadores y profesionales preparados teórica, metodológica y epistemológicamente para diseñar, coordinar y llevar a cabo proyectos de investigación en el complejo ámbito de las comunicaciones. Entre las líneas de investi-

gación que se desarrollarán se pueden citar: alternativas comunicacionales, comunicación política y políticas de comunicación, economía política de la información, la comunicación y la cultura, historia de las comunicaciones en Venezuela, medios, educación y comunicación, sociedad de la información, política y economía de la cultura, etc.

La Especialización en educación para el uso creativo de la televisión pretende entre sus objetivos la adquisición de las competencias televisivas para utilizar de manera creativa y activa los contenidos de la programación televi-

siva en relación a los ejes transversales: valores, lenguaje y desarrollo del pensamiento; el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitan la incorporación del medio televisivo al sistema escolar formal; además de la reflexión en torno a la función social de los medios.

Para ello se trabajará en varias líneas como teoría y metodología sobre educación para los medios, aula virtual en educación para los medios, proyecto de capacitación a docentes, investigación cualitativa de las audiencias, materiales para la enseñanza en medios y prácticas de educación en medios.

Para más información sobre estos postgrados, se puede acceder y consultar las páginas web de la Universidad: <http://www.postgrado-ucv.ve/curso/>, www.ucv.ve/human.htm.



En el MECAD, Barcelona

Máster y Postgrado en Creación y Comunicación Audiovisual

El MECAD, Media Centre d'Arte i Disseny de la Escola Superior de Disseny ESDI, ubicado en Barcelona, organiza en su programa de docencia vinculado con estudios especializados este máster en el que se examina el fenómeno de la comunicación audiovisual en entornos multimedia y telemáticos, conocimientos de diseño digital, herramientas, aplicaciones, organización y gestión de contenidos audiovisuales, a fin de promover actitudes innovadoras.

El máster consta de dos módulos. El primero de ellos es de carácter presencial, debiendo el alum-

no asistir a los cursos en la sede de esta institución, realizar las prácticas y las tutorías pautadas. El segundo módulo se imparte a distancia (online), mediante estrategias de enseñanza de e-learning.

Las fechas de inicio son de noviembre para el Master y de marzo de 2004 para el postgrado, aunque la preinscripción se encuentra ya abierta. Para una información más detallada sobre estos postgrados, se puede

acudir a en línea en las páginas: www.mecad.org/master.htm y www.mecad.org/master_3-spanish/marco.htm.



Curso de Experto en Comunicación y Desarrollo Local

Organizado por el Centro Iberoamericano de Comunicación Digital en la Universidad de Sevilla, este curso se dirige a los profesionales interesados en el uso, manejo y planeación de los recursos informativos y los procesos de comunicación para el desarrollo grupal, colectivo y/o comunitario. Para ello el plan de estudios se organizará a partir de tres ejes curriculares básicos: el eje teórico-conceptual, el metodológico, y el eje praxiológico o experimental. Cada uno de ellos desarrollará los conocimientos básicos del posgrado en módulos didácticos bajo coordinación de un profesor-tutor. Se tratarán contenidos de mayor reflexividad, sobre el contexto y sentido de la programación de la comunicación y el desarrollo. Para más información sobre este curso: www.us.es/cico/ www.us.es/cico/posgrado/direccionacademica.html.

Organizado por CNICE del Ministerio de Educación en Madrid

II Congreso «Educación en Internet e Internet en la Educación»

Avalado por el éxito obtenido en su primera convocatoria, el II Congreso «La educación en Internet e Internet en la educación» pretende continuar con la línea de investigación, contribución, intercambio y foro de debate abierta mediante ponencias, comunicaciones y experiencias de expertos en materia de educación, Internet y nuevas tecnologías. Organizado por el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa, del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, este segundo congreso va destinado a profesores de todos los niveles de enseñanza, investigadores y profesionales de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación, así como a estudiantes de carreras universitarias, preferentemente de las titulaciones de educación, comunicación, arte, informática, telecomunicaciones y humanidades.

El Congreso se celebra entre el 9/11



de octubre, en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid. La matrícula es gratuita y se realiza a través de la web, en la que se publica información actualizada.

Los objetivos son el conocimiento, colaboración y motivación entre profesores, investigadores y profesionales dedicados a la utilización de las TIC en educación.

Además se quiere promocionar actuaciones específicas en el campo de la elaboración de contenidos hipermedia interacti-

vos destinados específicamente a la educación y la presentación de las innovaciones educativas producidas en el ámbito de las comunicaciones, infraestructuras, contenidos educativos, programas y formación de nuevas tecnologías. Finalmente el Congreso pretende el estudio de distintas alternativas que ofrece Internet para la educación y formación general y específicamente para la educación y formación a distancia en línea.

Las áreas temáticas que se van a tratar son: Tecnologías de la información y comunicación (TIC) aplicadas a la educación; formación en TIC; contenidos educativos; aspectos didácticos, métodos, evaluación e investigación; y nuevos medios aplicados a la educación. Televisión y radio digitales.

Para una información más detallada: congresoeducacion.internet@cnice-meecd.es.

Celebradas en el Algarve (Portugal)

I Jornadas de Comunicación

El pasado mes de mayo tuvieron lugar en la Universidade do Algarve las primeras jornadas de comunicación, organizadas por el Curso de Ciencias de la Comunicación con el apoyo de diferentes entidades locales y nacionales como Educom, además de proyectos europeos como «Educaunet». Las jornadas contaron con ponentes internacionales de máxima cualificación y fueron un primer punto de encuentro entre docentes, investigadores y profesionales de la educación y la comunicación de toda la región.

Coordinado por el profesor Dr. Vítor Reia, las jornadas, tituladas «Éticas, estéticas y políticas de comunicación para el siglo XXI» tienen intención de continuación en los años venideros.

En la Universidad de Oviedo en julio

Nuevas tecnologías en los centros escolares: espacios virtuales

Dirigido por los profesores Ramón Pérez y Soledad García, se celebró este verano en Oviedo una nueva convocatoria de curso vinculado a las nuevas tecnologías de la comunicación en la educación en el contexto de los LXIII Cursos de Verano de esta Universidad.

Este curso, orientado tanto a profesionales en activo como a alumnos uni-

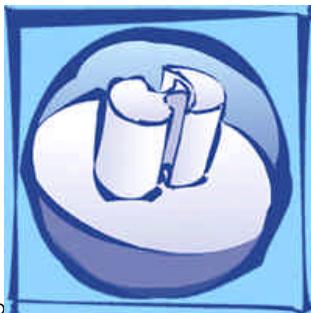
versitarios de todo tipo de especialidades, contó con importantes expertos tanto de esta Universidad como de otras nacionales en la temática de las TIC. Así junto al Dr. Ramón Pérez que analizó el papel de los currículos escolares en la integración de las TIC y en la comunidad educativa virtual, destacaron las exposiciones de Javier Fombona sobre instrumentos de evaluación de los vídeos, M^a Teresa Iglesias acerca de las herramientas de autoayuda en orientación, la formación del profesorado por José Antonio Ortega (Universidad de Granada), la televisión como recurso educativo, por José Ignacio Aguaded (Universidad de Huelva), el desarrollo de espacios virtuales, por Isabel Cantón (Universidad de León), el impacto de los medios en las instituciones escolares, por Javier Ballesta (Universidad de Murcia), así como otros trabajos de M^a Ángeles Pascual sobre integración de TIC y Soledad García respecto a Internet como recurso didáctico en las aulas.



Celebrado en Chile

Primer festival Iberoamericano de televisión infantil Prix Jeunesse 2003

Desde 1964 se realiza cada dos años en Munich, Alemania, Prix Jeunesse Internacional, un festival dedicado a la televisión infantil con el objeto de promover la producción de programas para la audiencia más joven, al tiempo que se estimula la comunicación entre diferentes culturas. A este festival acuden productores, críticos, gerentes de programación, dueños de canales, guionistas, creativos y público de todo el mundo. Este año, junto a los eventos celebrados en Kuala Lumpur (Malasia), Kathmandu (Nepal) y Tampere (Finlandia) se ha celebrado por primera vez una edición en Iberoamérica, en concreto en la ciudad de Santiago de Chile, en el auditorio de la televisión nacional. Allí, desde el 27 al 30 de agosto se han visionado producciones iberoamericanas para elegir entre ellas lo mejor de la televisión de Iberoamérica. El evento ha constituido una



o, y demás profesionales interesados puedan conocerse y establecer un contacto que redunde en la mejora de las producciones televisivas e incluso en la posibilidad de coproducciones futuras en Iberoamérica para chicos de entre 6 y 11 años. Además de los premios otorgados que pueden consultarse en www.prixjeunesse.de/home.html o en www.prixjeunesseiberoamericano.cl, éstos han podido asistir a

conferencias y talleres dictados por expertos en el área de distintas zonas del mundo y conocer las producciones premiadas en Alemania.

Entre las conferencias se ha tratado el tema de la televisión como industria exitosa por Cheryl Hassen, Directora Creativa de Programación para niños y adolescentes de la CBC Televisión de Canadá o las ventajas de la coproducción por Philippe Jacot, Representante de la Asociación Europea de Televisión European Broadcasting Union - EBU. Las mesas redondas giraron en torno a programas de animación, de ficción y de no ficción. Los talleres constituyeron una interesante oferta con temáticas en torno a cómo producir la mejor ficción para niños, a la coproducción en el día internacional del niño, y a la producción de televisión infantil entendida como una nueva especialidad.



En la Escola Superior de Educação de Faro (Portugal)

Animatropé: software de animación

En la Escola Superior de Educação de Faro (Portugal) tuvo lugar el 17 de Junio de 2003 una demostración de Animatropé, una máquina virtual de animación y un software didáctico destinado al aprendizaje de los principios del trabajo con la imagen en movimiento. La muestra, destinada a profesores de todos los niveles educativos, así como a alumnos de enseñanza superior tenía como objetivos la presentación de la estructura de Animatropé como material informático, la sensibilización de los profesores para la integración del mismo en actividades curriculares, además de ofrecer alternativas y recursos on-line para la realización de proyectos en Red con Animatropé.

Para obtener una información más detallada del software y sus posibilidades www.animatropé.com/.



En La Habana en diciembre de 2003

XVII Universo Audiovisual del Niño Latinoamericano

El Festival Internacional del Nuevo Cine Latinoamericano hace una invitación a todas las personas que, desde las distintas vinculaciones con el audiovisual y la niñez (producción, difusión, investigación, educación...), piensan que la construcción de un mundo mejor es posible, a compartir una nueva jornada de intercambio. El encuentro se plantea como taller de ideas continuando la experiencia de ediciones anteriores, además de pretender una contribución a las sesiones de la 4ª Cumbre Mundial de los Medios para los Niños, que se celebrará en mayo del 2004 en Río de Janeiro, Brasil. Los análisis y debates se estructurarán, desde una perspectiva constructivista, participativa y alternativa, centrada en experiencias internacionales relevantes y en aquellas que cada participante aporte. Los interesados en participar o en recibir una mayor información pueden solicitarla al coordinador, Pablo Ramos, Red UNIAL/ICAIC, La Habana, Cuba. Tel. (53 7) 831 9742. Fax: (53 7) 33 3078.

Celebrado en Costa Rica

I Simposio Iberoamericano de virtualización del aprendizaje y la enseñanza

El Instituto Tecnológico de Costa Rica celebró, entre el 23 y el 25 de septiembre, en el Centro Nacional de Alta Tecnología Dr. Franklin Chang de Conare, de San José de Costa Rica el I Simposio Iberoamericano de virtualización del aprendizaje y la enseñanza bajo el lema de «Redefiniendo formas, enfoques y políticas de la educación en la era digital».

