

Comunicar

Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación, v. 14, nº 27



**Modas y
tendencias actuales
de la comunicación**



© COMUNICAR

REVISTA CIENTÍFICA IBEROAMERICANA
DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

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

Andalucía, n° 27; volumen XIV; época II
2° semestre, octubre de 2006

REVISTA CIENTÍFICA DE ÁMBITO INTERNACIONAL INDIZADA

- LATINDEX. Catálogo Selectivo (Publicaciones Científicas Seriadadas de América, España y Portugal) (www.latindex.unam.mx)
 - REDALYC. 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)
 - ULRICH'S. Periodicals Directory. CSA (www.ulrichsweb.com/ulrichsweb)
 - ISOC del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España (CSIC/CINDOC) (<http://bddoc.csic.es:8080/index.jsp>)
 - ERCE. Evaluación de Revistas Científicas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales (<http://erce.unizar.es>)
 - IN-RECS. Índice de Impacto de Revistas Españolas de Ciencias Sociales (<http://ec3.ugres/in-recs>)
 - CARHUS. Departament d'Universitats de la Generalitat de Catalunya (DURSI) (www10.gencat.net/dursi/ca/re/aval_rec_sist_pc05.htm)
 - RESH. Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas (CSAIC/CINDOC) (<http://resh.cindoc.csic.es>)
 - UCUA. Índice de Revistas Científicas de la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (www.ucua.es)
 - DIALNET. Servicio de Alertas de Literatura Científica Hispánica (<http://dialnet.unirioja.es>)
 - REDINET. Base de Datos de Información Educativa del Ministerio de Educación de España (www.mec.es/redinet2.html)
 - OEI. Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (www.oei.es/credi.htm)
 - CEDAL Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) de México (<http://investigacion.ilce.mx/dice/cedal/cedal.htm>)
 - TECNOCIENCIAS. Portal de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (<http://tecnociencia.es>)
 - REBIUN. Catálogo de la Red de Bibliotecas Universitarias de la Conferencia de Rectores de las Universidades españolas (<http://rebiun.cruce.org>)
 - Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura (www.felafacs.org/redrevistas.asp)
 - IHCD. Instituto de Historia de la Ciencia del CSIC/Universidad de Valencia (<http://citas.idocie.uv.es/difusionrevistas/index.html>)
 - Enciclopedia Virtual de Tecnología Educativa (<http://158.49.119.99/crai/personal/evte.htm>)
 - Portal de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona (www.portalcomunicacion.com)
 - 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 de Educación y Comunicación

www.grupocomunicar.com

- Administración: info@grupocomunicar.com
 - Redacción: director@grupocomunicar.com
- Apdo Correos 527. 21080 Huelva (España-Spain)
Tfno: (+34)959 248380; Fax: (+34)959 248380

- COMUNICAR es miembro de la Asociación de Editores de Andalucía (AEA) y socio de CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos)

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

- La revista COMUNICAR acepta y promueve intercambios institucionales con otras revistas de carácter científico de los ámbitos de la educación 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.

DISTRIBUYEN:

ESPAÑA:

- Centro Andaluz del Libro (Andalucía)
- Almarío de Libros (Madrid y centro)
- Besái Libres (Cataluña)
- Distribuciones Lemus (Canarias)
- Crialibros (Galicia)
- Lyra Distribuciones (Valencia y Murcia)
- Asturlibros Distribuciones (Asturias)
- Master D (Internet)

EUROPA Y AMÉRICA:

- Centro La Crujía (Buenos Aires-Argentina)
- Pablo Ameneiros Distribuciones (Montevideo-Uruguay)
- Presa-Peyran Ediciones (Caracas-Venezuela)
- Publiciencias Distribuciones (Pasto-Colombia)
- Palmaria Libros (Santiago-Chile)
- Minerva Distribuciones (Coimbra-Portugal)
- ILCE (México DF-México)

IMPRIME:

Gam Artes Gráficas (Huelva)

Comunicar[©]

REVISTA CIENTÍFICA IBEROAMERICANA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

CONSEJO CIENTÍFICO ASESOR

ASESORÍA INTERNACIONAL: EUROPA Y AMÉRICA

- Dra. Evelyne Bévort, CLEMI, París, Francia
- Dra. Mar Fontcuberta, Pontificia Universidad Católica, Chile
- Dr. Guillermo Orozco, Universidad de Guadalajara, México
- Dr. Ismar de Oliveira, Universidade de São Paulo, Brasil
- Dr. Gustavo Hernández, ININCO, Universidad Central, Venezuela
- Dr. Manuel Pinto, Universidade do Minho, Braga, Portugal
- Dr. Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica de Milán, Italia
- Dr. Jacques Piette, Université de Sherbrooke, Québec, Canadá
- Dr. Vítor Reia, Universidade do Algarve, Faro, Portugal
- Dra. Tatiana Merlo, Universidad Cat. Buenos Aires, Argentina
- Dra. Tania Esperon, Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Dra. Armada Pinto, Universidade de Coimbra, Portugal
- Dra. Vania Quintão, Universidade de Brasília, Brasil
- Dra. Teresa Quiroz, Universidad de Lima, Perú
- Dra. Silvia Contín, Instituto Sup. Formación de Chubut, Argentina
- Dra. Maria Bergman, Dalarna University, Falun, Suecia
- Dr. José Martínez de Toda, Caracas, Venezuela
- Héctor Bernal, Instituto Latinoamericano (ILCE), México
- Javier Arévalo, Centro de MAVs del Gobierno de México
- Ciro Novelli, Universidad del Cuyo, Mendoza, Argentina
- Michel Clarembaux, Centre Audiovisuel de Liège (Bélgica)
- Claudio Avendaño, Universidad Diego Portales, Chile
- Eduardo Jorge Madureira, Público na Escola, Oporto, Portugal
- Marta Orsini, Proyecto Educación y Comunicación, Bolivia
- Alejandro Jaramillo, Universidad Nacional de Bogotá, Colombia
- Pablo Ramos, Red UNIAL, Festival Latinoamericano Cine, Cuba
- Virginia Funes, Universidad Nacional de Lanús, Argentina
- Katia Muñoz, Universidad Viña del Mar, Chile

UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

- Dra. Victoria Camps, Universidad Autónoma, Barcelona
- Dr. J. Manuel Pérez Tornero, Universidad Autónoma, Barcelona
- Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla
- Dr. Agustín García Matilla, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. Joan Ferrés i Prats, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona
- Dr. Javier Tejedor Tejedor, Universidad de Salamanca
- Dr. M. Ángel Vázquez Medel, Consejo Audiovisual Andaluz
- Dr. Daniel E. Jones, Universitat Ramon Llull, Barcelona
- Dr. Javier Marzal, Universitat Jaume I, Castellón
- Dra. M^a Luisa Sevillano, Universidad a Distancia, Uned, Madrid
- Dr. Ramón Pérez Pérez, Universidad de Oviedo
- Dr. Manuel Cebrían de la Serna, Universidad de Málaga
- Dr. Amando Vega, Universidad del País Vasco, San Sebastián
- Dra. Gloria de la Cruz Guerra, Universidad La Laguna, Tenerife
- Dr. Donaciano Bartolomé, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. Juan Antonio García Galindo, Universidad de Málaga

MEDIOS DE COMUNICACIÓN

- Dr. Ramón Reig, «Ámbitos», Sevilla
- José Domingo Aliaga, «Primeras Noticias», Barcelona
- Vicent Campos, «Quaderns Digitals», Valencia
- Rafael Miralles, «Alioli», Valencia
- J. Antonio Gabelas, «El Periódico del Estudiante», Zaragoza
- Manuel Fandos, «Master D», Zaragoza

27

DIRECCIÓN

Dr. José Ignacio Agueded Gómez
Universidad de Huelva (España)

SUBDIRECCIÓN

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

COORDINACIÓN DEL MONOGRÁFICO

Dra. Estrella Martínez Rodrigo, Universidad de Málaga

CONSEJO EDITORIAL

Ilda Peralta Ferreyra, Centro Adultos de Almería
Dr. Francisco Pavón Rabasco, Universidad de Cádiz
Dra. Verónica Marín, Universidad de Córdoba
Dra. Estrella Martínez, Escuela Sup. de Comunicación de Granada
Dr. Juan Manuel Méndez Garrido, Universidad de Huelva
Dr. Manuel Monescillo Palomo, Universidad de Huelva
Ana Reyes y Rafael Quintana, CEIP Canena (Jaén) y RNE de Jaén
Dr. Julián Pindado, Universidad de Málaga

CONSEJO DE REDACCIÓN

M^a Teresa Fernández Martínez, Dr. Juan Bautista Romero Carmona,
Nani Pedro Mora, Dra. M^a Carmen Fonseca Mora, Julio Tello Díaz,
Francisco Casado Mestre, Montserrat Medina Moles, Dr. Tomás Pe-
droso Herrera, Rocío Díaz Gómez, Begoña Mora Jaureguialde, M^a
Dolores Degrado Godoy, Paki Rodríguez Vázquez

GESTIÓN COMERCIAL

Paki Rodríguez Vázquez. Grupo Comunicar Ediciones

DISEÑO

- Portada y dibujos: Enrique Martínez-Salanova
- Autoedición: Anm'06 (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 promueve 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 (en español e inglés), 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 (key words). Al final del texto se insertarán varios sumarios de cuatro/cinco líneas cada uno (textos literales entresacados del artículo para resaltarlos en la maqueta final).

- **Extensión:** Los artículos tendrán una extensión de entre seis y nueve páginas (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 o Mac.

- **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 entrecorillado, nombre y número de la revista en cursiva; página primera y última del artículo o capítulo referenciado.

- **Evaluación de originales y proceso de publicación:** El Consejo de Redacción remite acuse de recibo de los trabajos recibidos. Posteriormente, son evaluados mediante «referee», por el procedimiento de «doble ciego», por el Consejo Científico Asesor que determina, con un informe, su aceptación o denegación, en un período no superior a los tres meses. Los trabajos que no vayan a ser publicados, por no contar con informe favorable 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)

S U M A R I O

Comunicar 27, 2006

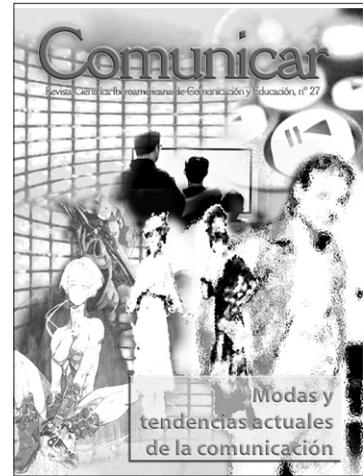
Modas y tendencias actuales de la comunicación

Communication trends

PRELIMINARES / PRELUDE

Sumario	5/6
Prolegómenos	7/8

José Ignacio Aguaded Gómez



TEMAS / SUBJECTS

• Presentación	10/12
<i>Estrella Martínez</i>	
• Moda y medios de comunicación en la educación ciudadana	13/18
<i>José M^o de Andrés Garrido. Granada</i>	
• Los «metrossexuales» y «übersexuales» como artefactos publicitarios	19/27
<i>Juan Rey. Sevilla</i>	
• «Dinkis»: marcando un nuevo estilo de vida	29/33
<i>M^a Teresa Delgado y Domingo Gómez. Sevilla</i>	
• Léxico y discurso de la moda	35/41
<i>Carmen Ávila Martín y F^o Linares Alés. Granada</i>	
• Hacia el consumo inteligente	43/46
<i>Marisun Gajitos. Helsinki (Finlandia)</i>	
• Superventas, modas de lectura e ideología	47/54
<i>M. Ángel Martínez-Cabeza y M^a Carmen Espínola. Granada</i>	
• Líneas de comunicación de las revistas gratuitas dirigidas a jóvenes	55/60
<i>Eileen Hudson. Montevideo (Uruguay)</i>	
• Los mensajes de las series: eslóganes en imágenes	61/68
<i>Mercedes Medina Laverón. Pamplona</i>	
• Músicas y modas	69/77
<i>Mônica de A. Duarte. Rio de Janeiro (Brasil)</i>	
• Los videojuegos, marcadores de tendencias en el ocio tecnológico	79/84
<i>M^a Ángeles Llorca Díez. Granada</i>	
• Modas adolescentes y medios de comunicación como agentes socializadores	85/91
<i>María Teresa Téramo. Buenos Aires (Argentina)</i>	

CALEIDOSCOPIO / KALEIDOSCOPE

HISTORIETAS GRÁFICAS / COMICS	94/97
<i>Enrique Martínez-Salanova. Almería</i>	

INVESTIGACIONES / RESEARCHS

• De la escuela en la televisión a la televisión (digital) en la escuela	98/103
<i>Juan Salvador Victoria Mas. Málaga</i>	

S U M A R I O

Comunicar 27, 2006

CALEIDOSCOPIO / KALEIDOSCOPE

- Impacto del teléfono móvil en la vida de los adolescentes entre 12 y 16 años 105/112
Sara Malo Cerrato. Girona
- Jóvenes, tecnologías y el lenguaje de los vínculos 113/116
Víctor Manuel Marí Sáez. Cádiz
- Guía paterna en el consumo televisivo 117/122
Carmen Marta Lazo. Zaragoza
- Ingredientes mágicos y tests clínicos en los anuncios como estrategias publicitarias . . 123/128
Carolina Moreno Castro. Valencia
- Actores periodísticos y políticos en momentos de crisis: un estudio de caso 129/135
Sergi Cortiñas y Carles Pont. Barcelona
- La coeducación en la red telemática educativa andaluza «Averroes» 137/141
Emelina Galarza Fernández. Málaga
- Una visión actual de las comunidades de «e-learning» 143/148
Francisco Andrés García Martínez. Granada
- Procesos comunicativos en entornos telemáticos cooperativos 149/154
Gregorio Jiménez y Anna Llitjós. Barcelona
- Los museos virtuales como recurso de enseñanza-aprendizaje 155/162
Josefina Santibáñez. Logroño
- Las tecnologías de comunicación (TIC) en los ambientes de formación docente . . . 163/169
Valdinei Marcolla. Rio Grande (Brasil)
- La escuela virtual: la tecnología al servicio de la educación 171/177
Montserrat Tesouro Cid y Juan Puiggalí Allepuz. Girona
- Comunicación en Internet: constructivismo social e identidad virtual 179/186
Ana Ortigosa Pastor y Ana Ibáñez Moreno. Logroño
- Programa «Cine y Salud» 187/191
Javier Gallego Diéguez, Carlos Gurpegui Vidal. Zaragoza
- La experiencia escolar en «Buffy, cazavampiros» 193/198
Concepción Cascajosa Virino. Sevilla
- La evaluación y la mejora de la calidad de los procesos de comunicación 199/203
Ignacio González López. Córdoba
- La educación en comunicación en Cataluña 205/210
Alba Ambròs Pallarès. Barcelona
- Tutoría universitaria y asignaturas de medios audiovisuales 211/217
Ana María Sedeño Valdellós. Málaga
- Accesos alternativos a los medios para personas con deficiencias sensoriales 219/224
Antonio Rodríguez Fuentes. Granada
- La lengua, la literatura y las tecnologías al servicio de la educación especial 225/231
Antonio García Guzmán. Granada
- Joan Brossa y el cine 233/237
Tomás Pedroso Herrera. Huelva

BITÁCORA / BINNACLE

APUNTES / NOTES	240/241
RESEÑAS / BOOKS	242/267

Prolegómenos

La edu-comunicación, más necesaria que nunca: el ILCE como modelo de referencia

A much needed framework: the ILCE as a role model

José Ignacio Aguaded Gómez

Nadie duda ya de que los cambios que está sufriendo la sociedad actual no tienen parangón a lo largo de la historia. Hasta los más reacios comienzan a sucumbir a este maremagnum de transformaciones en gran parte debido a la irrupción, cada vez más global y persistente, de los medios de comunicación en todas las esferas de la vida cotidiana. Trabajo, ocio, vida pública y privada se han visto profundamente alterados en los dos últimos decenios —especialmente y de forma masiva en este último— por la apabullante presencia de la televisión, el cine, la prensa y especialmente de los nuevos medios: Internet, multimedias, teléfonos móviles, consolas de videojuegos, la nueva televisión... Por ello, más que nunca, es necesario demandar esta temática central que esta publicación ha defendido desde sus inicios: la educación para estos medios. Si consumimos medios, a veces incluso de forma compulsiva, y no podemos obviar ese consumo, la única alternativa que tenemos, es educarnos para hacer un consumo selectivo de los mismos, un uso inteligente y racional que, sin renunciar a la dimensión lúdica que éstos, por fortuna o desgracia, tienen, nos permita rentabilizarlos lo máximo en nuestras vidas, convirtiéndolos en instrumentos clave para el desarrollo individual de las personas, pero también para el progreso colectivo de los pueblos.

Sin duda, la cruda realidad nos demuestra que el uso compulsivo e indiscriminado de los medios no garantiza su mejor conocimiento y apropiación de sus mensajes; más bien todo lo contrario: quienes más consumen, como apuntan ya investigaciones contrastadas, están más expuestos a las veleidades y la manipulación informativa y comportamental de los mismos. También parece evidente que el desarrollo vertiginoso de los medios tecnológicos en los últimos años no ha traído como consecuencia una mejor cualificación de las personas para su consumo; también, más bien, en este caso, todo lo contrario: cuanto más medios se han desarrollado, menos se ha formado el espíritu crítico de la ciudadanía.

Es evidente que es necesaria una fuerte movilización ciudadana que dé valor a la educación en los medios, que haga la edu-comunicación un bastión esencial para el desarrollo de la ciudadanía, fomentando planes globales que abarquen no sólo a la escuela y al sistema educativo formal, sino también a las familias, a las asociaciones y colectivos cívicos, a los políticos y administradores y de una manera especial a los propios medios de comunicación. Esta labor educadora es más acuciante si cabe en la medida que se detectan altos niveles de «analfabetismo audiovisual» en gran parte de la población. El lenguaje audiovisual no se enseña ni se aprende, porque la comprensión de los medios no es instintiva y automática.

Ante esta situación, no cabe más que una toma de conciencia serie y urgente de los organismos públicos, especialmente regionales, nacionales e internacionales. Las asociaciones ciudadanas y la implicación de padres y maestros y profesores aislados no es suficiente. Desde hace varias décadas múltiples grupos de profesores, comunicadores, periodistas y padres se han movilizado reclamando esta necesaria educación audiovisual que permita la adquisición de competencias comunicativas. Ya no es suficiente. Se necesita una movilización social de alto nivel que fomente políticas de intervención integrales que engloben tanto a la ciudadanía como a los medios en sus diferentes ámbitos de actuación: la escuela, los centros educativos, los hogares, los entornos no formales y de ocio...

Prolegómenos

Desde los años setenta la UNESCO ya defendió el papel de la educación en los medios en la nueva sociedad. Sin embargo, las secuelas de aquella apuesta primeriza no han sido todo lo incisivas que sería deseable y la realidad es testigo de ello. Los gobiernos, en general, se han preocupado más por garantizarse medios dóciles que por exigirles su compromiso ético con la ciudadanía; la escuela ha permanecido más centrada en su labor anacrónicamente transmisiva que en actualizarse en función de las demandas de los tiempos y especialmente de sus propios clientes, consumidores voraces de todos estos medios; las familias no han asumido aún los nuevos roles que la llegada de los medios han impuesto; y finalmente los medios de comunicación han entrado en una espiral cada vez más perniciosa como empresas de generar beneficios en vez de preocuparse por el bienestar social y el progreso de la ciudadanía.

Ante este panorama, más bien pesimista, cabe plantearse dónde encontrar luces ante el abismo. Si bien no hemos de negar que la situación, desde nuestro punto de vista, es crítica, no deja de haber resquicios para la esperanza. En España se han constituido ya los Consejos Audiovisuales en tres Comunidades Autónomas: Cataluña, Navarra y Andalucía y parece inminente la creación de uno estatal. Pero nos gustaría aquí reseñar la labor consolidada de casi medio siglo del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) con sede en México, e integrado por 13 países latinoamericanos: Bolivia, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Haití, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Venezuela. Durante estos años, el ILCE ha fomentado la investigación en medios, desarrollado contenidos educativos, ha producido materiales didácticos para la formación, ha propuesto múltiples alternativas innovadoras para potenciar las tecnologías de la comunicación y la información y los espacios virtuales de aprendizaje. Sin duda, su dilatada experiencia durante estos años y su amplio radio de influencia es una prueba palpable de su capacidad de generar educación en los medios en la ciudadanía, siendo un claro ejemplo a imitar por otras naciones y regiones del mundo.

Recientemente el ILCE ha organizado en España –Palacio de Euskalduna de Bilbao– su «Virtual Educa 2006» centrado en la «educación, procesos y comunicación: un camino hacia la sociedad del conocimiento», dando prueba fehaciente de su capacidad organizativa y su línea ideológica. Un amplio plantel de investigadores de reconocido prestigio de América y Europa ha reflexionado sobre el papel de estas tecnologías en los próximos años como instrumentos para el desarrollo de los pueblos y la generación de conocimientos.

La educación requiere de muchas acciones y muchas implicaciones. El modelo del ILCE es, sin duda, una referencia básica a tener presente, como organismo internacional que lleva a cabo los principios emanados por la UNESCO en los años setenta. Pero es necesario además, una fuerte apuesta de la ciudadanía para que los medios realmente sean instrumentos esenciales de desarrollo y progreso en la vida cotidiana de las personas. La implicación institucional debe estar siempre acompañada con la reivindicación y la toma de conciencia ciudadana. Éste es el papel de todos y todas.



Comunicar 27

Temas



monográficos

Subjects

Modas y tendencias actuales de la comunicación

Communication trends

Presentación

Modas y tendencias de la comunicación

Communication trends

*Estrella Martínez Rodrigo
Universidad de Málaga*



Desde sus comienzos, «Comunicar» se ha caracterizado por examinar los diversos aspectos de la comunicación en su vertiente educativa y de la educación en su vertiente comunicacional. Vista su producción científica, se puede hablar ya de una revista pionera en el estudio y análisis de los últimos avances de la investigación y de la experimentación en estos campos.

Durante estos años de crecimiento, el ritmo de la sociedad se ha acelerado y los medios de comunicación han aumentado en número y en velocidad de transmisión, lo que constituye el mejor ámbito para el desarrollo de las modas; actualmente podemos ver cualquier manifestación de moda prácticamente en el momento en que se genera en los diversos ámbitos o sectores. Nos referimos aquí a la moda, de acuerdo con R. Köning, como fenómeno totalmente social, aplicado no sólo a la indumentaria sino a la civilización en su conjunto: filosofías, ideologías, doctrinas, lenguajes y gestos.

Cuando hablamos de moda aludimos, al mismo tiempo, a lo novedoso y a lo efímero o pasajero. Las sociedades tradicionales se veían menos atraídas por la novedad que la sociedad actual debido a una doble causa: por un lado, cada uno de sus ciudadanos contaba con una mayor definición de su identidad, y por otro, los escasos y limitados medios de comunicación de esas sociedades apenas estaban en condiciones de difundir eficazmente los modelos del momento. En cambio, la aproximación cada vez mayor de moda y consumo durante el pasado siglo XX se ha convertido en el principal motor de la sociedad de masas y de la cultura. Las modas tienen mucho que ver con la sociedad consumista en la que nos desenvolvemos. La novedad dura muy poco, porque enseguida aparecen nuevas creaciones y nuevos modos, medios o instrumentos de comunicación por las que darlas a conocer. El marketing y la publicidad, en sus diversas facetas y escenarios, ha contribuido notablemente a difundir y multiplicar este fenómeno.

El estado de globalización de los medios y de la cultura al que ha llegado la sociedad actual propone e impone modas y también modos de ser, imágenes y marcas que logran posicionar a cada cual en su ámbito social. Se intenta vender no sólo productos, sino estilos de vida, modelos que imitar que se difunden rápidamente.

Hay que destacar, además, que todo se transmite a una velocidad casi real y el mercado de consumo queda saturado diariamente por la presencia de la información y la imagen, lo que provoca una renovación constante de las formas para los potenciales consumidores que absorben de una manera cada vez menos selectiva una ingente cantidad de estímulos sensitivos. Con razón declaraba Barthes que la calculadora sociedad industrial está condenada a formar unos consumidores que no calculen.

Presentación

Está claro que si los medios de comunicación son los principales responsables de las modas, es lógico que lo que difundan prioritaria e inevitablemente sean sus propias vías y formas de comunicar. Hace sólo una década no podíamos imaginar el desarrollo que alcanzaría, por ejemplo Internet; tampoco sospechábamos la multivariedad de teléfonos móviles; pocos suponían el alcance del uso de un bluetouth o las posibilidades de comunicarse verbalmente y de forma gratuita a través de un ordenador. Pero no queremos referirnos aquí tanto a los medios tecnológicos cuanto a los contenidos que transmiten.

En el presente número trataremos de algunas modas difundidas o provocadas hoy por diversos medios de comunicación; hablar de modas es hablar de modelos, y por tanto, de referentes para los diversos ámbitos culturales.

En primer lugar, José María de Andrés explica cómo esos medios han ido reemplazando cada vez más a la familia como referente educativo, con resultados nefastos como la polarización de los jóvenes en sus propios intereses consumistas frente a la falta de atención a los temas de interés público; este fenómeno viene provocado por altos círculos de poder de la sociedad consumista que estudian las estrategias de comunicación más adecuadas para lograr este objetivo.

Juan Rey constata otra manifestación de ese consumismo, que es el fenómeno del hombre «metrosexual», difundido con gran éxito por los medios de comunicación y entre los jóvenes. Se trata de un hombre que sólo vive por él y para él, con la particularidad de que se cuida y se mimma imitando el interés femenino por la moda y la cosmética. La publicidad cumple su función de sólo extender el fenómeno, masificarlo, de manera que convierte lo minoritario en mayoritario, incidiendo sobre la sociedad y actuando sobre los individuos con su poder persuasivo. El autor nos explica cómo este tipo de hombre, transitorio como toda moda, fue sustituido después por el «übersexual», un consumista más selectivo aún que el anterior, sobre todo en prendas y marcas.

Delgado y Gómez nos muestran un estilo de vida posterior al de los metrosexuales, provocado en gran parte por la publicidad, que es el de los denominados «dinkis»: jóvenes parejas que conviven, sin formalizar la relación, con un trabajo bien remunerado y sin intenciones de tener hijos para disfrutar de un alto poder económico; frente a la familia tradicional, son más ambiciosos profesionalmente, consumen más tecnología y constituyen un target muy particular para la publicidad, siendo la causa incluso de un nuevo tipo de mensajes publicitarios.

Los profesores Ávila y Linares analizan una muestra más de la sociedad consumista que es la difusión de las modas en el vestir, tanto en los tipos de hombres y estilos de vida que acabamos de ver, como en la sociedad en general. Realizan el estudio desde la comunicación verbal y proponen un cambio de actitud: no renegar de la moda, sino comportarse ante ella con lucidez, porque el discurso verbal sobre la moda y su análisis, tiene un gran interés para la educación, ya que pone en juego valores. Propugnan,



pues, el análisis de los discursos verbales de la moda y la comprensión de sus estrategias persuasivas para lograr servir a los intereses de la persona frente a los intereses de la empresa.

También sobre la moda en la indumentaria tratará el artículo de Gajitos, que expone una incipiente tendencia del consumo en Finlandia. Se trata del «ethical luxus», contrario a la producción masiva y en cadena. Estos diseñadores pretenden crear una ropa atractiva y «mentalmente» cómoda, que pone el acento en que el producto fue creado según una ética de producción basada en la justicia, la igualdad y los principios humanos, con un gran respeto por la ecología. Propone una educación en esos valores desde la escuela para crear en los niños el hábito de un consumo inteligente, basado en esos valores.

Otro tipo de consumo inteligente proponen Martínez-Cabeza y Espínola, referido en su caso a los bestsellers de ficción. Aunque la opinión dominante es que gozan de una muy escasa calidad literaria, es indudable que estos textos marcan modas, influyen en los lectores y reflejan el modo en que entienden e imaginan el presente, pasado y futuro de la sociedad en que se desenvuelven. De ahí que los autores del trabajo propongan a los lectores desarrollar un agudo análisis crítico en obras del estilo de «Harry Potter» o «El Código da Vinci» que están dando lugar a una curiosa moda literaria de ficción convertida posteriormente en producción cinematográfica.

La profesora Hudson, por su parte, ha trabajado con otro tipo de lecturas de moda: las revistas gratuitas dirigidas a jóvenes, que han provocado en Uruguay un fenómeno inesperado. En efecto, tanto en ese país como en el resto del mundo, desde hace años, los índices de lectura entre la gente joven son muy bajos, con rechazo a diarios y revistas, y la edad de los lectores es superior a 25 años. En ese contexto han surgido las revistas de tendencias, dirigidas al sector universitario, de hasta treinta años de edad. Son publicaciones gratuitas, de periodicidad mensual, con un diseño muy estudiado, y de contenidos innovadores de carácter cultural, con una retórica propia. La autora analiza las estrategias de comunicación que han utilizado tres revistas pioneras para lograr alcanzar un extraordinario índice de lectura, y llega a la conclusión de que su éxito no se debe tanto al novedoso formato cuanto a los contenidos.

Los contenidos de otro medio de comunicación de especial influencia en la gente joven son los de las series televisivas, género totalmente en alza en nuestro país, que analizará la profesora Medina desde la perspectiva de su influencia en los hábitos y estilos de vida. El consumo de televisión y su influencia pasa más inadvertido que cualquier otro consumo porque es barato y no requiere especiales esfuerzos por parte del consumidor, que emplea un tiempo de ocio, en el que busca diversión y entretenimiento. Las tramas de estas series se basan en las relaciones familiares, en las que cada miembro de la familia tiene su referente fácilmente identificable. Ésta es una de las principales causas de su enorme influencia en los espectadores, junto a otros elementos como el humor y la música.

La gran importancia de la música en otro campo como el de la educación es el tema del artículo de la profesora Duarte. En concreto entiende que la producción de los discursos musicales propios de las canciones de moda, difundidas por los medios de comunicación, así como de las bandas sonoras presentes en muchos de ellos, conduce fácilmente a descubrir el material más adecuado para la enseñanza, por estar basada en principios retóricos. De hecho, tanto las canciones de moda como las bandas sonoras se producen con el objeto de alcanzar y emocionar a un determinado auditorio. Por lo tanto, el análisis de las etapas de su creación debe abarcar una reflexión acerca de los procesos de significación propios para la enseñanza.

Ángeles Llorca se ocupa de otro elemento de gran influencia en la educación de los más jóvenes, muy de moda a comienzos del siglo XXI: los videojuegos, una de las primeras opciones en la elección de los menores para pasar su tiempo ocio. La autora evalúa las influencias negativas en relación a la violencia, sexismo y conductas racistas, pero también muestra sus factores positivos, relacionados con la predisposición al aprendizaje, considerándolos estimuladores de la creatividad y de las capacidades para el aprendizaje visual. De ahí la necesidad de la educación visual para la interpretación del ocio tecnológico, y la vigilancia por la protección del menor, en la que se ven implicados tanto instituciones como tutores, docentes y los propios medios de comunicación. Se trata de hacer compatible la distensión personal con el desarrollo intelectual.

Tras el análisis, en los artículos anteriores, de la influencia de diversos elementos de moda en los jóvenes, la profesora Téramo ha realizado un rico estudio comparativo entre los hábitos de los jóvenes argentinos y de los españoles, en el que se plantea de dónde reciben realmente la mayor influencia, si de los medios de comunicación, de los amigos o de la familia. Los resultados son bien diversos entre los dos países. Y esta reflexión enriquece y matiza la que se realizaba en el artículo que abre este monográfico.

- José M^a de Andrés Garrido
Granada

Moda y medios de comunicación en la educación ciudadana

Fashion and mass media and civic education

La moda y los medios de comunicación son ejes vertebradores de la sociedad actual que poseen una función educadora sustituyendo, en muchos casos, incluso a la familia como referente educativo. Los efectos de este poder mediático están siendo negativos: a los jóvenes ciudadanos no les gustan los temas de interés público, sólo se busca el consumismo y consideran que el destino de las personas no está en sus manos, sino en los altos círculos del poder.

Fashion and mass media are social core elements with an educational function that may even replace the educational frames provided by the family. The social effects of media power are shown to be negative: young citizens do not like topics of public interest, they are only interested in consuming and they believe that their own destiny does not depend on their personal decisions but on higher social power.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Ciudadanos, humanismo cívico, auténtico, ética, virtud.
Citizens, Civic Humanism, authentic, ethic, virtue.