El Centro de Desarrollo Académico (CEDA) del Instituto Tecnológico de Costa Rica, celebra sus diez años de creación, por lo que entre las actividades preparadas a tal efecto se ha organizado este I Simposio con el objeto de propiciar la reflexión e ir compaginando el debate, el análisis y la proyección a la par que el desa-

rollo de aplicaciones surgidas en buena parte de la intuición y del escaso conocimiento disponible sobre la virtualización del proceso de enseñanza y aprendizaje y el rol del pedagogo. La asistencia de académicos, estudiantes y otras personas interesadas en esta temática ha generado un provechoso intercambio de experiencias y, al mismo tiempo, de propuestas pedagógicas y tecnológicas en el entorno nacional e iberoamericano, siguiendo la dinámica del simposio centrada en conferencias, presentaciones de experiencias, mesa redonda sobre «Virtualización de la educación: Un reto complejo para Costa Rica y el mundo en la era digital», visitas y sesiones de trabajo con los equipos de virtualización en las universidades públicas y privadas de

Costa Rica y de la Fundación Omar Dengo, exposiciones de materiales y actividades culturales. Las ponencias y demás contribuciones han girado en torno a los ejes establecidos que dan idea del interés del evento: Educación en general, con temas como los aportes de las TIC en la educación, el cambio paradigmático, los criterios de diseño pedagógico en los ambientes en línea, la evaluación de los materiales pedagógicos con estos soportes; tecnología en el que se han trabajado aspectos como la evaluación pedagógica y tecnológica de las tecnologías digitales telemáticas multimediales y/o interactivas y la producción y diseño de materiales, y cambio, sociedad y cultura.



Celebrado en Cochabamba (Bolivia)

I Congreso Latinoamericano de Comunicación y Salud

El I Congreso Latinoamericano de Comunicación y Salud se ha llevado a cabo en el mes de septiembre en la ciudad de Cochabamba, Bolivia, en la Facultad de Enfermería Elizabeth Seton de la Universidad Católica Boliviana. Este evento se destinaba a personas que trabajan en los ámbitos de la comunicación, la salud y el desarrollo, tanto a profesionales como a estudiantes. El objetivo que ha perseguido la organización de este Congreso es conocer y debatir las relaciones y vínculos, tanto en teoría como en metodología entre la comunicación y la salud en América Latina, a nivel público y privado.



Para ello se celebraron distintas mesas temáticas en las que los participantes pudieron ofrecer sus experiencias, reflexiones en torno al papel que desempeñan en el trabajo de la comunicación y la salud las organizaciones del estado, la sociedad civil, las ONG, etc.; los derechos y otras formas de construcción de ciudadanía en el campo de la comunicación y la salud; la investigación en comunicación y salud; los enfoques teóricos y metodológicos; la formación académica en cuanto a la promoción del desarrollo y, por último, las experiencias en el uso de medios masivos en la promoción de la salud.

IV Congreso Multimedia educativo

El aprendizaje en entornos virtuales

Entre el 25 y 27 de junio se ha celebrado el IV Congreso Multimedia educativo, en la Universidad de Barcelona, organizado por el grupo de investigación «Enseñanza y aprendizaje multimedia» del ICE de la Universidad de Barcelona, con el objetivo de crear un espacio de reflexión sobre el aprendizaje en entornos virtuales, además de recoger las investigaciones, proyectos y experiencias relacionadas con la producción y el diseño de materiales multimedia y la educación abierta y a distancia a través de Internet. Las comunicaciones se estructuraron en cuatro ámbitos: la educación infantil, primaria y secundaria; la educación superior; la formación continua y ocupacional y el desarrollo de plataformas recursos y demostraciones tecnológicas.

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.

P I X E L

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: 12 E. (10 números)
Suscripción anual a las revistas: 42 E. (8 números)

Información: Tel. 93 207 50 52. E-mail: info@comunicacionypedagogia.com

La imagen ciega tus...

De «Manual del espectador inteligente»



El exceso de imágenes ocasiona dificultades en la comprensión



Cuando nos dan información sobre la guerra nos proporcionan infinidad de imágenes controladas para que no se vean los efectos más destructivos.

Imágenes espectáculo



Haciendo turismo se considera más importante filmar que vivir

NECESITAMOS VERLO TODO Y NOS CREEMOS QUE VER LAS COSAS ES VIVIRLAS



... si no intentas comprenderla

Por Enrique Martínez-Salanova para *Comunicar*

Ver todo desde el salón de la casa representa un placer sin correr riesgos



**Comprender
Vivir
Cambiar**



La realidad



**Supone
compromiso**



**NO ES LO MISMO VER,
QUE COMPRENDER**

**Lo que no vemos,
no existe**



Se crea un lenguaje cada vez más universal, pero más pobre, que no exige esfuerzo de interpretación ni implica personalmente.

**Falta reflexión
y crítica**

El mundo de la televisión es un mundo al que se accede sin reflexión

Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa del Ministerio de Educación de España

El Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura de España, a través de su Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa, sigue desplegando una intensa actividad por el fomento del uso de las nue-

vas tecnologías de la comunicación en las aulas. Heredero del programa de nuevas tecnologías de legislaturas anteriores, el CNICE ha diversificado sus actividades centrando gran parte de sus actuaciones a través de Internet, ofreciendo a los docentes y todas las personas interesadas por el uso de los nuevos medios en la enseñanza múltiples recursos y cursos on-line.

Entre los servicios y enlaces que podemos encontrar destacan especialmente las web de los centros educativos, los premios a materiales curriculares, ofreciendo un servicio para usuarios mediante petición de cuenta gratuita, información de interés y servicios para del CNICE. Además, hay que destacar de manera especial la revista «Red Digital», cabecera de tecnolo-

gías de la información y la comunicación educativas, que lleva editado varios números sobre temas vinculados a las TIC. El número más reciente se centra en la televisión educativa.

Por otro lado, la página del Ministerio ofrece el programa

«ABIES», para la gestión de bibliotecas escolares.

La web ofrece información también de actividades como el Congreso «Internet y Educación» –que en su edición actual reseñamos en las informaciones de este número–, tanto en su carácter virtual como presencial, dando información no sólo de su convocatoria presente sino también de la del curso pasado.

Otro de los servicios más destacados del CNICE es, sin duda, el «Aula Mentor», un experimentado programa de formación a distancia para adultos, en el que se ofrecen cientos de cursos que se pueden realizar desde los hogares sin necesidad, en algunos casos, de tener una cualificación previa. El programa se complementa con centros de apoyo repartidos por toda la geografía nacional.



**MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
CULTURA Y DEPORTES**

En la colaboración internacional, destacan los programas «Malted» (entorno para el aprendizaje de idiomas), OASIS (arquitectura abierta en entornos escolares, las conexiones a «EUN» (red euro-

pea de redes educativas, «EUC» (aula europea), el Seminario MECD-OCDE sobre nuevas tecnologías, el Proyecto «Netd@y 2002», Cineuropa, etc.

Otros proyectos específicos de enorme interés por su atención a la diversidad y las poblaciones con menos posibilidades de progreso que ofrece el CNICE son el proyecto «Aldea digital», pensado para acercar la sociedad de la información a las escuelas rurales y «Aulas hospitalarias», un programa para acercar las tecnologías de la información a los niños hospitalizados.

En la sección de educación, destacan tanto las producciones audiovisuales propias, muchas de ellas activas en la página web (aunque con baja resolución), además de la sección de televisión educativa con seguimiento de la programación de las diferentes cadenas, códigos de autorregulación, materiales para la reflexión...

En la sección de cursos, junto al programa «Aula Mentor» ya mencionado, más de carácter informal, se ofrecen múltiples propuestas para los diferentes niveles educativos, así como específicos para profesores, especialmente en TIC y recursos didácticos para emplear en el aula.

Otra sección de la página se centra en los recursos tecnológicos que se ofertan destacando el observatorio tecnológico, así como recursos de Internet, creación de páginas web, etc.

Finalmente en la sección «Aula» se presentan cientos de recursos educativos de apoyo.

Para más información: www.pntic.mec.es/.





Si te interesa
la comunicación
en educación



www.grupocomunicar.com

Publicaciones, investigaciones, materiales didácticos,
guías curriculares, campañas informativas, murales,
actividades de formación, variadas colecciones de textos, talleres...

Un sinfín de recursos y propuestas para integrar de forma crítica y
plural los medios de comunicación en la enseñanza

¿Te apuntas?



Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación

Luces en el laberinto audiovisual

600 investigadores y profesionales
265 comunicaciones
18 países participantes
Sesiones temáticas, paralelas y complementarias

Una cumbre iberoamericana
para la comunicación y la educación

www.grupo-comunicar.com



CD-ROM

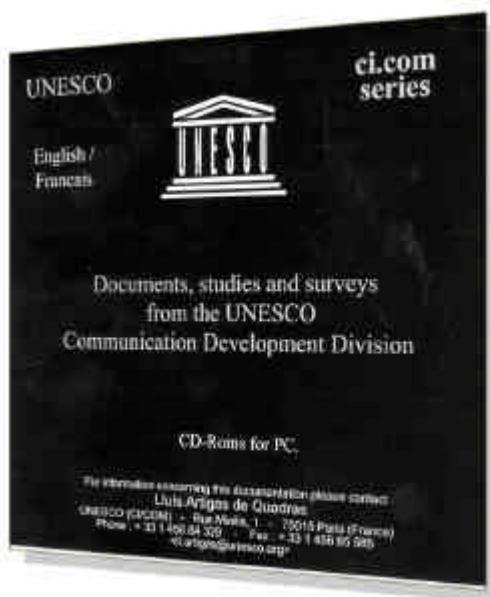
José Ignacio Agueded Gómez

El material que reseñamos constituye una firme apuesta de la UNESCO por difundir la amplísima documentación que genera esta organización tanto en eventos que ella misma organiza como en otros en los que participa. De esta forma podemos acceder mediante una serie de CD-Rom a contenidos vinculados con la educación en medios en estudios diversos, documentos, seminarios... bajo la edición y coordinación de UNESCO, Communication Development Division.

En general, se trata de documentos de análisis y reflexión con temáticas muy delimitadas en los que encontramos las ideas de especialistas de reconocido prestigio y amplia trayectoria en este ámbito de trabajo. Esta labor de edición supone un esfuerzo digno de elogio que permite acceder a informaciones diversas y rigurosas que pueden generar vías para posteriores estudios e investigaciones en la educación en medios, a partir de las visiones y perspectivas de especialistas de distintas zonas del mundo. Además de esta forma se conjugan visiones y perspectivas de los mismos fenómenos lo que puede beneficiar la complementación y el enriquecimiento en futuros trabajos. El formato PDF en el que se nos presenta nos permite acceder a los textos de manera sencilla y rápida, facilitando la difusión de los mismos y su manejabilidad.

Una de las finalidades de esta interesante colección es trabajar en la comunicación para el desarrollo, así como en los diferentes programas para la educación en medios de comunicación. De esta forma encontramos aportaciones y contribuciones en torno a los niños, los jóvenes y los procesos de globalización mediática, las políticas en medios, las consecuencias en los derechos de los niños, investigaciones sobre programas de televisión o personajes, investigaciones sobre contextos concretos y las aplicaciones e implicaciones mediáticas en los mismos, estudios sobre la incidencia de la violencia...

Como ejemplo de estos materiales reseñamos el CD número tres en el que se detallan las aportaciones realizadas en el marco del seminario celebrado en Sevilla en febrero de 2002 acerca de los jóvenes y la educación en medios, bajo los auspicios de la televisión andaluza y la asociación de televisiones educativas. Los asistentes al seminario, representantes de catorce países, centraron sus trabajos en promover la educación en las diferentes zonas, así como potenciar cambios en las leyes que faciliten la educación en medios y su integración curricular, de manera que haya intercambios y cooperación entre los gobiernos, los profesionales de los medios y la educación. El CD muestra las prioridades en cada una de las zonas analizadas acerca de los jóvenes y los medios, exponiendo las áreas de intervención, acciones que se desarrollarán, participantes, estrategias y eventos más importantes. También se incluye una serie de documentos teóricos a cargo del Dr. David Buckingham y de Ms Kate Domaille (Universidad de Londres) que posibilitaron el trabajo de los distintos participantes y los debates y aportaciones consiguientes. En este sentido se publican las contribuciones de Ulla Carlsson y Cecilia von Felitzen (Universidad de Goteborg, UNESCO Clearinghouse on Violence on the Screen), de José Manuel Pérez Tórner (Universidad Autónoma de Barcelona/ AITED) y de José Antonio Ortega Carrillo (Universidad de Granada), además de Divina Frau-Meigs (Universidad de Versailles-GRREM, París) and Dr. Ms. E. Befort (CLEMI).