1. La situación actual

Uno de los aspectos que interesa de nuestra sociedad es la posibilidad de que una moda pueda llegar en muy poco tiempo a cualquier parte del mundo. Esto históricamente era muy complicado hace no más de 100 años. Si estudiáramos los movimientos artísticos de toda la historia, que era una parte de lo que podemos llamar moda, podían tardar algunas veces entre 30 y 40 años para llegar a los países que estaban alrededor. Por ejemplo, la Italia del Renacimiento que empieza en el comienzo del siglo XV no consigue llegar hasta España casi 80 años más tarde.

❖ José María de Andrés Garrido es director de la Escuela «El Soto» de Chauchina en Granada (josemari1571@gmail.com).

Todo el mundo habla de aldea global, globalización, de esa posibilidad que tenemos actualmente de poder comunicarnos con otra parte del Planeta en un instante. Si tomamos algo que está muy de moda como son los videojuegos, vemos que los jugadores valoran positivamente el poder jugar en Red con cualquier jugador del Planeta.

Pero me gustaría centrar más este breve ensayo sobre la moda, la comunicación y la educación de ciudadanos. Lo que está de moda viene a ser referido con palabras de diversa índole. En los años noventa del siglo pasado, si algo estaba de moda era muy «in», si estaba fuera de moda era algo «out». Actualmente esto se ha cambiado por el término «cool», «fashion», etc. Esta moda tiene algunas características que la hacen distinta de otras épocas. La moda actual es instantánea, es muy accesible, puede llegar a cualquier parte del Planeta en horas, días, etc. Todos conocemos Zara, es una de las empresas más importantes de España y del mundo. Su concepto de empresa es llevar las tendencias de la moda a todas las mujeres y hombres, por un precio razonable (por lo menos en España). Su modo de trabajar es que sus encargados de tienda venden lo que saben que venderán. Esto lo consiguen haciendo que su personal conozca bien a sus clientes, salen a la calle, observan a la gente. Una vez que se conoce la tendencia, se manda a las oficinas centrales de España donde se realizan las prendas, pero éstas deben ser aprobadas por sus jefes de ventas de todo el mundo.

Evidentemente esto trae como consecuencia otra característica de la moda: es de usar y tirar. Lo llaman cultura «kleenex», las tendencias no superan el año. Dentro de un mismo año puede nacer, morir y ser sustituida por otro elemento más «cool». Quizás viendo algo con más de tiempo podemos ver cómo la música con las posibilidades que tiene actualmente se ha convertido en algo de usar y tirar. La posibilidad de comprar las canciones que quieras, el uso de las redes P2P, hace posible que el trabajo de un cantante sea valorado por una sola canción.

2. Autenticidad

Pero creo que si hay algo que intenta vendernos la moda continuamente es la posibilidad de hacernos auténticos, ser nosotros mismos, de ser libres. Podría poner muchos ejemplos de anuncios donde lo que se te invita es a ser tú mismo, creando tu propia imagen. Pero surge una paradoja inherente a todo proceso de este tipo. Al final la moda no deja de ser algo gregario, no eres la única persona que serás así, hay muchas más a tu alrededor, eres uno más del rebaño, apenas

hay diferencia entre el atuendo de la China de Mao a la salida del metro de Moncloa en Madrid, todas y todos por igual.

El sentido de autenticidad es muy utilizado actualmente, Charles Taylor lo define de manera genial: lo auténtico es algo que se tiene que construir y crear como si fuera un descubrimiento, debe ser original y con frecuencia debe tener un elemento transgresor en contra de la moralidad de la sociedad. Esto tiene un límite, según cuenta este autor; la persona será auténtica siempre y cuando lo que haga tenga un significado y no le impida comunicarse con otros.

Se me antoja muy complicado que se pueda cumplir todo lo anteriormente expuesto. La moda que tenemos es una moda pensada para el yo, para el individualismo. Lo que ansía la persona que vive en esta postmodernidad es ser ella misma, el poder elegir como ser, porque cada uno de nosotros tiene que descubrir una forma de ser nosotros mismos. Pero esto, sin dejar de ser algo maravilloso, tiene un problema, el hombre se concentra en sí mismo, no ve más allá de su persona, pierde cualquier sentido de trascender su propio yo y el que no se dona, no ama. Efectivamente para que exista amor es necesaria la donación y ser aceptado, pero en este horizonte de autenticidad no hay posibilidad para el amor, porque estamos todo el tiempo ocupados en esa configuración de nuestro yo. Podría ser algo alarmista pero estamos ante un momento muy importante de la historia de la Humanidad. Ante la posibilidad que se nos brinda de vivir nuestra propia vida, no lo estamos aprovechando, aunque parezca lo contrario, somos más esclavos de lo que pensamos. Quizás esto sea debido a que se está apelando más en el mundo de la moda y de los media a algo que es muy poco humano: nuestros instintos. Me acuerdo de un anuncio de una conocida marca de tabaco, que para dar esa imagen de auténtico, desnudaba a su modelo y lo ponía a correr por en medio del campo. Mi pregunta es la siguiente ¿Es más auténtico el hombre desnudo o el hombre vestido? Creo que la respuesta es bastante sencilla, el vestido es más humano.

3. Problemas de nuestro tiempo

Esta cultura del usar y tirar, de la moda consumista, en vez de hacernos más felices, nos produce mayor infelicidad. Cuando las personas solamente buscamos lo superficial, necesitamos dosis más fuertes de consumo para satisfacernos y aún así deja un poso de insatisfacción enorme. Vuelvo a poner la maquinaria de la publicidad en marcha, hay algo muy interesante en las marcas de refresco, da la sensación que si un consumidor de una de estas bebidas no se tira desde el Hi-

malaya en paracaídas no vive en condiciones humanas. Sólo se puede beber su refresco si uno no disfruta de emociones de este tipo: «si no vuelas en parapente, no bebas».

La paradoja de esta sociedad consumista es muy curiosa, como antes ya he indicado, el consumo de adrenalina te vuelve dependiente de esta sustancia que fabricamos. Pero el que las personas solamente vivan pendientes de la adrenalina que fabrican los convierten en auténticas máquinas de egoísmo. La amistad se basa en lo que me aportan los demás, lo bien que me lo paso con ellos, pero no es lo que los clásicos entienden por amistad, ni siquiera puede surgir el amor, porque el amor es el descubrimiento del otro, que bueno que existas.

El consumista es una persona que se ve sometida a un continuo martilleo desde los medios para consumir más. Pero a la vez las autoridades nos exigen comportamientos responsables continuamente, nos dicen que «si bebes, no conduzcas», los peligros de fumar, el comer bien y una larga lista de cosas que llegan a aburrir. Es una terrible paradoja que sufrimos todos los fines de semana, mientras nuestras autoridades cobran el impuesto del alcohol, les preocupan los accidentes de circulación entre la gente joven debidos al alcohol, pero también están interesados en cobrar impuestos por la motorización de los vehículos que con mucha potencia se estrellan también y la Guardia Civil te puede poner una multa, evidentemente. Con todo este cúmulo de incoherencias intentamos reducir los accidentes, pero las estadísticas no mejoran. Dicen que es porque no somos lo suficientemente represivos, pero una sociedad consumista no puede ser represiva, son antagónicos.

Cada período vacacional nos vemos sometidos a una batería de anuncios en la que se nos pide responsabilidad al volante. La maquinaria publicitaria se pone en marcha y el «sumun» ha sido en estas vacaciones, unos cantantes conocidos por su gusto por el consumo de hachis junto con un personaje creado en un programa de humor que es la figura del típico pastillero de costa nos dicen que no corramos con el coche. Éstos son los modelos, se ve que nos les hemos hecho mucho caso porque por desgracia el número de muertos no ha descendido.

Una de las preguntas que nos hacemos muchas personas es el porqué se encabezonan en poner mo-

delos tan poco educativos para educar. Y es que todavía nos queda algo de cordura. Sabemos que los buenos modelos sirven para educar a la población, esto lo decían los clásicos, los buenos modelos y las buenas leyes hacen buenos ciudadanos, pero por favor elijamos bien los modelos.

Y esto sucede porque pensamos que la vida es una especie de ecuación maravillosa que se cumple fácilmente. Podríamos hablar de una primacía de la razón instrumental, como dice Charles Taylor; esta ecuación instrumental es buscar siempre el máximo beneficio de todo lo que hacemos, como si el beneficio fuese lo más importante en todos los campos de la vida personas. Se introduce el análisis de coste-beneficio y ya tenemos la solución a todos nuestros problemas.

Este, por decirlo de alguna manera, amor al beneficio nos trae otro aspecto muy significativo como es el culto a la tecnología. No somos nadie sin móvil, sin videoconsola no se pueden entretener los chicos de ahora, qué menos que tener 50 canales de televisión que no solemos ver, etc. Pero el culmen está en la me-

Esta cultura del usar y tirar, de la moda consumista, en vez de hacernos más felices, nos produce mayor infelicidad. Cuando las personas solamente buscamos lo superficial, necesitamos dosis más fuertes de consumo para satisfacerlos y aún así deja un poso de insatisfacción enorme.

dicina, donde los pacientes ya no son personas, son números que son tratados como conejillos de Indias para el progreso de la Humanidad.

Se puede argumentar que el beneficio es el motivo de la moda, de la publicidad. Los medios de comunicación son una parte de hacer beneficio que se intenta vender. Pero no nos engañemos, el beneficio no rige como única misión de las empresas. Esta visión, que es la que tiene la inmensa mayoría de las personas, no deja de ser uno de los muchos reduccionismos que repetimos como un «mantra», adoctrinados por las teorías científicas del siglo XIX. De la misma forma, las empresas que dicen que su misión son sólo sus clientes, también deben estar bajo sospecha.

Los reduccionismos son muy peligrosos, el fiar todo a una carta no es muy humano. La realidad es más variada de lo que pensamos, la vida no es esto o lo otro, tenemos más posibilidades de elegir, eso no sig-

nifica que se pueda elegir hasta el infinito; al contrario eso nos debe hacer ver que debemos elegir lo que nos da valor.

Es cierto que en el mundo de la empresa el beneficio es fundamental, pero se necesita algo más. Como señala Pablo Cardona, las mejores empresas del mundo conjugan el beneficio con la tenencia de unos valores y unos niveles altos de autoexigencia.

El último problema del hombre consumista, después de analizar lo insatisfecho que se encuentra de su vida, de cómo se siente poseído de un culto al beneficio, sería que este «homo consumista» se pasa todo el día pensando en cómo satisfacer sus necesidades. Es un trabajo muy fatigoso vivir con este culto al hedonismo. Sobre la política ya ni cuento, los políticos son una maldición bíblica. Como no hay participación en

obscurantismo antiguo, pero la nueva liberación no ha sido tan beneficiosa para todos nosotros. Los que antes creían en la utopía, los que creían en las revoluciones son devorados por el consumismo.

4. Dar soluciones

Anteriormente he citado dos principios que en educación todos tenemos muy claros: los buenos modelos ayudan a educar, y el segundo, se necesitan buenas leyes para educar ciudadanos. Pero sucede una cosa muy curiosa, los modelos antiguos los utilizamos actualmente pero no les sacamos partido, los medios de comunicación pueden ayudar pero al final todo se queda en poca cosa. Podemos analizar si les parece la pasada conmemoración de «El Quijote». Hemos leído el libro en televisión, exposiciones itinerantes, cientos

de trabajos en colegios y el resultado es que seguimos leyendo lo mismo o menos que el año anterior. Los jóvenes no leen, un político acaba de pedir que se lea por prescripción médica, pero aún así se lee menos ¿Por qué?

Hubo épocas anteriormente a la nuestra en la que lo que estaba de moda era algo completamente distinto de lo que

Por eso debemos pensar cómo educan las modas y los medios de comunicación, si hacen posible que con su ejemplo ayuden a ser mejores a las personas, porque esa es la responsabilidad que tienen todos los que trabajan en el ámbito público.

la vida política, alguien tiene que ocupar el espacio que no se ocupa y el estado benefactor lo ocupa, siempre con espíritu victimista. Esto, como ya dijo Tocqueville, es despotismo blando, se mantienen las formas democráticas, se puede votar, pero estamos completamente tutelados por nuestros abnegados gobernantes.

No nos damos cuenta que, perdida nuestra libertad política, el resto de nuestra libertad se encuentra en peligro. Pero, aún así, muchos ciudadanos no ven estos peligros, piensan que los que critican esta moda de vivir son añoradores del pasado, obscurantistas, y que lo importante es la gestión. Si el gobernante es corrupto o no le da igual, lo importante es el beneficio.

Llegados a este punto, me asalta la duda siguiente: ¿podemos educar a nuestros jóvenes ciudadanos con este panorama? No, es imposible, porque ser ciudadano de una democracia exige participar de las decisiones de la sociedad.

Siempre que se pone en cuestión algún aspecto de nuestra sociedad en una clave que no sea materialista, ni revolucionaria, el comentario que se recibe no es positivo. Es como si un nuevo dogmatismo se hubiera instalado en nuestras vidas, se echó en la Ilustración el

ahora consideramos moda. Podemos recordar el siglo XV en Florencia, el ideal del humanismo cívico era lo que estaba de moda. Los hombres deseaban participar en el desarrollo de su sociedad. Posiblemente no haya habido en los últimos cinco siglos una centuria con tantos genios en las artes, la literatura, la política y, sin embargo, ahora con más libertad, más medios, parece imposible que podamos escribir algo mejor que la «Divina Comedia» (ya sé que es un poco anterior) o construir algo tan bonito como la cúpula del Duomo de Florencia. Es cierto que todos recuerdan que también había mucha corrupción, esto me hace siempre mucha gracia, como si la corrupción actual por ser democrata sea menos corrupción. Bruni, Brunelleschi, Alberti o Maquiavelo pensaban que el fin auténtico de la comunidad consiste en otorgar al individuo la capacidad de disponer de sí mismo. Para disponerse de sí mismo debe gobernar su vida y esto me temo que el hombre y la mujer actual no lo consiguen.

Por eso creo que una de las líneas de actuación en el mundo actual es recuperar lo clásico. No es que no podamos hacer nada nuevo, que lo podemos hacer, pero ante la falta de una auténtica creatividad, fijémosnos en lo que otros hombres han realizado antes que

nosotros. Creo que es muy importante pensar en el concepto de innovación. Todo el mundo piensa que innovar es hacer algo de la nada y esto para los hombres es imposible. Si tomamos el concepto innovación como repensar lo que se nos ha dado, lo mismo conseguimos salir de esta apatía que nos rodea. Comprendo que algunos puedan pensar que esto es añorar el pasado, pero en historia tenemos un concepto que es bueno recordar: los pueblos que no conocen su historia cometen los mismos errores del pasado.

Esta forma de repensar lo clásico se puede ver perfectamente en el cine. Posiblemente en el cine esté casi todo inventado pero cuando uno ve «Oh Brother», de los hermanos Coen, puede uno darse cuenta que el mito de Ulises puede ser reutilizado en el mundo que vivimos y sigue teniendo el mismo mensaje que nos llama a buscar sentido a nuestra vida. O en cuantas películas de cine infantil se puede ver el canto a la amistad que en películas como «Dos cabalgan juntos» o «El Dorado», auténticos clásicos del cine americano, nos siguen emocionando. Por lo tanto, porque no podemos repensar cómo educar a nuestros jóvenes ciudadanos, qué nos impide pensar que es imposible si seguimos con este modelo consumista. Desde luego que puede parecer presuntuoso por mi parte si dijera que tengo la solución, pero sí tengo claro que somos las personas las que tenemos la solución a nuestros problemas.

Desde hace muchos años he pensado en la figura de Ortega y Gasset y en una de las frases por las que ha pasado a la historia: «Yo soy yo y circunstancia y si no la salvo a ella no me salvo yo». Sucede de manera más que compleja que en una sociedad donde la libertad es el valor más importante para todos, no podemos evitar las circunstancias que aparecen en nuestras vidas todos los días. En mi tarea de docente muchos padres me preguntan cómo pueden luchar contra la publicidad consumista, la violencia en el cine, la pornografía que inunda todo. Estos padres tienen la sensación que es imposible luchar contra esta enorme circunstancia, que están derrotados de antemano. Sin lucha de ningún tipo dejan pasar los días intentando preservar una cierta paz en el hogar, que al final deja un poso de amargura y desencanto que acaba cuando los hijos se van de casa (cuando se van, que es complicado).

Y es que vivir en democracia exige tener un tipo de personas que valoren la libertad con una contrapartida que es la responsabilidad, estamos en el «quid» de la cuestión. No podemos pensar que la libertad sólo es elegir, que las consecuencias no se deben asumir. Este hombre consumista quiere que tras la juega,

la técnica le solucione su resaca, para seguir bebiendo. Que si corro con el coche y tengo un accidente que los «air bags» me salven la vida y así sucesivamente. Esto no es ser libre. En un momento como el actual resulta completamente destructivo el pensar que la libertad nos hará verdaderos, es la clave de la derrota del hombre y de la libertad. Porque una libertad sin horizonte se vuelve contra el hombre, no por el mero de elegir nada nos puede pasar.

Entendido hasta el absurdo si todo lo que elijo es verdadero ¿Hitler hizo el bien? Se me ocurre algo más actual. Cuando sucedió la catástrofe del Prestige, muchos de los voluntarios que fueron a limpiar tuvieron un comportamiento ejemplar, luego al volver a sus ciudades son los jóvenes que ensucian sus ciudades con el botellón ¿Es esto razonable? Frente a un valor como es el medio ambiente, que es una de las preocupaciones más importantes de la gente joven, nos asomamos a la calle los viernes y sábados y vemos cómo defecan en portales y llenan de basura las calles.

¿Pueden los medios de comunicación tener una línea editorial de defensa de los marginados, de las causas solidarias en sus telediarios y ganar dinero con programas donde se vende la intimidad de las personas? Vuelvo a repetir, vivir en democracia exige ser de una forma y eso es lo que nuestra sociedad no tiene claro, porque valora mucho más el tener que ser persona. Incluso en la familia se ha perdido el sentido último de lo que es ser familia. La familia es el lugar donde a las personas se las quiere por lo que son, pero ahora eso ya no es posible. Porque en la familia existen otras prioridades en forma de coche, vacaciones, pisos, viajes y eso hace posible que las personas pasen a un segundo plano.

Se me ocurre una posibilidad que es muy típica del mundo anglosajón y muy kantiana. Son los códigos deontológicos. Se reúnen una serie de expertos y acuerdan unas medidas en defensa de ciertas cuestiones. No deja de ser algo que todos los días vemos en los medios de comunicación, pero esto es la obligación de hacer algo, por la ley. El imperativo categórico de Kant aparece y es una norma moral que hay que tener en consideración porque es buena. Pero les puedo decir también que en España cuando los canales de televisión, en el año 2004, acordaron con el gobierno que en horario infantil no se podían exhibir escenas de sexo o violentas, el acuerdo duró exactamente 24 horas, que es lo que tardaron en poner una relación sexual en uno de los «reality shows» que inundan nuestras tardes televisivas.

Pensar que todo puede solucionarse a través de leyes es un poco utópico, sobre todo teniendo en

cuenta el afán totalitario de algunos partidos, en toda Europa, por cierto, de pensar que cuando se llega al poder ellos pueden hacer lo que les de la gana simplemente por el hecho de reunir más votos que al adversario. Esta forma de actuar justifica todos los horribles crímenes de la Humanidad en el siglo XX.

Por lo tanto a la hora de pensar cómo pueden ayudar los medios en la educación de los ciudadanos, nos debemos dar cuenta que toda sociedad se rige por unos términos morales, que es imposible una sociedad donde hay una moral pública y otra privada, porque lo que produce son esquizofrénicos. Es cierto que uno en la intimidad del hogar puede hacer lo que le de la gana, pero eso no garantiza que esa persona en la vida pública vaya a convertirse en un brillante gestor de los asuntos públicos, que dejará de lado sus preferencias en aras del bien común de toda la sociedad.

La moda y los medios de comunicación con su acción diaria son una fuente de acciones morales continuamente, y no puede decirse que están exentos de ciertas cosas en aras de la libertad de expresión. Porque justamente el poder decir lo que uno quiera choca frontalmente con el derecho que tenemos todos a ser tratados con dignidad y a que no se mienta sistemáticamente en todo. Porque si en el fondo todo es igual ¿Por qué votamos? ¿Por qué elegimos una marca de coches distinta? Porque en el fondo seguimos pensando que hay cosas que son mejores que otras, que nos ofertan más confianza.

En esto podemos observar cómo las mejores empresas del mundo gastan en publicidad lo necesario, porque en la creación de su marca no les marca el beneficio, el fin de la empresa, quieren crear otro valor. Uno de ellos es la confianza con la que hacen las cosas, la confianza que se han ganado con sus accionistas, clientes y trabajadores. Pero nos encontramos con una forma camuflada de totalitarismo muy sutil. Tenemos medios de comunicación que sospechan por norma de todo aquello que puede infundir confianza, se trata de introducir el miedo, el descreimiento y esto conlleva a la muerte de la sociedad. Porque la confianza en las personas es lo que hace posible que exista la sociedad y esto no deja de ser ético.

Es cierto, el motor de la sociedad es la ética, sin ética la sociedad no puede funcionar; el «todo vale» es una forma de vivir la ética pero al final desintegra a los ciudadanos. Debemos pensar cómo educan las modas y los medios de comunicación, si hacen posible que con su ejemplo ayuden a ser mejores a las personas, porque esa es la responsabilidad que tienen todos los que trabajan en el ámbito público. Una vez desintegrada la socie-

dad, los ciudadanos no se ocuparán de sus propios congéneres, eso ya lo hará el estado benefactor que todo lo soluciona. Vuelvo a reiterar lo dicho por Tocqueville, es un «despotismo blando» el que nos gobierna.

No quiero ser negativo, somos nosotros los que debemos recuperar el mando de las operaciones, somos los ciudadanos los dueños de la democracia, nadie puede elegir por nosotros. Debemos cambiar el orden de las siguientes palabras: no nos interesa la buena vida, es más importante la vida buena. Vida buena tiene raíces clásicas, lo clásico es lo que siempre está de moda, es una forma de ver la vida que es universal para todas las épocas, para aprender a ser ciudadano. Los medios de comunicación, las modas pasajeras no son los mejores educadores. Eso se aprende en la familia, en la escuela, en la universidad, en esos estamentos intermedios donde las personas pueden darse con más facilidad, pueden tener comportamientos más solidarios y lo que se pide al resto de la sociedad es que no juegue en contra de los que tienen el primer derecho de educar. De eso se trata, de que si las familias, los centros educativos, las universidades quieren tener, enseñar ciertos hábitos ciudadanos, los medios de comunicación no pueden imponer sus proyectos de «lobby» sobre la sociedad. Pero aún así faltaría algo muy importante para que esto sucediera, que los hombres y mujeres del siglo XXI desarrollen esas capacidades de gobernar su vida, eso que los clásicos lo llamaban «virtud», poseer aquellos hábitos que nos hacen más humanos. Eso es lo complicado y eso es la enorme tarea que tenemos los padres de familia y educadores, formar nuestros jóvenes más humanamente, que vean que el mundo del instinto que nos manda la moda actual, nos aleja de la mejor tradición educadora de la historia de la Humanidad.

Referencias

- BARON, H. (1996): *The crisis of the early Italian renaissance*. Princeton, University Press.
- BARON, H. (1986): *In search of florentine civic humanism. Essays on the transition from Medieval to Modern Thought*. Princeton (New Jersey), Princeton University Press.
- BELL, D. (1985): *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid, Alianza.
- CARDONA, P. y REY, C. (2005): *Dirección por misiones*. Barcelona, Deusto.
- LLANO, A. (1999): *Humanismo cívico*. Madrid, Ariel.
- MACINTYRE, A. (1999): *Dependent rational animals. Why human beings need the virtues*. Chicago, Open Court.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1914): *Meditaciones sobre El Quijote*. Madrid, Residencia de Estudiantes.
- TAYLOR, C. (1994): *Ética de la autenticidad*. Barcelona, Paidós.
- TOCQUEVILLE, A. (1985): *La democracia en América*. Madrid, Alianza.

- Juan Rey
Sevilla

Nuevos modelos para nuevos consumidores

Los «metrosexuales» y «übersexuales» como artefactos publicitarios

Metrosexuals and übersexuals as an advertising construction

Últimamente, el «metrosexual» o «übersexual» hace furor tanto en los medios de comunicación como entre los jóvenes, pero este modelo no es nuevo, es el resultado –momentáneo– de un proceso de transformación iniciado hace tiempo en las sociedades occidentales. El nuevo hombre, el que se preocupa de asuntos catalogados como femeninos, sin dejar de ser hombre, es un sujeto social y una construcción publicitaria. Es social porque es una de las consecuencias de la revolución llevada a cabo por las mujeres; y es publicitario porque es fruto de la observación y análisis de las empresas que, a partir de una tendencia socialmente minoritaria, lo convierten, mediante la publicidad, en un fenómeno de masas.

«Metrosexuals» or «übersexuals» are lately all the rage in mass media and among young people. This model is not new; it is the result of a process of transformation initiated some time ago in Western Societies. The new man who worries about so-called female topics is on the one hand a social reality and on the other one, an advertising construction. «Metrosexuals» and «übersexuals» as a social reality are one of the results of the revolution carried out by women, however they are an advertising artefact as well, because they are the product of companies which through observation and due to advertising have turned a minor trend into a mass phenomenon.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Publicidad, consumo, nuevos modelos, metrosexual, übersexual.
Advertising, consumption, new models, metrosexual, übersexual.

Este trabajo tiene su origen en el revuelo mediático-social que, en el tránsito del siglo XX al XXI, se produce

en torno al fenómeno del «metrosexual», palabra que, si en un principio se asocia a homosexual, luego, aclarado su significado, se convierte en expresión de uso corriente para designar a los jóvenes varones que se preocupan en exceso por su cuerpo y por su indumentaria. En cierto modo, este artículo viene a ser, de una parte, una revisión de los resultados obtenidos en mi tesis doctoral sobre la presencia del hombre en la

- ❖ Juan Rey es profesor de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla (juanrey@us.es).

publicidad («La representación de la masculinidad en el discurso publicitario», defendida en 1992 y publicada en 1994 con el título «El hombre fingido»); y de otra, una continuación de la investigación entonces realizada, pues el capítulo final del libro, en el que se recogen las conclusiones, se titula significativamente «Un hombre muy femenino»¹ y, a tenor de lo visto y analizado, el caso del metrosexual es la generalización de un modelo masculino que, al comienzo de los años 90, es minoritario y que, tres lustros después, debido a la concurrencia de factores sociales, económicos y empresariales, se ha convertido en el más frecuente del olimpo publicitario.

1. El perfil del nuevo modelo

El término «metrosexual» fue creado en 1994 con intención peyorativa por Mark Simpson, un periodista británico dedicado a la crítica cultural, en uno de cuyos artículos sobre una exposición celebrada en Londres acerca de la incidencia del consumo en la identidad masculina, hace una crítica feroz de los «fetichistas de productos» y arremete contra el nuevo hombre, el del siglo XXI, al que tilda de consumista, superficial y narcisista. El artículo se titula «Meet the metrosexual» y es publicado en el diario «The Independent», donde pasa casi desapercibido. En palabras del propio Simpson: «El típico metrosexual es un hombre joven, con dinero, que vive en una gran ciudad o cerca de ella, porque es allí donde están las mejores tiendas, clubs, gimnasios y las mejores peluquerías. Puede ser gay declarado, heterosexual o bisexual, pero esto no importa, porque ha elegido su propio cuerpo como objeto de amor y el placer como su preferencia sexual. Son profesionales independientes, como modelos, artistas de los medios o de la música y, últimamente, también deportistas» (2002).

El vocablo «metrosexual» es el resultado de la conjunción de «metro» –en referencia a vive en una metrópolis– y «sexual» –en referencia a que vive sin complejos su parte femenina–. Según Simpson, es un joven urbano, de buena posición social, con un trabajo socialmente prestigiado y bien remunerado, y cuyo único objeto de interés es él mismo. Para el periodista, el prototipo de «metrosexual» es el jugador de fútbol David Beckham. Se trata, por tanto, de un hombre que se cuida, se mimó y sólo vive por él y para él. Esta extrema focalización en sí mismo le hace descubrir su lado femenino, lado del que no se avergüenza, sino que lo exterioriza, a veces ostentosa y escandalosamente –se hace la manicura, se pinta las uñas, se tiñe el pelo, cambia de peinado, usa cremas antiarrugas, acude a la cirugía estética, se interesa por el diseño de

interiores y sabe distinguir una buena sábana de otra mala–. De ahí que, al principio, se le confundiese con el homosexual, del que sólo toma la parte estética. Se trata, por tanto, como certeramente afirma el periodista británico, de un sujeto narcisista y vanidoso. No obstante, la palabra «metrosexual» cae en el olvido hasta que en 2002 reaparece el artículo de Simpson en la revista digital «salon.com», y es entonces cuando recorre los medios de comunicación como un reguero de pólvora. Tan de moda se pone, tanto aparece en la prensa, radio y televisión, que la American Dialect Society una –asociación de profesores universitarios de Boston que anualmente elige una palabra que por diversas razones merezca distinguirse– le concede el premio al «vocablo más ultrajante de 2003» (Retico, 2004: 36). No hay periódico que no le dedique un artículo, columna o reportaje. Y las revistas dirigidas al sector masculino se llenan de reportajes sobre el nuevo hombre y, de paso, de anuncios de cremas y ungüentos «pour homme», productos vigorizantes y artículos de gimnasia. Ha nacido el «metrosexual».

Cuando el vocablo resurge en los primeros años del siglo XXI lo hace de mano de una agencia de publicidad. Ya no se trata de una visión crítica del nuevo hombre, sino de su exaltación. Ya no es un periodista quien habla de los gustos y tendencias del nuevo varón, sino las multinacionales de la moda y la cosmética. El «metrosexual» se convierte ahora en un «target» que hay que conquistar. El primero en percatarse del enorme potencial consumístico de los metrosexuales es el grupo neoyorkino de publicidad y marketing Euro RSCG Worldwide, que, en el verano de 2003, realiza una encuesta sobre la actitud de los hombres hacia los nuevos roles que le son asignados a raíz de la revolución femenina y sobre los retos personales y sociales que esto les supone. «El hombre actual –afirma Mariam Salzman, autora del estudio– ha empezado a prestar atención a cuestiones que se han considerado típicamente femeninas, se preocupa más de la moda, la comida y el glamour, y lo que es más importante: no le importa que se sepa» (Esparza, 2004: 29). Según la investigación, el 82% de los encuestados estima que cuidarse no es exclusivo de las mujeres y considera normal acicalarse e incluso hacerse un tratamiento de belleza.

El nuevo modelo adquiere tal notoriedad que da lugar a la aparición de decenas de libros sobre sus características y preferencias. El más famoso es «The metrosexual guide to style» (Flocker, 2003). Como indica el subtítulo, se trata de «A handbook for the modern man» en el que, además de explicar qué es un «metrosexual», se le enseña cómo debe comportarse,

vestirse o decorar su casa, o bien qué debe leer, comer o beber. Los títulos de los capítulos dan una idea del manual, texto que no deja de ser una burda combinación de consejos maternos sobre el uso de los cubiertos («Reglas de etiqueta» y «Cenar fuera de casa»), una pizca de cultura general («Arte y cultura» y «Música, libros y cine»), algo de crapulismo nocturno («Vinos y cócteles» y «Sexo y romanticismo») y un mucho de superficialidad («Moda y estilo personal», «Cuerpo y estado físico» y «Decoración de interiores»).

1.1. El «metrosexual» como «target»

Como es habitual en el ámbito de las tendencias, el estudio norteamericano tiene un impacto inmediato en el mundo occidental. En el caso de España, las revistas del sector publicitario se hacen eco enseguida del nuevo grupo social. Ya en el número de la revista «Control» de enero de 2004, Gemma Cernuda i Canelles le dedica un artículo que titula «Marca metrosexual. El hombre que hace cosas de mujeres». Para la autora, la irrupción del «metrosexual» en el mercado supone «todo un filón de negocio y oportunidad para ampliar las marcas y sus gamas de productos» y, por tanto, «se abre un nuevo grupo social y es ahí donde las marcas deben estar atentas [...] para contactar con ese nuevo target» (Cernuda, 2004: 61). En la misma dirección se pronuncia Elvira Esparza (2004: 30) en el artículo que le dedica en el número de junio en «El Publicista»: «A la caza del metrosexual». En opinión de la autora, «llegar al metrosexual es el objetivo para los publicitarios porque representa un grupo de gran poder consumista». Por ello, «las marcas de moda y belleza, conscientes del potencial de este nuevo hombre, caracterizado por un gran deseo consumista, han comenzado a dar respuesta a sus necesidades» (2004: 29). Y en el número de agosto de «Control», en la sección de investigación de mercado, aparece un artículo titulado «¿Los metrosexuales son nuevos targets?» (Varios, 2004). El artículo es el resultado de una entrevista realizada entre profesionales del sector en el que los entrevistados estiman que se trata de un «target» aún incipiente pero que resulta importante para la economía la aparición de este consumidor tan cualificado.

No obstante, la débil frontera que separa al «metrosexual» del homosexual resulta, al principio, un obs-

táculo a cuya eliminación se dedican las empresas. Si se hace un repaso por la prensa, se observa que junto a la etiqueta «metrosexual» suele aparecer una aclaración sobre su condición sexual: «varones urbanos que, sin ser homosexuales, se preocupan más que antes y que otros por su apariencia personal» (GAT, 2004: 64) o «no son afeminados» (Arancibia, 2004: 48). Para Simpson, la orientación sexual es irrelevante. Lo mismo opina Flocker: «Cada día más, los jóvenes urbanos heterosexuales incorporan elementos estilísticos y culturales de la comunidad gay» (2004: 13). Se trata, pues, de una imitación externa: «No es una cuestión de género, sino de estética», afirma Giorgio Armani con motivo de la presentación de su colección inspirada en el «metrosexual». Pero, aun así, la tendencia encuentra resistencia en el público en general, porque el metrosexual presenta unas características que «a más de uno le hacen dudar de su orientación sexual» y «algunos metrosexuales prefieren evitar ciertas tenden-

El «metrosexual» es un joven urbano, con un trabajo socialmente prestigiado y bien remunerado, y cuyo único objeto de interés es él mismo. Se trata de un hombre que se cuida, se mimó y sólo vive por él y para él. Esta extrema focalización en sí mismo le hace descubrir su lado femenino, del que no se avergüenza sino que lo exterioriza, a veces ostentosamente.

cias por miedo a que los demás sospechen que son gays» (Constan, 2006).

Si las empresas quieren llegar al nuevo consumidor, deben establecer una estrategia distinta a la seguida, tanto con el hombre tradicional como con el «gay», deben «crear productos heterosexuales o transmitir valores de su marca cada vez menos masculinos y más femeninos, para conectar con este target. [Por tanto] los responsables de marca y comunicación de las empresas deben tener en cuenta ese nuevo target que requiere unos códigos distintos, es un nuevo género a nivel de enfoque y lenguaje. Y eso es muy delicado, porque el metrosexual se siente hombre, no se identifica con los valores del hombre tradicional y quiere gustar a las mujeres» (Cernuda i Canelles, 2004: 61).

En este sentido, los centros de estética y belleza para hombres optan por formas netamente masculinas. Lo mismo sucede con los productos destinados al

nuevo hombre. La crema reafirmante «Abdosculpt» de Bioteherm Homme se anuncia como «exclusivamente masculina»; los productos de «Hugo Boss» «se adaptan a las necesidades reales de los hombres»; los de «Única hombre de Adolfo Domínguez» son «una respuesta completa a las necesidades específicas de la piel masculina»; «Nivea for men» «sabe mejor que nadie lo que le conviene a un hombre»; la crema exfoliante de «Clarinsmen» «te convierte en un hombre nuevo, un amigo más agradable, un marido más guapo, un papá más 'guay' y, algún día, un abuelo formidable»; y el contorno de ojos «Lab series for men» indica en lugar bien visible «fragrance free/non perfume». No hay duda de que se trata de productos para hombres.

1.2. La mercancía del «metrosexual»

Localizado el nuevo grupo social, de una parte, y delimitados sus deseos y miedos, de otra, sólo resta ofertarle el producto adecuado con el mensaje apropiado. Y las empresas, que ven en el nuevo hombre

El «metrosexual» no escapa al carácter fugaz que estigmatiza a cuanto se relaciona con la publicidad. Por un momento se creyó que sería duradero, pero dos años después de su aparición, cuando ya se había convertido en moneda corriente entre tertulianos mediáticos y analistas de tendencias, es destronado por el «übersexual».

«un filón de negocio», se disponen a ello desplegando toda una panoplia mediática a fin de fidelizar a los convictos, convencer a los indecisos y persuadir a los desconfiados, con el fin de ampliar su cuota de mercado. El «metrosexual» es un nuevo modelo (para los jóvenes) y un nuevo cliente (para las empresas). Pero, ¿qué consume? Para averiguar las preferencias de este nuevo consumidor se ha procedido al análisis de la publicidad aparecida durante 2005 en «Men's Health» («MH»), una revista dirigida al público masculino preocupado por su aspecto formal; «GQ», una revista dirigida al hombre también, aunque en un tono menos elevado; y el suplemento dominical «El País Semanal» («EPS»), dirigido a un público mixto y que se hace eco de las nuevas tendencias masculinas.

Los resultados pueden verse en la tabla de la página siguiente. La mercancía que promociona el nuevo

modelo es ropa, perfumería, cosmética, complementos, automoción, alimentación, lectura, alcohol y tabaco, aunque no todas tiene la misma importancia. Mientras que las cinco primeras (ropa, perfumería, cosmética, complementos y automoción) tienen relevancia cuantitativa, las restantes (alimentación, lectura, alcohol y tabaco) carecen de ella, si bien sirven para matizar algunos aspectos concretos del nuevo hombre.

Porcentualmente, la ropa es la mercancía más promocionada en las tres revistas y representa casi un tercio de toda la publicidad (29,0%). Le siguen los complementos (19,5%), la perfumería (14,9%), la automoción (12,3%) y la cosmética (8,8%). Si se cotejan los datos de 2005 con los de 1992 (Rey, 1994: 229), se observan ciertas similitudes entre las dos fechas. Primero, que la ropa es la mercancía más publicitada en ambos casos (34,1% en 1992 y 29,0% en 2005) y, después, que la perfumería (29,3% en 1992 y 14,9% en 2005) y los complementos (12,4% en 1992 y 19,5% en 2005) suponen un porcentaje considerable. El hombre bello de 1992 también vendía ropa, complementos y perfumería.

En 2005, la novedad radica en la cosmética, que representa un 8,8%, si bien no en todas las publicaciones obtiene el mismo porcentaje. Es relativamente elevado en «MH» (14,7%) y tiene menor presencia en «EPS» (6,7%) y «GQ» (5,1%). A pesar de tratarse de porcentajes exigüos, lo verdaderamente novedoso es la presencia de anuncios en revistas masculinas publicitando tratamientos anti-

rrugas «for men», cremas hidratantes «pour homme», geles reafirmantes para hombre y contornos de ojos que evitan la aparición de bolsas «per uomo»².

Las cuatro mercancías mayoritarias se agrupan en dos grandes categorías: moda (ropa y complementos) y belleza (perfumería y cosmética). De ambas, la más novedosa, como se ha visto, es la de belleza, novedad que igualmente se observa en los beneficios obtenidos por las empresas del sector (S/A, 2005: 67-68). Según el estudio «Mercados en crecimiento alrededor del mundo: cuidado personal», realizado en 2003 por la agencia ACNielsen en 56 países³, el incremento global del consumo masculino de productos de cuidado personal es del 11%, mientras que el femenino es sólo del 5%. El crecimiento de España es del 9,3%, por detrás de los mercados emergentes (13%) y América del Sur (10%). El estudio subraya que este crecien-

Relación porcentual de la mercancía publicitada en revistas dirigidas al metrosexual (2005)

Productos	Revistas			Media 2005	Media 1992
	MH	GQ	EPS		
Ropa	29,6	35,1	22,3	29,0	34,1
Perfumería	17,4	9,6	17,9	14,9	29,3
Cosmética	14,7	5,1	6,7	8,8	
Complementos	16,3	29,6	12,6	19,5	12,4
Automoción	10,3	13,2	13,4	12,3	
Alimentación	3,8		2,3	2,0	
Lectura	2,7		1,6	1,4	
Alcohol		3,3	15,7	6,3	17,0
Tabaco			3,3	1,1	
Otros	5,2	4,1	4,2	4,6	7,2

to «tiene mucho que ver con la introducción del concepto metrosexual».

En la misma línea se encuentran los resultados obtenidos en la encuesta llevada a cabo a finales de 2004 por la empresa Ipsos-Eco Consulting para la revista «HM» sobre el uso de cosmética masculina (S/A, 2005: 72-73). Según las declaraciones de más de 400 hombres urbanos, entre 25 y 45 años, un 79% ve con buenos ojos el uso de cosméticos masculinos y un 42% confiesa dedicar bastante esfuerzo a su cuidado personal. El objetivo es la apariencia personal: un 87% reconoce la importancia del aspecto físico, un 81% opina que cuidar la piel es importante y un 77% cree que estar guapo es una ventaja.

Respecto a las mercancías cuantitativamente irrelevantes, resultan interesantes porque subrayan algunos aspectos del «metrosexual». La publicidad de tabaco representa nada más que un 1,1% y sólo figura en «EPS». Se ha recogido esta mercancía porque, de ser un producto típicamente masculino, ha pasado en breve tiempo a convertirse en un producto marginal. El alcohol, también con un porcentaje reducido (6,3%), sólo aparece en «EPS» y «GQ», si bien con porcentajes diferentes. Estos dos productos no tienen cabida en las páginas de «HM» debido al «compromiso de Men's Health con los lectores y la salud», según una nota al pie del sumario.

Más interesantes son la alimentación (2,0%) y la lectura (1,4%), a pesar de que sus porcentajes son ínfimos. Su interés radica en el tipo de productos que publicitan. Según «GQ», el hombre nuevo no come, es decir, no hay publicidad sobre este tipo de producto, aunque a veces publica algunos reportajes sobre dietas. En cambio, los hombres de «EPS» y «MH» sí comen, aunque su alimentación es distinta. Resulta extraño que en «EPS» aparezcan anuncios de alimentación. Sin embargo, de un tiempo a esta parte son cada vez más frecuentes. Es cierto que el público objetivo del

suplemento es tanto masculino (mayoritario) como femenino (minoritario); y asimismo que la mujer, tradicionalmente, ha manifestado un mayor interés por las cuestiones dietéticas. Pero el lector de «El País», como nuevo hombre, ha comenzado a interesarse también por su aspecto físico. De ahí que aparezcan ahora anuncios de productos alimenticios que presentan dos características. Primera, son naturales y, segunda, ayudan a mantener un cuerpo sano. Así puede verse en

expresiones como «Tu refuerzo diario de fruta y verdura para llevar una alimentación sana y equilibrada» (Knorr Vie), «¿Quieres llevar una dieta sana y equilibrada?» (Cuétara Oleosan), «te ayuda a reducir la grasa corporal» (Asturiana Naturlinea), «fruta en botella» (Hero) o «alimento prebiótico» (Masvital, de Pascual).

Los anuncios aparecidos en «MH» dan un paso más y dejan de ser alimentos para convertirse en fármacos. También ayudan a mantener un cuerpo sano, mas no a través de productos naturales sino de complejos vitamínicos. La mayoría de los productos anunciados son vigorizantes: Kre-Alkalyn 3000 («Para mejorar la fuerza, la resistencia y el rendimiento atléticos»), Leotrón («Todo lo que necesitas para afrontar el día») o Powergym («para mejorar tu rendimiento y recuperación, para reducir grasa y aumentar tu masa muscular»). En una misma línea se encuentran Body reducer («Elimina grasa y reduce volumen corporal») y Fit strips («láminas saciantes que reducen la sensación de apetito»). Mientras que los de «EPS» son productos que se hallan en la cocina, los de «MH» se encuentran en el gimnasio, pero su finalidad es la misma: el culto al cuerpo, un cuerpo sano y equilibrado o bien fuerte y vigoroso.

En cuanto a la pregunta de qué lee el nuevo hombre, su interés se reduce a la automoción («Automóvil», «Coche Actual» o «Motociclismo») y el deporte («Runner's World» y «Sport Life»). El nuevo hombre no muestra interés por algo que no sea su cuerpo, y las revistas deportivas le ayudan a mantenerlo en forma, así como las de automoción le ayudan a mantener en forma su vehículo.

1.3. El «übersexual» como recambio

Si hay algo sobre lo que la tasa de obsolescencia tiene un impacto enorme es la sociedad de consumo: las modas son efímeras; las tendencias, transitorias. En

esta lógica, el «metrosexual» no escapa al carácter fugaz que estigmatiza a cuanto se relaciona con la publicidad. Por un momento se creyó que la etiqueta «metrosexual» sería duradera. Pero dos años después de su (re)aparición, cuando ya se había convertido en moneda corriente entre tertulianos mediáticos y analistas de tendencias, es sustituido por el «übersexual». La autora del recambio es Mariam Salzman, ahora vicepresidenta de la Walter Thompson –la agencia de publicidad más antigua y más grande del mundo–, una experta cazatendencias que en el otoño de 2005 publica un libro titulado «El futuro del hombre», en el que, sin aludir jamás al «metrosexual» (su propia criatura destronada), expone los rasgos del nuevo varón.

El neologismo nace de la conjunción de «sexual», precedido ahora de la partícula alemana «über», que significa «más allá de», «por encima de»... De modo que el vocablo viene a significar algo así como un hombre nuevo, pero en el sentido de que supera al viejo y, al mismo tiempo, ofrece un modelo distinto, superior (Cueto, 2005). Según la autora, eligió el término «ubre» por sus connotaciones de ser el más grande, el mejor (EFE, 2006: 61). El «übersexual», aunque explota su parte femenina, no llega al extremo de banalidad del «metrosexual». Como dice Juan Cueto (2005: 10), «el estilo Clooney apenas exige una loción no demasiado estridente después del afeitado, un traje Emido Tucci comprado en El Corte Inglés y saber escuchar al lado opuesto». También es un consumista, pero lo hace «de forma más selectiva». Y aunque se interesa por su cuerpo, este afán no le impide dedicarse a tareas solidarias. El prototipo es el actor George Clooney, junto al que aparecen el ex-presidente Bill Clinton y el cantante Bono, todos ellos conocidos por su compromiso con causas humanitarias. El nuevo modelo representa «un retorno a las características positivas del verdadero hombre de antaño (fuerte, decidido, justo)» (Newman, 2005: 1).

Con motivo de la concesión de los Oscar en 2006, la revista «Première» afirma que Clooney es «el niño bonito de Hollywood: modesto, sano, generoso, trabajador y con talento» (Fernández-Santos, 2006: 52), rasgos todos ellos que expresan un sujeto alejado de la superficialidad del «metrosexual» y que complementan las características de ese «verdadero hombre de antaño», que nada tiene que ver con los «refinados y blandengues» metrosexuales ni con los «estereotipos negativos de faltar al respeto a las mujeres ni estar obsesionados por el deporte y la cerveza» (EFE, 2006: 61). Tampoco «suscita dudas sobre su sexualidad» (Newman, 2005: 1). No obstante, estas características (fortaleza, decisión, justicia, modestia, bondad, generosi-

dad, laboriosidad, talento...) no son incompatibles con aspectos más banales, ya que «la presencia de Clooney basta para lograr la dosis necesaria de glamour que exige la gran noche de Hollywood» (Fernández-Santos, 2006: 52).

Como puede observarse, el «metrosexual» y el «übersexual» son creaciones comerciales, y en ambos casos está detrás la mano de Salzman. En el primer caso, aprovecha el impacto mediático del término para etiquetar un «target emergente». En el segundo, crea expresamente un término para corregir las deficiencias del primer modelo y, de paso, reorientar el mercado a fin de atraer a los potenciales consumidores que se alejan del «metrosexual» por su excesiva feminidad. Para la cronista social Nancy Arancibia, el «metrosexual» es «un producto comercial, creado por agencias y estudios de mercado» (2004: 48). Y a muchos de los profesionales del márketing y la publicidad que participan en el artículo: «¿Los metrosexuales son un nuevo target?» (Varios, 2004) no les cabe la menor duda de que se trata de un «constructo», palabra que aparece hasta en seis ocasiones a lo largo de sus intervenciones: «lo que tengo muy claro es que se trata de un constructo», «los targets no existen en la realidad, son constructos que ayudan a entenderla» o «es un constructo surgido en una agencia de publicidad».

En este sentido, no puede decirse que el grupo designado con el marbete «metrosexual» sea estrictamente una creación de la publicidad, pero tampoco puede olvidarse que la publicidad es, en gran medida, la responsable de la construcción de dicho grupo. Esta paradoja se resuelve mediante el denominado efecto «boomerang». Hace tiempo que el hombre, impelido por las transformaciones sociales ocurridas en el ámbito femenino, viene modificando sus hábitos a muy diversos niveles. Así, antes de que apareciera el «metrosexual» como tal, existían ya hombres que, de manera inusual, se interesaban por la indumentaria y el cuidado corporal. Se trataba entonces de una corriente minoritaria, circunscrita al mundo de artistas y comunicadores. No obstante, estos metrosexuales «avant la lettre» manifestaban que había en la sociedad cierta predisposición a los nuevos usos y costumbres. Indicaban que existía lo que en publicidad se denomina una tendencia. Y Mariam Salzman es una cazadora de tendencias.

En este punto, el fenómeno deja de ser social para convertirse en económico. Es decir, las grandes empresas observan los grupos emergentes, que expresan nuevos hábitos de consumo, y, una vez analizadas sus posibilidades económicas, los perfilan y los proyectan como modelos a esa misma sociedad en la que surgen.

ron. La función de la publicidad es, pues, extender el fenómeno, multiplicarlo, masificarlo, con fines crematísticos. Y lo que es minoritario, gracias a ella, pasa a ser mayoritario. Esto es, el efecto «boomerang», la capacidad amplificadora que tiene la publicidad mediante la cual toma una tendencia y, aunque sea minúscula, se la devuelve a la sociedad convertida en un fenómeno de masas.

2. «Bello sin alma»

Ciertamente este nuevo hombre, combinando un viejo eslogan publicitario con la crítica de arte, luce un cuerpo «canónico», cuerpo que cuida por dentro (alimentos sanos y productos vigorizantes) y por fuera (ropa, complementos, perfumería y cosmética). Del «Mens sana in corpore sano» se ha pasado, parafraseando la máxima jesuítica, al «Ad maiorem corporis gloriam». Ya no importa la mente, el espíritu, ahora todo se hace para mayor gloria del cuerpo (indumentaria, alimentación, deporte y cosmética). Resulta así que el nuevo hombre es, como el héroe de Italo Calvino, un sujeto demediado, compuesto sólo de un cuerpo al que ama y mira con una pasión narcisista, pero que carece de espíritu y, en el caso de que lo tenga, sólo lo usa para contemplarse en su pura vanidad.

Mark Simpson, en su artículo de 1994, denunciaba los aspectos más superficiales del nuevo hombre. Se trata, dice, de un sujeto que «ha elegido su propio cuerpo como objeto de amor» y que siente una pasión desmesurada por «los productos de vanidad masculina». La exposición a la que asiste Simpson no es sino un reflejo de un proceso cuyo origen se sitúa en la revolución femenina. La incorporación de la mujer a la vida pública y laboral obliga al hombre a replantearse su rol, replanteamiento que lo conduce a una crisis de identidad, que a su vez se traduce en un interés por los aspectos formales como solución al problema. El nuevo varón «es alguien menos seguro de su identidad y mucho más interesado en su imagen», afirma el periodista británico. Y este interés desmesurado por su imagen lo conduce al narcisismo. O a la inversa, esta enfermiza preocupación por su «look» traduce un desequilibrio interior. Es como si el nuevo hombre, que no ha encontrado todavía su papel en la nueva sociedad, se refugiase en la pura forma para olvidar su desubicación. No obstante, este proceso viene de antiguo. En 1986, Pascale Weil, di-

rectora de una agencia parisina de investigación, publica un libro titulado «Et moi, emoi. La communication publicitaire face à l'individualisme» (traducido al italiano con el sugerente título de «Il nuovo narciso. Comunicazione pubblicitaria e individualismo»). En este estudio figuran muchos de los aspectos que luego observaría Simpson en la exposición londinense: la fragmentación de la sociedad, el ascenso del individualismo, el incremento de productos de status, el consumo simbólico, la banalización del consumo... Se trata de una corriente que se inicia en los años ochenta y noventa, y que paulatinamente se ha ido extendiendo, gracias al interés de las empresas y la insistencia de la publicidad. Lo más destacable de este proceso es la explotación que de la crisis hacen las empresas. Las multinacionales de la moda, primero, y de la cosmética, después, se percatan de que la crisis de identidad ha empujado al hombre a la adquisición de productos que mitiguen su desazón. Rápidamente, ven un filón comercial en este varón desubicado. Lo analizan y lo

Las grandes empresas observan los grupos emergentes de consumo y, una vez analizadas sus posibilidades económicas, los perfilan y proyectan como modelos a esa misma sociedad en la que surgieron. La función de la publicidad es sólo extender el fenómeno, masificarlo.

catalogan como un «target» con el objeto de ofrecerle, primero, un modelo a fin de orientar y ampliar su compra y, después, una nueva gama de productos que subsanen su desorientación. La función de los nuevos modelos («metrosexuales» o «übersexuales») es la de servir de espejo a un varón que ha perdido sus señas de identidad tradicionales y, al mismo tiempo, convertirse en su guía de comportamiento. Al nacimiento de nuevos «targets» las empresas responden con la creación de nuevos modelos.

Si Pascale Weil analiza, desde la óptica del marketing, el nacimiento de un nuevo consumidor, Gian Franco Morra, por las mismas fechas, lo hace desde una óptica psico-sociológica en un artículo denominado «Il quarto uomo» (1988). El analista italiano cataloga el hombre occidental en cuatro grupos. El primer hombre, el racional, es fruto de la filosofía griega, se rige por el orden cosmológico y confía en el eterno retorno. El segundo, el creyente, es hijo de la religión cristiana, se orienta por la providencia y tiene puesta la

mente en una meta escatológica. El tercero, el burgués, es fruto de la modernidad, cree en el mito del progreso y estima que toda innovación es positiva. Y el cuarto, el consumidor, hijo de la posmodernidad, se rige por el consumo y confía en sus instrumentos tecnológicos. La aparición del cuarto hombre tiene lugar a finales del siglo XX. El paso del tercer al cuarto hombre supone el tránsito de la tecnología de la necesidad a la del deseo. El tercer hombre (el moderno) tiene fe en la técnica y en el progreso porque ayudan a superar los males atávicos del primero y el segundo (muerte, hambre, frío). En cambio, el cuarto (el posmoderno), como no tiene necesidades que satisfacer, persigue el consumo por placer.

La característica diferencial del cuarto hombre es la exaltación del consumo, no como satisfacción de la necesidad, sino como manifestación de estatus. Si el primero encuentra la salvación en el conocimiento; el segundo, en la divinidad; el tercero, en el progreso; el cuarto la halla en el consumo. Para éste el consumo es sólo una realización del deseo que no necesita justificación. Es a partir de los años ochenta cuando esta nueva concepción del consumo, no sólo comienza a ser practicada, sino también difundida por los medios de comunicación, justo en una época en la que brota el individualismo más feroz, el afán de dinero más exacerbado y el narcisismo más insolidario. Y el «metrosexual», con sus ungüentos antiedad y su ropa de lujo, no es sino la última manifestación de la ola de materialismo que inunda la sociedad occidental.

3. «Nihil novum sub sole»

El «metrosexual» no es, pues, ninguna novedad. Es la última expresión, de momento, de una tendencia que expresa la aproximación del hombre a la mujer. En la historia reciente de Occidente ha habido hombres que se han preocupado por su aspecto externo. Así lo atestiguan el petimetre, el dandi, el «gentleman» y el galán de cine. Todos ellos se acicalaron y vistieron de manera inusual para su tiempo. Unos por rebeldía contra la mediocridad (el dandi), otros por esnobismo (el petimetre), otros por exigencias aristocráticas (el gentleman) y otros por razones de imagen (el galán). No obstante, se trataba de una minoría.

Cuando a comienzo de los años noventa investigaba la representación de la masculinidad en el discurso publicitario, descubrí un nuevo tipo de hombre al que bauticé como «el hombre bello», modelo que representaba un porcentaje considerable (el 25,3%). Este hombre bello sí representa una novedad respecto a los anteriores: no es minoritario sino mayoritario y su apariencia externa no es el resultado de una decisión per-

sonal sino de una imposición socio-empresarial. Este nuevo hombre supone una acentuación —cuantitativa y cualitativa— del acercamiento del varón a la mujer. Cuantitativa porque, gracias a los medios de comunicación y la banalización del consumo, los nuevos hombres bellos son muchos más, es decir, se han masificado. De ahí que se hayan convertido en un apetitoso «target» por su deseo consumista y su poder adquisitivo. Y cualitativa porque han intensificado el proceso de «mímesis». Estos hombres están más próximos de la mujer que sus antecesores. No es sólo que se vistan o se tiñan el pelo como las mujeres, sino que también presentan rasgos hasta ahora exclusivos de ellas como la sensibilidad.

Mi investigación concluía que el nuevo varón era «un hombre muy femenino», ya que presentaba características muy femeninas: a) la asunción de la ternura como componente de la masculinidad; b) un inusitado interés por el adorno personal; c) el abandono de las cuestiones públicas; d) una erotización exacerbada; y e) una mayor presencia en el universo publicitario (Rey, 1994: 209-220).

Cuando se dice que el «metrosexual» es «un hombre dispuesto a reconocer su lado femenino», que «ha empezado a prestar atención a cuestiones que hasta ahora se han considerado típicamente femeninas», que «vive sin complejos su lado femenino» o que «es un hombre hetero» que reivindica su lado femenino», se está hablando de las cinco primeras características. Así lo resume Ramón Ollé, un experto en mercadotecnia: «Lo que más destaca de este nuevo «target» es el predominio de ciertos valores un tanto alejados de la típica imagen del 'macho ibérico' que se ha vinculado a algunos productos claramente masculinos. La ternura, el cuidado corporal y espiritual, la extrema preocupación por la imagen proyectada y la elegancia entendida desde tendencias cambiantes, son algunas de las características que definen este nuevo perfil masculino» (Esparza, 2004: 32).

Y cuando se dice que «se abre un nuevo grupo social» o que «las empresas han comenzado a dar respuesta a sus necesidades», se está hablando de la mayor presencia del hombre en el discurso publicitario, pues resulta lógico, desde una óptica empresarial, que, si surge un nuevo consumidor, éste sea reflejado por el discurso publicitario a fin de persuadirlo mediante un proceso de identificación.

Así pues, el nacimiento del «metrosexual», primero, y del «übersexual», después, se debe a la masificación de un viejo modelo minoritario (el hombre bello), que se ha convertido en mayoritario debido a la concurrencia de diversos factores: la implantación de la

sociedad de consumo, la necesidad de expansión de las empresas de moda y cosmética ante la saturación del mercado femenino, y la consiguiente presión publicitaria con el objetivo de ampliar el mercado masculino. Estos modelos, que surgen en el seno de la sociedad como tendencia casi imperceptible al principio, son tomados por las empresas, debido a su potencial económico, y se los devuelve luego amplificadas por el discurso publicitario. Y es justo esta ampliación, vehiculada por los medios de comunicación, la que incide sobre la sociedad extendiendo usos y costumbres, modificando hábitos, imponiendo modas, actuando sobre los individuos de manera que, con su poder persuasivo y su capacidad impositiva, los transforma en sujetos consumistas, banales, superficiales, materialistas; es decir, los convierte en el cuarto hombre, que ayer se llamó «metrosexual» y hoy, «übersexual». ¿Cómo se llamará mañana?

Notas

¹ Parte de estas conclusiones fueron publicadas en el número 12 de «Comunicar» con el título «Un nuevo arquetipo (masculino) para un nuevo consumidor (masculino)» (1998; 61-69).

² El estudio de la publicidad de las contraportadas de «EPS» en 2005 ofrece un dato muy interesante: el 18,9% de los anuncios son de cosmética masculina (cremas antiarrugas, reafirmante, antifatiga o antiedad). Los de cosmética femenina representan un 49,5%.

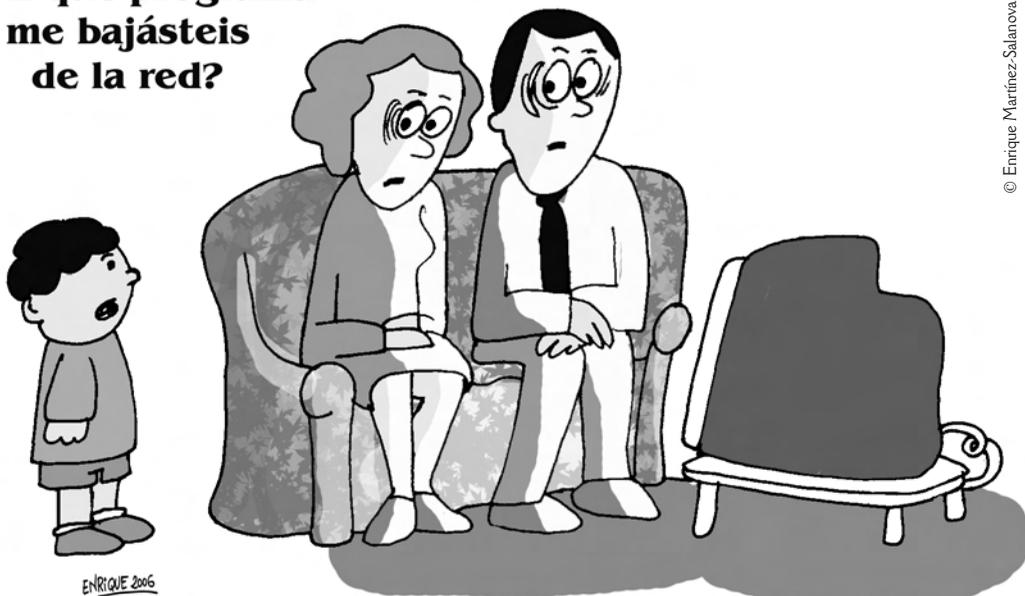
³ Los 56 países se distribuyen en cinco apartados: 1) Asia/Pacífico, 2) Europa, 3) América del Norte, 4) América del Sur, y 5) Mercados emergentes, que comprende: Arabia Saudí, Bulgaria, República Checa, Emiratos Árabes, Egipto, Eslovaquia, Hungría, Marruecos, Polonia, Rumanía, Rusia, Sudáfrica, Túnez y Ucrania.

Referencias

- ARANCIBIA, N. (2004): «Metrosexual: ¿un metro de qué?», en *La Nación*, 04-02-04; 48.
- CERNUDA, G. (2004): «Marca metrosexual. El hombre que hace cosas de mujeres», en *Control*, 498; 61.
- CONSTAN, A. (2006): «El metrosexual: un nuevo estilo de varón», en *SexoVida* (26-02-06).
- CUETO, J. (2005): «Clooney vs Beckham», en *El País Semanal*, 16-10-05; 10.
- EFE (2006): «Los übersexuales triunfan en EEUU», en *El País*, 03-01-06; 61.
- ESPARZA, E. (2004): «A la caza del metrosexual», en *El Publicista*, 106; 29-32.
- FERNÁNDEZ-SANTOS, E. (2006): «El desaliento social y político llega a Hollywood», en *El País*, 03-03-06; 52.
- G.A.T. (2004): «El ritual metrosexual», en *Caretas*, 1819; 64-65.
- FLOCKER, M. (2003): *The metrosexual guide to style. A handbook for de modern man*. Cambridge, Da Capo Press (Metrosexual. Guía de estilo. Un libro de consulta para el hombre de hoy. Madrid, Martínez Roca, 2004).
- MORRA, G.F. (1988): «Il quarto uomo», en NALLO, E. (Ed.): *Cibi simbolo nella realtà d'oggi*. Milano, Franco Angeli; 19-47.
- NEWMAN, A.A. (2005): «Conozca al übersexual, la versión moderna del hombre auténtico», en *El País/The New York Times*, 27-10-05; 1.
- REY, J. (1994): *El hombre fingido. La representación de la masculinidad en el discurso publicitario*. Madrid, Fundamentos.
- RETICO, A. (2004): «Metrosexual ganó el premio a la mejor palabra de 2003», en *Clarín*, 15-01-04; 36.
- SIMPSON, M. (1994): «Meet the metrosexual», en *Salon.com* (22-07-02).
- S/A (2005): «Perfumería y cosmética», en *Control*, 511; 66-85.
- VARIOS (2004): «¿Los metrosexuales son nuevos targets?», en *Control*, 504; 30-33.
- WEIL, P. (1986): *Et moi, moi. La communication publicitaire face à l'individualisme*. Paris, Éditions de l'Organisation.