UNESCO, ci.com series; Communication Development Division; CD-Rom; Lluís Artigas de Cuadras (Ed.); UNESCO, París, 2002

CD - ROM

M^a Amor Pérez Rodríguez

La revista científica iberoamericana de comunicación y educación «Comunicar» cumple diez años de existencia con un CD/DVD, en el que se vacían todos sus contenidos en formato electrónico mediante un sistema intuitivo de navegación basado en lenguaje HTML (el interfaz habitual de Internet) y archivos PDF que permiten visualizar los trabajos con la misma calidad y nitidez que se editaron en formato original en papel, de manera que los lectores pueden acceder a todos los fondos de la revista de forma rápida y sencilla. Así los más de 800 trabajos que se han ido publicando en el último decenio se ponen a disposición de suscriptores, lectores y bibliotecas mediante este nuevo soporte informático. Resta aún su transformación completa a revista on-line, pero, fiel a sus orígenes de edición en papel, «Comunicar» preserva aún para este soporte sus últimos ejemplares, recopilando los mismos anualmente en un CD como éste que se reseña. Existe también una versión de los primeros quince números con la edición del Comunicar Digit@l 1/15 y posteriormente con la del Comunicar Digit@l 1/18. Es por tanto, este Comunicar Digit@l 1/20 la tercera edición en formato electrónico de la revista, aunque en este caso se ha remodelado totalmente su entorno visualizable, mejorándolo en facilidad de navegación y uso y especialmente haciendo mucho más sencillo e intuitivo el sistema de búsqueda. La revista en este formato no sólo ofrece la posibilidad de acceder a los fondos completos en todas y cada una de las secciones temáticas que la componen, tanto en sus contenidos textuales como visuales (imágenes, gráficos, cómic...) sino que además, y en este sentido mejora y trasciende la versión papel, permite la búsqueda de los trabajos y autores por diferentes índices. De esta manera se hace mucho más fácil el hallazgo de estudios, experiencias, reflexiones, investigaciones, propuestas... de los dos grandes epígrafes que componen la revista: sección monográfica y sección miscelánea. También puede accederse a todas las secciones correspondientes al cuaderno final de bitácora, donde se recopilan reseñas de textos, como es éste el caso; informaciones de actividades formativas: congresos, certámenes vinculados con la educación en medios de comunicación; plataformas, esto es, instituciones, organismos e iniciativas estables dentro de este campo en cualquier parte del mundo; así como a una relación de las revistas de comunicación y cultura y otras publicaciones del Grupo Comunicar.

Los trabajos en la edición electrónica aparecen, como ya hemos señalado, en formato PDF reproduciendo literalmente la maquetación original de la revista, de manera que al imprimirlo o guardarlo en nuestro ordenador podamos conservar una copia fiel del texto. No está activa la función de copiar/pegar, que se reserva exclusivamente a peticiones directas de usuarios registrados, para evitar de esta manera la copia indiscriminada de esta producción científica que mantiene y respeta los derechos legales de sus autores.

La revista, junto a esta edición íntegra en formato CD/DVD, junto con toda la producción editada, mantienen también en la Red dos versiones on-line, por un lado en un servidor europeo (español) y, por otro, en uno iberoamericano (mexicano), en concreto Quaderns Digitals de Valencia (www.quadernsdigitals.net) y Red ALyC (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe (www.)), donde se pueden consultar de forma gratuita los números atrasados de «Comunicar», pero en ningún caso los más recientes que se reservan para la edición en papel (que sigue siendo la referencia) y la versión electrónica que pretende editarse anualmente con los dos números correspondientes al año anterior.



**Comunicar Digit@l 1/20; Autores varios;
Huelva, Grupo Comunicar; 2003;
Edición electrónica**

CD - R O M

M^a Amor Pérez Rodríguez



Mujeres y publicidad ¿Cómo nos representan? Aguaded; Correa y Guzmán (Coords.); Huelva, Grupo Comunicar/Ayuntamiento; 2003; e-book

La edición electrónica que referenciamos es el producto de una obra colectiva en la que participaron más de 300 mujeres y hombres de la ciudad de Huelva en un interesantísimo proyecto promovido por el Excmo. Ayuntamiento de esta capital, dentro de su Plan Municipal de la Mujer, impulsado a su vez por el colectivo andaluz de comunicación y educación, Grupo Comunicar, a través de la comisión provincial de Huelva y el Grupo de Investigación @gora de la Universidad de Huelva. El proyecto se desarrolló durante el curso 2002/03 mediante una campaña de sensibilización y formación en torno al papel de la mujer en la publicidad con la finalidad de que no sólo las mujeres, sino también los hombres, tomaran conciencia de los estereotipos y abusos que los mensajes publicitarios generan.

Los roles femeninos/masculinos que difunden los medios de comunicación, especialmente mediante el soporte informático, fueron diseccionados en veinte talleres prácticos de reflexión colectiva repartidos por todos los barrios y distritos de la ciudad y dirigidos a colectivos sin ningún tipo de exigencia en cuanto a perfiles y cualificación, esto es, especialmente indicados para amas de casa, colectivos de mayores, madres y padres de familia, etc.; en suma, un público muy abierto y sorprendido, no habituado a tener en sus centros propuestas de este tipo de análisis de la realidad mediática y publicitaria en la que viven.

El DVD recoge en un formato multimedia, elaborado en entorno dinámico mediante el programa Flash (© Macromedia), todos los materiales de esta campaña: las presentaciones multimedia en formato Power Point (© Microsoft), una colección de fotografías, el vídeo general de la campaña, elaborado especialmente para la misma y que contiene los contenidos conceptuales básicos que los diseñadores de la misma consideraban que había que transmitir; y finalmente los 13 vídeos elaborados en los talleres con los participantes.

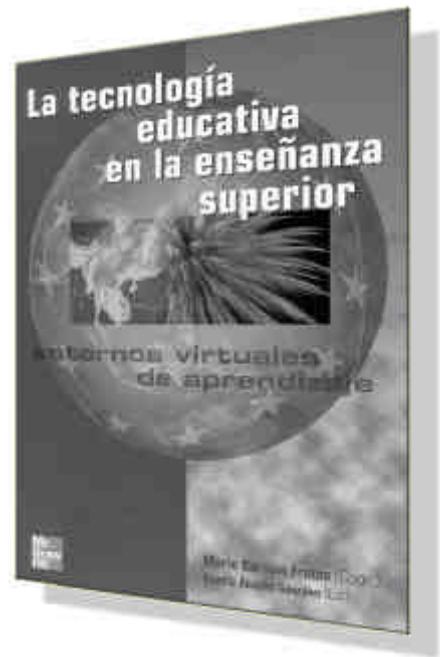
Junto a una campaña de sensibilización inicial mediante carteles enviada a todos los distritos municipales, este proyecto se caracterizó por el desarrollo de talleres prácticos de grupos de 15/20 mujeres/hombres. En ellos, a partir de la realización de actividades muy prácticas y cotidianas sobre los hábitos de consumo publicitario, se pretendía facilitar estrategias y procedimientos para descubrir estilos de vida más saludables con respecto a los patrones de comportamiento de la televisión y los otros medios. Los talleres se adaptaron a las necesidades y demandas de las ciudadanas/os y tuvieron siempre una orientación muy reflexiva y crítica de la realidad circundante y, por supuesto, una proyección práctica de lo visualizado. Las sesiones concluyeron con un encuentro final en la Universidad de Huelva en el que se pudieron proyectar los spots publicitarios elaborados por los distintos grupos de trabajo –que se recogen en este DVD que ahora reseñamos– dentro de una jornada de convivencia y fiesta. Los módulos de trabajo desarrollados en los talleres se centraron en los siguientes planteamientos: «¿cómo son las mujeres y cómo aparecen en los medios?»; «aprendamos a leer imágenes: la cara oculta de la publicidad»; «la mujer invisible: representaciones de género en los medios de comunicación»; «hombres y mujeres en los medios: de la fuerza viril a la belleza tierna»; «la familia feliz: hogar, dulce hogar»; «niños y niñas: pistolas y muñecas en acción»; «valores y contravalores: hacia una igualdad necesaria»; «un nuevo mundo, una nueva mujer, el futuro que nos pertenece».

M^a Amor Pérez Rodríguez

La tecnología educativa en la enseñanza superior;
Mario Barajas y Beatriz Álvarez; Madrid, 2003; 220 páginas

El nuevo marco de globalización, tecnologización y deslocalización al que estamos asistiendo en la enseñanza y el saber demandan cada vez más estudios serios y rigurosos sobre los impactos de la enseñanza virtual y la progresiva integración de las herramientas telemáticas en el aula. Los autores de esta obra, de ámbito internacional, coordinados por el Dr. Barajas de la Universidad de Barcelona, pretenden con este texto ofrecer una amplia panorámica sobre las problemáticas del aprendizaje virtual en la enseñanza superior, sus dilemas institucionales y sus paradigmas de convergencia con la enseñanza presencial. Todo ello desde una perspectiva crítica que incorpora los aciertos de estos nuevos modos de enseñar, así como sus errores y limitaciones. El texto incluye una serie de trabajos que profundizan en el aprendizaje virtual desde una perspectiva intercultural y desde la diversidad.

Se incorporan también un conjunto de debates metodológicos sobre el aprendizaje mediado por las tecnologías de la comunicación, sus aspectos pedagógicos de aprendizaje en Red, los multimedia educativos y, por último, desde las comunidades virtuales en entornos de aprendizaje. Finalmente, el último gran bloque de este interesante libro aporta pistas para las políticas institucionales de implantación de la enseñanza virtual, desde un enfoque investigativo y de amplitud internacional.



Propuesta de edu-comunicación para la familia salesiana; Hijas de
M^a Auxiliadora; Caracas (Venezuela), Ecosam; 100 páginas

M^a Amor Pérez Rodríguez



El texto que referenciamos es ante todo un manual para la acción desarrollado por el equipo de comunicación social de las Hijas de María Auxiliadora de América Latina, orientado a todo el continente. Se trata de un documento excepcional para aquéllos estudiosos o interesados en la educación en los medios ya que en él se ofrece las coordenadas de actuación de una congregación religiosa que ve en la edu-comunicación un medio privilegiado para ayudar a los ciudadanos a desarrollarse como personas. Partiendo de un análisis del marco situacional, del nuevo escenario mundial y la singularidad juvenil en este ciberespacio y mundo mediático que vivimos, las autoras de este trabajo perfilan un marco teórico completo de intervención en educación para los medios en cuatro áreas: educación para la comunicación, mediación tecnológica, expresión y artes y comunicación para el ejercicio de la ciudadanía. Con el apoyo científico del profesor brasileño Ismar de Oliveira, las salesianas latinoamericanas avanzan un proyecto que concreta su marco teórico en uno operativo a través de tres ejes transversales: gestión de procesos edu-comunicacionales, investigación y formación/capacitación. Sin duda, un texto digno de estudio y fiel reflejo del interés de la educación para los medios en el desarrollo de los pueblos; en este caso, desde una perspectiva cristiana y de misión salesiana, que percibe esta área transversal como una estrategia básica de penetración en un mundo lleno de ciudadanos electrónicos, en palabras de Graziella Curti.

Paki Rodríguez Vázquez

Medios de comunicación y educación. Análisis de contenido de la prensa educativa; Julia Bonorat; Palencia, UNED; 284 páginas

Este texto es el resultado de una investigación en torno a la prensa educativa, más concretamente los suplementos educativos. La

autora ha trabajado este interesante aspecto que vincula de manera estrecha los medios de comunicación y la educación, desde la perspectiva de formadora de futuros profesionales y desde su interés por temas sociales de importancia. Esta línea de investigación le ha proporcionado una amplia documentación que da forma a este texto, evidente muestra de cómo analizar y reflexionar sobre la influencia mediática en el pensamiento y construcción del conocimiento y, por tanto, en los procesos formativos. Su investigación se concreta en una primera parte de índole teórica en la que se fundamenta y conceptualiza el ámbito de la comunicación, elementos, teorías, funciones, etc. de los medios y de forma más específica el periodismo escrito. Después se considera y delimita la relación entre la prensa y la educación incluyéndose interesantes referencias a experiencias en este campo, sobre todo concernientes a los suplementos educativos. Finalmente, se presenta la investigación llevada a cabo para analizar los suplementos de acuerdo con unas variables en las que se analiza el contenido de los mismos, los vínculos con temas educativos, etc. de cara a establecer las conclusiones entre las que se destaca la necesidad de sensibilización entre ambos ámbitos hacia su cooperación.