Reflexiones
desde el butacón

**Mami, papi,
¿con qué programa
me bajásteis
de la red?**



(Solicitado: 10-09-05 / Aceptado: 23-04-06)

- M^a Teresa Delgado y Domingo Gómez
Sevilla

«Dinkis»: marcando un nuevo estilo de vida

«Dinkis»: setting a new life style

El término «dinki» responde a las siglas en inglés «double income no kids» (doble sueldo sin hijos). Los «dinkis» son parejas de jóvenes que a pesar de convivir, tener dos sueldos y cierta holgura económica, no tienen ni desean tener hijos, para poder mantener un buen nivel de vida (dedicando buena parte de su sueldo a salir, comer fuera, viajar...). El fenómeno «dinki» no es más que la constatación de una realidad ya existente, pues según un estudio realizado por la consultora Milward Brown Spain sobre «Las familias jóvenes en España», que se hizo público en noviembre de 2005, ya conviven 800.000 parejas de «dinkis» en nuestro país, un 75% más que en el año 2000.

The term «dinki» stands for «double income no kids» and refers to young couples with high earned income who do not want to have offspring in order to maintain their economical status (a great part of their income is devoted to travelling, eating in restaurants...). The «dinki» phenomenon is not new at all. According to the results about «Young families in Spain» published by Milward Brown Spain consultancy in November 2005, in Spain there are already 800,000 of «dinki» couples, a 75 percentage higher than in 2000.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Dinki, estilo de vida, público objetivo, consumidores, marketing, publicidad;

Dinki, life style, target, consumers, marketing, advertising.

En los últimos meses de 2005, diversos medios impresos y electrónicos difundieron pequeños artículos que recogían

la noticia de la publicación del estudio que había elaborado la filial española de la consultora Millward Brown sobre los «dinkis».

Así, la edición en Internet del diario «El Mundo» tituló el 18 de noviembre «El imparable ascenso de los dinkis»; «Periodista Digital»: «Los dinkis llegan a España»; «Guíagay.com»: «Un estudio revela un nuevo modelo familiar, llamado dinki»; y «MarketingDirecto.»

❖ M^a Teresa Delgado Brull y Domingo Gómez Abeja son profesores de Publicidad en el Centro Andaluz de Estudios Empresariales e investigadores del Dpto. de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Sevilla (teresadb@andalucia-junta.es) (mingomez@gmail.com).

com», cuatro días después, publicaba en su web un artículo cuyo encabezado rezaba: «Nace un nuevo target publicitario: los dinkis». Al tratarse de una noticia recibida a través de agencia, casi todos los artículos son parecidos: una breve explicación de qué son los «dinkis» y algunos datos de interés del mencionado estudio.

En el presente trabajo, se estudiará a los «dinkis» como un nuevo target publicitario, para conocer mejor su estilo de vida y examinar si ya existen marcas que dirigen sus productos –y sus mensajes– hacia este nuevo segmento

1. Nace un nuevo target: los «dinkis»

De la misma manera que ocurrió con el término «metrosexual», el término «dinki», proviene de Reino Unido. «MarketingDirecto.com» define en su artículo a los denominados «dinkis» como «jóvenes parejas heterosexuales de entre 25 y 35 años, sin papeles que formalicen la relación, con un trabajo bien remunerado y sin intenciones de tener hijos». «Elmundo.es» titulaba la noticia describiéndolos como «parejas jóvenes que deciden no tener hijos para disfrutar de un alto poder económico» y los compara con el modelo de convivencia clásico o tradicional: «frente a la familia tradicional, son más ambiciosos profesionalmente y consumen más tecnología»; mientras que «Guiagay.com» encabezaba su artículo afirmando que «el estudio elaborado por la multinacional de investigación social Millward Brown revela un nuevo modelo familiar, llamado dinki, que retrasa tener hijos para disfrutar de un nuevo estilo de vida como prolongación de la juventud».

Precisamente una comparativa entre el modelo de familia clásico o tradicional, es decir, el matrimonio con hijos, y el nuevo modelo al que se ha denominado «dinkis» (elaborado por la consultora que hizo público el estudio sobre los «dinkis») revela una serie de datos muy significativos sobre este nuevo segmento de mercado o público objetivo.

El trabajo que lleva por título «Las jóvenes familias en España», elaborado por Millward Brown, ha investigado a los jóvenes urbanos que viven en pareja, estudiando sus valores y su relación con el mercado y con el consumo, tratando de dilucidar si son iguales con o sin hijos.

La metodología empleada es sencilla: se realizaron 574 entrevistas personales (entre el 1 y el 9 de septiembre de 2005) con selección aleatoria del individuo (con un margen de error de los datos globales de $\pm 4\%$) a jóvenes heterosexuales de entre 25 y 35 años que viven en pareja formando o no una familia clásica

(casados y con hijos o no), residentes en Barcelona y Madrid.

Un 55% del total de las parejas entrevistadas se clasificaron como «familias», mientras que un considerable 45% resultaron ser «dinkis»: parejas sin hijos en las que trabajan los dos miembros. Y si sólo se tuvieran en cuenta las parejas más jóvenes, las de 25 a 30 años de edad, el número de «dinkis» sería incluso superior al de familias tradicionales (casi un 60% frente a un 40%). Claro que en edades más avanzadas, de 30 a 35 años, la familia se impone en más de un 60% de los casos a los «dinkis».

En cuanto al empleo, frente a las parejas «dinkis», en las que por definición trabajan los dos miembros de la pareja, en las familias esto sólo ocurre en un 66% de los casos, habiendo un 34% de familias entrevistadas en las que sólo trabaja uno de los cónyuges.

Los «dinkis», en comparación con las familias, tienen hijos más tarde o incluso no los tienen, y se declaran más preocupados por la vivienda, aunque en cuanto al trabajo, están muy parejos. Llamen la atención algunos datos como la mayor colaboración de ambos miembros en las tareas domésticas en la familia, así como un mayor índice de independencia. Aunque el número de parejas de hecho, es bastante más elevado en los «dinkis» que en las familias (3% frente al 9%).

Respecto a los principales valores e inquietudes de ambos grupos, se declaran igualmente preocupados por la economía, aunque en lo referente al bienestar los «dinkis» están mucho más necesitados de divertirse con su calidad de vida. Lógicamente los «dinkis» conceden mucha menos importancia a la familia y las familias mucha más a los hijos. Mientras que los «dinkis» están mucho más preocupados por lo emotivo que las familias, y algo más por lo social.

En lo relativo a cómo se ven a sí mismos familias y «dinkis» también se pueden observar algunos datos sorprendentes. Por ejemplo, que los primeros se auto-definan en mayor proporción como independientes, liberales, libres, solidarios e interesados. Menos llamativo es que entre los «dinkis» sea mayor el índice de los que se ven modernos, trabajadores y divertidos. Y ambos grupos se definen en idéntica proporción como responsables.

Otros índices poco esperables son los correspondientes a los de los símbolos con los que se identifican las parejas de ambos grupos, pues el número de parejas «dinkis» que se proyecta en un símbolo como la hipoteca dobla al de las familias. En cambio las familias se proyectan más en valores como el amor, la amistad, la unión y la pasión. Es muy parejo el número de pare-

jas que se identifican con la tecnología y el coche, e idéntico el número de parejas de ambos grupos que toma como símbolo la vivienda.

Algunos de los datos más relevantes para el marketing y la publicidad son los que se derivan de la investigación sobre en qué gastan el dinero en su tiempo libre familias y «dinkis». El número de parejas «dinkis» que van al cine es casi el doble que el de familias, a pesar de que las segundas también van al cine en un considerable 32% del total. Y en lo referente al teatro las distancias son aún mayores a favor de los «dinkis», si bien las proporciones son muy escasas en ambos grupos, asistiendo sólo un 1% de las familias a representaciones y un 7% de las parejas «dinkis». También gastan más dinero en viajes más «dinkis», aunque la proporción de parejas con hijos que gastan más dinero con la pareja o en familia es muchísimo mayor que la de parejas «dinkis» (23% frente a un 7%), y ambos grupos declaran gastar en similar proporción (23% «dinkis» y 24% familias) en salidas «a tomar algo».

También es bastante parejo el índice de «dinkis» y familias que afirman que gastan dinero en su tiempo libre en restauración, aunque en cultura (libros y música) y deporte (gimnasio y deporte en general) es muy superior el número de parejas «dinkis» al de familias (27% frente al 13% y 11% frente un 5% respectivamente).

Por último, los responsables del estudio de Millward Brown sobre las jóvenes familias españolas también preguntaron a los entrevistados por las marcas que mejor les entienden, siendo las más repetidas: Coca-Cola (23%), Danone (15%), Zara (13%), Ikea (13%), Nike (12%), El Corte Inglés (9%), Nestlé (8%), Sony (8%), Carrefour (8%), La Caixa (7%), Nokia (6%), Amena (6%), McDonald's (6%) y Adidas (6%) y por las categorías de productos que les generan mayor interés, siendo la respuesta mayoritaria el coche (42%), seguida de algunos elementos de tecnología para el hogar, como contenidos televisivos (35%) o telefonía móvil (27%), vivienda (28%), alimentación (26%), vestuario (19%), ocio (19%) y aseo corporal (12%) además de por su opinión de las marcas blancas.

La investigación concluye que, a pesar de pertenecer a la misma generación, se detectan ciertas diferencias entre «dinkis» y familias entrevistadas, en su relación con el consumo y las marcas:

- El «dinki» está más en el vivir bien (el bienestar),

y en lo emotivo y lo social, y su dinero por tanto lo gasta en espectáculos, viajes, en lo cultural (libros y música) y en deportes.

- Mientras que la familia piensa más en su propio núcleo (familia e hijos) y su ocio lo pasa con ellos.

2. Estilos de vida en marketing y publicidad: la importancia de conocerlos bien

Una vez comentados los datos extraídos de este estudio, es pertinente analizar por qué la aparición de un nuevo segmento es relevante en el ámbito del marketing y la publicidad.

El marketing, como instrumento al servicio de las empresas para ayudar a éstas a lograr sus objetivos de ventas, tiene como principal objeto de estudio la relación de intercambio entre individuos y organizaciones. Dado que el objetivo primordial de las empresas es ser

Se puede concluir que los «dinkis» son ya un segmento meta que forman parte de una serie de nuevos grupos que están apareciendo en sintonía con los cambios sociales que se están registrando y con los modelos de los nuevos tiempos.

rentables, a través de la satisfacción de las necesidades de los clientes, el conocimiento y la investigación del comportamiento de los consumidores se convertirá en eje central de estudio y preocupación del marketing y por ende de las organizaciones.

Cada vez más empresas y anunciantes se dan cuenta de que el camino adecuado es apostar por una estrategia de marketing —y por tanto publicitaria— orientada al cliente, para producir justo y sólo lo que el mercado demanda, y para lo cual hay que tratar de identificar correctamente cuáles son las necesidades de los consumidores (Santesmases, 2001: 54). Un marketing orientado al cliente, coordinado con el propósito de atender a las necesidades del público, será esencial a la hora de alcanzar el éxito en la estrategia publicitaria. Y si lo reducimos más puede parecer hasta una obviedad, pues tal como afirma Marçal Moliné, la esencia del marketing lleva implícita una evidencia elemental: «las empresas se definen a través de la segmentación de los clientes. Sin consumidores no habría ventas y si no hubiera ventas no habría empresas» (1996: 40).

Al respecto de la segmentación o de cómo segmentar los públicos o los mercados, González Lobo

asegura que «sólo definiendo correctamente al grupo objetivo podemos enfocar adecuadamente una campaña. La esencia de la publicidad consiste en saber determinar quiénes son las personas a las que debemos dirigir cada uno de los anuncios» (1999: 29). Por eso es tan importante conocer muy bien a los consumidores, definir adecuadamente al público objetivo y lanzar el producto acertado, acompañado de una estrategia de comunicación en sintonía con los receptores.

La publicidad debe, por tanto, tratar de atraer y comunicarse con la audiencia, para lo cual los anunciantes han de comenzar por entender y comprender a su audiencia: comportamiento, hábitos y pautas de los consumidores, factores que les motivan, entorno en el que viven... (Wells, 1996: 191). Y eso es lo que

vaciones de los «dinkis». Un panorama amplísimo abierto a múltiples sectores y empresas; son jóvenes que se declaran víctimas de la moda, de las nuevas tecnologías y de los largos viajes: cine, restaurantes, teatro, viajes, deporte, gastronomía, tecnología... Todo un universo para un nuevo segmento.

Una vez que se han conocido los nuevos patrones de consumo, habrá que ir un poco más allá. Habrá que inferir esas necesidades y pensamientos de los consumidores. En otras palabras, estar en su cabeza, ponerse en sus zapatos (Moliné, 2001: 122).

Y a partir de ahí, dirigir una comunicación específica a ese segmento. Será el momento de «disparar» los mensajes publicitarios, en palabras de Bassat (1993: 147). La publicidad será la encargada, una vez más,

de visualizar los deseos de este grupo concreto a través de su discurso hegemónico. Consumo y publicidad, publicidad y consumo; ambos van de la mano, pues se necesitan para convivir. Como apunta Pérez Tornero «el consumo al que invita la publicidad sería finalmente el resultado de la libre elección de una colectividad que mide el nivel de su vida y de sus relaciones interpersonales, guste o no guste, a través del nivel de

El término «dinki» responde a las siglas «double income no kids», es decir, «doble sueldo sin hijos» en inglés. Los «dinkis» son parejas de jóvenes que, a pesar de convivir, tener dos sueldos y cierta holgura económica, ni tienen ni desean tener hijos, para poder mantener un buen nivel de vida.

estamos haciendo, pues el nuevo target denominado «dinki» ya ha sido definido.

3. Listos para disparar el mensaje publicitario hacia los «dinkis»

Este artículo comienza con la presentación «en sociedad» de un nuevo público objetivo. Un fenómeno que crece día a día y que se va extendiendo por todos los países con nuevas dinámicas de consumo basadas en el entretenimiento. Este nuevo grupo que llega y la toma de conciencia de su existencia supone, por tanto, un nuevo mapa social en España.

¿En qué se traduce todo ello?, ¿cuál será el siguiente paso entonces? La sociedad ha visto nacer un nuevo mercado, ahora sólo tendrá que alimentarlo. Tenemos ante nosotros a un consumidor bien formado, con un nivel de estudios alto, ingresos elevados y dispuesto a disfrutar muy bien de su tiempo libre.

Ésta es la primera y más importante baza con la que juegan las empresas y agencias de publicidad. Así, estas empresas deberán analizar los datos obtenidos y comentados anteriormente, para crear una oferta en línea con las necesidades, hábitos de consumo y moti-

consumo» (1992: 48).

La publicidad no es sólo un instrumento, un medio, sino que forma parte del producto en sí, es el producto (Lorente, 1989: 153), que se convierte en el reflejo del mercado y, por extensión, de los anunciantes. Y eso se consigue, no sólo preguntando, sino observando. En palabras de Justin Martin, «ignora lo que dicen tus consumidores, fíjate en lo que hacen» (Moliné, 2001: 122). Eso es lo que están haciendo las agencias de publicidad en este momento. Dirigiendo sus mensajes hacia ese segmento. Encontramos así cada vez más anuncios de productos tecnológicos, de viajes, de hostelería, de ocio, en definitiva. La publicidad se convierte en el lugar ideal donde instalar las nuevas tendencias, comunicarlas y, tal vez, es también el lugar donde nacerán otras creencias.

Tenemos ante nosotros un nuevo modelo familiar que crece y que está transformando los patrones familiares con los que convivíamos. Las empresas ya lo han detectado, la publicidad también. Si se ojea una revista, se escucha la radio o viendo la televisión, se puede comprobar que muchos de sus anuncios van dirigidos a un grupo determinado: los «dinkis».

4. Conclusiones

Este trabajo tenía por objeto descubrir e investigar a los «dinkis», no como fenómeno sociológico –que indudablemente lo es– sino como un nuevo target publicitario. Para ello se ha analizado el estilo de vida de los miembros de este nuevo segmento, cuáles son los productos y servicios que les interesan y consumen, e incluso las marcas que ya prefieren o con las cuales se sienten identificados. Todo ello ha sido posible gracias al estudio realizado y facilitado por la consultora Millward Brown, «Las jóvenes familias en España», al que se han hecho continuas alusiones en este artículo y que ha sido pieza clave para acercarnos y tener un testimonio en primera persona de los sujetos objeto de la investigación: parejas que conviven y que disfrutan de dos sueldos sin hijos, que a través de entrevistas personales han dado a conocer sus preocupaciones, su estilo de vida y sus pautas de consumo.

Y en realidad es que, en efecto, se observa el nacimiento de un nuevo público, o más que el nacimiento, el descubrimiento o la constatación de su existencia, pues este nuevo modelo de convivencia es resultado de una evolución evidente que está afectando al modelo familiar de nuestro país. Hace años, el modelo social que reflejaba la publicidad era una familia tradicional formada por un matrimonio con hijos. Hoy en día en cambio es frecuente observar que con el paso del tiempo, este panorama se ha ido ampliando. Con los tiempos cambian también los modelos publicitarios: ahí están los singles, solteros que forman lo que se ha denominado familias monoparentales, o los metrosexuales, que se pusieron tan de moda recientemente en nuestro país y cuyo número ya difícilmente podría cifrarse. Y ahora los «dinkis».

Y la publicidad, como reflejo de lo que acontece en la sociedad, ha incorporado ya a este nuevo grupo en algunos de sus mensajes. En poco tiempo veremos como algo normal que los protagonistas de los spots de televisión o de las grandes vallas publicitarias sean parejas de entre 25 y 35 años –sobre todo en productos de moda, tecnología y ocio–, en lugar de la familia tradicional, referente principal todavía hoy en los productos de gran consumo. De modo que teniendo en cuenta todo lo expuesto se puede concluir que los

«dinkis» son ya un segmento meta que forman parte de una serie de nuevos grupos que están apareciendo en sintonía con los cambios sociales que se están registrando y con los modelos de los nuevos tiempos. Y algunas marcas están aprovechando la coyuntura para actualizarse y posicionarse adecuadamente desde el principio, creando productos y comunicaciones dirigidas y planificadas «ad hoc» para este nuevo grupo. Y por eso los «dinkis» ya tienen una serie de marcas preferidas, entre las cuales aparecen Zara, Coca Cola o Nike, como las que mejor los entienden.

Vivimos en una nueva sociedad, con nuevos productos y nuevos targets. Y, por supuesto, nuevos mensajes publicitarios. Todo lo cual viene a demostrar que es necesario investigar al consumidor y que la publicidad ayuda a predecir, en cierta medida, quiénes pueden ser los posibles compradores –y a su vez la publicidad responde a esta invitación evolucionando en sus modelos publicitarios–. Y es que, como ya apuntó Ogilvy, «los publicitarios que ignoran la investigación son tan peligrosos como los generales que se despreocupan de descodificar las señales del enemigo» (Clark, 1989: 73).

Referencias

- BASSAT, L. (2002): *El libro rojo de la publicidad*. Barcelona, Plaza & Janés.
- CLARK, E. (1989): *La publicidad y su poder*. Barcelona, Planeta.
- GONZÁLEZ LOBO, M.A. (1998): *Curso de publicidad*. Madrid, Eresma.
- LORENTE, J. (1989): *Casi todo lo que sé de publicidad*. Madrid, Folio.
- MOLINÉ, M. (1996): *La comunicación activa*. Bilbao, Deusto.
- MOLINÉ, M. (2001): *La fuerza de la publicidad*. Madrid, McGraw-Hill.
- PÉREZ TORNERO, J.M. (1992): *La seducción de la opulencia: publicidad, moda y consumo*. Barcelona, Paidós.
- SANTESMASES, M. (1996): *Marketing: conceptos y estrategias*. Madrid, Pirámide.
- WELLS, W. y OTROS (1996): *Publicidad, principios y prácticas*. México, Prentice-Hall Hispanoamericana.
- MILLWARD BROWN SPAIN (2005): Jóvenes familias españolas. www.elmundo.es/elmundo/2005/11/18/sociedad/1132-312243.html.
- www.guigay.com/noticias/gaynews/20051118194120.asp.
- www.marketingdirecto.com/noticias/noticia.php?idnoticia=17030.
- www.emprendedorxxi.es/cat/Pdf/Informe_jovenes_esp.pdf.
- www.periodistadigital.com/periodismo/object.php?o=231823.

Reflexiones desde el butacón



Aquí no hay ni ratón ni teclado. Esto es una pizarra

ENRIQUE 2006

(Solicitado: 10-09-05 / Aceptado: 23-04-06)

- Carmen Ávila Martín y F^o Linares Alés
Granada

Valoración de la conducta en las expresiones sobre seguimiento de la moda

Léxico y discurso de la moda

Vocabulary and fashion discourse

En el discurso de la moda se mezcla la constatación con la valoración de acciones y objetos. Partiendo de esta premisa el presente trabajo expone las razones léxicas y pragmático-comunicativas que intensifican la connotación moral de las expresiones sobre seguimiento de la moda y permiten su utilización con fines persuasivos; al mismo tiempo este trabajo también llama la atención sobre el interés que para la educación tiene el acercamiento a dichas expresiones en cuanto hechos comunicativos y en cuanto motivos de reflexión moral.

In the discourse of fashion the presentation and the evaluation of acts and objects are often mixed. Departing from this assumption the present work investigates the lexical and pragmatical reasons that intensify the moral connotation of expressions about fashion and allow their use for persuasive means; at the same time this work also illustrates the importance of the familiarization with these expressions for education, both as communicative facts and as reasons for moral reflection.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Moda, educación, comunicación, moral, léxico, discurso.

Fashion, education, communication, moral, vocabulary, discourse.

Definíamos en un trabajo anterior, dedicado a las interrelaciones entre moda, estética y publicidad (Ávila y Linares, 2001), el discurso de la moda como un conjunto de comportamientos, verbales o no, interdependientes; o, en otros términos: conjunto de manifestaciones productoras y reproductoras de esos comportamientos constitutivos del fenómeno de la moda. En el centro de este discurso está, claro es, la verbalización, casi siempre mediante la deixis, de lo que está de moda —el caso típico es el del repertorio visual de trajes que «se llevan» y de los cuales se predicen sus características—, pero aquí también se ha de incluir la verbalización que define el fenómeno.

- ❖ Carmen Ávila Martín es profesora del Instituto de Secundaria «Ilíberis» de Atarfe (Granada) (cavila@ugr.es) y Francisco Linares Alés es vicepresidente de la Asociación Andaluza de Semiótica y profesor de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Granada (flinares@ugr.es).

Así, la definición que afirma «moda es uso, modo o costumbre que están en boga durante un tiempo en algún lugar, considerados sobre todo en lo que atañe a su novedad» (DRAE, 1992) forma parte, si bien en cuanto metadiscurso general, del discurso de la moda, pues como se ha dicho anteriormente, es inherente a la moda la existencia de manifestaciones verbales que identifiquen el fenómeno y señalen la pertenencia al mismo de determinados objetos y comportamientos. La palabra y la imagen se dan en situación social y tienen referentes, no pudiéndose desligar ninguno de estos aspectos de la globalidad del discurso.

El problema que se plantea en la teoría y análisis de la moda, es precisamente extraer su definición fuera de su propio ámbito discursivo, y convertirla en el eje de otro discurso de carácter no participativo sino descriptivo y crítico, que está todavía en desarrollo. Forma parte de un discurso, con concomitancias con la antropología cultural y con la sociología, que versa sobre el seguimiento social de «lo nuevo», fenómeno con respecto al cual la moda vendría a ser una especie de banalización circunscrita sobre todo al uso de la ropa. La construcción de este discurso resulta bastante difícil, puesto que lo que se presenta dentro de la lógica de lo nuevo y vale por lo novedoso que es, no admite la negación crítica, sino la sustitución por otra novedad que convierte lo anterior en «lo pasado». Así, la contestación a la moda no suele ser sino una perpetuación de la misma o una pretendida ignorancia que no nos exime de la obligación de adaptarnos de algún modo a ella en la vida diaria. Su lógica es tan envolvente que no participar de ella equivale a no formar parte de esta sociedad en la que vivimos. Si esto es así, y con el objetivo de apuntar a las razones socioeconómicas a las cuales la moda sirve como ideología, se hace apremiante construir ese discurso sobre su discurso, con repercusión práctica en su ámbito de comportamientos, pero que agrande los resquicios por donde escapar a su lógica.

Pretendemos ahora en el presente trabajo atender únicamente a las manifestaciones verbales del discurso de la moda, centrando la reflexión en la dimensión léxico-semántica de dichas manifestaciones. Aunque en cualquier caso necesitamos del lenguaje verbal para hablar de la moda, aquí, sumándonos a la idea de que el lenguaje verbal es el más importante factor modelador de la realidad, le damos una importancia constitutiva y lo convertiremos en el objeto de reflexión. Por detrás, no obstante, seguirá estando presente esa realidad «moda» escurridiza y conectada con otras actividades con las que mantiene una interdependencia dentro de la cultura. En definitiva, por detrás no deja-

rá de estar presente esa realidad compleja modelada por el lenguaje pero que también revierte sobre el lenguaje mismo.

Entre esas actividades atingentes están la educación y la comunicación. El espacio de intersección de estos dos ámbitos y el de la moda podría ser descrito teniendo en cuenta que en los tres casos estamos ante interacciones, aunque son interacciones diferentes y sujetas a conceptualizaciones diferentes si tenemos en cuenta la presencia del valor y el tipo de valor implicado: la educación es la orientación de los comportamientos del ser humano de manera que —al menos en la educación humanista que parece primar— éste pueda extraer lo mejor de sí, es decir, el valor humano óptimo.

La moda es tendencia del comportamiento —no olvidemos que no se trata sólo de vestir de un determinado modo— sustentada también sobre el valor, aunque éste sea en principio el de la misma adscripción a la tendencia de comportamiento intuita o convenida como moda. La comunicación es también en último caso interactividad del individuo con su medio, si bien dicho fenómeno lo concebimos preferentemente desde la perspectiva de los instrumentos comunicativos, con reticencias a la hora de considerar las cualidades humanas de los valores implicados. La comunicación tiene que ver con la existencia y transmisión de los valores, mientras que la educación tiene que ver con la calidad de los mismos, con la interacción y jerarquización de nuestros comportamientos hacia ellos y, por lo tanto, con la moral. Tanto la educación como la moda suponen comunicación. La educación y la moda tienen que ver con la comunicación de valores, en un caso fundamentales o instrumentales, y en el otro considerados frívolos y manipulables. Si nos preguntamos qué lugar ocupa el valor «moda» para una educación que busca la excelencia, estaremos dentro de un planteamiento fructífero del problema, sobre todo porque esa excelencia no se puede alcanzar sin que el educador y el educando reflexionen sobre la cultura en la que están inmersos. Tal vez así la moda ofrezca posibilidades educativas a la escuela.

No obstante, la educación también podría considerarse de un modo neutro y no necesariamente ligada a los principios filantrópicos de nuestra escuela —al fin y al cabo la mala educación es también educación, y si hoy se plantea la llamada «educación en valores» esto quiere decir que quizás también nos estemos educando en el desvalor—, pero, sobre todo, y por lo que aquí nos incumbe, la comunicación puede a su vez verse como una intervención que tiene por fin modelar los comportamientos, tal como nos demuestran las

feroces andanadas de los medios de comunicación y los departamentos de comunicación de las más diversas entidades, y en esta lógica entenderse la comunicación como igualmente educativa. Por esta vía, quizás la más usual, se justifica también el interés de la reflexión educativa por las más diversas formas de comunicación, incluida la moda.

La reflexión sobre la importancia educativa de la comunicación tiene necesariamente que atender a la dimensión educativa del hecho comunicativo llamado moda. A esto se ha de sumar que, como antes se ha dicho, la moda pone en juego determinados valores, cosa que tampoco puede pasar desapercibida al educador.

En este sentido, en lo que sigue del presente trabajo, nos acercaremos a la moda en cuanto comunicación verbal; pero, además, dado que a la educación le interesan unos valores fundamentales que son los llamados morales, nos ha parecido interesante considerar los valores que son comunicados por la verbalización de la moda, y considerarlos en su proximidad con los valores morales.

1. El léxico de la moda

Proponemos en primer lugar un acercamiento léxico a una buena parte de los lexemas pertenecientes al campo de la moda, comenzando por los que provienen de la forma latina «modus», con la raíz «mod-». A partir de esta raíz encontramos una serie de palabras del español que, por la polisemia que permite el lexema latino, en muchos casos se refieren tanto a la moda como a la esfera moral. Más también ocurre, como veremos, en palabras con contenidos afines.

Un acercamiento semasiológico nos depara las siguientes agrupaciones, que tienen que ver con identificaciones, calificaciones y acciones, según sean las formas sustantivos, adjetivos o verbos. Así tenemos:

a) Sustantivos.

- Animados: modista, modelo. La segunda de estas palabras puede usarse también como calificación.

- Inanimados y abstracciones: moda, modelo, modal, modo.

- Fraseología: (estar) a la moda, (estar) a la última moda, (estar) de moda, (estar) de última moda, pasarse de moda, (estar) pasado de moda; modo de ser, a mí (tú, etc.) modo, al modo de, a modo de, con modo(s), de cualquier modo.

- b) Adjetivos: moderno, modélico, modoso, demodé, moderado, acomodado.

- c) Verbos: modelar, moderar, modificar.

Con estas palabras se relacionan, desde un punto de vista onomasiológico, series de palabras que representan ideas afines (Casares, 1992; Moliner, 1983). Se trata sólo de series abiertas de palabras porque mantienen sólo una proximidad semántica y no una equivalencia:

Para los sustantivos:

- Modelo: dechado, ejemplo –adj. ejemplar–, prototipo, tipo –adjs. típico, atípico–, ideal –adj. ideal–, espejo, figurín, espécimen, paradigma, patrón, original, clásico.

- Moda: costumbre –adj. acostumbrado–, habituación, hábito –adj. habitual–, uso –adj. usual–, usanza, tradición –adj. tradicional–, esnobismo –adj. esnobista–, convención –adj. convencional, estilo, novedad –adj. novedoso–, actualidad –adj. actual–, boga, tendencia, inconstancia, desapego.

- Modales: presencia, apostura, aspecto, elegancia –adj. elegante–, talante.

La comunicación tiene que ver con la existencia y transmisión de los valores, mientras que la educación tiene que ver con la calidad de los mismos, con la interacción y jerarquización de nuestros comportamientos hacia ellos y, por lo tanto, con la moral. Tanto la educación como la moda suponen comunicación.

- Modo: cualidad, manera –adj. amanerado–, guisa, disposición, estilo –adj. estiloso, escuela, carácter, corte, conducta, actitud.

Para los adjetivos, teniendo en cuenta que algunos de los anteriormente considerados se vuelven a incluir:

- Moderno: nuevo, avanzado, actual, de ahora, contemporáneo, puntero, flamante, fresco, reciente, al día/antimoderno (Urrea, 1997: 106): carga, retrógrado, viejo, inactual, visto, rezagado, atrasado, antiguo, anticuado.

- A la moda: in, se lleva/pasado de moda: out, demodé, cateto, no se lleva.

- Modélico: digno de imitar, ejemplar, etc. (todos los adjetivos relacionados con modelo)/antimodelo, mal modelo.

- Moderado, modoso, modesto: mesurado, morigerado, recatado, comedido, sobrio, sencillo/inmoderado.

do: exacerbado, impactante, epatante, rompedor, inquieto, desenvuelto, chirriante, provocador, revolucionario, rebelde, rumboso.

- Acomodado, acomodaticio, cómodo: corriente, ordinario, vulgar, del montón, clásico, habitual, convencional, ahormado, acostumbrado, formal, arreglado, uniforme, correcto, adicto /desacomodado: extravagante, singular, excéntrico, informal, libre, inimitable, raro, único, incorrecto.

- Con modos, con modales: estiloso, fino, elegante/sin modos, de cualquier modo: desastrado, desaliñado, descuidado.

Con respecto a los verbos:

- Modelar: diseñar, copiar, reproducir, imitar.
- Acomodar: ahormar, regular, uniformar, acostumbrar, amoldar.

De la anterior aproximación al léxico relacionado con la raíz «mod-» y con la moda se puede concluir que estamos ante palabras que en lo que respecta al contenido son difícilmente clasificables —o sólo se podría hacer bajo múltiples criterios—, habiendo tenido que partir nuestra clasificación de criterios formales. Sin embargo cabe constatar que:

a) Los lexemas que parten de la misma raíz, como moda y modal, aunque se hayan especializado, siempre son susceptibles de aproximación debido a su semejanza formal.

b) Determinados lexemas poseen acepciones relacionadas con la moda y con la moral, así por ejemplo en los siguientes: modelo; 3. En las obras de ingenio y en las acciones morales, ejemplar que por su perfección se debe seguir e imitar; 9. Persona de buena figura que en las tiendas de modas se pone los vestidos, trajes y otras prendas para que las vean los clientes), hábito 1. Vestido o traje que cada uno usa según su estado, ministerio o nación; 3. Facilidad que se adquiere por larga y constante práctica en un mismo ejercicio), elegante (1. Dotado de gracia, nobleza y sencillez; 3. Que tiene gusto y discreción para elegir y llevar el atuendo), estilo; 3. Modo, manera, forma; 4. Uso, práctica, costumbre, moda), sobrio; 1. Templado, moderado; 2. Que carece de adornos superfluos) (DRAE, 1992).

c) Los términos aplicables a la moda o a los objetos y comportamientos que tienen que ver con la misma, así como los que tienen que ver con la moral, se relacionan mediante la oposición valor positivo/-valor negativo, por ejemplo, elegante/descuidado. Este signo valorativo se puede cambiar, resaltar irónicamente, invertir, etc., según el contexto. Así ocurre con descuidado, que entendido como cierta forma de vestir puede tener carácter positivo.

d) A este respecto, por la proximidad de la moda con el discurso estético, que prima la novedad sobre lo habitual, términos y expresiones como «a la última» o «formal» invierten su sentido al pasar del ámbito de la moda al de la moral. En la raíz de esto se encuentra el significado de moda como novedad, algo que a los moralistas de todos los tiempos, por definición defensores de lo acostumbrado, no les resulta aceptable. Así, la palabra equivalente a moda en el terreno de la moral sería inconstancia o volubilidad. La moda por eso se presenta como una permanente contestación a lo establecido, pero, en tanto goza por definición de algún tipo de aceptación social, es desobediencia institucionalizada.

2. Discurso de la moda y connotación moral

Sin duda, la teoría de la moda ha de tener conexiones con la teoría de la moral, ya que el comportamiento sujeto a moda es un comportamiento moral en el sentido amplio de la palabra. La reflexión sobre la moral pasa por el reconocimiento de la existencia de dos tipos de proposiciones o juicios: los juicios de hecho y los de valor, incluidos dentro de estos últimos los juicios morales. La educación precisamente intenta transmitir la capacidad del juicio moral, además de destrezas y conocimientos objetivos, y aunque es verdad que la ciencia trata siempre de forjar conocimientos objetivos, este cometido no puede ser el único de la educación, que siempre será también educación sobre el discernimiento moral. Semejante es el caso del discurso verbal sobre la moda y sobre el seguimiento de la moda, que a falta de una teoría de la misma todavía en formación, es fundamentalmente un discurso valorativo, es decir, discrimina comportamientos y objetos de un modo positivo y negativo, califica y descalifica.

Es indudable que la mayoría de las afirmaciones sobre moda, al tiempo que implantan códigos de conducta valoran actitudes, personas y objetos en relación con esos códigos. Basta pensar que la mera descripción, en principio neutral, de un traje en una revista de moda está ya valorando positivamente al mismo como ejemplo de moda. Sobre esto ya se ha dicho que utilizando los términos en sentido lato podemos decir que la moda es un sistema moral o ético.

Con respecto al discurso moral en sentido estricto, hay consecuentemente una proximidad, que es lo que permite al discurso de la moda disfrazarse y funcionar como tal. Pero llegados a este punto, con vistas a la delimitación, nos tenemos que preguntar: ¿en qué consiste el discurso estrictamente moral? Podemos responder que es aquél que codifica y enjuicia de acuerdo

con lo que debe ser «la conducta humana». No una u otra conducta humana en especial, sino «la» conducta. Mientras que la estética se ocupa de la belleza y cada disciplina tiene su propio objeto valor, la moral parece ocuparse de la bondad. Sin embargo, la bondad es una mera cualidad, en realidad una apreciación, una magnitud que se añade a aquello que predicamos y por tanto la moral no tiene contenido propio, ¿pues en qué consiste el obrar bien sino en obrar bien en determinados campos de actividades? La moral en sentido restringido opera en el ámbito de los valores, de los diversos valores, estableciendo un orden de prelación entre ellos, e inevitablemente tiene que afectar a la moda aunque sea de un modo indirecto.

Antes se ha dicho que carecemos de un discurso constataivo sobre los comportamientos de moda sobre el que fundar un saber distinto. Esto no es del todo cierto, puesto que desde una perspectiva sociológica cuantitativa solemos manejar datos neutrales. Lo cierto es, sin embargo, que el dato sociológico se convierte en una coartada para el juicio de valor: lo que más se lleva es lo mejor, este es el razonamiento fraudulento que al final prevalece. Así la constatación sociológica cubre el espacio de una escala de valores inestable si no de la ausencia de valores. Una vez que se ha dado ese proceso de naturalización que convierte el dato en valor, se produce el efecto mencionado más arriba, consistente en que la moda juega a convertirse en moral. O que la moral se establece en la moda como ficción o simulacro. Lo bueno de la moda sólo es un «como si» de lo bueno, razón por la cual la moda puede cambiar sin que se comprometa verdaderamente lo humano. O lo que es lo mismo, sin que se comprometan verdaderamente los valores dominantes.

La educación que se plantea la toma de conciencia sobre las cuestiones de valor tiene que ayudar a los intervinientes en la moda y educandos para que efectúen una clarificación de los valores mediante el razonamiento moral sobre los mismos. Esto se ha de hacer en consonancia con una teoría crítica de la moda que no ignore su ocultamiento del proceder evaluativo. En cualquier caso, y ésta es nuestra propuesta aquí, una vía de acercamiento a la cuestión es el análisis de los discursos verbales sobre la moda.

El análisis de los discursos verbales de la moda, lo mismo que la comprensión de sus estrategias persuasi-

vas y toma de decisiones sobre el seguimiento de la misma, podrían constituir una actividad creativa y una fuente de satisfacción, ya que así la reflexión teórica no se queda en la generalización sociológica, sino que se convierte en una práctica crítica que sirva a nuestros más genuinos intereses. De la moda no hay que renegar sino comportarse ante ella con lucidez.

A modo de ejercicio (Bria y Satué, 1997), para dejar más claro cuál puede ser la actitud, proponemos que ante determinados comportamientos como por ejemplo «hacer top-less» o «adelgazar» se intente discernir bajo qué posibles sistemas de valores se pueden enjuiciar: de moral positiva, estético, sociológico, económico, legal, de gusto, de costumbre, de salud, de utilidad, de dificultad, etc. y, por supuesto, el de la moda. Seguramente no se podrá emitir un juicio sin haber puesto en conexión todos ellos, incluido el de su adecuación a lo que en el momento «se lleve», y basar la decisión moral no en una bondad o maldad intrínseca

El análisis de los discursos verbales de la moda, lo mismo que la comprensión de sus estrategias persuasivas y toma de decisiones sobre el seguimiento de la misma, podrían constituir una actividad creativa y una fuente de satisfacción.

sino en el establecimiento de un orden de prioridades; quizás por esa vía podamos decidir lo atractivo lo indiferente o lo rechazable que nos resulta adelgazar o hacer «top-less». Aquí las estrategias de persuasión publicitaria no dejarán de enmarañar sobre un discurso que ya de por sí, como el de la estética, incorpora imperceptiblemente otros lenguajes, y que nos puede presentar bienes de consumo como si fueran prioridades morales. Evidentemente no podemos estar continuamente decidiendo sobre todos los comportamientos y objetos ante los que nos situemos, pero sí se puede hacer ante aquéllos que se nos proponen de una manera ambigua. En un tiempo como éste en el que los valores son más inestables es más urgente el razonamiento y el establecimiento de consensos.

Por lo que hasta aquí se ha visto, no cabe duda de que el discurso verbal sobre la moda, así como su análisis, tiene un gran interés para la educación, debido a que éste pone en juego valores, y la jerarquización y comunicación de los valores interesa a la educación. Se abre aquí un campo de estudio sobre cómo operan estos discursos desde el punto de vista de su sintaxis,

su semántica y su pragmática, pero ya al menos hemos intentado dilucidar una cuestión clave. Dado que en el espacio reducido de este trabajo no queda margen para desarrollar las pautas pragmático-lingüísticas del análisis del discurso verbal sobre la moda, comentamos a continuación algunos ejemplos intentando llamar la atención sobre la cuestión propuesta: la connotación moral de algunas expresiones sobre seguimiento de la moda.

- Ejemplo 1. «Tras recoger un Goya por su papel protagonista en «Camarón», Óscar Jaenada acepta un nuevo reto y se convierte en modelo. Éstos son los 'looks' masculinos más cañeros de la temporada». «Desenfadada y con color. Por fin, la moda masculina ha rebasado los límites de lo políticamente correcto. Así la luce el actor Óscar Jaenada». Los otros textos que acompañan las fotos mencionan las prendas y la marca de cada una (Santos, 2006).

El emisor, dentro de la sección «Ella&Él. Moda», muestra la ropa de temporada de primavera, presenta

La educación que se plantea la toma de conciencia sobre las cuestiones de valor tiene que ayudar a los intervinientes en la moda y educandos para que efectúen una clarificación de los valores mediante el razonamiento moral sobre los mismos.

e interpone a Óscar Jaenada, actor de éxito, como modelo. Aunque es modelo por el mero hecho de ser percha de la ropa, la alusión redundante a su carácter de modelo quizás sugiera al receptor el carácter modélico en otros aspectos de su vida como pueden ser los profesionales, para hacer a través de él más persuasiva la propuesta. Por otro lado, a la misma persona también se le exhibe como personaje de moda, y es modelo en el mismo sentido que llamamos «modelo» a la prenda de vestir que se nos muestra en el escaparate.

La cualidad que se destaca de la ropa es su carácter contestatario: es un «look cañero», y el desafío a lo «políticamente correcto» entendido –según se critica hoy en algunos ámbitos– como una moral hipócrita y acomodaticia».

- Ejemplo 2. «Atención al detalle. Corbatas, plataformas, gafas de sol blancas, tirantes asimétricos o lazos. Son algunos de los complementos y las claves de estilismo que definen la temporada. Pequeños, pero muy poderosos gestos». Destaca aquí la alusión al po-

der –y también la ejemplaridad– de los «detalles» y de los «gestos». Tanto una como otra palabra conllevan un sentido positivo, posiblemente un sentido de bondad.

- Ejemplo 3. «Lazos. Un toque dulce. En una temporada presidida por la depuración formal y la higiene ornamental, los lazos aparecen como una de las pocas concesiones a lo frívolo y caprichoso. Al cuello, a la cadera, en el escote o en la cintura. Discretos, generosos o teatrales. Un lazo a tiempo endulza la más severa silueta» (Torriente, 2006). Las fotos que acompañan reproducen vestidos de distintas marcas con lazo.

Se trata de una descripción y enjuiciamiento de la moda de los lazos en el vestido de las mujeres. Los valores de la estética, la moral y de lo sensitivo-gustativo están presentes. La detención en el mensaje y la plurisignificatividad de las denominaciones y calificaciones dan un carácter lúdico estético al texto.

- Ejemplo 3. «Yo no soy moderno, no considero que una boa constrictor pueda ser una mascota» [...].

«Puedes llamarme clásico, pero cuando hago un viaje quiero saber a dónde voy y cuándo vuelvo»¹.

Dentro de un programa de radio, con finalidad humorística, el enunciador se desmarca de un comportamiento que aunque positivo desde el punto de vista de la moda, él considera negativo desde el punto de vista –privativo para él pero

lanzando un guiño al receptor– de la sensatez o la costumbre. Aunque no es una valoración estrictamente moral, es un ejemplo de razonamiento moral.

El fragmento que le sigue es un ejemplo del mismo tipo, aunque el enunciador concede retóricamente al destinatario que lo llame «clásico», término negativo desde el punto de vista de la moda pero que aquí se reviste de un sentido positivo.

- Ejemplo 4. «Cuando lo pienso, no sé cómo aguantábamos el ritmo. Cada seis meses era igual, y entre medias teníamos que coser los encargos y entregarlos. Era frenético... La moda es así... Un pintor puede estar dos o tres años preparando una exposición, pero en moda hay plazos inflexibles. Cada seis meses, sin prórroga. Y la moda además es despiadada, porque lo último borra todo lo anterior, lo último es lo único que vale e importa. Es una profesión tan terrible que tienes que amarla mucho, casi con locura, para poder resistirla» (Pérez, 2003). En este texto, respuesta a la pregunta del entrevistador, Pertegaz, un profe-

sional de la costura, aplica a la moda en cuanto profesión el calificativo de «despiadada» porque exige y no tiene compasión por aquél que la ama. Se presenta la relación del modisto con su profesión como una interacción moral, con la sugerencia, en el fondo, de una pulsión fuera de la lógica.

- Ejemplo 5. «Como no podía ser menos, el segundo puesto lo han compartido dos mujeres muy unidas, Madonna y Britney Spears, dos ‘criminales de la moda’ como las define Blakwel» (Braun, 2004).

Éste es un texto tomado de una crónica informativa relacionada con la moda, concretamente sobre el acto de elección de las mujeres peor vestidas. La actitud del enunciador informador es paradójica, porque contribuye a dar relevancia social al acto que critica. Dentro del mismo, el «gurú» o guía espiritual de la moda califica a Madonna y Britney Spears bajo un valor legal y se supone que moral. La paradoja radica también en que a pesar de lo aparatoso del calificativo se cuenta con la creencia de que todo comportamiento creativo debe delinquir contra las normas que lo constriñen, incluidas las del buen gusto. En este caso, lo que haga un personaje de moda, aunque rompa con la tendencia dominante, e incluso por eso, tiene interés para la moda.

- Ejemplo 6. «Lencería a la vista. ¿Acaso hay algo que ocultar? Elige prendas bonitas, combínalas o contrástalas con tus «tops» y, eso sí, no permitas que pasen desapercibidas» (Juan, 2006). El texto aparece junto a fotos de lencería que a su vez van acompañadas de su comentario, marca y precio.

Este mensaje comienza con una pregunta retórica que deja suponer en quien lleva a la vista la ropa interior un trasfondo moral limpio. Continúa con una serie de instrucciones y acaba convirtiendo a la destinataria, a la que apela para que siga esa moda de la lencería a la vista, en una guardiana de la ortodoxia. De esa ortodoxia efímera.

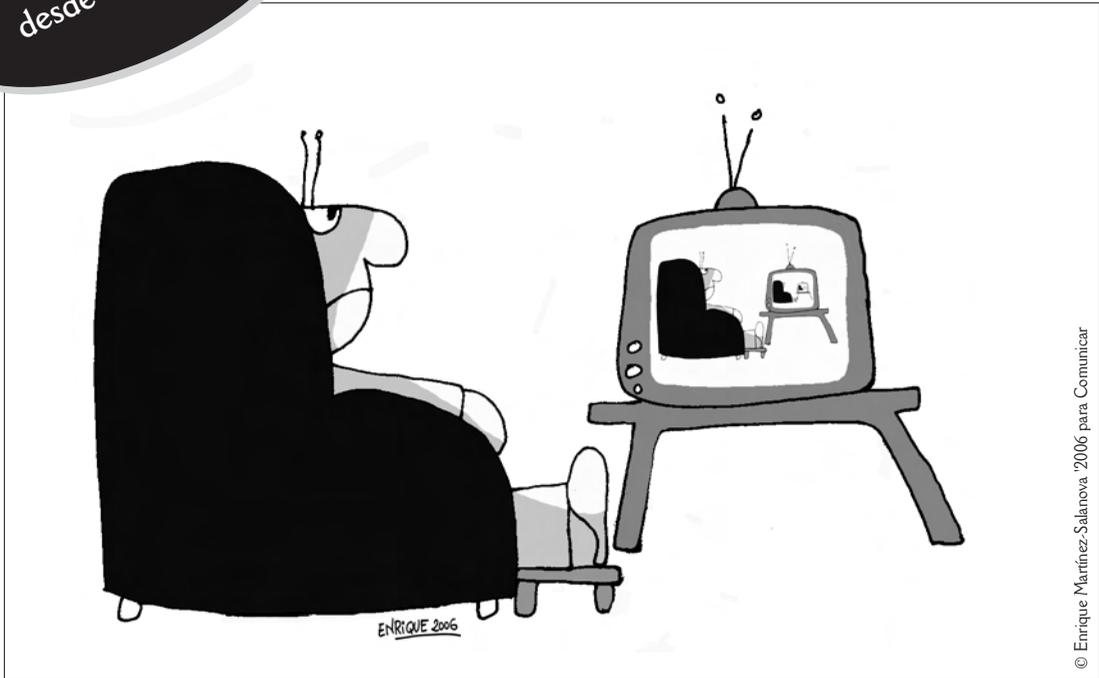
Notas

¹ Recogido de «Anda ya», Programa de radio de la Cadena Ser, 21-04-06, 8.20 h.

Referencias

- ÁVILA, C. y LINARES ALÉS, F. (2001): «Moda, estética y publicidad», en MONTOTOYA, M.I. (Ed.): *II Jornadas Internacionales sobre moda y sociedad. Las referencias estéticas de la moda*. Granada, Universidad de Granada; 33-42.
- BRAUN, M.R. (2004): «Paris Hilton, la peor vestida», en *La voz de Galicia*, 15-01-04.
- BRIA, LI. y SATUÉ, M. (1987): *¿Qué sabes de ética?* Madrid, Alhambra.
- CASARES, J. (1992): *Diccionario ideológico de la lengua española*. Barcelona, Gustavo Gili.
- JUAN, M. (2006): «Stop se lleva», en *Mujer hoy*, 366, 15-4-06; 27.
- MOLINER, M. (1983): *Diccionario de uso del español*. Madrid, Gredos.
- PÉREZ, G. (2003): «Moda. Manuel Pertegaz», en *El Mundo Magazine*, 16-03-03.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992): *Diccionario de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe.
- SANTOS, M. de (2006): «Ella&Él. Moda», en *El Semanal*, 963, 09-04-06; 72.
- TORRIENTE, E. de la (2006): «Atención al detalle», en *El País Semanal*, 536, 05-03-06; 70-72.
- URREA, I. (1997): *Cocó Chanel, la revolución de un estilo*. Barcelona, Eunsas.

Reflexiones desde el butacón



(Solicitado: 10-09-05 / Aceptado: 23-04-06)

- Marisun Gajitos
Helsinki (Finlandia)

Hacia el consumo inteligente

Towards intelligent buying

El mundo de la moda está normalmente asociado con estar de moda y gastar mucho dinero para comprar ropa, zapatos y accesorios que están en boga. Los jóvenes y los profesionales son la clientela del mercado. Pero un nuevo hábito –más bien actitud– está lenta –y seguramente– cambiando del consumismo al consumo inteligente, por lo menos en los países del norte de Europa, y en particular en Finlandia. El enfoque está en la calidad más que en la cantidad: materiales duraderos y diseño perenne. Y ética. Aunque muchos de los jóvenes de pop todavía siguen comprando ropa y accesorios baratos y estacionales, un grupo de diseñadores clave en el mundo del diseño finlandés están ahora atrayendo clientes hacia un consumo sano: comprar calidad y comprar de acuerdo con valores.

The world of fashion is often associated with being trendy and being able to spend a good amount of money in purchasing clothes, shoes and accessories that are «in». The pre-teens, teenagers and yuppies are the main target group. But buying habits are slowly but surely changing, at least in the Northern European countries, and specifically in Finland. The focus is not on quantity but on quality: long-lasting materials and timeless design pieces. And ethics. Though a lot of young people are still prey to cheap, seasonal attires and fashion items, new-generation designers are attracting clients towards intelligent consumerism: buying for quality and based on values.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Ecología, ética, diseño, talleres de explotación.
Ecology, ethics, design, sweatshop business.

Soy profesora de niños en un colegio bilingüe y multicultural en Finlandia. Durante largos años de experiencia he

tenido la oportunidad de enseñar a niños entre los 5 y 12 años. Una constante en mi enseñanza es el sentido de lo bello. A través de la lectura, la convivencia y los proyectos en la clase de arte, los alumnos descubren lo que es la belleza y simultáneamente los valores de la verdad y de la bondad, inseparables de la belleza. En los últimos tres años mi interés por el mundo de la moda y el papel destacado de algunas diseñadoras fin-

- ❖ Marisun Gajitos es profesora del English School de Helsinki (Finlandia) (marisun.gajitos@edu.hel.fi).

landesas –con un mercado internacional que incluye decenas de países– me llevaron a ponerme en contacto directo con ellas. Descubrí a mujeres de una pieza, cuyo diseño toma en cuenta los valores que profesan. Organicé con ellas una conferencia sobre «Moda y autenticidad» y participamos en el seminario, «Fashion, design and ethics» en la ciudad de Helsinki, en celebración del «Año del diseño, 2005». Además tuve la oportunidad de trabajar unos meses en sus empresas. Seguramente habrá algún lector/lectora al que le interesaría profundizar más en los temas aquí expuestos aplicándolos a sus propias circunstancias, cultura y entorno.

1. Educación temprana: «el jardín secreto» de la belleza

Una de las novelas de literatura clásica infantil es «El jardín secreto» de Frances Hodgson Burnett. En sí, es un título muy atractivo. Las imágenes sugeridas por las palabras «jardín» y «secreto» invitan a una cierta aventura hacia el descubrimiento de lo que luego puede ser crítico y clave para toda la vida. Estas imágenes captan lo esencial. Así es la educación temprana en la belleza. Todo empieza pequeño y «es» pequeño. Los niños son generalmente, muy sensibles a todo tipo de estimulación y en concreto, a la estimulación visual. Por consiguiente, este aspecto debe ser tratado y desarrollado en su crecimiento. En la novela, la protagonista encuentra la llave para entrar en un jardín cerrado desde hace tiempo. Un petirrojo guía y acompaña a la niña a descubrir un mundo maravilloso detrás de los muros. La protagonista representa a cualquier niño o niña que, llenos de energía y fantasía, están ilusionados por descubrir lo bello que hay en nuestro mundo. Los educadores, tomando el papel del petirrojo, están presentes para animar y a la vez maravillarse con ellos de todo lo que existe en el jardín (hasta entonces desconocido) y del modo en que los y las protagonistas disfrutaban de su entorno. Nótese bien que el guía no es de tamaño superior a la protagonista. Es significativo, en mi opinión, que para ayudar a los niños en el descubrimiento y aprecio de lo bello no sirve una figura imponente y dominante.

Desde el comienzo de mi carrera me fascinaba el concepto de belleza y sus distintos modos de manifestarse y comunicarse. En todo caso, a nuestro alrededor y, especialmente, en el interior de cada persona, se puede y debe encontrar algo bello. Éste es el «jardín secreto» que hay primero en cada educador: tener un mensaje rico y enriquecedor dentro de uno mismo. Un mensaje que en sí tiene capacidad de poder ser transmitido, asimilado por otros sin que por ello se gas-

te. Al contrario, cuanto más se comparte va «in crescendo».

Las clases de literatura infantil, y también las clases de gramática, pueden ser muy fascinantes a esas edades. Aprender un idioma es aprender a ver la belleza de una caligrafía (lo visual) o a escuchar la música de las vocales y consonantes y la composición bellísima de la entonación y expresión de las frases. En esos casos es importante, particularmente, en la enseñanza de un idioma extranjero, que cada alumno o alumna comprenda el texto que lee y encuentre su voz al interpretarlo. De este modo, lo que es, a primera vista extraño, resulta mágico. Todos los sentidos se pueden deleitar en el aprendizaje así, ayudándoles a ver que el idioma es algo vivo, algo humano, algo que es capaz de transformar una reacción malhumorada en una respuesta positiva por unas palabras dichas por alguien en un momento oportuno. Más adelante, a través de la literatura, se puede disfrutar al analizar los temas del cuento, del poema o del teatro. Descubrimos actos de heroísmo, ejemplos de valentía al confrontar problemas y tomar decisiones. Para hacer que los niños sean más y más sensibles a las reflexiones de belleza y de otros valores dentro de sí mismos y a su alrededor en las clases de arte invertimos tiempo en conocer artistas variadísimos (de otros países o épocas) y distintos tipos de producción artística. Juntos descubrimos que nuestro mundo se enriquece, que aprendemos de ellos, de nosotros mismos y de los demás. Y luego, aplicamos las ideas, gastando energía y haciendo experimentos con nuestros proyectos. Mientras realizamos las obras nos damos cuenta hasta de los procesos de creación artística de los grandes talentos.

Después de cada proyecto insisto en que cada alumno o cada equipo de trabajo muestre su obra a sus compañeros antes de pedir mi valoración. Aprenden de ese modo a ver cómo los demás han puesto sus ideas en práctica y criticar de modo constructivo las obras. Al comienzo parece ser inútil, pero al hacerlo más frecuentemente, todos disfrutamos de las observaciones muy incisivas y de las sugerencias hechas con sinceridad que cada uno aporta.

Tengo que reconocer que la enseñanza de la belleza está muy facilitada por condiciones favorables en el país y en la cultura de la gente. La naturaleza en Finlandia, llena de bosques e innumerables lagos (187), tiene su encanto. Desde la infancia el amor a la naturaleza es parte integral de la vida ordinaria de los finlandeses. Primero, los lagos, parques, bosques, etc., son todos accesibles a cualquier persona. En esos sitios se respeta mucho la naturaleza que les rodea. No se grita para no molestar a los seres en el bosque. No se

encuentra basura en esos lugares porque la gente está muy concienciada por mantener el equilibrio en el ecosistema y por asegurar que las futuras generaciones puedan disfrutar de lo mismo. Segundo, la mayoría de la población finlandesa suele disponer de unas cabañas o casas de campo donde las familias acuden durante los fines de semana o durante las vacaciones a lo largo del año. En esos lugares se fomenta mucho el estar fuera, hacer todo tipo de deporte, o sencillamente estar en la naturaleza para contemplarla. Se aprecia mucho el silencio para poder escuchar más nítidamente la música del entorno.

Por observar. o mejor dicho por vivir junto con la naturaleza, los sentidos y modos de razonar se forman de manera distinta que los que tienen por única estimulación temprana una vida desarrollada en la ciudad, con ruidos artificiales, con tecnología.

Paralelamente a la naturaleza, parte de la estimulación temprana en el área de lo bello y de lo bueno, se encuentra en todo tipo de museos y lugares culturales disponibles a todos desde la infancia. Hay museos que constantemente organizan «hands-on experiences» dirigidos especialmente a los niños. Hay también muchos acontecimientos culturales que llevan a profundizar en lo bello y enseñar a comunicarlo. Muchos clubes juveniles fomentan todo tipo de manifestaciones estéticas, también entre otras cosas, aventuras en la naturaleza, cuidado del medio ambiente y de los animales.

2. Elegancia en el pensamiento y en el exterior: compaginando valores y diseño

Martí García (2000) apunta que «la elegancia es originariamente una cualidad humana que consiste en elegir lo mejor; y la elección es fruto, en primer lugar, de la inteligencia, del conocimiento». Cada día ofrece muchísimas posibilidades de tratar el tema de la elección, y el reto de elegir bien. Cuando uno trabaja con los pequeños se experimentan los dos extremos en actitudes a la hora de presentar algo y dejarles escoger. De los más jóvenes la mayoría deciden rápida y seguramente mientras que los que están entrando en la edad del «pavo» suelen ser indecisos.

Por eso, un clima de confianza facilita el aprendizaje y la convivencia. ¿Cómo conseguirlo? Desde el comienzo se insiste en la importancia de escuchar bien a los demás. Un escuchar que incluye mirar al que

habla, cuenta o expone. Ese entrenamiento lleva mucho tiempo pero nunca deja sin fruto el esfuerzo. Al escuchar a los demás con atención los alumnos descubren que aprenden muchas cosas y mucho más de lo que esperaban. Piensan y, por pensar, llegan a un discernimiento objetivo de las cosas. Ese cúmulo de datos y observaciones junto con la propia experiencia, llegan a formar un fondo rico a la hora de escoger y tomar unas decisiones.

Cuando una persona posee un fondo rico y estable de pensamientos bellos y buenos, salen de él, casi por naturaleza, actos semejantes a sus convicciones. Por ejemplo, los jóvenes buscan compaginar lo estético con lo verdadero y lo bueno. Hoy en día muchos jóvenes luchan contra el empleo injusto de niños y niñas en países pobres de nuestro planeta (como en los «sweatshops» o talleres de explotación). Otros jóvenes gritan con voces feroces contra la crueldad de los que matan animales. Algunos jóvenes descubren el expolio de la explotación pedófila de niñas y niños a merced de adultos perversos. Muchos jóvenes destru-

La presencia del consumismo es obvio en nuestra sociedad. Sin embargo, esta actitud se puede contrarrestar al desarrollar la enseñanza de lo bello desde la edad temprana. Lo exterior es sólo el principio.

yen los medios pornográficos. Aunque todavía son menores, hay una potencia inmensa en esas personas para devolver la unidad esencial de buenas convicciones y trabajos.

3. Una nueva tendencia en el consumo

En la conferencia «Fashion, design and ethics» organizada por la Universidad de Arte en Finlandia, Paola Suhonen, una joven diseñadora reconocida y apreciada en el país y mundialmente, presentó una comparación de las tendencias en el consumismo (consumer behavior trends). En breve, los tipos de consumidores se reducen a tres grupos. Al primer grupo pertenecen los clientes de «haute couture» que se destacan por comprar y llevar ropa de diseñadores de alta categoría. Es ropa más bien «show pieces», como para un desfile. En el segundo grupo se encuentran los «trend-oriented» que están a merced de las marcas más conocidas. Son los que siguen ciegamente las tendencias y

pronósticos que vienen de las ciudades más destacadas en el mundo de la moda como Nueva York, París, Londres y Milán. Esa gente frecuenta las tiendas de las cadenas de «fast fashion», suelen ser también consumidores de «fast food» en todas sus formas. ¿Cuál será el color de esta estación, qué estilo, cómo de largo o de corto? La mayoría de los jóvenes y algunos «yuppies» pertenecerán a ese grupo.

En el tercero, incipiente y reducido de momento, se encontrarán los anarquistas de ética o «elitist bohemian» (elitist bohemian/ethical anarchist). Detengámonos más en ese grupo porque sus ideas nos aportarán algo nuevo. Los diseñadores de «ethical luxus» atienden a la gente en el tercer grupo de consumidores. En este contexto la palabra «luxus» ya no significa sólo prendas de marcas muy reconocidas, sino «luxus» en el sentido de que la clienta tiene la opción de comprar ropa que no es «mass produced». Ropa atractiva y cómoda a la vez; físicamente y «mentalmente» cómoda. «Mentalmente cómoda» hace hincapié en que el producto fue conseguido según una ética de producción a base de justicia, igualdad y principios humanos.

Esos diseñadores consideran y se concentran en cuatro aspectos al producir su ropa, calzado o accesorios. En primer lugar, el material es importante. Tiene que ser de una calidad duradera; puede ser también reciclado. Segundo aspecto, el corte. Tiene que ser un corte adecuado al cliente; tiene que caer bien y ser cómodo, práctico, fácil de llevar para el sujeto. El tercero, el diseño, la presentación visual; tiene que ser una obra que ni sea excéntrica ni copiada, sino original. No son así según los pronósticos de los «trendsetters». Están por encima de esas limitaciones y de esos compromisos.

Finalmente, el producto tiene que sentar bien «mentalmente» al comprador. La razón de base es que fueron hechos con mucho respeto al producto y al proceso. En cuanto al producto, hay autenticidad. Por ejemplo, en el caso de Suhonen, la artista tiene la posibilidad de tocar, cambiar, acabar el producto hasta el final. Hay un elemento humano en el producto, nada de «mass produced». En cuanto al proceso, se distingue un aprecio por los trabajadores. Los involucrados son profesionales que reciben un sueldo y los beneficios según la ley del mercado. No hay explotación de ningún tipo como suele ocurrir con algunas cadenas de moda que aprovechan la labor de menores o la injusta remuneración de trabajadores que provienen de países en vía de desarrollo.