Matando monstruos; Gerard Jones; Barcelona, Ares y mares, 2002; 285 páginas

Paki Rodríguez Vázquez



Nos encontramos ante una interesante obra en el campo de la educación en medios debido a sus novedosos y, a veces, provocadores planteamientos y al análisis de la incidencia en niños y jóvenes de la violencia o las figuras de los héroes. El autor, conocedor a fondo de la imaginación y los gustos infantiles, creador de cómics y colaborador de series animadas de la televisión, plantea que la fascinación de los niños por los video-juegos y sus héroes o por la series y la violencia es fruto de una necesidad de su propia mente, de manera que estos juegos o estas figuras ayudan a la maduración emocional de los niños, claro está si este proceso se controla y educa. La imaginación hace que vivan experiencias distintas en las que se fortalecen y con las que aprenden.

El papel y valor de estos juegos, sus temas y héroes, el nivel de incitación de éstos hacia la violencia, los riesgos que entrañan tales distracciones, qué hacer frente a ellos, son algunas de las interrogantes a las que el libro nos responde desde reflexiones teóricas y aportaciones más prácticas entre las que destacan ejemplos actuales.

Sin duda, puede ser una aportación de indudable valor para padres, educadores o cualquier profesional interesado en descubrir porqué esos juegos y esos héroes fascinan a los niños y cómo aprovechar esto para su desarrollo personal.

Paki Rodríguez Vázquez

Novas tecnoloxías aplicadas á educación: aspectos técnicos e didácticos; Manuela Raposo; Universidad de Vigo, 2002; 307 pág.

La autora de este texto centra su estudio, escrito en gallego, en la necesidad de la aparición de un nuevo perfil de enseñante construido a partir de los procesos de formación inicial o permanente, basado en nuevas actitudes y contenidos didácticos, entre los que destaca sobremanera las tecnologías de la información y la comunicación. Para ello se propone no sólo unas bases teóricas y prácticas en el ámbito de las tecnologías, sino también unas herramientas básicas y unas habilidades necesarias para su correcta integración. Desde esta óptica, el manual que se ofrece aúna las tecnologías audiovisuales e informáticas, con una visión de conjunto, con inigualables y excelentes recursos para el proceso de enseñanza y aprendizaje. La estructura del texto se desarrolla en cuatro partes en las que se analizan en primer lugar los referentes contextuales en la sociedad, la escuela y el currículum de las nuevas tecnologías. Se parte de las necesarias precisiones terminológicas para posteriormente centrarse en los impactos de las tecnologías. En la segunda parte, la profesora gallega analiza las tecnologías audiovisuales, partiendo de la imagen y del lenguaje audiovisual para luego analizar algunos medios como las diapositivas, el retroproyector, el vídeo o la televisión. Posteriormente, en la tercera parte, se introducen las tecnologías informáticas y multimedia partiendo del lenguaje informático, para luego analizar los sistemas multimedia y las redes telemáticas.



Nuevas tecnologías aplicadas a la educación: ¿una asignatura?
Josefa I. Farray y M^a Victoria Aguir; Las Palmas; 2001; 233 páginas

Paki Rodríguez Vázquez



Como las autoras apuntan en el prólogo de este texto, ante las nuevas tecnologías, no pocos educadores se sienten decepcionados, cuando no perdidos, en la búsqueda de nuevas estrategias para actualizar la escuela. Los formadores de maestros también se mueven en esta búsqueda incesante que alumbra a las nuevas generaciones de docentes de estrategias para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, sin duda, se nos presentan como un fantástico recurso para la movilización educativa y el cambio escolar. Sin embargo, no siempre saben usarse al margen de su consumo y su visión mercantilista. El texto pretende cubrir esta necesidad situando las nuevas tecnologías en la sociedad actual, desde un análisis diacrónico de su pasado. A partir de esta fundamentación, estas profesoras canarias realizan el análisis de los programas y planes de integración de las TIC en la enseñanza y los proyectos de uso de estas tecnologías en la Comunidad de Canarias. El estudio se adentra posteriormente en una certera reflexión sobre la presencia de las tecnologías de la comunicación en el currículum escolar, tanto en la educación infantil como en primaria, ejemplificándolo con casos concretos de las islas. Merece especial atención el capítulo dedicado al software específico para alumnos con necesidades educativas especiales. Finaliza el texto con una amplia documentación de fuentes.

Musas y nuevas tecnologías; Isidro Moreno; Barcelona, Paidós, 2002; 239 páginas

Julio Tello Díaz



A lo largo de la historia, muchos autores de relatos han buscado la manera de que los lectores interactúen con sus textos y multiplicar así sus posibilidades narrativas. A través de programas informáticos se ha hecho posible la narración interactiva y multimedia que permite al usuario sumergirse en la pantalla y navegar por el relato teniendo a su alcance infinidad de posibilidades de participación activa. Con esta publicación el autor pretende alcanzar un triple objetivo: descifrar los orígenes de los hipermedia, descubrir las claves narrativas que permiten las nuevas tecnologías y, por último, aplicarlas a la creación de relatos interactivos. La primera parte del texto está dedicada a un recorrido por el pasado, presente y futuro de la narrativa hipermedia, haciendo referencia a los antecedentes tecnológicos y los sistemas multimedia que se han ido utilizando en diferentes soportes y formatos. La segunda parte pretende sentar las bases de estos nuevos relatos del siglo XXI, abordando las peculiaridades de la narrativa hipermedia, haciendo una taxonomía de las diferentes estructuras de los distintos géneros y explicitando que este tipo de narraciones son abiertas per se, ya que el lector va recreando su propia lectura. Un tercer bloque se centra de manera práctica en el desarrollo de un proyecto hipermedia. La lectura se hace amena y fácil, sin descuidar el rigor. Nos encontramos ante una propuesta vanguardista de lo que comienza a ser la nueva era de la narrativa.

Julio Tello Díaz

Las nuevas tecnologías en los centros educativos; Florentino Blázquez (Coord.); Mérida, Junta de Extremadura, 2003; 278 pág.

La evolución de la sociedad sigue un ritmo acelerado, produciéndose continuos cambios que inciden en todos los ámbitos de la vida, teniendo repercusiones directas en la enseñanza y, por tanto, en las tareas y funciones del profesorado. Las nuevas tecnologías forman ya parte de nuestra cultura, siendo necesaria una nueva alfabetización: la alfabetización tecnológica. Conscientes de esta necesidad, los distintos autores de este manual presentan en sendos capítulos reflexiones y aportaciones prácticas para los docentes respecto a la integración curricular de los diferentes medios tecnológicos. Los dos primeros se refieren de forma genérica a los medios tecnológicos como recursos didácticos, las nuevas tecnologías como recursos simbólicos que intermedian la realidad que se estudia en los centros y las repercusiones que la aplicación de las nuevas tecnologías puede tener sobre el desarrollo de los contenidos curriculares en diferentes áreas. Entre otros temas, se tratan de manera más pormenorizada: la televisión en el aula; el vídeo y sus múltiples posibilidades de uso en el ámbito educativo; la utilización de la videoconferencia como medio educativo; el ordenador como recurso didáctico; las potencialidades de Internet en los centros educativos; el incremento de utilización de Internet, la saturación que puede provocar y la comercialización a través de la Red; el cine; la prensa escrita como recurso educativo y la planificación y creación de entornos virtuales.



Cinco ciudadanía para una nueva educación; Francisco Imbernón y otros; Barcelona, Graó, 2002; 104 páginas

Manuela Barba García



Los diferentes autores que aparecen en esta obra intentan resaltar la idea de mejorar la educación existente y continuar luchando y reivindicando una educación diferente para un futuro mejor, sobre todo porque son conscientes de que la educación, no sólo promueve cambios en las relaciones sociales, sino que influye en ellos. «Sin educación no hay futuro», ya que ésta se convierte en el pilar fundamental para el progreso de todos los pueblos, puesto que la educación debe tener como objetivo, no sólo preparar a personas cultas, sino lograr su gran meta, educar para la ciudadanía. Así, estos cinco autores han seleccionado cinco ciudadanía que permitan ser más libres, más humanos y más solidarios en nuestras relaciones individuales y sociales. En una palabra, aprender a convivir: ciudadanía democrática, analiza qué democracia deseamos para la ciudadanía y reflexiona sobre cómo debemos ir creando la democracia día a día; ciudadanía social, o educación para la solidaridad, pone su esfuerzo en construir una nueva conciencia social de los ciudadanos; ciudadanía paritaria, presenta la lucha para la igualdad, el derecho de todos a acceder a la cultura, educación y un bienestar social; ciudadanía intercultural, destaca la convivencia y el respeto ante cualquier diversidad, siendo el diálogo constructivo su mayor logro; ciudadanía ambiental, reconstruye y respeta la relación existente con la naturaleza. Concluyen destacando la figura del ciudadano como personaje que aprende a ser ciudadano.

Manuela Barba García

La discapacidad en el cine; Olga Alegre de la Rosa; Santa Cruz de Tenerife, Octaedro, 2003; 253 páginas

La autora aquí reseñada cuenta con una reconocida trayectoria de trabajo y en el libro expone una descripción de los diferentes elementos cinematográficos tales como decorados, iluminación, actores (se hace un acercamiento a las diferentes actitudes de la discapacidad), cámara (se explica el proceso de creación de la invención del cine a través de un completo listado de títulos de películas), el guión (se intenta abrir las puertas del cine para entender mejor la discapacidad: describiendo las diferentes etapas por las que pasa el cine mudo y el cine sonoro, destacando cómo las personas con discapacidad pueden ser adultas, ingeniosas, interesantes, divertidas y sensuales como cualquiera), las películas (donde el profesor puede hacer uso de películas como estrategia pedagógica en el ámbito de la discapacidad, acompañado de un breve recorrido en diversas películas), telón (se manifiesta que el cine ha ido dando un lugar importante a ese mundo de la discapacidad, comenzando a recibir un tratamiento serio y complejo en los medios). Termina la obra con una propuesta de futuro con un modelo alternativo que permita presentar la imagen de la discapacidad y de otras diferencias humanas de manera más realista, más cercana a la persona y sobre todo sin olvidar las inmensas dificultades. De ahí, que la historia de la discapacidad en el cine es la larga historia de una distorsión de la imagen según los intereses económicos, políticos o sociales de la época,



Julio Tello Díaz

Pensar Internet: entre promesas y realidades; Roxana Morduchowicz, Rosa Calomarde y Viviana Minzi; Buenos Aires, 2000; 95 páginas

La incesante búsqueda de innovaciones tecnológicas tiene su base en la continua mejora de las condiciones de vida del ser humano y de su entorno. Hemos llegado a la era donde términos como computadora (ordenador), multimedia, hipertexto, Internet... forman parte de la sociedad desarrollada. Para abordar este tema, el libro está dividido en dos bloques. El primero de ello se refiere al aspecto cognoscitivo de Internet, en concreto a las transformaciones sociales en la vida y en el trabajo que van ligadas a las nuevas tecnologías y al formato hipertextual que conlleva una secuencia no lineal, con textos, imágenes, animaciones y sonidos que, a diferencia del texto puramente escrito, permite una navegación discrecional por parte del usuario, el cual necesitará ciertas habilidades por su parte para investigar, seleccionar, interpretar y evaluar los contenidos que circulan por la Red. El segundo bloque trata del uso de Internet, sus condicionantes y su integración en los centros educativos. Los nuevos recursos disponibles, nuevos canales de información y comunicación, implican nuevos roles docentes. Concluye el libro con un epílogo apostando por la computadora como compuerta de la evolución, pero a la vez insistiendo en las diferencias sociales y el desequilibrio en la distribución y acceso a las nuevas tecnologías que aún existe en nuestro Planeta. Las autoras han presentado una estructura de texto de manera que su lectura sea amena.