4. La influencia de la ecología

En esta época de tecnología alta, otra diseñadora

finlandesa ha logrado compatibilizar la tecnología y la responsabilidad ecológica en su propia empresa y en su arte. Anne Linnonmaa empezó su firma en 1991; pudo realizar sus tres deseos en su empresa. Tenía mucha preocupación por la ecología, quería producir una prenda de calidad y quería ayudar a los desafortunados. Descubrió un pueblo en Perú donde podía contratar a gente para cuidar plantaciones de algodón. A través de este proyecto, varios centenares de familias tienen un empleo seguro y han podido educar a sus hijos. Con el algodón puro controlado hizo sus prendas de calidad. En mayo de 2004, durante una conferencia con otras diseñadoras de Finlandia comentó, «Me ayuda pensar cada día que hemos podido ayudar a esas familias en Perú, a dar empleo, a evitar que estén solos en las calles, con el alcohol o la droga». Una consideración que le hace feliz en su quehacer exigente de mantener su empresa y pregonar sus valores en el mundo de los negocios. La empresa de Anne sólo utiliza algodón puro y colores naturales. En todo el proceso nada venenoso ni artificial es utilizado. Ni tampoco se explota a gente con sueldos injustos, ni se trabaja en condiciones inhumanas. Además, consiguió las últimas máquinas de alta tecnología que reducen drásticamente al 0.1% la polución y el daño al medio ambiente. Las máquinas anteriores producían hasta un 40% de desechos nocivos.

5. Recreando un consumo sano

La presencia del consumismo es obvio en nuestra sociedad. Sin embargo, esta actitud se puede contrarrestar al desarrollar la enseñanza de lo bello desde la edad temprana. Lo exterior es solo el principio. Los educadores tienen que ser como fue descrito en el comienzo, el petirrojo que sirve como guía para entrar y disfrutar del jardín. Así tiene que ser con la compra, especialmente de las prendas personales. Podemos y debemos dedicar tiempo a buscar el origen, conocer a fondo las ideas de los diseñadores preferidos para apoyarlos o en el caso de estrategias de marketing que son injustas o engañosas, rechazarlos. Reconocer que tenemos el «lupus» de escoger entre muchos. Que sean nuestras decisiones frutos de pensamientos elegantes.

Referencias

- MARTÍ GARCÍA, M. (2000): *La elegancia. El perfume del espíritu*. Ediciones Internacionales Universitarias.
- ORTEGA, E. (1993): *La moda ¿La conoces en toda su dimensión?* Conference, (17 de mayo de 2005): *Fashion, Design and Ethics Seminar. Master of Arts Festival*. Helsinki, Finland.
- www.annelinnonmaa.fi.
- www.ivanahelsinki.com.
- www.scandinavica.com.

(Solicitado: 10-09-05 / Aceptado: 23-04-06)

- M. Ángel Martínez-Cabeza y M^a Carmen Espínola
Granada

Superventas, modas de lectura e ideología

Bestsellers, reading habits and ideology

A menudo los lectores de novelas, que alcanzan cifras de venta superiores a los cien mil ejemplares en poco tiempo, los llamados «bestsellers» o «fastsellers», parecen obligados a ocultarlo o justificarlo dada la opinión dominante acerca de su escasa calidad literaria. La ecuación a mayor número de lectores menor calidad está por demostrar, pero lo que no ofrece duda es que, precisamente por su impacto, estos textos influyen y reflejan el modo en que entendemos e imaginamos nuestro presente, pasado y futuro. Por esto, las obras de ficción popular que alcanzan tales niveles de difusión requieren análisis crítico. Este trabajo aborda dicho análisis desde la perspectiva de los estudios de cultura popular considerando los factores y condiciones de éxito de los bestsellers, analizándose dos éxitos recientes cuya dimensión internacional establece un paradigma en la industria editorial y de la cultura: «Harry Potter» y «El código da Vinci».

Readers of bestsellers, books which sell over 100.000 copies in a short time, feel ashamed to acknowledge such «guilty pleasures» in view of the general opinion against their poor literary quality. The equation between high number of readers and poor quality has not been solved but there is little doubt that the impact of bestsellers mirrors and affects the ways in which we envisage our present, past and future. Precisely this capacity of popular fiction to articulate contemporary issues calls for critical analysis. This paper tackles the issue from the perspective of popular fiction studies considering factors and issues involved in the success of bestselling fiction both in its production and consumption. Because of their international dimension, «The Da Vinci Code» and «Harry Potter» offer two unavoidable paradigms in adult and children fiction to be considered.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Literatura popular; listas de ventas, conspiración, estudios culturales.
Popular literature, bestseller lists, conspiracy, cultural studies.

1. Literatura popular, arte de masas y fórmulas mágicas

La denominación «literatura de masas» es para algunos una combinación de conceptos imposible ya que la literatura se considera arte, y como tal ha de ser una práctica elitista y elevada, mientras que el gran público sólo puede acceder y disfrutar de subproductos sin calidad artística. Naturalmente la designación de un objeto o práctica como «elitista» o «popular» no es absoluta y depende de variables interrelacionadas. Harrington y Bielby (2001:

- ❖ Miguel Angel Martínez-Cabeza es director del Departamento de Lengua y Literatura Inglesas de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Granada (mcabeza@ugr.es) y M^a Carmen Espínola Rosillo es doctoranda de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Granada (mespinola1978@hotmail.com).

6-7) señalan tres: accesibilidad, emoción y autoría. Primeramente, en cuanto al grado de accesibilidad, mientras más accesible es el objeto o la práctica, más probable es que se considere popular. En segundo lugar está el grado de compromiso emocional entre audiencia y texto: la experiencia distanciada indica consumo cultural elitista mientras que la reacción emocional es característica de lo popular. La tercera variable es el grado de autoría: cuando una obra se adscribe inequívocamente a un genio creativo individual, ello indica su carácter elevado. Es evidente que las novelas como «Whiteout» (2004) (En el blanco), «La conspiración biológica» de Ken Follet o «The Broker» (2005) (El Intermediario), un nuevo complot de la CIA de John Grisham son mucho más accesibles, suscitan más emoción y tiene un menor sello de autor que la especie de radiografía del expresionismo abstracto norteamericano que John Updike realiza en «Seek my face» (2002) (Busca mi rostro). Pero las obvias diferencias en la producción y el consumo culturales no identifican por sí mismas a aquéllas como no artísticas ni a ésta como artística. Y siempre podemos establecer grados. Así «El péndulo de Foucault» (1989) de Umberto Eco es menos popular en la actualidad que «El código da Vinci» y de hecho la edición inglesa está agotada aunque en su momento fuera un gran éxito de ventas. A su vez se podría decir que en las historias de la literatura esta obra de Eco queda muy por detrás de otros éxitos editoriales de ese año como «El extranjero» de Albert Camus o «Lolita» de Vladimir Nabokov. Aquí nos ocuparemos de ejemplos notables de literatura popular que se han convertido en grandes éxitos de ventas, y a veces emplearemos ambos términos de modo equivalente, si bien es obvio que no toda la literatura popular son «bestsellers» ni todos los éxitos de ventas son literatura popular o de masas.

La extendida equiparación entre «arte» y «élite» parece eliminar la posibilidad no ya de una literatura de masas sino de un «arte de masas». Esta posición ha encontrado considerable apoyo filosófico en lo que Noël Carroll llama «la resistencia filosófica al arte de masas» (Carroll 1998). A la vista del ataque filosófico, uno puede dejar de lado la cuestión, tal como defiende buena parte de los estudios culturales (Browne, 1996) y centrarse en prácticas populares sin entrar en consideraciones estéticas, o desafiar el punto de vista elitista y reclamar la existencia de un arte de masas. Intentaremos esto último concentrándonos en un aspecto del debate de especial relevancia para la literatura popular: el argumento de las fórmulas, ya que la fórmula se da como paradigma del carácter previsible, superficial y artesanal de la literatura popular.

Antes de nada, sin embargo, conviene hacer una breve aclaración sobre el concepto mismo de arte. Muchos descartan de partida el arte como técnica o como representación en la creencia de que sólo producen «pseudo-arte». Sin embargo, la teoría del arte como habilidad se remonta a la Antigua Grecia y mantiene fundamentalmente que el arte es «técnica». Más concretamente, la teoría representativa del arte estipula que el arte es la técnica de suscitar emociones. Es típico de la técnica el distinguir entre medios y fines, entre el plan y su ejecución. Por el contrario, el arte propiamente dicho es valioso por sí mismo y existe sin propósito específico, o sea, que no es un medio para un fin. No quiere ello decir que algunos ejemplos de arte no tengan propósito sino simplemente que tenerlo no es una condición necesaria del arte. El moderno arte de masas, especialmente el relacionado con el entretenimiento, tiene un carácter marcadamente representativo puesto que suscita emociones para el disfrute. El suspense o los dramas son característicos precisamente porque producen esa tensión o tristeza. Por tanto desde esta perspectiva, los artistas desarrollan la habilidad para provocar reacciones preconcebidas del público por medio de fórmulas. Pensemos en Stephen King en novela o Steven Spielberg en el cine. Carroll (1998: 62) resume el argumento de la fórmula del siguiente modo:

- Si la obra X es un ejemplo de arte en sentido estricto, entonces X no obedece esencialmente a una fórmula ni en sus medios ni en sus fines.
- Los objetos del arte de masas obedecen a fórmulas tanto en sus fines, las emociones que tratan de provocar (ejemplo: el suspense), como en sus medios, esto es, las fórmulas que suscitan tales emociones.
- Por lo tanto, los objetos del arte de masas no son ejemplos de arte propiamente dicho.

A esto debe añadirse inmediatamente una definición de «fórmula» puesto que fácilmente podríamos llegar a conclusiones como que los sonetos o la pintura impresionista son fórmulas y que, por tanto, deben excluirse del dominio del arte. A menos que se sea partidario de un revisionismo tan radical, el criterio de la primera premisa dará lugar a errores de clasificación resultantes de su idealismo. Todo el arte se deriva en cierto modo de alguna fórmula, y el mito romántico del genio artístico creado de la nada es utópico. Si la forma única es realmente imposible (quizá el «Finnegan's Wake» de Joyce estaría próximo al ideal), no lo es menos la emoción única. Podemos preguntarnos entonces hasta qué punto difieren las emociones individuales y genéricas. En ambos aspectos, esta teoría del arte parece diseñada específicamente para el Mo-

dernismo. Según el principio modernista, el arte es un proceso de auto-descubrimiento que el artista lleva a cabo por medio de una nueva forma. Obviamente las fórmulas van en contra del movimiento auténtico de auto-revelación.

Si interpretamos la segunda premisa de manera literal, ésta resulta trivial al afirmar que todo arte obedece a una fórmula en cierta medida. Si por el contrario se interpreta de manera evaluativa –que la fórmula impide la originalidad– entonces resulta falsa puesto que se demuestra que el arte de masas puede aplicar las fórmulas de manera imaginativa. Por supuesto que existe mucho arte de masas sin imaginación pero esto no lo descarta como arte, del mismo modo que no excluimos el arte elitista basado en fórmulas del dominio artístico. Podemos concluir, por tanto, que el argumento de la fórmula se basa en un criterio evaluativo sin aportar un concepto clasificatorio para el arte. El problema no es entonces si el arte obedece o no a fórmulas, sino si las fórmulas son aburridas y carentes de imaginación.

Hace más de treinta años, Cawelti (1969) se quejaba de la falta de utilidad analítica de la distinción entre cultura elitista y de masas y explicaba el concepto de fórmula como «sistema convencional de estructuración de los productos culturales» frente a la noción de forma como «sistema inventado de organización». Esta distinción se basa en un presupuesto que admite poca duda: que todos los productos culturales resultan de la combinación de convención e invención. La convención son los elementos conocidos por el creador y la audiencia de antemano, tales como tipos de argumento, personajes, ideas, metáforas y demás elementos verbales. La invención son elementos más o menos únicos referidos a argumento, ideas, formas verbales. La función cultural de ambos es diferente. Las convenciones representan imágenes y significados familiares que producen una continuidad y estabilidad de valores mientras que la invención nos hace enfrentarnos a nuevos valores y significados respondiendo a circunstancias cambiantes.

Según Cawelti (1969), las fórmulas se diferencian de los mitos (ejemplo: el mito de la búsqueda del héroe en el romance) en que los mitos son de naturaleza universal mientras que las fórmulas mantienen una estrecha relación con una cultura en un momento de

terminado, lo cual reduce la gama de argumentos, personajes y situaciones. Un ejemplo típico de fórmula lo constituyen las novelas de intriga. Lectores y espectadores reconocen de inmediato las convenciones y no esperan que un misterio se resuelva en las primeras páginas de una novela ni que el culpable de un delito se descubra hasta el final.

Recientemente dos ejemplos de literatura popular, «El código da Vinci» y «Harry Potter», se han convertido en verdaderos fenómenos culturales de dimensiones mundiales contradiciendo la hipótesis de Cawelti puesto que unos productos tan orientados hacia la fórmula difícilmente podrían lograr una aceptación mundial. Su impacto no sólo ha producido un cambio en el mercado editorial, sino en la literatura popular en general y entre los propios lectores. En ambos casos la crítica ha tendido a descartar cualquier mérito derivado de su dimensión narrativa más allá de constatar que obedecen a fórmulas conocidas, y se ha centrado en

La crítica ha tendido a descartar cualquier mérito derivado de la dimensión narrativa de «Harry Potter» o «El código da Vinci», más allá de constatar que obedecen a fórmulas conocidas, y se ha centrado en factores externos y circunstanciales para explicar el fenómeno, restándole así la mayor parte de su mérito.

factores externos y circunstanciales para explicar el fenómeno, restándole así la mayor parte de su mérito. Aquí no podemos dar la fórmula mágica del éxito de ventas, pero sí analizar la función cultural de los dos casos en que por primera vez millones de lectores de todo el mundo han coincidido en leer y disfrutar unas historias al mismo tiempo.

2. «Harry Potter»: ¿la magia de la lectura o el marketing mágico?

¿Cómo es posible que la historia de un joven mago se haya convertido en el libro más vendido en todo el mundo en el menor tiempo? A los 250 millones de ejemplares que iban vendidos de las primeras cinco entregas se sumaron cuatro millones de copias de la sexta sólo en las primeras 48 horas de su lanzamiento. La pregunta es aún más difícil de contestar si se considera que es la historia de un niño huérfano inglés que vive en Privet Drive, típico barrio inglés de clase media,

en casa de sus ultraconvencionales tíos y asiste a la escuela de magia de Hogwarts, escuela de magia al más puro estilo del internado privado británico. Y para acabar de complicar la pregunta, el éxito no lo es sólo de ventas sino de lectura, y precisamente en un momento en que la cultura audiovisual domina entre los más jóvenes anulando la imaginación según los más alarmistas, quienes claman que se ha perdido el hábito de lectura. El predominio actual de la televisión, películas, videojuegos y especialmente el uso de Internet en la vida diaria, ha llevado a algunos a sugerir que la influencia de la cultura audiovisual está marginando todo aquello escrito en papel. En este contexto cultural, el localismo de «Harry Potter», unido a la falta de interés por la lectura entre los pre-adolescentes, habría presagiado el fracaso de la historia del mago. A ello se añadían las nulas credenciales narrativas de J.K. Rowling, que llevaron a Bloomsbury a hacer una pequeña tirada de «Harry Potter y la piedra filosofal» y a ponerle la portada de un ilustrador desconocido.

El predominio actual de la televisión, películas, videojuegos y especialmente el uso de Internet en la vida diaria ha llevado a algunos a sugerir que la influencia de la cultura audiovisual está marginando todo aquello escrito en papel. En este contexto cultural, el localismo de «Harry Potter», unido a la falta de interés por la lectura entre los pre-adolescentes, habría presagiado el fracaso de la historia del mago.

Blake (2002) ha buscado las claves por las que, contra todo pronóstico, no sólo jóvenes sino también muchos adultos se sintieron cautivados desde el comienzo por unas historias en las que la magia tiene lugar en un universo paralelo a la realidad diaria más cotidiana de la «Inglaterra de la prosperidad». El análisis de Blake sitúa a «Harry Potter» dentro de un movimiento cultural que ha «reinventado» lo inglés en un momento de pérdida de identidad contribuyendo a la «recatalogación» de Gran Bretaña, con su callejón comercial sacado de un Londres victoriano y un internado en las tierras altas de Escocia. Su efecto en los pre-adolescentes fue tal, y que la campaña de alfabetización del gobierno británico lo tuvo como su estrella. Coca-Cola, patrocinador de «Harry Potter», financió un programa de lectura con el lema «se parte de la magia». Mientras tanto, la campaña de alfabetización norteamericana triun-

faba con el mensaje «¡Lee! ¡Porque leer es pura magia! Pero hasta en esta magia hubo quien encontró elementos oscuros y los ataques del fundamentalismo cristiano norteamericano llegaron hasta Australia y Polonia, donde la Iglesia católica llevó al gobierno a desaconsejar el uso de «Harry Potter» en la campaña nacional de alfabetización (Blake 2002: 95).

Las cifras de venta y lectura alcanzadas en los ocho años que han transcurrido desde la publicación del primer libro no han convencido a muchos críticos, que se resisten a reconocerle ningún valor y que tampoco entienden que nadie pueda hacerlo, como es el caso de Harold Bloom, que se preguntaba en el año 2000 si 35 millones de «compradores de libros» podían estar equivocados y contestaba que sí, aunque lleva ya seis años a la espera de que el fenómeno languidezca (Bloom, 2000). Desde el espectacular despegue de «Harry Potter y la piedra filosofal» (1997) y tras seis entregas, el fenómeno no deja de asombrar, aunque ahora quizá en menor medida visto el despliegue de

marketing que se ha ido produciendo en cada nueva edición y que no acompañó en absoluto a la primera en inglés. Las cifras que dio la consultora Nielsen BookScan (www.nielsenbookscan.com.au/online.htm) de ventas en EEUU de la sexta entrega, «Harry Potter y el misterio del Príncipe» (2005), confirman a éste como el libro de venta más rápida («fast-seller») de todos los tiempos. Las cifras oficiales de los puntos de venta registrados por BookScan fue-

ron de 4.1 millones de copias vendidas en las primeras 48 horas a partir de la medianoche del viernes al sábado del lanzamiento mundial. Aunque esta cifra contrastaba con los astronómicos 6.9 millones que anunció la editorial norteamericana Scholastic, la diferencia se explica porque los datos de Nielsen no incluyen centros de venta tan importantes como Wal-Mart, Sam's Club ni los aeropuertos. Volviendo a los críticos, parece que el mero hecho de resultar atractivo para una enorme mayoría de lectores o espectadores descarta cualquier tipo de mérito que no sea explicable en términos de marketing. Es cierto que según la encuesta de Precisa para el Gremio de Libreros de 2004 (www.federacioneditores.org).

J.K. Rowling aparece en el tercer puesto de la lista de autores más comprados en España, pero es la octava más leída. Hecha esta salvedad, se podría decir que

el logro de hacer leer tanto a niños como a adultos las más de 600 páginas de las últimas tres entregas tiene que ver de algún modo con la habilidad narrativa. Eso sin entrar a valorar el modo en que «Harry Potter» ha revitalizado la literatura infantil y la lectura en general. Aceptando las limitaciones de estilo, sus clichés y falta de sutileza, o la incapacidad de hacer visualizar las escenas al lector que no hacen precisamente de «Harry Potter» un modelo de clásico infantil (Hender, 2003), tampoco resulta convincente la apología realizada por Philip Nel (2005), según la cual J.K. Rowling recibe los daños colaterales del sistema capitalista e intenta compensarlos con obras de caridad. Mientras en el plano literario la autora se presenta como heredera de Jane Austen en su capacidad para la sátira y la ambigüedad narrativa (Nel, 2005: 245-6).

En general resulta llamativo que la posición crítica se limite a mostrar asombro ante el éxito de unos libros con tan poca calidad literaria. Por dar un ejemplo notable, la escritora A. S. Byatt recurría a la psicología para desentrañar el éxito de «Harry Potter» y argumentaba que el atractivo para los niños reside en la perspectiva infantil desde la que están escritos los libros, claro que para los adultos la explicación tiene que ser un irrenunciable infantilismo. De pasada, la autora señalaba un peligro que debemos observar, y es el efecto «iguador» de los estudios culturales, que equiparan popularidad con mérito literario y, por tanto, acaban negando este último (Byatt 2003). Esta valoración pone de manifiesto el argumento elitista a que aludíamos al comienzo por el que el mérito literario sólo es apreciable por una minoría, y que lleva a muchos a restar valor a una obra por el mero hecho de alcanzar una gran difusión en muy poco tiempo. Aun así, la fórmula del éxito de «Harry Potter» sigue siendo un enigma. Olvidando por un momento las campañas mundiales de lanzamiento, que inundan con cada nuevo título desde vallas publicitarias hasta los telediarios del mediodía, resulta asombroso el modo en que se extendió el fenómeno desde su inicio. Evidentemente hay algo más global que la historia del internado mágico inglés: Harry es la cenicienta en casa de sus tíos y tutores, los Dursleys, hasta ser rescatado por el gigante Hagrid. También es un huérfano incomprendido por muchos adultos y despreciado por algunos de sus compañeros. Por otra parte, recibe el apoyo y comprensión de otros adultos que permiten su independencia y es venerado por sus incondicionales. Se trata entonces de otras historias de infancia, adolescencia y madurez que resultan universales. A estos temas podemos sumar la ambigüedad de un personaje que atrae a niños y adultos, la mezcla de géneros, esa modernidad anticuada del in-

ternado, la combinación de heroísmo y celebridad, el entusiasmo del público y desesperación de la crítica, el misterio y sus soluciones, y la maquinaria del entretenimiento a pleno rendimiento. Los ingredientes no son del todo nuevos, pero es la medida de cada uno lo que lo hace único.

3. «El código da Vinci» o la hiper-realidad

Del mismo modo en que los templarios empleaban sus vidas en la búsqueda del Santo Grial en la Edad Media en la creencia de que con éste lograrían la vida eterna, los escritores de literatura popular se afanan en encontrar la fórmula del superventas para lograr un superventas nacional o, mucho mejor, internacional, que les haga ricos y famosos y les permita tener una popularidad inagotable derivada del éxito continuado. Precisamente los templarios y el Santo Grial son dos de los ingredientes de la novela para adultos con mayor impacto en todo el mundo en este momento: «El código da Vinci» (2003) de Dan Brown. Sin duda este libro representa el paradigma de superventas internacional. El resumen publicitario que se le daba en «The Economist» (04-06-05) sigue resultando adecuado: «si no has leído este superventas, debes ser: a) increíblemente intelectual, b) absolutamente analfabeto, o c) vives en Marte». Los superventas forman parte del segmento menos destacado de la narrativa y del más notorio de la cultura. Su valor cultural es casi siempre ajeno a su mérito literario, pero aparecen como materialización del sentir de una sociedad. Si la ficción popular es un instrumento para consolidar una ideología dominante o meramente su reflejo, sigue siendo tema de debate; pero lo que no ofrece dudas es que «El código da Vinci» ha cambiado algo en la forma de considerar los éxitos de ventas, el mercado editorial, y hasta las relaciones entre ficción y realidad.

«El código da Vinci» ha tenido un impacto inusitado a pesar de la avalancha de críticas en contra de sus personajes, su argumento, su trama y sobre todo por el contenido histórico que encierra de fondo. Ciertamente, no fue escrito teniendo en mente ganar el premio Pulitzer, sino todo lo contrario, fue escrito para llegar al gran público. El gran contencioso surge desde que su primera página anuncia «hechos». Estos hechos han sido sometidos a un escrutinio en términos que hacen pensar sobre la incapacidad de muchos para aceptar un planteamiento narrativo que empieza en «El Quijote» para establecer un pacto entre escritor y lector que proporciona verosimilitud al mundo de ficción. Su interés no será literario, pero pocas veces un libro ha generado más «variaciones sobre el tema», en clave histórica, religiosa, científica, literaria, esotérica,

paródica, periodística, televisiva, y no digamos el espacio que ocupa en Internet. El motivo es que probablemente no hay otra novela hoy en día que refleje para mayor número de personas sus creencias y ansiedades en relación a cuestiones tan importantes como la religión o la historia.

De nuevo crítica y gran público han tenido reacciones encontradas. Un libro de un autor desconocido se convierte de la noche a la mañana en superventas internacional. Aparte de unas modestas campañas publicitarias, las listas de ventas han funcionado más que nunca pero probablemente se quedaran cortas en el número de lectores porque muchos leímos el libro prestado. Frente al entretenimiento de millones de lectores, cautivados de principio a fin por un ritmo frenético, acertijos, búsquedas, soluciones ingeniosas, revelaciones sorprendentes, crímenes inesperados, obras de arte con claves ocultas, sociedades secretas y huidas desesperadas, los críticos han señalado su pobreza de estilo o, mucho peor, sus «mentiras».

Las acusaciones más graves son precisamente la falta de rigor histórico; y de ahí su efecto desinformativo y mitificador. Recordemos que las obras de Shakespeare están llenas de errores históricos, y peor aún, que sus argumentos están más que «inspirados» en diversas fuentes. Pero su genialidad está en otra parte, en cómo sus palabras de hace cuatro siglos dan cuerpo y vida a personajes haciéndolos nuestros contemporáneos. Naturalmente no estamos comparando, sino hablando de realidad y ficción. ¿Y qué es la ficción? La ficción no es la creación de un mundo alternativo, es un mecanismo activado por el autor que —cuando tiene éxito— lleva a la aceptación por parte del lector de los mundos recreados. No existen límites para estos mundos posibles y para esto no hay que irse a la ciencia ficción. La actitud de aceptar la ficción no la activa sólo «En una galaxia lejana...», también puede ser «En un lugar de la Mancha...», pero cesa al cerrar el libro. Si una novela como «El código da Vinci» confunde a los lectores es porque consigue tal recreación del mundo de ficción que sustituye a la realidad durante la lectura. No hay mayor logro, pero si alguien sigue creyendo esas cosas al cerrar el libro, tiene problemas serios. Considerándolo en positivo, libros como «El código da Vinci» están teniendo un valor único para que generaciones enteras descubran o redescubran el placer de la lectura, y de paso están creando un apetito por la historia, el arte y hasta puede que por la literatura. Este apetito lo están saciando algunos escritores pero también pueden contribuir otros. ¿Quién se ha resistido al impulso de buscar un libro de arte y ver «La última cena» de Leonardo?

No obstante, incluso para los críticos, «El código da Vinci» refleja sentimientos y actitudes muy extendidas, aunque todas ellas negativas: la credulidad y desengaño humanos. Si tuviéramos más fe en los líderes e instituciones temporales y espirituales, entonces quizás nos inclinaríamos menos a confundir hechos con ficción, y seríamos menos propensos a creer que Jesús tuvo hijos y que la Iglesia ha estado conspirando durante siglos para ocultarlo. Dan Brown manipula la historia en clave de ficción y mezcla a los templarios con el Priorato de Sión, a su vez entreverándolo con masonería y una larga cadena merovingia que acaba en el violento asesinato de Jacques Saunière, conservador del Louvre. El impacto de este superventas se debe a su atractivo para los lectores contemporáneos a varios niveles y este atractivo incluye una respuesta a los tiempos en que vivimos. Nadie ha determinado el nivel de «realidad» que los lectores de todo el mundo conceden a esta ficción, nosotros intuimos que muy poco. Pero el tono de muchas de las «réplicas» revela que son quienes nos descubren el engaño los que más toman la ficción como si se tratara de un manual de historia.

4. Ficción, realidad e ideología

Todo lo anterior nos lleva a replantear la cuestión sobre las fórmulas en la literatura popular. En lugar de reiterar que, por conocida, la fórmula hace que la literatura popular carezca de interés para los estudios críticos, la pregunta clave que se debe plantear y responder es por qué surge y se extiende de tal modo. Cawelti (1969) sugiere que las fórmulas representan funciones culturales que en las culturas modernas han sido adoptadas por el arte de masas. Frente al ritual religioso que articulaba los valores culturales más básicos en culturas más homogéneas, la actualidad multicultural ha derivado la articulación de dichos valores a los medios de masas. Aunque no de forma única ni exclusiva, las fórmulas de la literatura popular articulan medios de entretenimiento conocidos por todos. Entendido de la manera más superficial, las fórmulas proporcionan vehículos de escape de la realidad proporcionando realidades alternativas en las que el bien triunfa, el enemigo es derrotado, los misterios se resuelven, y los amores se corresponden. Mucho más difícil resulta explicar de manera fiable el modo en que las fórmulas articulan deseos y necesidades inconscientes. La interpretación escapista no es más que una simplificación y desde perspectivas totalmente opuestas. Celia Brayfield, escritora de superventas, hace notar que el «escapismo» del que se les acusa no se refiere a la vida sino a la comprensión de la misma. Los lectores no emplean la literatura popular para escapar de

la realidad sino del miedo que causa no entenderla. Para ellos la literatura popular explica la realidad en términos aceptables (Brayfield, 1996: 7).

La narración de historias es una práctica universal que existe en todas las sociedades. En su forma escrita alcanza su prototipo en el superventas internacional: una historia disfrutada por millones de lectores procedentes de diferentes ámbitos sociales, culturales y políticos en un período limitado de tiempo. El consumo de masas se ha hecho posible gracias a la producción en masa y al marketing, aunque todavía la fórmula del superventas permanece sin resolver. Toda la publicidad que acompaña a estos superventas no puede negar la efectividad que tiene el boca a boca, especialmente hoy en día donde el boca a boca cruza todos los bordes instantáneamente mediante e-mails, chats, conversaciones de teléfono y mensajes de móvil. Por otro lado, las condiciones que se dan para el consumo son favorables gracias a los precios y a su disponibilidad (librerías, aeropuertos, supermercados, Internet). El fenómeno comercial que encierra el marketing es sólo un elemento para captar la atención de una comunidad, el interés es algo más complejo.

Este interés mundial se explica de forma ideológica. Máximo Introvigne interpreta «El código da Vinci» como un ataque a la religión y a la Iglesia Católica y reduce la explicación a una oferta de teorías complotistas de la historia, esto es, de bienes simbólicos que se han convertido en fenómeno cultural al encontrar demanda. La pregunta de nuevo es ¿por qué ahora? Porque, según este autor, la demanda de lo sagrado se ha «desfogado» en formas de irracionalismo mágico, esotérico y sobre todo «complotista» que ha hecho presa en casi veinte millones de «compradores de novelas» (Introvigne, 2006: 199). Observemos de paso la coincidencia con Bloom (2000) al degradar a los lectores de superventas a «compradores de libros». Aunque hemos de coincidir con Introvigne en que la difusión de la cultura de masas no explica el fenómeno, en lo que no lo hacemos es en que la explicación esté en el modo en que el complot ha satisfecho el mundo del «creer sin pertenecer» (believing without belonging). Dan Brown calmaría a sus lectores al confirmarles que es más legítimo creer que en el mundo hay más cosas de las que puede ver un racionalismo trasnochado.

Nuestra perspectiva se acerca a la de Cole (2005: 15-16), quien señala el predominio de muchas creencias interrelacionadas entre sí que favorecen la difusión de explicaciones conspirativas de la realidad. Entre ellas estaría la incertidumbre permanente creada por la sospecha generalizada sobre la existencia de las fuerzas de conspiración, un sentimiento de pérdida de

control de la realidad que nos lleva a creer que estamos sometidos al control de estas fuerzas. En el terreno privado, tales convicciones adquieren un carácter cercano a lo religioso en la creencia de que el mundo encierra misterios que trascienden la existencia. Sin embargo, en el terreno público, Cole describe la conspiración como «la nueva meta-narración de una era postmoderna» (ibid.) que se puede encontrar tanto en las experiencias literarias postmodernas de Pynchon o DeLillo, como en la ficción popular que abarca desde «El código da Vinci» hasta «Expediente X» o la trilogía de «The Matrix».

Las tres formulaciones anteriores provienen de posiciones ideológicas diversas y hasta contrarias, pero coinciden en señalar el modo en que la literatura crea realidades alternativas que nos permiten entender nuestra propia vida. Sin embargo, según Dan Brown existe un peligro: «Las metáforas ayudan a nuestra mente a procesar lo improcesable. El problema surge cuando empezamos a creer literalmente en las metáforas que nosotros mismos hemos creado» (El código da Vinci, 422). Aunque esto resulta irónico en vista de que el propio Dan Brown parece dar valor literal al lenguaje, las metáforas y conspiraciones de su novela.

Tanto Dan Brown como J.K. Rowling crean la ilusión de que se puede controlar un mundo caracterizado por la incertidumbre. Los misterios de la vida se pueden resolver como se descifran códigos o con la magia. Al terminar cada libro todo queda en su lugar y no falta ninguna pieza del puzzle, o como mucho una que sabemos encajará cuando se complete la narración en la siguiente entrega. En el caso de Rowling, el séptimo libro ya está anunciado y encontraremos a Harry más adolescente y rebelde. Con respecto a Dan Brown, empiezan a sonar las alarmas sobre nuevas y más perversas manipulaciones de la historia. Esperemos que proporcionen niveles de entretenimiento y también de reflexión similares.