Internet en la escuela: de la información al conocimiento; Roxana Morduchowicz, Viviana Minzi y otros; Buenos Aires, 2003; 64 páginas

Julio Tello Díaz



El mundo de las nuevas tecnologías está plagado de encuentros, desencuentros e interrogantes a los que, más que dar respuesta abordando los aspectos técnicos, los autores de este libro pretenden centrarse en su impacto social, cultural y educativo. El primer apartado de este texto plantea las puertas que abren las nuevas tecnologías, las transformaciones sociales en la vida y en el trabajo a las que van ligadas las nuevas tecnologías, que implican nuevos conceptos y nuevas costumbres, así como datos cuantitativos del uso que a nivel mundial se hace de éstas, con referencia expresa a las desigualdades sociales y educativas que pueden provocar. El segundo bloque trata del uso de Internet, sus condicionantes y su integración en los centros educativos y cómo los nuevos recursos disponibles, los nuevos canales de información y comunicación, exigen nuevos roles docentes, entre otros, hacer que el alumnado tenga la posibilidad de buscar su propio bagaje cognitivo y relacional. Concluye este bloque apostando por una postura crítica y cultural respecto al papel que desempeñan los documentos que circulan por Internet. Finalmente, en el tercer apartado se presenta una serie de propuestas prácticas, en forma de actividades, para la escuela. La estructura de texto permite una lectura amena y fluida, utilizando a veces un sistema de interrogantes a los que se van dando respuestas, a la vez que deja al lector la puerta abierta a posibles y nuevas interpretaciones.

Rocío Cruz Díaz

Un puente entre dos culturas. Aproximación a la lengua y cultura hispanolusas; J. Prado; Amor Pérez; V. Galloso (Eds.); Universidad de Huelva, 2003; 222 páginas

Ante el pluralismo cultural y lingüístico que caracteriza las nuevas sociedades, se hace necesario fomentar el aprendizaje de lenguas que faciliten la intercomunicación y el entendimiento entre los pueblos. España y Portugal, tendiendo un puente de colaboración hispanolusa, se han hermanado en el estudio de sus lenguas y en la reflexión sobre sus raíces y vínculos, como fórmula de aproximación y profundización de sus culturas. El documento nos muestra la situación actual de la lengua y cultura hispanolusas en el panorama europeo e internacional. Se incluyen reflexiones sobre el presente de la lengua española y su presencia en países de habla portuguesa. De forma complementaria se plantea la realidad del portugués, considerándose las políticas europeas en cuanto a la enseñanza de las lenguas a partir de las metodologías comunicativas y funcionales basadas en el aprendizaje por tareas. El texto queda estructurado en secciones que abordan el estudio de las lenguas en ambos idiomas, presentándose las secciones en portugués y en castellano. A partir de una coherente exposición de la situación real de la comunicación, los autores alcanzan su cometido inicial, el desarrollo de las competencias ante el estudio de la lengua. Motivadores argumentos incitan al aprendizaje, tanto del portugués como del español, desde la consideración de los actuales enfoques comunicativos cuya finalidad es el desarrollo de la plena competencia comunicativa de los alumnos.



Redes de comunicación en la enseñanza; Francisco Martínez (Comp.); Barcelona, Paidós, 2003; 310 páginas

Rocío Cruz Díaz



Hacia donde se dirige la educación telemática, sus fundamentos metodológicos, sus herramientas y sus aplicaciones en el contexto educativo, son algunos de los planteamientos que se recogen en este libro. El desarrollo de las redes de comunicación en la enseñanza encuentra un nuevo campo de aplicación en el trabajo corporativo. El documento se elabora con el objeto de servir de herramienta no sólo a los profesionales de la enseñanza, sino a todos los interesados por las nuevas tecnologías de la información. Los profesionales de la pedagogía aportan sus consideraciones ante lo que deben ser los nuevos modelos pedagógicos, anteponiendo la didáctica a la tecnología. En relación al trabajo cooperativo, el libro presenta un análisis sobre la comunicación en situaciones virtuales así como las implicaciones de ésta y del desarrollo tecnológico. La claridad en las exposiciones, el uso generalizado de cuadros, tablas y gráficos, facilitan la comprensión de los complejos niveles del entorno telemático. El libro se organiza por capítulos y entre sus contenidos aparecen dos partes bien diferenciadas. Una primera parte, que abarca los capítulos 1-2 y 11, en la que se formulan una serie de planteamientos generales que pretenden dar sentido a los nuevos modelos pedagógicos. La segunda parte, del capítulo 3 al 11, presenta las herramientas y los modelos que permiten una utilización de estas tecnologías acorde con la nueva realidad comunicativa.

Etb. El inicio de una nueva era; Rosa Díez Urrestarazu; Bilbao, Euskal Irrati Telebista, 2003; 190 páginas

Francisco Casado Mestre



El medio televisivo ha sufrido una transformación y crecimiento abismal desde su inicio hasta nuestros días. Hace poco menos de dos décadas en nuestro país sólo existía dos opciones a la hora de ver la televisión, las dos opciones de televisión pública española. Es a partir de la década de los ochenta cuando se crean nuevos operadores con vocación de actuar en ámbitos más próximos a realidades culturales, políticas o sociales, aparecen las primeras televisiones públicas autonómicas y surge ETB como una de las pioneras, sirviendo como ejemplo para otras comunidades interesadas. A estos operadores, a principios de los noventa, les siguieron las televisiones privadas; de pago; vía satélite; por cable; hasta llegar a nuestros días con los primeros pasos hacia la televisión digital. Una de estas televisiones autonómicas es la base de esta publicación, Etb, el inicio de una nueva era; en ella su autora nos narra las dificultades y avatares a los que tuvieron que enfrentarse los trabajadores y directores de la televisión vasca como pioneros de este medio hasta llegar a su consolidación y su proyecto de futuro sobre la televisión digital. La estructura de esta publicación queda dividida en bloques en los que se nos va narrando los primeros pasos de esta televisión desde la cuenta atrás, la salida al aire, como llegó la revolución con el nacimiento de ETB 2, la transformación del ente en grupo, una reflexión, líderes en información con una economía de guerra y el reto de la televisión digital.

Francisco Casado Mestre

Teleformación ocupacional. Principios, fundamentos y panorama actual; Ramón Tirado; Granada, GEU, 2003; 258 páginas

Vivimos en un mundo en continua evolución, los cambios se producen cada vez con mayor rapidez, con repercusiones en la cultura, la economía y la sociedad. El aprendizaje debe ser permanente para poder enfrentarse a estos cambios; no sólo en el factor educativo o formativo, sino como un factor principal a la hora de ofertar los servicios posteriores. En nuestra sociedad europea, preparar a los alumnos para desarrollar su trabajo con éxito se ha convertido en uno de los objetivos principales de la educación. Las nuevas tecnologías de la información pueden contribuir significativamente a fortalecer los entornos del aprendizaje colaborativo; el ordenador y el uso de Internet se convierten en una de las innovaciones más prometedoras para la enseñanza. Este libro se hace eco de la utilización de las nuevas tecnologías en la formación ocupacional, siguiendo tres objetivos fundamentales: conocimiento de su valor didáctico, aportación de éstas a la formación ocupacional y, por último, medidas comunitarias desarrolladas para incentivar el uso de redes telemáticas en la educación. La estructura de la obra se desarrolla en tres grandes bloques que nos muestran un análisis sobre lo que podemos entender como formación ocupacional, las aportaciones que las nuevas tecnologías e Internet pueden prestar a la formación ocupacional.



¿Qué es eso del formato? Cómo nace y se desarrolla un programa de televisión; Gloria Saló; Madrid, Gedisa, 2003; 253 páginas

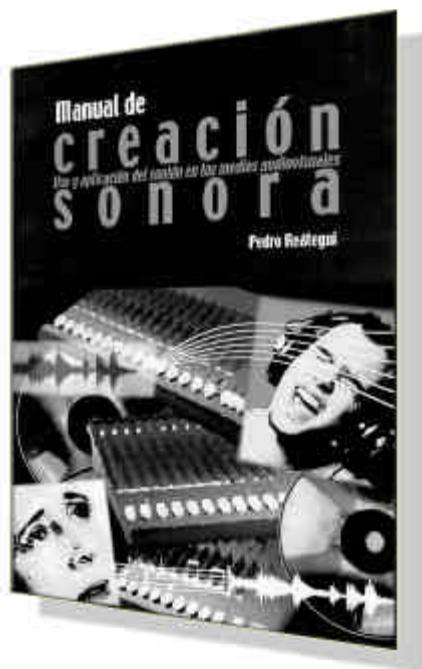
Francisco Casado Mestre

En esta sociedad que nos ha tocado vivir, inmersa en los medios de comunicación, la televisión llega a todos los rincones. Dentro de su parrilla, las distintas televisiones nos bombardean con sus programas, intentando cada una de ellas conseguir el mayor éxito de audiencia posible. La competencia que generó la aparición de las televisiones privadas dio lugar a un mayor número de programas, para los cuales se inició una búsqueda de formatos televisivos nuevos o diferentes a los que ya existían. Esta búsqueda en los últimos años ha dado lugar a un fenómeno extraordinario a nivel mundial, siendo cada vez mayor el número de canales de televisión que luchan por el éxito de sus audiencias, en una embate encarnizado, que está provocando que si un programa no funciona hay que sustituirlo por otro que funcione, convirtiéndose en formatos de usar y tirar. Gloria Saló, con la colaboración de Olga Flórez, pretende en esta publicación, dentro de la colección, «Estudios de televisión», realizar una aproximación a los principales formatos de entretenimiento desde la aparición de las televisiones privadas hasta nuestros días, analizando éstos como la base del éxito televisivo. Nos introduce en el formato televisivo, a través de sus géneros, reflejando su historia, con ejemplos de programas de éxito emitidos por televisión, pasando por la creación o adaptación de estos formatos.



Francisco Casado Mestre

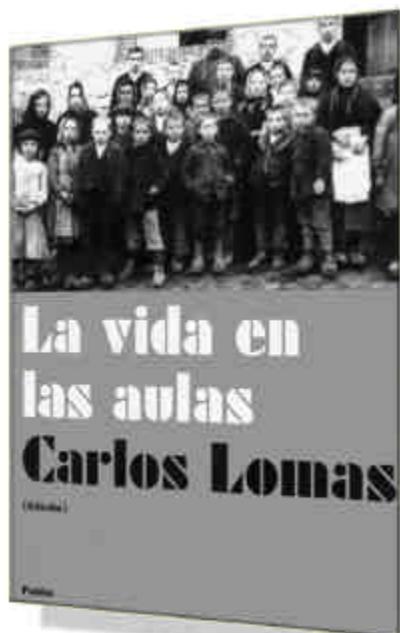
Manual de creación sonora. Uso y aplicación del sonido; Pedro Reátegui; Lima, Fondo de Desarrollo Editorial, 2003; 96 páginas



El sonido, por sí solo o unido a la imagen, es uno de los recursos expresivos más utilizados en todos los medios audiovisuales. Desde siempre las composiciones musicales, mezclando o combinando los sonidos procedentes de instrumentos musicales y los sonidos de la voz humana nos han servido al hombre como elemento comunicador. En la actualidad la música forma parte de nuestro mundo diario, incorporándose a los mensajes publicitarios y televisivos por su gran poder de persuasión, consiguiendo que sea parte inseparable de éstos, pudiendo aparecer en un 60% de los spots y programas de televisión, como nos refleja en esta obra su autor. Pedro Reátegui nos enseña en su obra, Manual de creación sonora, a realizar representaciones de música publicitaria, exponiendo errores y aciertos en las bandas sonoras y dando la importancia que tiene a la música como factor de ambientación. Pretende que este texto se convierta en un manual de consulta para todo publicista, periodista, educador o comunicador en general que desee aprender más sobre el lenguaje musical como elemento persuasivo utilizado en el mensaje publicitario. La estructura de esta publicación está agrupada en cinco capítulos, en los que va desarrollando las técnicas para componer música para videos publicitarios y telenovelas; nos muestra también la posibilidad de utilizar la música de una manera expresiva; aplica la música a las miniserias de ficción televisiva y nos introduce en el manejo del sonido en vivo en programas de TV.

Patxi Irurzun

**La vida en las aulas (Memoria de la escuela en la literatura);
Carlos Lomas; Barcelona, Paidós; 2002**

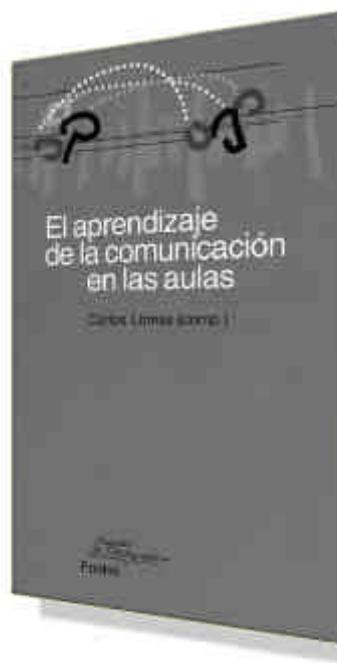


Hay adultos en cuyos rostros, al fondo de cuyas miradas es imposible ver, ni siquiera imaginar el rostro de los niños que fueron, adultos serios, aparentemente doblegados por lo feo de lo vida, un tipo de adulto que se da frecuentemente entre los escritores. Quizás por ello la mayoría de ellos se han remontado a través de sus páginas en alguna ocasión hasta esa infancia perdida, se han internado en ese «territorio privilegiado de la memoria», y en particular en los días de escuela, aquéllos en que siempre parecía llover monótonamente tras los cristales, en los que había una profesora o un compañero por el que sentir las primera palpitaciones extrañas del corazón... Quintiliano, Azorín, Machado, Aldecoa, Alberti, Monterroso, Atxaga, Cervantes, Quevedo... Todos ellos fueron en alguna ocasión niños, todos fueron a la escuela y todos han escrito en alguna ocasión sobre ella. Vargas Llosa, Blas de Otero, Elvira Lindo, Saramago, Baroja, Rivas... Lomas los ha reunido, a ellos y a otros muchos autores –clásicos y contemporáneos, poetas y narradores, en castellano y en euskera, gallego, portugués, catalán, latín... así hasta 132 textos diferentes–, en esta antología gruesa como alguno de aquellos libros que se colocaban sobre los brazos extendidos en la escuela nacional pero que aquí, lejos de ser un castigo, se convierten en un regalo para el lector, al que, puesto que también fue en alguna ocasión niño, implican directamente.

**El aprendizaje de la comunicación en las aulas; Carlos Lomas
(Coord.); Barcelona, Paidós, 2002; 341 páginas**

M^a Amor Pérez Rodríguez

Este texto es el resultado de la recopilación de interesantes trabajos aparecidos en la revista Signos dirigida por el coordinador de este volumen Carlos Lomas. Tales contribuciones se editan tal como manifiesta su compilador con la intención de difundir estas valiosas contribuciones de manera más homogénea en un formato libro. Las distintas perspectivas y enfoques tienen como eje aglutinador la comunicación, específicamente la que se produce en las aulas, sobre la que se aportan reflexiones y análisis acerca de los códigos y mensajes que se gestan en los sucesivos intercambios comunicativos entre los escolares. Nos parece que se han reunido una serie de planteamientos y reflexiones, rigurosas que permiten un recorrido sugerente en este ámbito sin descuidar ningún aspecto. De esta forma, los variados intereses de los lectores encuentran sin lugar a dudas respuesta en estas páginas que muestran usos y formas de la comunicación oral y escrita y el aprendizaje de las destrezas básicas comunicativas, el papel del lenguaje en la construcción del conocimiento, los usos y abusos de los medios de comunicación y la necesidad de la alfabetización en torno a los hipertextos, con una meta que nos parece fundamental la de «la oportunidad de una alfabetización que sea capaz de enseñar a los alumnos y a las alumnas a interpretar de una manera crítica los códigos de la cultura contemporánea».



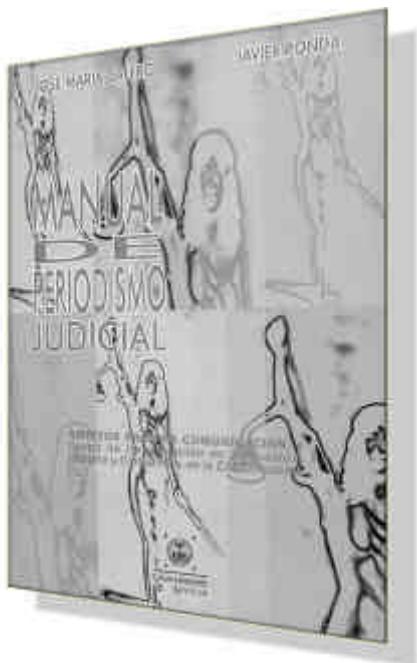
M^a Amor Pérez Rodríguez

De exóticos paraísos y miserias diversas; Aquilina Fueyo;
Barcelona, Icaria, 2003; 215 páginas

La mundialización y la globalización del mundo actual han generado importantes movimientos de flujos de información, de capitales y mercancías y de uniformización de la vida cotidiana. La propia solidaridad entre los pueblos y la cooperación entre los ricos del Norte y los pobres del Sur se nos presenta muchas veces en los medios como estrategia de fomento del feroz consumo no sólo de bienes materiales sino también de estilos de vida y pautas de comportamiento. Solidaridad y cooperación quedan así envueltos, en palabras de la original y valiente autora de este libro, en un producto más de la sociedad del bienestar que lava su cara con el mundo menos desarrollado y explotado. La apuesta es, por tanto, desvelar todo el proceso, re-construyendo la implacable ley del mercado de las sociedades capitalistas para descubrir la enorme injusticia existente en la distribución de las riquezas y la igualdad de oportunidades. La publicidad se convierte en una magnífica excusa para profundizar en el Sur imaginado, en el Sur representado y en el Sur construido que se convierten de esta forma en los tres ejes claves vertebradores del texto. Epígrafes tan sugerentes como la publicidad solidaria, el análisis de las imágenes del Sur desde una perspectiva crítica, la construcción publicitaria en las jóvenes miradas, el imaginario colectivo sobre el Sur y apuntes finales para el estudio de las representaciones audiovisuales son algunas de las propuestas de esta autora comprometida en una verdadera educación para el desarrollo.



Manual de periodismo judicial; José M^a Calero y Javier Ronda;
Sevilla, Universidad de Sevilla, 2000; 287 páginas

M^a Amor Pérez Rodríguez

Este texto se incluye en la colección «Ámbitos para la Comunicación», especializada en temas relacionados con la comunicación y de manera más específica con la información periodística, que se encuentra entre las publicaciones de un grupo de investigación de la Universidad de Sevilla. Este volumen se concibe con un claro carácter de manual práctico para estudiantes y profesionales de la información y el derecho. El acierto del mismo estriba en anuar perspectivas distintas, la de un fiscal y un periodista que tratan de vincular sus ámbitos de ejercicio profesional con el objeto de mostrar estrategias para la información judicial. Sobre todo hemos de destacar la intencionalidad práctica y el interés por acercar el complicado lenguaje judicial a la comprensión del resto de los ciudadanos de la mano de un periodista. La estructura del texto responde a su carácter manejable y ello nos permite acceder primero a conceptos más generales sobre el periodismo de tribunales o judicial para adentrarnos en nociones fundamentales para desenvolverse en este ámbito jurídico y seguir con la descripción de las distintas fases de un proceso judicial, las fuentes de noticias, el periodismo judicial y su tratamiento en los medios, la figura del periodista ante los tribunales... La intención de hacer un texto práctico se pone aún más de relieve cuando se aportan consejos prácticos, se aportan interesantísimos anexos e incluso se ofrece una agenda de teléfonos para periodistas de información judicial.

Desarrollo humano en la sociedad audiovisual; Esteban Torres, Elena Conde y C. Ruiz; Madrid, Alianza Editorial, 2002; 324 páginas

M^a de la O Toscano Cruz



Cada vez más somos conscientes de la influencia que los medios de comunicación están ejerciendo sobre nosotros. La ingente cantidad de información que transmiten estos medios es absorbida por un sector importante de la población que asume como realidad lo que ve sin entender que esa realidad es manipulada y mediatizada por las nuevas tecnologías. Esta cuestión está alcanzando un nivel de peligrosidad importante porque interactúa de forma directa con otros contextos como el escolar, el familiar, los amigos, el barrio, el trabajo, etc. Por tanto, se trata de actuar a largo plazo para analizar la influencia de estos medios en el desarrollo individual de los sujetos en su entorno. El propósito que los autores de esta útil y práctica obra se plantean consiste en ofrecer la ayuda necesaria a partir de la formación que poseen en psicología evolutiva, es decir, lo que les interesa es estudiar el desarrollo personal en una sociedad mediática. El manual se estructura en dos grandes partes. En la primera se recogen algunos aspectos introductorios sobre el mundo de los medios audiovisuales. La segunda parte se centra más detenidamente en cuestiones relacionadas con la construcción de la individualidad (emoción, imitación, identificación...), el desarrollo de niños y adolescentes ante los medios audiovisuales, la familia como contexto que modula, la creación de estereotipos, el poder persuasivo de los medios, violencia, sexo, género, miedo, publicidad y consumismo, etc.

M^a de la O Toscano Cruz

Cultura y Educación en la sociedad de la información; V. Aguiar, J. Farray y J. Brito (Coords.); A Coruña, Netbiblo, 2002; 318 páginas

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se están adelantando en nuestras vidas a una rapidez abismal lo que nos obliga a actualizar nuestros conocimientos sobre esta temática tan en auge en estos últimos años. A simple vista y si nos paramos a reflexionar sobre el título de este manual, puede parecer que estamos delante de un tema donde se trata «más de lo mismo» pero esto no ocurre así. En él se recogen propuestas de intervención, debates y reflexiones en torno a los medios de comunicación que, de muy diversas formas, están transformando la sociedad en la que vivimos. El manual se estructura en casi una treintena de capítulos cuyos autores son profesionales de gran prestigio y con una amplia experiencia en esta materia sobre la que exponen sus aportaciones en torno a las tecnologías de la información y la comunicación, en diversos ámbitos, la globalización, la telemática y la enseñanza, Internet, PowerPoint, televisión, orientación y medios tecnológicos, etc. En conclusión, tenemos delante una deliciosa obra que se sustenta en la necesidad de realizar una mirada más crítica ante las nuevas tecnologías y que, nosotros como didactas, aún estamos a tiempo de hacerlo desde el campo de la educación en el que se están diseñando numerosas investigaciones y trabajos científicos con un mismo objetivo común.



M^a de la O Toscano Cruz**Violencia y medios de comunicación; Revista Trípodos; Barcelona, Universidad Ramon Llull, 2003; 777 páginas**

Imágenes impactantes, noticias de prensa escalofriantes, series de acción, espectaculares películas, spots publicitarios con cuerpos radiantes, dibujos animados violentos, propaganda, sonidos estruendos... son algunos de los mecanismos mediáticos que emplea la publicidad para captar un nivel más elevado de telespectadores lo que, a su vez, está ocasionando graves consecuencias en la personalidad de los sujetos provocando actitudes violentas, malos tratos, agresiones, rebeldía, imagen corporal distorsionada, etc. Todas estas temáticas y otras son las que podemos revisar en este manual que surge como resultado del «II congreso internacional comunicación y realidad» que pone especial interés en el impacto de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información en las conductas violentas. Este espacio se convierte en un foro abierto de reflexión, diálogo, recursos e intercambio de ideas que favorece el enriquecimiento mutuo y la puesta en marcha de investigaciones con objetivos paralelos. Si nos detenemos en el sumario de estas Actas, observamos la diversidad de autores de otros países que exponen sus experiencias sobre la relación que existe entre la violencia y los medios de comunicación: violencia de género, programaciones infantiles, trastornos de conducta alimentaria, inmigración y muchos otros temas que subyacen de los anteriores. En definitiva, se trata de despertar el interés por conocer la realidad e intentar intervenir en los entornos para erradicar estos problemas.