Referencias

- BLAKE, A. (2002): *The irresistible rise of Harry Potter*. Londres, Verso. (La irresistible ascensión de Harry Potter. Madrid, Edaf, 2005).
- BLOOM, H. (2000): «Can 35 million buyers be wrong? Yes», en *Wall Street Journal*; 11 julio; 26.
- BRAYFIELD, C. (1996): *Bestseller. Secrets of successful writing*. London, Fourth State.
- BROWN, D. (2003): *The da Vinci Code*. London, Corgy Books. (El código da Vinci. Barcelona, Urano).
- BROWNE, R.B. (1996): «Internationalizing popular culture», en *The Journal of Popular Culture* 30; 47-89.
- BYATT, A.S. (2003): «Harry Potter and the childish adult», en *New York Times*, 11 julio; 13.
- CARROLL, N. (1998): *A philosophy of mass art*. Oxford, O.U.P.
- CAWELTI, J.G. (1969): «The concept of formula in the study of popular literature», en *Journal of Popular Culture*, 3; 381-390.

COLE, S. (2005): *Paradigms of Paranoia. The culture of conspiracy in contemporary American fiction*. Tuscaloosa, The University of Alabama Press.

HARRINGTON, C.L & BIELBY, D.D. (2001): «Constructing the popular: cultural production and consumption», en HARRINGTON & BIELBY (Eds.): *Popular culture. Production & consumption*. Oxford, Blackwells; 1-15.

HENDER, P. (2003): «A crowd pleaser but no classic», en *The Spectator*, 30; 12 julio.

INTROVIGNE, M. (2005): *Los Illuminati y el Priorato de Sión*. Madrid, Rialp.

NEL, P. (2005): «Is there a text in this advertising campaign? Literature, marketing, and Harry Potter», en *The Lion and the Unicorn*, 29; 236-67.

Reflexiones desde el butacón



(Solicitado: 10-09-05 / Aceptado: 23-04-06)

- Eileen Hudson
Montevideo (Uruguay)

Líneas de comunicación de las revistas gratuitas dirigidas a jóvenes

Communication outlines of free magazines aimed at youngsters

Las revistas de tendencias gratuitas han adquirido carácter masivo entre los universitarios. Dueñas de una retórica propia, proponen una cultura posmoderna que se comunica a través de una estética particular. Se trata entonces de analizar las líneas de comunicación propuestas por estas revistas, a través de elementos formales y de contenido.

Trendy free magazines have become a mass phenomenon among university students. Using their own language, they propose a postmodern culture transmitted through a special aesthetic outlook. This paper deals with the communication outlines as well as their formal and content elements put forward by these magazines.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Revistas gratuitas, jóvenes, valores sociales, mensajes, publicidad, modas.
Free magazines, young people, social values, messages, advertising, trends.

En Uruguay y en el resto del mundo, los diarios y las revistas periódicas han invertido esfuerzo y dinero durante los últimos diez años para aumentar los índices de lectura entre la gente joven. Sin embargo, las investigaciones de mercado señalan que las publicaciones periódicas tradicionales no han logrado incluir entre sus lectores a los menores de 25 años¹. En ese contexto surgen las revistas de tendencias, dirigidas al sector universitario inclusive hasta los treinta años. Estas publicaciones comparten las siguientes características: se distribuyen de forma gratuita y con periodicidad mensual, están orientadas a un público joven, ofrecen contenidos innovadores de índole cultural y social y reflejan un marcado interés por el diseño.

❖ Eileen Hudson es decana de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Montevideo (Uruguay) (ehudson@um.edu.uy).

En Uruguay la población universitaria se concentra en la ciudad de Montevideo y alcanza los 90.000 estudiantes, lo que representa un 7,5% de los habitantes de la ciudad. A su vez, el índice de lectura de diarios es bajo: uno de cada cien habitantes compra el diario todos los días². Según el estudio de Hudson (2000), la venta de periódicos alcanza su cota más alta los domingos y no supera los 60.000 ejemplares. Un sistema de distribución complejo encarece la venta de diarios y revistas, y una excesiva politización de la sociedad civil, que se refleja en los contenidos de los medios de comunicación, provoca rechazo entre los jóvenes, que responden con indiferencia a la oferta informativa impresa.

Actualmente se publican tres revistas de tendencias: «Pimba», «Neo» y «Elemento». Contienen agendas culturales, reseñas y críticas de espectáculos y de exposiciones de arte y, para desconcierto de las publicaciones periódicas tradicionales, llegan a la mitad del público universitario residente en Montevideo. Estas revistas de formato bolsillo atraen a los anunciantes mayoritarios y llenan un tercio de su paginación con avisos de página entera. A su vez, las agencias de publicidad han desarrollado estrategias de marketing específicas para las posibilidades que ofrecen estas revistas, al punto que las mayores innovaciones en publicidad gráfica se observan en estos soportes.

En abril de 2005 los gestores de este nuevo formato de comunicación de habla hispana se reunieron en Barcelona en el primer Festival Internacional de Revistas Independientes de Tendencias. La filosofía del evento, publicada en su sitio web, deja en evidencia el rol que pretenden ejercer en la sociedad posmoderna: «La cultura de las revistas independientes ha ejercido y ejerce un importante papel como fuente de comunicación en el mundo del diseño, la imagen y las tendencias en general, y se sigue manteniendo a la vanguardia de la información, además de actuar como fuente de inspiración y medio de consulta indispensable en nuestra cultura. (...) Su influencia, constancia y repercusión han generado en los últimos años un incremento importante de revistas ingeniosas, iconoclastas, elegantes e innovadoras, como resultado de los procesos contemporáneos de reflexión creativa. Podemos hablar de estas publicaciones como un fenómeno cultural: han pasado de ser meros instrumentos de difusión a ser un lenguaje por sí mismas; no sólo son receptoras de tendencias, sino que se constituyen como emisoras de nuevos conceptos, de nuevas ideas, de nuevas formas de comunicación»³.

¿Cuáles son esos nuevos conceptos, ideas y formas de comunicación?, ¿cuál es la estrategia que han

establecido estas revistas con sus lectores? A primera vista, se trata de una cuestión de formato: una agenda cultural novedosa con recomendaciones de cine, música, libros, teatro y moda. Sin embargo, una lectura detallada permite afirmar que el punto de inflexión está en los contenidos: los temas y las formas de comunicación de estas publicaciones han generado en Montevideo una nueva expresión cultural joven, que se manifiesta a través de una retórica considerada por sus protagonistas como un fenómeno «cool», de la cual ninguno quiere sentirse excluido, y que gracias a su excelente posicionamiento cuenta con el apoyo de los mejores anunciantes. A lo largo de este artículo se intentará desentrañar las claves de comunicación y las formas de difusión cultural de esta modalidad editorial.

1. Forma y contenido

El análisis de la distribución de temas en la revista y la comprensión de sus contenidos es pertinente, dada la repercusión que han alcanzado en el sector universitario. Se trata de un claro caso de «agenda setting»: cualquiera de estas publicaciones influye en la agenda de temas de los jóvenes (primer nivel de agenda setting) a la vez que los atributos, las características, el énfasis, el encuadre y la manera de transmitir los hechos los determina en el modo de pensar los acontecimientos.

En mayo de 2002 apareció «Pimba». Se trata de una publicación de formato bolsillo –11 por 15 cm.–, de 100 páginas. Dos años después, «Pimba» declaró una tirada mensual de 20.000 ejemplares y más de 45.000 lectores. Las editoras de la revista la definen como «una guía cultural con agenda» que prioriza la estética y la vanguardia, y mostrar lo «no común»⁴.

Casi un año y medio más tarde, en septiembre de 2003, apareció «Neo», de formato apaisado de 19 por 13,5 cm. y medio, 80 páginas, y una tirada de 27.500 ejemplares a partir de 2004.

«Elemento» mide 10,5 por 14,5 cm., es un poco más pequeña que «Pimba» y tiene 30 páginas. Apareció en noviembre de 2004 y en la portada de la revista anuncia su identidad: «un punto de intersección entre arte y cultura».

Para el mercado de diarios y revistas uruguayas, se trata de un fenómeno novedoso e incluso difícil de asimilar para los empresarios de la comunicación. Cuando todos los estudios de mercado aseguraban que se daban las condiciones adecuadas para la captación de lectores jóvenes, y cuando la publicación mensual mejor comercializada alcanzaba los 20.000 ejemplares, aparecen estas publicaciones que logran captar ese anhelado público joven, y que además de acaparar a

los anunciantes más apetecibles, desarrollan un sistema de distribución novedoso y exigente. Si bien se trata de revistas gratuitas, el lector debe «buscarlas» en un exclusivo circuito cultural.

- Los temas de «Pimba». Ofrece contenidos de índole artística y cultural: música, libros, pintura, danza, cine y teatro, moda y diseño gráfico. Carece de un espacio editorial pero expresa su opinión de las cosas en la selección de personajes que entrevista; por ejemplo, y en la reseña de los libros que publica. Evita las temáticas profundas y tampoco se compromete con la realidad social, sino que amalgama contenidos. El mundo «Pimba» se resuelve con pequeñas historias. Utiliza un lenguaje coloquial, aunque la redacción es cuidada.

- Los temas de «Neo». Recurre a los monográficos, pero aún así no incluye un espacio de reflexión acerca de las exigencias profundas del hombre, especialmente importantes en los años de la juventud. Al igual que otras revistas similares distribuidas en otras partes del mundo, «Neo» no se compromete con valores más allá de las tendencias de moda y la diversión. Ocurre entonces lo que la filósofa española, Mónica Codina, comentaba en una conferencia en Valencia en 2004, a la diversión y a la moda «se les rinde un trato de culto, al punto que se las representa como ídolos o referente del pensamiento y de los estilos de vida»⁵. Utiliza también un lenguaje coloquial, que dista mucho de ser serio o periodístico pero que logra identificación con su público objetivo. El tono de las secciones es generalmente irónico, sarcástico y con un tinte de humor. No pretende descifrar las causas y consecuencias de los hechos sociales, sino que concentra sus fuerzas en lograr un producto aparentemente masivo. El contenido de sus mensajes es fragmentado y persuasivo.

- Los temas de «Elemento». Aparece como un megáfono de la identidad cultural uruguaya. Recurre a la entrevista y a la columna, y también tiene una sección de cuentos. Busca significados, pero siempre dentro de un marco de ficción, y por eso no los encuentra. En la representación de Dios se aleja de su público objetivo, que según una investigación de la Universidad Católica del Uruguay, es mayoritariamente creyente (Da Costa, 2005). Carece de editorial, aunque incluye opiniones ajenas, a modo de editorial encubierta. Por ejemplo, la publicación de los principios

del movimiento artístico «Dadá». Los contenidos de «Elemento» carecen también de un hilo conductor que los integre, más allá de las tendencias culturales. La revista no profundiza en temáticas que interpelan a los jóvenes como el sentido de la vida, la trascendencia, los valores.

2. La representación de la moda en «Pimba» y «Neo» a lo largo de 2004

A continuación comentaremos un análisis cuantitativo y cualitativo de las secciones de moda que se publican en «Pimba» y «Neo». Luego, desarrollaremos un análisis de los mensajes retóricos allí contenidos. Finalmente, haremos referencia a las formas de difusión cultural que se transmiten en estas publicaciones. El análisis cuantitativo permitirá conocer cuánto espacio dedican a la moda las publicaciones gráficas seleccionadas y qué tratamiento periodístico recibe esa información. Para ello se manejarán las siguientes variables: tipo de sección, número de páginas, tipo de cobertura y acompañamiento gráfico. El análisis cualitativo se detendrá en la descripción de la investigación cuantitativa.

El 7,5% de las notas sobre moda publicadas en Montevideo durante el primer semestre de 2004 apa-

Tabla de análisis cuantitativo				
	Pimba		Neo	
Frecuencia	Fija desde junio de 2004		Fija desde el primer número	
Nº de páginas	17		21	
Tipo de cobertura	Presentación de la colección de un diseñador o una marca		Temática y elaborada por la producción de moda de la revista	
Tipo de texto	Solo 2 notas incluyeron texto expositivo-descriptivo		Los textos funcionan como pies de fotos: expositivos y descriptivos	
Tipo de imágenes	Hacen foco en la prenda.		Hacen foco en un concepto: rock, no a la guerra, éxito	
Número de notas	7		4	
Moda nacional	7	100%	4	100%
Moda extranjera	0	0	0	0
Sección o suplemento que concentra la cobertura	"Moda"		No existe una sección, porque no existe índice	
Producciones propias	0		100%	
Fotografía de indumentaria	16	100%	23	100%
Fotografía de moda como evento social	0	0	0	0

recieron en «Pimba» y «Neo». Con relación a las revistas de frecuencia mensual, ese 7,5% representa el 33% de las notas sobre moda. Si bien las cifras son pequeñas, no dejan de resultar significativas. Sobre todo, por las características de los consumidores de revistas en Uruguay, que son pocos y extremadamente conservadores.

«Pimba» presenta colecciones de diseñadores jóvenes y vanguardistas⁶, «Neo» aborda la sección a través de un desarrollo temático⁷. Las páginas de moda que publica «Pimba» se titulan con el nombre del diseñador o de la tienda que vende las prendas⁸. En cam-

bio, los titulares de «Neo» siempre reflejan unidades temáticas: las expectativas de los estudiantes de diseño de indumentaria, el auge de la música rock, la guerra, etc.⁹

Quizá por eso, «Neo» dedica más páginas a la sección de moda, un 29% más que «Pimba». De otro modo, no estaría en condiciones de exponer su punto de vista acerca de un tema, cada cobertura ocupa por lo menos cinco páginas. En el caso de «Pimba», se manifiesta claramente una intención comercial. Si bien las colecciones aparecen fragmentadas y carecen de un texto introductorio, las presentaciones de moda son eficaces: se define con claridad cuál es la tendencia que define «Pimba» para pautar una moda y dónde puede adquirirse esa prenda nueva. «Pimba» publicó un 75% más que «Neo»; y la selección de diseñadores o de las prendas estuvo determinada únicamente por su carácter novedoso e inevitablemente efímero.

«Pimba» y «Neo» presentan una visión del mundo que proyecta los valores culturales que tienen de sí mismas. Se trata de un perfecto simulacro, al punto que apariencia y verdad se confunden, y aparece así una realidad distinta, que en muchos casos funciona como semillero de nuevos mitos.

El tratamiento de los contenidos también presenta particularidades. Ambas revistas excluyen coberturas de moda internacional y el tratamiento de la moda como un acontecimiento de reunión social. Esto las desmarca del resto de las publicaciones uruguayas, que dan prioridad a las colecciones internacionales y a la fotografía social. «Neo» sólo publica producciones propias. «Pimba», en cambio, reproduce los materiales gráficos que recibe y elabora textos descriptivos –breves e incluso brevísimos– para acompañar las imágenes.

«Pimba» y «Neo» declaran un tiraje de 27.500 ejemplares, y superan los 50.000 lectores mensuales. En menos de cuatro años han superado en ventas a las publicaciones de mayor trayectoria en el mercado de publicaciones periódicas uruguayas. Por las características de su público¹⁰ y de sus contenidos se las cataloga como revistas de tendencias. Si se analiza este fenómeno dentro de un todo, puede concluirse que estas publicaciones también han definido en Uruguay una tendencia en las coberturas de moda (www.um.edu.uy/moda). Hasta hace poco, este fenómeno se asocia-

ba de modo exclusivo con el glamour de la pasarela o de las asistentes al desfile. Hoy prevalece la indumentaria, lo que trae consigo un complejo mundo de significaciones que de un modo u otro se expresa en unidades temáticas. En el siguiente epígrafe analizaremos la retórica de los mensajes contenidos en las coberturas de moda de estas publicaciones juveniles, las cuales en menos de tres años han marcado un hito entre los diarios y las revistas locales.

2.1. Análisis de los mensajes retóricos de «Pimba» y «Neo» (2004)

Estas coberturas de moda se asemejan más a los textos publicitarios que a los textos periodísticos. Ambas revistas manifiestan y proponen una serie de valores sociales y a la vez –y sobre todo en el caso de «Pimba»– promueven la venta de un producto a través de una fotografía y un texto cuidadosamente persuasivo.

Siempre de acuerdo a las exigencias actuales, es decir, evitando a toda costa ser inoportunos. Ya que como afirma Kurt Spang (1997), en la publicidad contemporánea no deben existir «exigencias directas de compra».

Se aprecia también lo que Antonio Vilarnovo (1994) reconoce como «sistema modelizante secundario». «Pimba» y «Neo» presentan una visión

del mundo que proyecta los valores culturales que tienen de sí mismas. Se trata de un perfecto simulacro, al punto que apariencia y verdad se confunden, y aparece así una realidad distinta, que en muchos casos funciona como semillero de nuevos mitos.

Un grupo de estudiantes avanzados de diseño son los protagonistas de la cobertura sobre moda en el número de marzo de la revista «Neo». El titular los presenta como agentes de un cambio optimista y promisorio. Sin embargo, las colecciones que aparecen en «Estudiantes: a cambiar el mundo» se entremezclan con una serie de textos que hacen referencia a una «feroz competencia», lucen una «sensualidad caótica», «enlazan libertad y comodidad», no gozan de «ninguna inspiración», y son el resultado de trabajar con un «producto singular», sobre una «base simple»¹¹.

Los tonos azules de las fotografías impiden visualizar con nitidez las prendas de los nuevos diseñadores. Sin embargo, los textos se destacan con claridad. Aquella propuesta optimista y animosa, que pretendía nada menos que cambiar el mundo se difumina ante la ame-

naza que plantea la competencia, el caos, la comodidad, la falta de inspiración y la simpleza. ¿Cuál era entonces para «Neo» la propuesta de cambio?

«Neo» también se declara contraria a la guerra. La cobertura de junio de 2004 se tituló: «Stop the war!» y recreó cinco escenarios conflictivos: la rivalidad entre los equipos de fútbol locales, las peleas domésticas, los golpes entre niños, las discusiones entre mujeres y la intolerancia frente a los diferentes.

Otra vez las prendas quedan en un segundo plano y prima el mensaje. Es una amalgama de realidad y ficción que surge como consecuencia del carácter dependiente de estos textos: están necesariamente unidos a este mundo, o a un objeto de este mundo que justifica la razón de ser y la finalidad de los textos publicitarios y que en este caso, como en todos, responde a una propuesta editorial (Vilarnovo, 1994). Quizá por eso, «Neo» recurre a una serie de personajes públicos —que además resultan familiares para sus lectores— que avalan a modo de garantía su apuesta por la paz¹².

Del mismo modo que los textos y las imágenes están necesariamente ligadas a la realidad, puede afirmarse análogamente, que los receptores de estos textos asumen esa razón de ser y encarnan la finalidad que propone el mensaje. «Pimba» se distribuye gratuitamente en 95 lugares; «Neo», en 52 (restaurantes, librerías, tiendas, centros de estudios y pubs). A través de ese circuito llegan al 55,5% de la población universitaria que habita en Montevideo. Allí radica quizá el éxito de la agenda cultural y de entretenimiento entre la gente joven.

Una pequeña muestra del estilo de vida «Pimba» tuvo lugar en la fiesta de despedida del año 2004 que convocó la revista. Fiel a sus principios, estaba obligada a definir una nueva tendencia. La hora de inicio para la celebración fue las 15.30, los destinatarios del mensaje respondieron y la fiesta a la luz del sol, resultó un acierto¹³.

Afirma Vilarnovo (1994) que los mensajes publicitarios admiten tres niveles de análisis semiótico: a) por la pluralidad de códigos que los integran; b) por su alta densidad signica; c) por la significación global (sentido de lo construido). A su vez, la expresión corpórea, la mímica y la escenografía admiten mensajes de carácter denotativo que en la mayoría de los casos expresan significados culturales.

Un ejemplo acertado es el reportaje que publicó «Neo» en el ejemplar de mayo y que se titula «Las chicas super-rockeras». La presentación de las prendas se acompaña de un texto que dice: «No fueron hechas con azúcar y flores y muchos colores sino con sexo,

droga, «rock' n' roll» y una pizca del elemento X. Gracias a nuestras ruidosas heroínas, la ciudad está a salvo del pavoroso monstruo del silencio»¹⁴.

El maquillaje de los ojos, los peinados, los fondos negros, la relación entre las protagonistas y el modo de plantarse frente a la cámara demuestran de modo inequívoco que de «azúcar y flores», nada. Y aunque el texto asegura que «todo está bajo control», las imágenes plantean interrogantes: ¿qué significa control para las «super-rockerosas» y para quienes decidieron incluir las en un reportaje sobre moda?

Algo similar ocurre con las presentaciones de Carluccio-Manini en la «Pimba» de abril, con las fotografías de las modelos de Bouza en la revista de junio, con la colección de Renata di Vietri en el número de julio. La tendencia, valor destacado en el criterio editorial de «Pimba», consiste en dar prioridad al impacto sobre la belleza, y así consiguen que la actitud de la maniquí o de la modelo prevalezca sobre la prenda. De este modo, se cumple con la propuesta de Gilles Lipovetsky (2004): «La tendencia es lo que merece ser mirado porque es lo singular, lo que extraña, la marca de una personalidad, de un carácter o de un estilo».

Los mensajes que se publican en «Pimba» y en «Neo» adquieren sentido en su unidad. Como afirma Vilarnovo (1994), se establece así «la identificación entre un producto del mundo real y un determinado valor o un conjunto de valores, percibidos como tales en una sociedad determinada, y establece una apelación al destinatario del mensaje a través de los valores representados».

La significación de los contenidos de ambas revistas va mucho más allá que la agenda cultural que publican todos los meses con tanto cuidado. Después de casi tres años en el mercado, han logrado una unidad temática que se observa desde la portada de las revistas hasta la propuesta de los anunciantes. A estas alturas, ese comportamiento que los propios consumidores de «Pimba» y «Neo» denominan «cool», se ha convertido en un fenómeno cultural y mediático. En el siguiente epígrafe desarrollaremos a modo de conclusión algunas cuestiones sobre esta nueva forma de difusión cultural.

2.2. «Pimba» y «Neo»: la expresión de una nueva retórica de la cultura

En noviembre de 2004, Mónica Codina definió cultura como el acervo de conocimientos que alcanzan los hombres en cada momento de la historia. Si esto es así, dijo, «el momento presente se encuentra fuertemente alimentado por la comprensión del mundo que suscitan los productos que se ponen de moda.

Hasta el punto que el sistema «moda» se constituye en criterio último de juicio sobre la realidad presente».

En Montevideo, la realidad de un alto porcentaje de los jóvenes de entre 18 y 25 años se desarrolla bajo el influjo de estas revistas de tendencias. En las costumbres, en las maneras institucionales de hacer las cosas y en los hábitos personales, prevalecen el impacto y la preferencia por la última novedad. Los contenidos y las formas se expresan a través de conceptos que admiten aquella dualidad que George Simmel adjudicaba al fenómeno de la moda: para decir «no a la guerra», se recurre a la violencia; si bien los jóvenes tienen la vida por delante para desarrollarse profesionalmente, la competencia feroz y las ideas simples les impiden crecer y prevalecen los colores oscuros; una fiesta de despedida del año se celebra a las tres de la tarde con los usos de las tres de la mañana.

Este es un caso de perfecta amalgama entre cultura y comunicación. «Pimba» y «Neo» son fenómenos colectivos y compartidos por 45.000 lectores. Son las únicas revistas de distribución gratuita que existen en la ciudad, y las únicas que desarrollan una agenda cultural; y sin embargo, para leerlas hay que buscarlas. Se trata de las revistas más leídas y aún así se las puede catalogar de exclusivas.

Se expresan de forma simbólica: el tamaño, la tipografía, las imágenes y los textos. Todo tiene un porqué y un significado preciso. Por otro lado, se publican con una pauta establecida y una regularidad periódica, admiten claramente una dimensión de evaluación.

En este momento existe un modo de ser «Pimba» y un modo de ser «Neo». Esto se refleja en los temas y los modos en que la gente joven se comunica entre sí, en los lugares que eligen para divertirse o compartir un rato, y claramente en los objetos que utilizan. Se trata de una cultura que ha pasado de mano en mano, igual que la distribución de la revista, entre un café y otro. Una moda, una cultura y una retórica propias. Todo un acierto de comunicación. Queda por ver si se trata de un acierto en sentido pleno.

Notas

¹ Datos proporcionados por la gerencia del diario «El Observador de Montevideo» en 2005.

² Ídem.

³ Disponible en www.cmyk-mags.com.

⁴ Declaraciones de Constanza Narancio y Mariala Ariceta, editoras de la revista.

⁵ Mónica Codina, «Crear moda, hacer cultura», conferencia dictada en Valencia, el 13 de noviembre de 2004 dentro del seminario profesional «Moda, comunicación y sociedad», de la Fundación Coso.

⁶ Constanza Narancio, editora de la revista, explicó que «Pimba» sólo publica los trabajos de diseñadores que no han aparecido en otras revistas.

⁷ Rosario S. Juan, productora de la sección de moda de «Neo», explicó en una entrevista que para cada revista recurre a un concepto. Esto es así porque se trata de una producción temática, no la simple fotografía de una prenda. Cada revista implica un desarrollo estético.

⁸ Los titulares de las coberturas de moda de la revista «Pimba» durante el período que se analiza en este trabajo son los siguientes: «Retournée a l'école», «Carluccio-Manini» («Pimba», abril 2004), «London calling» («Pimba», mayo 2004), «Bouza», «Srta. Peel» («Pimba», junio 2004), «Renata di Viteri», «Te lo juro» («Pimba», julio 2004).

⁹ Los titulares de las coberturas de moda de la revista «Neo» durante el período que se analiza en este trabajo son los siguientes: «Estudiantes: a cambiar el mundo» («Neo», marzo 2004), «Las chicas superrrockerosas» («Neo», mayo 2004), «Stop the war», («Neo», junio 2004).

¹⁰ Definición del público objetivo de «Pimba»: «Público primario (jóvenes y adultos jóvenes de 18 a 35 años), consumidores independientes, agentes de cambio y líderes de opinión. El público objetivo de «Pimba» está comprendido en una franja etaria en que los productos y las marcas tienen altas probabilidades de posicionarse para siempre en la mente del consumidor. Tiene un público secundario entre los mayores de 35 que la consultan básicamente por carteles, cursos, talleres, etc.». (Presentación comercial de «Pimba»). Definición del público objetivo de «Neo»: «Jóvenes de ambos sexos de 18 a 30 años de todo el país y de nivel socioeconómico medio. Gente curiosa, dinámica y jovial que hasta «Neo» no tenía una revista para leer» (Presentación comercial de «Neo»).

¹¹ Los entrecomillados reproducen los textos destacados a través de la tipografía en la sección de moda del ejemplar de «Neo» publicado en marzo de 2004.

¹² Los personajes alternativos a la guerra son Soledad Bauzá, periodista de jazz; Sergio Puglia, chef y conductor de televisión; Pepi Goncalvez, productora audiovisual; Ana Livni y Fernando Escuder, diseñadores de indumentaria; La Teja pride, banda electrónica uruguaya. (Cfr. «Neo», junio de 2004; 35-41).

¹³ Cfr. Suplemento 02 del diario El Observador, sábado 18 de diciembre de 2004; 13.

¹⁴ «Neo», mayo de 2004; 33.

¹⁵ «Neo», mayo de 2004; 33-37.

Referencias

- LIPOVETSKY, G. (2004): *El lujo eterno: de la era de lo sagrado al tiempo de las marcas*. Barcelona, Anagrama.
- VILARNOVO, A. y SÁNCHEZ, J.F. (1994): *Discursos, tipos de texto y comunicación*. Pamplona, Eunsa.
- SPANG, K. (1997): *Fundamentos de retórica literaria y publicitaria*. Pamplona, Eunsa.

- Mercedes Medina Laverón
Pamplona

Los mensajes de las series: eslóganes en imágenes

The meaning of television series: audiovisual slogans

La televisión influye en nuestro comportamiento y en nuestro pensamiento tanto como otros agentes sociales, pero quizá lo hace de un modo menos consciente que el resto. En la presente comunicación se pretende dar pautas sobre cómo aprovechar las series para la educación en familia. El visionado reflexivo de algunas series puede contribuir a la formación del criterio de los espectadores en cuanto a lo que ven y a cómo puede influir en su comportamiento.

Television contents influence as much in our behavior and our thought as other social and educational agents, but the influence might be in a less conscious way than the others. In this paper we will reflect about how to take advantage of the series for educational purposes. Drama series can be used as a tool to educate young people and show them how to form their moral criterium in order to distinguish good from bad, to judge the programmes and to know the reasons for not to watch certain television programmes.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Televisión, series familiares, educación, valores.

Television, family series, education, values.

En España, tras la privatización de la televisión, la producción nacional de programas ha proliferado notablemente. Todas las cadenas han apostado por las series, entre otros motivos, para fortalecer su imagen de marca (Hagedorn, 1995; Mills, 2005). La mayoría de ellas han tenido gran aceptación por parte de la audiencia y han emitido los programas más vistos, también entre la gente joven. La tabla de la página siguiente recoge una relación de las series más vistas en los últimos años, tales como «Los Serrano», «Aquí no hay quien viva», «Cuéntame cómo pasó», «Hospital Central» o «Aida».

- ❖ Mercedes Medina Laverón es directora del Departamento de Empresa Informativa de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Navarra (mmedina@unav.es).

2003	Rtg	Share	2004	Rtg	Share	2005	Rtg	Share
1. Eurocopa Noruega-España	19,0	54,6	1. Eurocopa España-Port.	25,1	65,7	1. Liga de campeones Juventus-RMadrid	19,0	44,0
2. Aquí no hay quien viva	18,5	40,1	2. Copa del Rey RMadrid-Zaragoza	23,8	50,4	2. Mundial Serbia-España	18,6	44,5
3. Cuéntame cómo pasó	18,2	40,0	3. Liga de campeones R.Madrid-Bayern	20,7	47,3	3. Los Serrano	17,7	40,9
4. Aquí no hay quien viva	18,1	39,9	4. Aquí no hay quien viva	20,5	43,1	4. Aída	16,6	36,0
5. Cuéntame cómo pasó	17,9	40,5	5. Los Serrano	20,1	43,3	5. Cuéntame cómo pasó	16,2	36,3
6. Cuéntame cómo pasó	17,9	41,1	6. Los Serrano	20,0	44,5	6. Hospital Central	15,9	35,5

Programas de máxima audiencia (Sofres)

Las razones de por qué estas series tienen éxito son fáciles de esbozar y lo veremos a continuación. Sin embargo, merece la pena llevar la reflexión más allá y pensar qué estilos de vida ofrecen (Kilborn, 1992). Algunos profesionales dicen que las series reflejan la sociedad en la que vivimos (Mazdon, 2001). Otros, en cambio, apuntan que el contenido de los programas es transgresor (Barker, 2003: 155) e incluso irreverente, y que eso es lo que la audiencia demanda y le gusta ver. Sin embargo, el espectador maduro no queda conforme con estas respuestas, pues con frecuencia no se ve reflejado en los estereotipos televisivos y su vida familiar y social transcurre por derroteros muy diferentes a los que las series presentan.

Reflejen o no fidedignamente la sociedad, los modos de vida que las series representan nos influyen y sin querer, podemos correr el peligro de transformar nuestras vidas conforme a lo que vemos en televisión (Costera, 2005: 31). Los programas de televisión ejercen cierta influencia en la audiencia (Orozco, 1997), frente a la que se debe aplicar un juicio crítico para no acabar imitando comportamientos superficiales y poco consistentes.

Tras apuntar algunas de las razones de éxito de las series, repasaremos los valores que están presentes en ellas de un modo explícito.

A continuación, nos adentraremos en otros valores que quizás no son tan evidentes, pero que tras una reflexión sosegada, el espectador crítico puede descubrir y son, por tanto, los que hay que cuestionarse con mayor radicalidad. Finalmente, se apuntarán algunas pautas que pueden ayudar a aprovechar esos mensajes audiovisuales, que se repiten en las series con imágenes y eslóganes sencillos, para educar a la audiencia más joven.

1. Claves del éxito de las series televisivas

La mayoría de las series se programan para el «prime time», que es el tiempo en el que se concentran el mayor número de espectadores. El consumo de televisión se caracteriza por ser compartido, no es exclusivo ni excluyente, de tal manera que varias personas pueden ver el mismo programa a la vez. En esos momentos del día, la audiencia se suele identificar con el público familiar (Kilborn, 1992: 97).