**Ámbitos; Sevilla, Grupo de Investigación en Estructura, Historia y Contenidos de la Comunicación, 2002; 644 páginas**M^a de la O Toscano Cruz

Sea cual sea el medio que se utilice (radio, prensa, televisión, multimedia, Internet, etc.) lo que sí nos queda bastante claro es que nos estamos refiriendo a un único concepto, la Comunicación, ya sea verbal o no verbal, según el objeto de estudio que nos interese investigar. La Revista «Ámbitos», de carácter internacional, nos ofrece en este número especial (9-10) los resultados de experiencias y aportaciones teóricas que giran en torno a la comunicación, la cultura y el periodismo. Se presenta una gama variada y amplia de artículos con temáticas diversas y profesionales con gran experiencia.

El texto se estructura en nueve grandes bloques: «comunicación y cultura», «comunicación y periodismo», «géneros periodísticos», «tecnología y mensaje», «estructura audiovisual y mensaje», «comunicación, empresa y opinión pública», «profesión periodística», «comunicación, historia y mensaje» y en las últimas páginas se recogen «testimonios» sobre algún tema de impacto y/o interés para los lectores. Esta revista reúne, en definitiva, numerosos trabajos e investigaciones con datos actuales que nos hacen reflexionar y cuestionar sobre el empleo razonado de los medios tecnológicos en nuestras vidas. De ahí, la importancia de conocer con detalle las ventajas e inconvenientes que éstos pueden ejercer en nuestro desarrollo personal.

Aplicación de las nuevas tecnologías a la actividad del profesorado universitario; Francisco Martínez (Dir.); Huelva, Universidad de Huelva; 2002

Ángel Boza Carreño

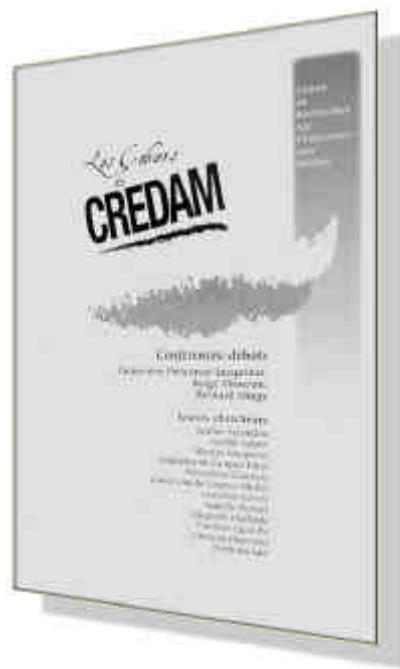


La necesidad de dominar los conocimientos y destrezas necesarios para el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) es patente en el ámbito universitario. Un profesor universitario actual no puede relegar su labor académica a modelos decimonónicos. En este contexto se enmarca el trabajo dirigido por el profesor Martínez López, verdadero entusiasta y promotor de las TIC en la Universidad de Huelva. Se trata de un estudio que pretende fundamentar las intervenciones formativas en el ámbito de las TIC llevadas a cabo en la citada universidad. En el texto se evalúa la formación impartida a los profesores sobre informática y telemática entre 1997 y 2001, señalando que se han impartido un total de trece cursos sobre la temática, que se han desarrollado contenidos como tutorías virtuales, Internet, teleeducación o multimedias. A continuación se analizan las páginas web y tutorías virtuales de los profesores, que incluyen habitualmente programa-temario de la asignatura, bibliografía, ejercicios, tablón de anuncios, horario de clases y tutorías, calendario de exámenes, calificaciones, enlaces de interés y correo electrónico del profesor. Finalmente, se realiza una búsqueda en otras universidades de ofertas formativas telemáticas con el objetivo de identificar patrones de actuación deseables. Como propuestas finales del estudio se insiste en la necesidad de la formación del profesorado universitario en TIC y en una introducción de las mismas de manera progresiva y responsable.

Ángel Boza Carreño

Les Cahiers du CREDAM (Centre de Recherches sur l'Éducation aux Médias), nº 2, noviembre 2002

Los «Cuadernos del CREDAM» (Centro de Investigaciones de Educación sobre los Medios) es una revista sobre educación y medios de comunicación publicada en la Universidad de París III (Sorbonne Nouvelle). Se estructura en dos bloques: el primero, dedicado a conferencias-debates mantenidos con personalidades de la educación sobre medios; el segundo, centrado en trabajos de jóvenes investigadores a partir de sus tesis. Entre los primeros, contamos en este segundo número con tres conferencias que desarrollan temas como la investigación en educación sobre medios, la aportación del psicoanálisis a la investigación en educación sobre medios, o conocer los medios y educar sobre los mismos. Entre los trabajos de investigación se incluyen desde aportaciones generales (la estructura de los medios de comunicación y sus finalidades didácticas, género y educación sobre medios, o la educación crítica sobre los medios), hasta trabajos concretos sobre televisión (telediaros y jóvenes griegos, papel de la TV en las jornadas electorales americanas o senegalesas, dimensiones afectivas de los telediaros o, incluso, la necesidad de ver la TV con unas buenas gafas), Internet (creación y producción de cursos, integración de Internet en la escuela), la radio (emisiones interactivas) o los periódicos escolares en el siglo XIX. De esta forma esta revista se convierte en una plataforma de información y comunicación a tener en cuenta en la educación sobre medios en el ámbito francófono.



M^a Dolores Guzmán Franco

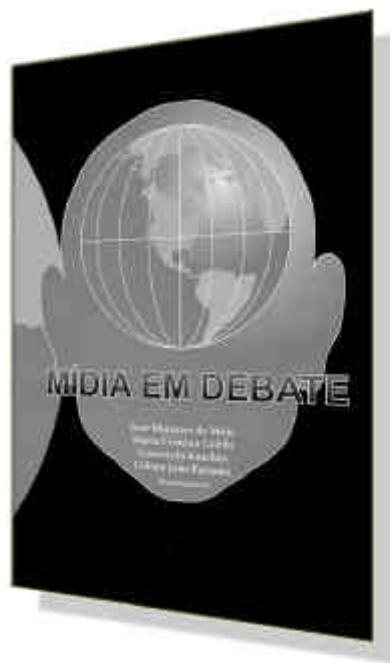
Mídia em debate; José Marques de Melo y otros; Brasil, Omnia, 2002; 177 páginas

En la actualidad la mayoría de eventos y congresos que se vienen celebrando incluyen entre los objetivos internos de estas actividades, la publicación final de las ponencias, talleres, comunicaciones u otras sesiones celebradas; lo que sin duda, favorece su expansión y permite dar a conocer los contenidos abordados.

Presentamos en este espacio una publicación derivada del encuentro «Mídia em debate» celebrado en Adamantina en São

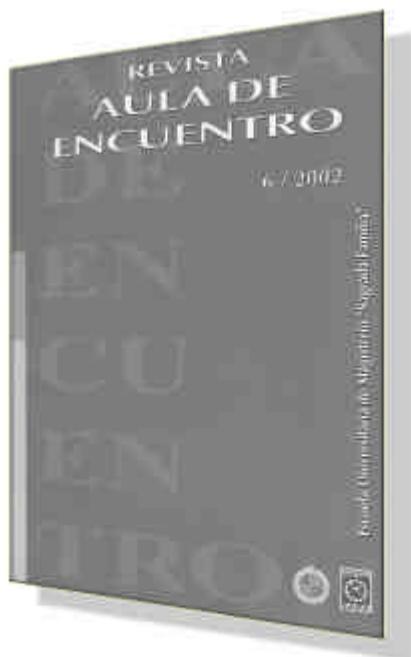
Paulo (Brasil) en el año 2001, cuya temática general fue «Da História midiática da ciência». Sin lugar a dudas, en las diferentes secciones de este encuentro se pusieron de relieve el destacado papel que en la actualidad tienen los medios en la historia y en la ciencia y las producciones derivadas permitieron avanzar científicamente acerca de la influencia mediática en las fuentes anteriormente reseñadas. Por tanto, el debate sobre el papel de

los medios en la actualidad y la complejidad de las influencias mediáticas fueron los ejes claves sobre los que versaron las diferentes ponencias, algunas en torno a los medios (la cultura impresa, la televisión, etc.) y otras referidas a temas de salud de gran actualidad. Todo ello ha permitido plasmar nuevas reflexiones, motivando la realización de estudios afines y complementarios en otras regiones brasileñas.



Revista Aula de Encontro, 6; Jaén (Úbeda), Escuela Universitaria de Magisterio «Sagrada Familia», 2002; 267 páginas

M^a Dolores Guzmán Franco



La preocupación por el fomento de la investigación, la comunicación, el intercambio de ideas y las reflexiones de profesionales de los diferentes niveles del sistema educativo es la que se refleja en las páginas de la Revista «Aula de Encuentro», publicación que es editada por la Escuela de Magisterio «Sagrada Familia» de Úbeda (Jaén) con una periodicidad anual. El espíritu que promueve esta edición es el de ofrecer planteamientos y experiencias educativas que favorezcan el desarrollo integral de hombres y mujeres capaces de construir una sociedad más libre, justa y solidaria.

Esta revista refleja su ya consolidada trayectoria, teniendo editado ya su sexto número que versa monográficamente sobre la calidad de los sistemas educativos en la enseñanza. Entre la diversidad de secciones con las que esta publicación cuenta se destacan experiencias educativas vivenciadas desde diferentes contextos en el aula; investigaciones en educación referidas a diferentes áreas y materias; reflexiones sobre enseñanza religiosa, atención a la diversidad, educación en valores, etc.; aportaciones basadas en la historia, opiniones educativas con representación gráfica de ilustres autores y finalmente el apartado al que llaman «escaparate», en el que se presentan recensiones de libros y revistas e informaciones de interés educativo en general.

Comunicación, desarrollo y ONGD. Guía; Javier Erro Sala; Bilbao, Hegoa, 2002; 109 páginas

Maite Gata Amaya



Este texto nace con vocación de guía y con el objetivo de orientar el proceso de reflexión sobre el papel de la comunicación en el campo de la ayuda y de la cooperación para el desarrollo entre todos los agentes implicados, especialmente entre las ONGD. Su autor afirma de él que es un documento inconcluso, abierto, un material de trabajo y fuente de debate que aspira a poner en marcha otras formas de mirar lo comunicativo y otras prácticas comunicativas dentro del campo de la cooperación para el desarrollo y de las ONGD. Persigue más lanzar preguntas a los actores de las intervenciones de cooperación, problematizar y generar debate, que ofrecer respuestas o herramientas. Las herramientas –declara ya de entrada Javier Erro– se las tendrá que constituir cada organización, cada persona y hacerlo cada día. El texto gira en torno a una idea: «la comunicación constituye hoy una dimensión estratégica cuando hablamos de cooperación». Se analiza el concepto de comunicación y las distintas maneras de entenderla, buscándose los vínculos entre comunicación y desarrollo. Además se analiza la relación existente entre comunicación y modelos de ayuda para el desarrollo y la comunicación en las ONGD para clarificar si éstas manifiestan problemas en dicho aspecto. Y, por último, el quinto capítulo concluye con una propuesta.

Maite Gata Amaya

El trabajo de comunicación de las ONGD en el País Vasco; Javier Erro y Javier Ventura; Bilbao, Hegoa, 2002; 166 páginas

La investigación que ahora ve la luz forma parte de un proyecto de Hegoa más amplio que le da sentido titulado: «Herramientas para la comunicación y la cooperación para el desarrollo». Se trata de una iniciativa que persigue como objetivo general la mejora de la práctica de la comunicación en las organizaciones que se dedican a la cooperación internacional en la Comunidad Autónoma Vasca. Pretende ofrecer herramientas conceptuales y prácticas fundamentales para que esas organizaciones sean capaces de diseñar sus propias estrategias comunicativas y para ello, en el marco de este programa se proponen elaborar un diagnóstico de la situación de la comunicación en las ONGD que trabajan en el País Vasco. No obstante, este estudio no busca tener un valor estadístico, sino sacar la máxima información relevante sobre dicho tema e impulsar una reflexión colectiva sobre el papel de la comunicación en el campo de trabajo de la solidaridad y la cooperación; de ahí que podríamos decir incluso que pretende estar más cerca de un autodiagnóstico que de un diagnóstico porque las ONGD participan activa y decisivamente en el proceso.

Así pues, nos encontramos ante un manual de obligada referencia a la hora de extraer algunas enseñanzas que contribuyan a comenzar un proceso de reflexión.

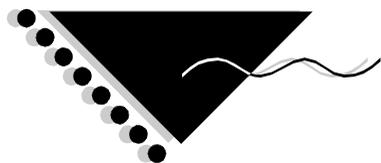


M^a Dolores Guzmán Franco**La composición visual; Roberto Aparici (Coord.); Madrid, UNED, 2000; edición electrónica**

La publicación electrónica «La composición visual» editada en Madrid por el Vicerrectorado de Metodología, Medios y Tecnología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia es fruto de dos importantes obras de Rudolf Arnheim: *El poder del centro* (1988) y *Arte y percepción visual* (1980), siendo ambas producciones de la editorial madrileña Alianza. Con un claro y profesional diseño multimedia, la edición se articula en dos grandes apartados, por un lado, nociones de composición visual (que incluye fundamentos del sentido del orden, campos de fuerzas visuales de las imágenes, referencias al peso visual, semejanzas y ritmos, nociones de equilibrio y proporción y anisotropía del espacio visual). De otro lado, se integran excelentes ejemplos de análisis de imágenes «La agonía en el huerto», «La expulsión del templo» que permiten trabajar el peso visual con desplazamientos, ampliaciones, reducciones, etc., y el tratamiento del color de las figuras insertadas dentro de las imágenes. Se trata de un material didáctico y práctico para trabajar y profundizar en la lectura de imágenes, en el que se combinan de una forma muy acertada la vertiente teórica y explicativa con la práctica, ya que presenta los contenidos de forma atrayente y clara y se complementa y refuerza con las actividades prácticas que propone, que permiten ser realizadas de forma interactiva dentro de la aplicación.

**Nuevas tecnologías, comunicación y educación; Roberto Aparici (Coord.); Madrid, UNED, 2000; edición electrónica**M^a Dolores Guzmán Franco

Las ediciones electrónicas y digitales están consiguiendo un avance destacado en los últimos años, fruto de la expansión de los entornos multimedia que favorecen la información, la comunicación y el aprendizaje. Doble énfasis merecen las publicaciones de esta naturaleza que versan a su vez sobre medios audiovisuales y nuevas tecnologías, como es el caso de la obra que reseñamos en este espacio. Se trata de una publicación electrónica titulada *Nuevas tecnologías, comunicación y educación* que ha sido editada por el Vicerrectorado de Metodología, Medios y Tecnología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia bajo la coordinación de Roberto Aparici, profesor de esta institución con gran experiencia académica y profesional en este campo. La estructura de este trabajo está, claramente organizada y ofrece múltiples recursos y herramientas agrupados en cinco apartados (comunicación, multimedia, infoesfera, programas de radio y recursos electrónicos complementarios sobre libros, software, imágenes, archivos midi, etc.). Nos encontramos sin duda ante un trabajo enriquecedor y con grandes posibilidades de uso y aplicación en materias relacionadas con la integración de recursos tecnológicos en el contexto educativo y con una aplicación multimedia de fácil navegación interna y externa con los enlaces vinculados a Internet.



COMUNICAR

Próximos títulos

Temas monográficos previstos

Mundo global y comunicación: apuestas por la ciudadanía

Coordina: Dra. M^a Amor Pérez Rodríguez. Universidad de Huelva



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

Coordinan: Dr. Francisco Martínez y José Palomares. Universidad de Granada



Cine español

Coordinan: Dr. Javier Ruiz del Olmo y Dra. Inmaculada Sánchez Alarcón. Universidad de Málaga



Creatividad y medios de comunicación

Coordinan: Enrique Martínez-Salanova (Almería)

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&sposcom@emesp.com.br

• COMUNICACIÓN E INFORMACIÓN (C+I)

Centro de Investigación de la Comunicación
Universidad del Zulia. Maracaibo (Venezuela)
Fax: 58-61-598085; E-mail: cmasi@hotmail.com

• COMUNICACIÓN Y MEDIOS

Universidad de Chile
Tapia, nº 10, Santiago-Centro (Chile)
Fax: 22299616; E-mail: periodismo@uchile.cl

• COMUNICACIÓN Y SOCIEDAD

Centro de Estudios de Información y Comunicación
Universidad de Guadalajara
Paseo Poniente 2093, Apartado postal 6-216
44210 Guadalajara, Jalisco (México)
Fax: 8237631; E-mail: comysoc@fuentes.csh.udg.mx

• COMUNICACIÓN Y SOCIEDAD

Universidad de Navarra. Facultad de Comunicación
Edificio de Ciencias Sociales. 31080 Navarra (España)
Tfno: 34-948-425664; E-mail: cys@unav.es

• COMUNICACIÓN UPB

Facultad de Comunicación Social
Universidad Pontificia Bolivariana
Apartado Aéreo 56006 Medellín (Colombia)
Fax: 4118656

• COMUNICACIÓN. ESTUDIOS VENEZOLANOS

Centro Gumilla
Edificio Centro de Valores, local 2, Esquina Luneta, Altagracia
Apartado 4838, Caracas 1010-A (Venezuela)
Fax: 02-5647557; E-mail: cengumi@conicit.ve

• COMUNICAR

Grupo Comunicar
Colectivo Andaluz de Educación en Medios de Comunicación
Apartado 527. 21080 Huelva (España)
web: www.grupocomunicar.com; Fax: (00-34) 959-248380
E-mail: info@grupocomunicar.com

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
Universidad Autónoma del Estado de México
Cerro de Coatepec, s/n. Ciudad Universitaria
Toluca (México). CP 50001. Tfno: 0172-150494
E-mail: convergencia@coatepec.uaemex.mx

• DIA-LOGOS DE LA COMUNICACIÓN

FELAFACS-Federación Latinoamericana
de Facultades de Comunicación Social
Calle F, nº 261, Urb. Betelgeuse, San Borja
Lima 41 (Perú); Apdo. postal 180097 Lima 18 (Perú)
Fax: 4754487; E-mail: wneira@felafacs.org.pe

• ESTUDIOS SOBRE LAS CULTURAS CONTEMPORÁNEAS

Programa Cultura. Universidad de Colima
Apartado Postal 294. 28000 Colima, Col. (México)
Fax: 27581; E-mail: 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, nº 676. 1900 La Plata (Argentina)
Fax: 54-1-82992; E-mail: perio-01@isis.unlp.edu.ar

• OJO DE BUEY

Arcos. Instituto Profesional de Arte y Comunicación
Campo del Deporte, 121; Ñuñoa. Santiago (Chile)
Fax: 2252540; E-mail: arcos@arcos.cl

• PERSPECTIVAS DE LA COMUNICACIÓN

Universidad de la Frontera. Carrera de Periodismo
Avda. Francisco Salazar. 01145 Temuco (Chile)
Fax: 56-45-325379; E-mail: delvalle@ufro.cl

• SIGNO Y PENSAMIENTO

Pontificia Universidad Javeriana
Transversal 4, nº 42-00. Edificio 67, piso 6
Santafé de Bogotá DC (Colombia)
Tfno: 571-3208320; Ext. 4587;
Fax: 571-2878974; E-mail: signoypp@javeriana.edu.co

• SINERGIA

Colegio de Periodistas de Costa Rica
Apdo postal 5246-1000 San José (Costa Rica)
Tfno: 506-2215119; E-mail: medios@sol.racsa.co.cr

• TECNOLOGÍA Y COMUNICACIÓN EDUCATIVAS

Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa
Calle Puente, nº 45 Col. Ejidos de Huipulco, Delg.Tlalpan
14380 México DF (México); Fax: 7286554

• TEMAS DE COMUNICACIÓN

Universidad Católica Andrés Bello. Escuela Comunicación
Montalbán. Apdo. postal 20332. 1020 Caracas (Venezuela)
Fax: 4074265; E-mail: mromer@ucab.edu.ve

• TEMAS Y PROBLEMAS DE COMUNICACIÓN

Universidad Nacional de Río Cuarto
Agencia Postal 3, 5800 Río Cuarto (Argentina)
Fax: 5458676285; E-mail: encarniglia@hum.unrc.edu.ar

• REVISTA MEXICANA DE COMUNICACIÓN

Fundación Manuel Buendía, AC
Guaymas 8-408, Col. Roma 06700 México DF (México)
Fax: 2084261; E-mail: fbuendía@campus.cem.items.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 CIENTÍFICA «COMUNICAR»

- Suscripción bianual (números 22, 23, 24 y 25) 45,00 Euros
- Suscripción anual (números 22 y 23) 26,00 Euros
- Comunicar 01: Aprender con los medios 12,00 Euros
- Comunicar 02: Comunicar en el aula 12,00 Euros
- Comunicar 03: Imágenes y sonidos en el aula 12,00 Euros
- Comunicar 04: Leer los medios en el aula 12,00 Euros
- Comunicar 05: Publicidad, ¿cómo la vemos? 12,00 Euros
- Comunicar 06: La televisión en las aulas 12,00 Euros
- Comunicar 07: ¿Qué vemos?, ¿qué consumimos? 13,00 Euros
- Comunicar 08: La educación en comunicación 13,00 Euros
- Comunicar 09: Valores y comunicación 13,00 Euros
- Comunicar 10: Familia, escuela y comunicación 13,00 Euros
- Comunicar 11: El cine en las aulas 13,00 Euros
- Comunicar 12: Estereotipos y comunicación 13,00 Euros
- Comunicar 13: Comunicación y democracia 14,00 Euros
- Comunicar 14: La comunicación humana 14,00 Euros
- Comunicar 15: Comunicación y solidaridad 14,00 Euros
- Comunicar 16: Comunicación y desarrollo 15,00 Euros
- Comunicar 17: Nuevos lenguajes de comunicación 15,00 Euros
- Comunicar 18: Descubrir los medios 15,00 Euros
- Comunicar 19: Comunicación y ciencia 15,00 Euros
- Comunicar 20: Orientación y comunicación 15,00 Euros
- Comunicar 21: Tecnologías y comunicación 15,00 Euros

COLECCIÓN «EDICIONES DIGITALES»

- Comunicar 1/20 (textos íntegros de 20 números) 55,00 Euros
- Luces en el laberinto audiovisual (e-book) 15,00 Euros

COLECCIÓN «GUÍAS CURRICULARES»

- Descubriendo la caja mágica. Aprendemos TV 13,50 Euros
- Descubriendo la caja mágica. Enseñamos TV 13,00 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 «LA COMUNICACIÓN HUMANA»

- El puntero de don Honorato... 13,00 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

MONOGRAFÍAS «AULA DE COMUNICACIÓN»

- Comunicación audiovisual 12,00 Euros
- Juega con la imagen. Imagina juegos 11,00 Euros
- El universo de papel. Trabajamos con el periódico . . . 12,00 Euros
- El periódico en las aulas 12,00 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
- Luces en el laberinto audiovisual (Actas) 15,00 Euros

COLECCIÓN «EDUCACIÓN Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN»

- Publicidad y educación 10,00 Euros
- Aulas en la pantalla 15,00 Euros

MURALES «PRENSA ESCUELA»

- «Géneros periodísticos» (14), «Derechos Humanos» (15), «Internet» (16), «Solidaridad y comunicación» (17), «Historia de la comunicación» (18), «Televisión en las aulas» (19) Gratis

† Importe del pedido	<input type="text"/>
† Costos de envío	<input type="text"/>
† Importe total	<input type="text"/>

Cumplimentar el boletín adjunto y enviar a:
Grupo Comunicar (www.grupocomunicar.com)



Apdo. Correos 527
 21080 Huelva (España) info@grupocomunicar.com



e-mail



formulario electrónico



Teléfono

(00-34) 959 248380



Fax

(00-34) 959 248380

BOLETÍN DE PEDIDO DE PUBLICACIONES

Nombre o Centro
Domicilio Población
Código Provincia Teléfono
Persona de contacto (para centros)
Fecha Correo electrónico
CIF (sólo para facturación) Firma o sello:

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 períodos 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.grupocomunicar.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

info@grupocomunicar.com; www.grupocomunicar.com

Apdo. 527. 21080 Huelva (España)

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