El público familiar es uno de los más valorados por las cadenas de

televisión por el interés que tiene para los anunciantes. Por ejemplo, Antena 3 lo define como «hogares con más de tres individuos menores de 55 años, y más específicamente como parejas con niños en hogares de más de tres individuos menores de 55 años» (Andrés, 2005). Este interés explica el parecido formal en cuanto a la edad y al número de miembros de las familias que las series ofrecen y la audiencia televisiva.

En principio, el «target» familiar tiene unos rasgos diferenciados que explican cómo se construyen los contenidos. Entre otros elementos, suele incluir la presencia de niños en la audiencia, por tanto, los contenidos deben estar protegidos, no incluir temáticas o enfoques que puedan ofender o deformar a los más pequeños, y se evitarán referencias explícitas al sexo o escenas violentas (Heiskanen, 2001: 210). Sin embargo, al menos en las series españolas, esta definición apunta rasgos cuantitativos de edad y número de miembros, pero no implica una valoración moral sobre los contenidos.

Estas series se podrían denominar familiares cuando cumplen, al menos, uno de los siguientes requisitos: a) como contenido, la mayoría de las tramas se desarrollan en el ámbito doméstico y tienen que ver con temas propios de la vida familiar como la educación de los hijos, la relación entre los hermanos, la vida conyugal, o b) como destinatarios, se dirigen a una audiencia amplia con edades diversas que ven la televisión en familia. Por tanto, existe una cierta afinidad entre las tramas y los personajes de las series y los espectadores a los que se dirigen. Como señala Llopis (2004: 128), «la relación entre la institución familiar y la televisión se ha cimentado en un amplio número de ámbitos entre los cuales se puede citar la adaptación de la programación televisiva a los ciclos de vida fami-

liar, el desarrollo de contenidos específicos para audiencias familiares, o la adaptación de los ritmos de la vida familiar cotidiana a la programación televisiva». Además de temas universales, como son los problemas de comunicación, la crisis de autoridad de los padres, los modelos educativos de los hijos, etc., las tramas suelen ser próximas al espectador (Carson y Llewellyn-Jones, 2000). Por ejemplo, con frecuencia se incluyen referencias a la actualidad que acercan las series a las conversaciones cotidianas de quien las ve (Ellis, 2002).

El consumo de televisión es sencillo: no requiere especiales esfuerzos por parte del espectador. El tiempo que se emplea es el tiempo de ocio, por tanto, el espectador busca diversión y entretenimiento. Esto se consigue, en parte, mediante la creación de personajes planos, cuyo carácter se define generalmente con un rasgo (Wittebols, 2004: 35-39). En la biblia¹ de «Los Serrano», por ejemplo, se utilizan frases estereotipadas para definir a los personajes. Lucía, la madre, es definida con la frase: «No sé si he hecho bien... sí, sí que lo he hecho... bueno, no sé», y para Diego, el padre, se elige la siguiente expresión: «Bueno, bueno, no pasa nada, cenamos y luego más tranquilos, hablamos del tema. ¿Quieres que cocine yo?».

El desenlace de las historias suele ser previsible. Cada personaje actúa y reacciona según el estereotipo que le caracteriza y apenas evoluciona psicológicamente. Lo que permite a la audiencia anticipar con acierto el final de las tramas. Aunque se haga de modo inconsciente, resulta muy atractivo para la audiencia, porque la satisfacción ante los propios logros responde a la condición humana.

El humor es uno de los elementos más recurrentes de las series televisivas. Las escenas cómicas se combinan con maestría con las escenas dramáticas. El ritmo ágil favorece su seguimiento. En este sentido, la música juega un papel fundamental ya que crea el suspense y clímax propicio para anticiparse al desenlace de los acontecimientos.

Otro rasgo que explica el éxito de las series y que tiene que ver con la adecuación al medio televisivo, es que los temas que tratan y los personajes que se presentan son estándar, es decir, cualquiera los entiende. Algunos autores denominan este recurso como «democrático» (Bechelloni y Buonanno, 1997: 28). Las series de televisión procuran ser «políticamente correctas», es decir, en general, evitan ofender a los espectadores, al menos, de modo explícito (Mills, 2005: 146). Las historias y los personajes abarcan a una población amplia, comprendida entre los cuatro y los sesenta y cinco años. Los personajes suelen gustar a todos y los

temas atraen al mayor número de personas. Por tanto, se procura aportar soluciones y darles un tratamiento lo suficientemente amplio como para que a muchos interese.

Finalmente, hay que apuntar que la mayoría de estas series cuentan con actores con caché, como Antonio Resines, Imanol Arias, Belén Rueda, Gemma Cuervo, Mariví Bilbao, y algunas jóvenes promesas como Alexandra Jiménez, Verónica Sánchez, o Fran Perea, que aportan talento y contribuyen a aumentar el valor de las series.

Tras esbozar algunos de los elementos que explican los buenos resultados de las series, vamos a detenernos a continuación en los valores que transmiten. Muchos de ellos son obvios, y por tanto, cualquier espectador los aprecia e incluso puede aplicar una cierta dosis crítica para evitar que le influyan en su comportamiento. Otros, en cambio, pasan desapercibidos al espectador cómodo que ve la televisión al final del día y cuya actividad suele ser interrumpida por diversos ruidos de la vida familiar, como es el teléfono, una persona que entra en la habitación, una conversación, etc.

2. Valores explícitos

El siguiente análisis procede de la observación directa de las series y discusión posterior con diversos grupos de alumnos y colegas (Gómez Amigo, 2004; Juan & Hernández, 2005). Asimismo este análisis se ha completado con una encuesta realizada en Barcelona, Pamplona y Logroño, a 86 personas de edad comprendida entre 12 y 81 años entre diciembre 2005 y marzo 2006, en la que se les preguntaba su opinión sobre distintos aspectos relacionados con la representación de la familia, la religión, la educación, los modos de vestir, etc., de la serie «Los Serrano». La limitación de la muestra lleva a no tomar las respuestas como representativas de la población española, sin embargo, corrobora las intuiciones que se tenían a priori. Además, ha sido un ejercicio para ayudar a la audiencia a reflexionar sobre los valores y estilos de vida explícitos e implícitos, que la serie transmite. Al final del artículo, se publican las preguntas abiertas y cerradas de la encuesta².

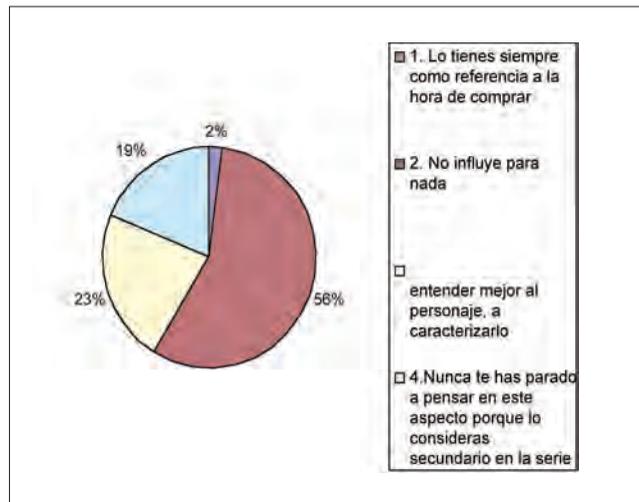
Muchas series actuales, en lugar de representar un modelo ideal de familia, representan familias desestructuradas (Modleski, 1982). Según la clasificación de Zimmerman (1947) predomina el modelo de familia atomista, es decir, aquella en la que prevalecen los derechos individuales por encima de los deberes familiares y cuya finalidad es meramente utilitaria. En este tipo de familias, señala el autor, la relación matrimonial

se entiende como una compañía práctica para la vida. El padre resulta trasnochado e inservible. Conviene dejarle atrás para alcanzar el desarrollo personal. Los hijos también son considerados como un obstáculo. Se perciben como cargas económicas que hay que sobrellevar. Las relaciones sexuales se entienden como una necesidad del desarrollo emocional de la persona. En este contexto, el sexo se convierte casi en el único tema de las conversaciones de jóvenes y mayores. La profesión de los padres y el estudio de los hijos no suelen formar parte de sus temas de conversación, no parece que ocupen un lugar importante en sus vidas.

En general, las familias que representan no pretenden ser verosímiles, como ejemplos de casos extremos cabría señalar «Aquí no hay quien viva» o «Los Serrano». Buscan provocar el humor a través de situaciones absurdas, esperpénticas y extremas. El afán de alcanzar a todos los públicos hace que las familias protagonistas de las series pertenezcan a una clase social indefinida. Este interés lleva a incluir familiares como tíos y abuelos, que conviven con la familia donde hay hijos de edades diversas. Así, se consigue la identificación de mayor número de espectadores, asumiendo el peligro de crear una familia que se aleja de los estándares más extendidos en la sociedad española.

El modo de vestir de los personajes, y especialmente de los jóvenes, está muy estudiado por el equipo de producción. Existe una similitud entre la moda de las tiendas juveniles y la que aparece en las series. Como señala el gráfico superior, a pesar de que el 56% de los encuestados reconoce que no le influye a la hora de comprar cómo van vestidos los personajes de la serie «Los Serrano», entre la gente joven se observa una homogeneidad en el modo de vestir, y una cierta similitud con las series más populares.

En la mayoría de las series españolas se ridiculiza la religión. El gráfico inferior recoge las respuestas de



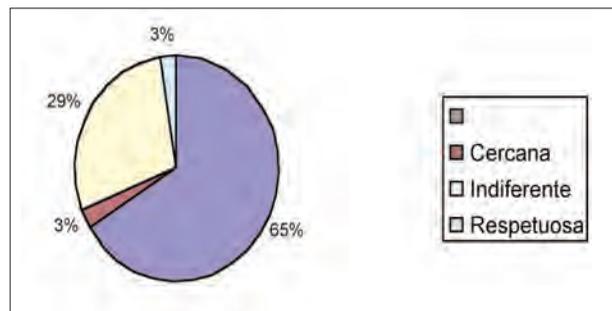
¿Cómo influyen en ti el modo de vestir de «Los Serrano»

los encuestados cuando se les pregunta sobre la visión de la religión que se desprende de «Los Serrano». Más de la mitad reconoce que ofrece una visión ridícula de la religión. En general, los personajes que representan una identidad religiosa, como los sacerdotes o profesores de estas materias, suelen ser personajes poco atractivos, inseguros y reprimidos. No existe una visión positiva ni reconciliadora de la religión. Cuando aparece es para mostrar un universo opresor del que conviene liberarse. Lo sagrado no se respeta como tal, sino que se presenta como objeto de burla. No obstante, sorprende el tratamiento de las cuestiones religiosas, más al tener en cuenta que las series procuran ser «políticamente correctas» y no ofender a ningún sector de la sociedad. Sin embargo, abundan ciertos tópicos sobre la religión, fácilmente aceptables y extendidos en el imaginario común.

La representación de estos valores corre el peligro de molestar a una parte de la audiencia que quiere educar a sus hijos en valores más nobles, como el amor al compromiso, el esfuerzo en el trabajo, una visión cristiana de las relaciones humanas y de la familia. Sin embargo, los valores expuestos hasta el momento, aun contrarios a estos estilos de vida, son menos dañinos que otros que no se presentan de modo tan obvio. Por tanto, eludirlos o desarrollar un sentido crítico, puede ser más fácil que para los valores que expondremos a continuación, cuya formulación es más sutil y por tanto, más difícil de detectar.

3. Valores implícitos

Al ser series familiares, se entiende que el marco familiar es el referente de los comportamientos. En este contexto, se espera entonces



Visión de la religión

que los padres eduquen a sus hijos según unos principios generales, que las relaciones entre los cónyuges sean sólidas, que el vínculo familiar asegure la mutua comprensión, a pesar de las desavenencias coyunturales, y dé seguridad a todos los miembros de la familia, y que, aunque esporádicamente pese más el interés particular, al final, el bien común prime por encima de otros intereses. No obstante, con frecuencia no encontramos estos valores en las series españolas contemporáneas.

En una serie como «Los Serrano», el cuadro familiar da sentido a las escenas. Constantemente se destaca la importancia de la familia. «Somos más que amigos, somos una familia», dice Resines para mostrar a Fiti que cuenta con su ayuda incondicional. Sin embargo, si uno se para a reflexionar sobre la relación entre los miembros de la familia, descubre que los nexos familiares son difusos. Falta unidad entre los miembros. Sólo se unen para desarrollar acciones en ayuda de otros, pero falta comunicación e influencia en el comportamiento de los demás. Cada personaje es autónomo y apenas establece vínculos con los demás, salvo para engañar a otros. Los únicos vínculos que se establecen con los demás personajes son contactos físicos y sexuales.

El estereotipo de la madre de «Los Serrano» no es el de una madre tradicional, refleja la personalidad de la eterna adolescente, que quiere ser «amiga» de sus hijas, dialogar con ellas y entenderlas. Sin embargo, el hecho de que trate de ser su amiga en vez de su madre, hace que en varias ocasiones no la respeten y se salgan con la suya. Es una madre moderna, inteligente, «sexy», abierta al cambio, liberal, que pretende educar, pero que no acompaña lo que dice con su vida. No utiliza argumentos para convencer. Cuando quiere que algún hijo haga o deje de hacer algo, se lo exige o prohíbe. En lugar de razonar, acude al argumento de autoridad. Su comportamiento es por tanto, superficial e infantil. De acuerdo a la clasificación de Llopis (2004), su estilo educativo es permisivo, se caracteriza por ausencia de orientación y de control. De hecho, los hijos no suelen acudir a ella cuando buscan seguridad y firmeza.

En los personajes femeninos, y no sólo en la madre, se destaca sobre todo lo sensual, los rasgos corpóreos. Aunque se quiere sublimar la figura de la mujer frente a los hombres —ellas son más inteligentes, con más personalidad que ellos—, al final, ellas son reducidas a objeto de placer.

El padre de «Los Serrano», por el contrario, refleja el estereotipo de la moral tradicional, del sentido común, pero no sabe dar razones ni principios de

actuación a sus hijos. Por tanto, su estilo educativo coincide con el estilo paternal en la clasificación de Vilchez (1999), es decir, tiende a ser pasivo, protector y autoritario. Sus reacciones son primarias e instintivas, y por esto, los hijos confían más en él porque su comportamiento es más predecible que el de su madre. Generalmente, no toma la iniciativa en la educación, y cuando interviene utiliza más la táctica de la violencia y el insulto, que la de la orientación razonada. Asimismo, su carácter bondadoso le permite rectificar tras sus excesos. En su sencillez, le pesa mucho el «qué dirán», la imagen, lo que vayan a pensar los demás.

Los hijos y en general, todos los personajes, se mueven por la «sinceridad a sus sentimientos». La autenticidad se concibe en términos de transparencia, de no disimular lo que sienten. En virtud de ésta, lo que sienten justifica cualquier comportamiento. Esta conducta se resume muy bien en la frase de uno de los personajes: «no se pueden poner diques al mar», o lo que es lo mismo, cuando el sentimiento aflora en un sentido, es mejor no impedir que se desarrolle y se convierta en rector de toda actuación. En este planteamiento se olvida que cuando los sentimientos se convierten en la razón última del actuar, se corre el peligro de tener una personalidad cambiante, sometida a continuos vaivenes, que acaba desembocando en un estado de infelicidad.

Lo inverosímil y lo cómico se consiguen gracias a la sobreactuación. En general, los personajes exageran sus reacciones y expresan de modo extremo sus sentimientos (Baym, 2000: 55). Hoy en día, el comportamiento de los jóvenes tiene mucho de actuación dramática que se manifiesta en cómo se abrazan, cómo se besan, cómo se saludan o cómo se despiden. Todo está impregnado de un drama añadido, que suena artificial.

La televisión procura respetar el marco de lo «políticamente correcto» para no ofender demasiado a nadie; pretende agradar a todos los públicos. Por eso, en estas series que se emiten en «prime time» no suele haber escenas explícitas de sexo. Los gestos que muestran la atracción entre las personas se insinúan más que se hacen patentes. De esta forma, estas escenas son más difíciles de eludir que las escenas explícitas.

Todos estos valores y estilos de vida influyen en nuestro comportamiento y en nuestro pensamiento como otros agentes sociales, pero quizás lo hacen de un modo menos consciente. La fuerza de la imagen y de las historias es tal, que quienes las ven no se paran a pensar en los modelos de vida sobre los que se construyen los personajes. Cuando los espectadores reflexionan sobre los valores de «Los Serrano», hay una

coincidencia en destacar algunos aspectos como imitables. En concreto, la amistad y el compañerismo en todos los niveles, desde los más pequeños, pasando por los adolescentes, hasta llegar a los adultos. Aunque al principio de cada episodio hay problemas y malentendidos, siempre se acaban resolviendo gracias a la comunicación entre los personajes. Los padres se preocupan por los hijos, intentan estar a su lado, y aunque no estén de acuerdo, les apoyan en sus decisiones. Toda la serie está teñida de alegría y comicidad. Muchos destacan como imitable el hecho de que desayunen o coman juntos. Estos mismos espectadores, sin embargo, también señalan algunos valores negativos de esta familia. En primer lugar, la falta de confianza y de veracidad; el alto grado de infidelidad; algunos métodos educativos, sobre todo de Diego, y la excesiva libertad con la que se mueven los hijos. Muchos

en cuenta el contexto de consumo: los espectadores esperan que, a las 22 horas, la televisión les entretenga, les haga pasar un momento de relax. La audiencia no suele esperar a esas horas del día, tras una larga jornada de trabajo, formarse ni cultural ni intelectualmente.

Siguiendo estos principios, las series no pretenden ser verosímiles. De hecho, el público no las percibe como tal. La mayoría de los entrevistados consideran que tanto los personajes como las tramas se alejan de los comportamientos normales. Sin embargo, la abundancia de series cortadas por el mismo patrón en cuanto a los modelos de conducta puede llevar a algunos espectadores a pensar que su modo de vida es raro porque no coincide con el que reflejan las series. Este razonamiento puede ser más peligroso en el caso de los niños. Contrastar la educación que sus padres les dan

con la que aparece en las series les puede llevar a pensar que sus padres no son modernos, y por tanto desconfiar de ellos porque no les van a entender.

Guionistas y productores declaran con frecuencia que la televisión es reflejo de lo que la gente pide y de lo que la gente es. Ante esta afirmación, que resulta inquietante para quien no piensa de acuerdo a las coordenadas televisivas, hay que decir que los programas reflejan la vida, los esquemas mentales, la jerarquía de valores y el modo de entender el mundo, la familia, la sociedad y la personalidad de quienes la hacen.

rechazan las relaciones tan tempranas entre los adolescentes, la falta de respeto ante algunos valores, el uso de determinadas expresiones y el excesivo peso que tiene el físico de las chicas.

Los resultados de la encuesta realizada nos llevan a afirmar que parece necesario en la educación y formación de jóvenes y adolescentes, hacerles reflexionar sobre lo que están viendo y mostrarles las carencias que tienen esos personajes desde el punto de vista del desarrollo íntegro de la persona.

Los resultados de la encuesta realizada nos llevan a afirmar que parece necesario en la educación y formación de jóvenes y adolescentes, hacerles reflexionar sobre lo que están viendo y mostrarles las carencias que tienen esos personajes desde el punto de vista del desarrollo íntegro de la persona.

4. Valoración educativa de las series

Antes de concluir, merece la pena detenerse en varios tópicos que están muy presentes en la opinión pública y que cuestionan la influencia de las series en los espectadores.

Para valorar las series hay que entender el género ficción y en concreto la clave de comedia, en la que están hechas la mayoría. Por otra parte, hay que tener

mentales, la jerarquía de valores y el modo de entender el mundo, la familia, la sociedad y la personalidad de quienes las hacen (Medved, 1992; Wolf, 1999). En las series se pone de manifiesto lo que el guionista, el cámara, o el productor considera bueno o malo, verdad o mentira. Conocer la valoración que la audiencia hace de la religión muestra el grado de madurez de los espectadores cuando reflexionan sobre el contenido de las series. En la encuesta realizada sobre «Los Serrano», el 65% piensa que en el tratamiento de la religión hay una intención por parte de los productores, el 28% estima que se trata como los demás temas y sólo el 7% considera que se difunde una visión real de la religión. La realidad presente en los programas es un mundo creado que no debe entenderse como normal, como lo más extendido, es simplemente reflejo de una parte de la sociedad. Como dice Mills (2005: 7), los programas son un reflejo de lo que la industria piensa que tiene delante.

La volatilidad de los sentimientos de los personajes y la ausencia de compromisos firmes les tiñe de un relativismo en el que parece que cualquier relación y modo de vida son válidos. Sin embargo, de acuerdo con García Noblejas (2000), la ficción versa sobre las acciones libres y reclama la certeza del referente real para cumplir su función. Por tanto, la naturaleza de la ficción demanda la verdad de las cosas, aunque esté implícita. Si el relativismo moral fuera cierto, la ficción no funcionaría, porque no existirían normas fijas para entender el pacto de lectura.

Con frecuencia, los padres deciden eliminar la televisión como medio de entretenimiento de sus hijos, de esta manera, evitan la influencia dañina en su comportamiento. Aunque esta opción educativa es válida, tiene algún riesgo. Estos niños se sienten aislados de sus compañeros de clase cuando las conversaciones giran en torno a las series. Ellos no tienen nada que aportar porque no las han visto y puede ocurrir que esto les acompleje. Además, esos relatos suscitan su curiosidad y desatan su imaginación, de tal manera que les distraen de otras ocupaciones más importantes. Esta medida siempre debe ir acompañada de otras actividades que les ocupen y les entretengan más que ver la televisión. Alguna vez, merecerá la pena que los padres graben algunos de los programas más demandados y que lo vean con sus hijos, aprovechando este momento para explicarles lo que están viendo.

Terminamos con una propuesta encaminada a aprender a ver la televisión en familia y a utilizarla como herramienta para formar personas con criterio, que sepan distinguir el bien del mal y que sean conscientes de lo que ven, o de por qué no ven los programas de televisión.

Para valorar la ficción televisiva es necesario identificar los conflictos y sus desenlaces. Los conflictos son necesarios para que haya drama y acción, que son las claves de la ficción, y en general, cualquier conflicto sirve para desarrollar principios morales. Lo relevante es detectar cómo se resuelven, ya que ahí se pone de manifiesto la idea del hombre y de la sociedad implícita en la serie (Thornham y Purvis, 2005).

Como hemos apuntado, para que haya conflicto, ha de existir un referente, una opción única mejor que las demás. Si cualquier opción moral fuese igualmente válida, todas las historias tendrían la misma consistencia, y no es así. Ya que, como dice Mills (2005: 110), «los estereotipos de televisión no son necesariamente verdaderos». Por tanto, las historias que más se asemejan a la realidad de las cosas, tienen más fuerza dramática. Finalmente, es bueno descubrir los referentes morales o los personajes que los encarnan, para ayu-

dar a formar criterios permanentes y válidos en la audiencia, especialmente en los más jóvenes.

Nota

¹ La biblia es el primer documento que se crea antes de producir una serie y recoge la descripción de los personajes y las principales tramas de la historia.

² Quiero agradecer el trabajo realizado por Ángela de Miguel, Alejandra Rivas, Rebeca Iglesias y Begoña Blanco.

Referencias

- ALTERS, D. (2004): «The family in U.S. History and culture», en HOOVER, S. (Ed.): *Media, home and family*. Nueva York/Londres, Routledge; 51-66.
- ANDRÉS, J. (2005): *El target familiar. XXI Seminario Televisión*. Valencia, AEDEMO.
- BARKER, C. (2003): *Television, globalization and cultural identities*. Maidenhead, Open University Press.
- BAYM, N. (2000): *Tune in, log on: soaps, fandom, and online community*. California, Sage.
- BECELLONI, G. & BUONANNO, M. (Ed.) (1997): *Television fiction and identities. America, Europe Nations*. Italy, Ipermedium.
- CARSON, B. & M. LLEWELLYN-JONES (Eds.) (2000): *Frames and fictions on television: the politics of identity within drama*. Exeter, Intellect.
- COSTERA, I. (2005): «Impact or content? Ratings vs. Quality in Public Broadcasting», en *European Journal of Communication*, 1. 20 (1); 27-53.
- ELLIS, J. (2002): «Scheduling: The last creative act in television», en *Media, Culture and Society*, 22, 1; 25-38.
- GÓMEZ AMIGO, S. (2004): «Aprender a ver la televisión», en *Nuestro Tiempo*, 611; 13-21.
- GARCÍA NOBLEJAS, J.J. (2000): *Comunicación borrosa*. Pamplona, Eunsa.
- HAGEDORN, R. (1995): «Doubtless to be continued. A brief history of social narrative», en ALLEN, R. (Ed.): *To be continued... soap operas around the world*. London, Routledge; 27-49.
- HEISKANEN, I. (2001): *Decentralization: trends in european cultural policies*. Strasbourg, Council of Europe.
- KILBORN, R. (1992): *Television Soaps*. London, Batsford Ltd.
- JUAN PARDO, J. y HERNÁNDEZ, J. (2005): «Cómo educan las series españolas de televisión», en *Nuestro Tiempo*, 609; 16-21.
- LATORRE, J. (2003): «Con esto llegó el escándalo», en *Nuestro Tiempo*, 585; 25-33.
- LLOPIS, R. (2004): «La mediación familiar del consumo infantil de televisión. Un análisis referido a la sociedad española», en *Comunicación y Sociedad*, XVII, 2; 125-147.
- MAZDON, L. (2001): «Contemporary french television, the nation, and the family», en *Television & New Media*, 2, 4; 335-349.
- MEDVED, M. (1992): *Hollywood vs. America: popular culture and the war on traditional values*. Nueva York, Harper Collins.
- MILLS, B. (2005): *Television Sitcom*. Londres, British Film Institute.
- MODLESKI, T. (1982): «The search for tomorrow in today's soap opera», en *Loving with a vengeance*. New York, Methewen.
- OROZCO, G. (1997): *Televisión y audiencias: un enfoque cualitativo*. Madrid, La Torre.
- THORNHAM, S. & PURVIS, T. (2005): *Television drama. Theories and identities*. New York, Palgrave, Mcmillan.
- VÍLCHEZ, L.F. (1999): *Televisión familiar. Un reto educativo*. Madrid, PPC.
- WITTEBOLS, J.H. (2004): *The soap opera paradigm television*

programming and corporate priorities. Rowman & Littlefield, Lanham.
 WOLF, M. (1999): *The entertainment industry. How mega-me-*

dia forces are transforming our lives. Londres, Penguin Books.
 ZIMMERMAN, C.C. (1947): *Family and civilization*. New York, Harper.

Anexo: Modelo de encuesta para «Los Serrano»

ENTREVISTADOR/A:

EDAD:

SEXO: 1. Mujer
 2. Hombre

CAP: ¿Cuántos capítulos has visto?

3. Más de 13
 2. Menos de 13
 1. De 9 a 5
 0. Ninguno

FAMILIA

P1. ¿Cómo consideras la familia de «Los Serrano»?

1. Verosímil (creíble) 2. Fingida (artificial)

P2. ¿Te parece que es una familia...?

Muy ejemplar Ejemplar en algunos aspectos Poco ejemplar

P3. ¿Qué aspectos destacarías como imitables? (ref.P2)

P4. ¿Cuáles no? (ref. P2)

P5. ¿Consideras que la madre educa a los hijos...?

Siempre A veces Pocas veces Nunca

P6. Si has contestado 2 y 3, pon algún ejemplo que recuerdes: (ref.P5)

P7. ¿Consideras que el padre educa a los hijos...?

Siempre A veces Pocas veces Nunca

P8. Si has contestado 2 y 3, pon algún ejemplo que recuerdes (ref. P6)

P9. ¿Con qué personaje de la serie más te identificas?

P10. ¿Tiene tu edad?

Sí No

P11. ¿Te parece que refleja las inquietudes y el modo de ser de las personas de su edad? (ref. P9)

Sí No

P12. ¿Qué le falta? (ref. P9)

P13. ¿Qué le sobra? (ref. P9)

P14. ¿Cómo influye en ti el modo de vestir de los personajes de la serie?

1. Lo tienes siempre como referencia a la hora de comprar
 2. No influye para nada
 3. Sólo te ayuda a entender mejor al personaje, a caracterizarlo
 4. Nunca te has parado a pensar en este aspecto porque lo consideras secundario en la serie

RELIGIÓN

Rel. 1. ¿Qué visión de la religión se desprende de «Los Serrano»?

Ridícula Cercana Indiferente Respetuosa

Rel. 2. Te parece que:

Responde a la realidad Hay una intención por parte de los productores
 Se trata como los demás temas

(Solicitado: 16-07-04 / Aceptado: 05-10-05)

- Mônica de A. Duarte
Río de Janeiro (Brasil)

La creación a través de la teoría de las representaciones sociales

Músicas y modas

Music and styles: the creation by means of the theory of social representations

Se aborda la teoría de las representaciones sociales, a partir de la perspectiva epistemológica del viraje retórico de la filosofía, como modelo para la creación de las canciones «de moda» y de las bandas sonoras difundidas por los medios de comunicación sociales y caracterizadas por tópicos musicales, figuras que reflejan los procesos sociales y psicológicos de elaboración de ideas musicales. Esa dinámica de creación se presenta como eficaz para el desarrollo de un proceso «significativo» de enseñanza de la música a los estudiantes.

We approached the theory of the social representations, from the epistemologic perspective of the rhetorical change of the philosophy, like a model for the creation of musical «hits» and soundtracks spread by mass media and characterized by musical topics, figures that reflect the social and psychological processes of the elaboration of musical ideas. The dynamics of this creation seem to be effective for the development of a «significant» teaching process of music teaching.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Retórica, representación social, creación musical, banda sonora, público infantil.
Rhetoric, social representation, musical creation, soundtracks, children audience.

En las dos últimas décadas, en Brasil, estudiosos del campo de la pedagogía de la música

han realizado una crítica de las bases teóricas tradicionalmente subyacentes a las discusiones sobre la enseñanza de la música. Y, por medio de la crítica, defienden una práctica pedagógica que toma la «acción musical» como base de una enseñanza de la música «significativa» para los alumnos. No obstante, en relación a esta tendencia, surge una cuestión: ¿cómo concebir el proceso por el que algo es definido como significativo para alguien?, ¿qué materiales deben ser utilizados en el proceso de enseñanza para que éste sea signifi-

❖ Mônica Duarte es profesora del Departamento de Educación Musical de la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro (UNIRIO) (monduarte@terra.com.br).

cativo para los estudiantes? En la búsqueda de respuesta a tales cuestiones, una de las contribuciones que entendemos ha sido relevante es la de la teoría de las representaciones sociales propuesta inicialmente por Moscovici (1985), desarrollada y expuesta por Jodelet (2001). Entendemos que la teoría de las representaciones sociales se encuentra en el ámbito de la epistemología retórica, una epistemología abierta y conversacional que tiene en cuenta la negociación de la distancia entre las personas (Carrilho, 1994b; Meyer, 2002).

La manera mediante la cual presentamos el sentido de las cosas a los otros, buscando o no su adhesión, es tratada por Aristóteles tanto en la «Retórica» como en la «Poética». Analizando los dos libros, llegamos a un presupuesto práctico contenido en ellos: es posible sensibilizar y mover las pasiones humanas echando mano de técnicas específicas (Duarte; Mazzotti, 2002). Es decir, en el caso de la enseñanza, y también de la creación musical, añadimos, es necesario establecer y partir de un acuerdo sobre lo que es musical para determinados grupos sociales o auditorios («endosa» o representación social), y ese acuerdo pasa a ser la base para la construcción de cualquier verosimilitud.

Lo verosímil, para Aristóteles, es siempre una premisa generalmente admitida. La teoría del «eikos», desarrollada por Aristóteles, trata de la verosimilitud (Duarte y Mazzotti, 2002). Extendiendo aquella teoría a nuestro problema, indicamos que el «eikos» designa la idea que el orador/autor/profesor/compositor debe tener sobre el auditorio/lector/alumnos oyente para dirigir la argumentación/creación. El orador debe «agenciar discursivamente las conductas humanas en el curso del mundo, de manera que aparezcan conforme la experiencia que tiene el destinatario en un caso [el de la Poética] para que sea transformado y en el otro caso [el de la Retórica] para que sea persuadido» (Wolff, 1993: 57), es decir, el «eikos» es el enunciado que considera una parte del conocimiento del auditorio sobre las circunstancias del evento en cuestión, así como su experiencia sobre los hombres y el mundo.

Esas consideraciones nos habían parecido básicas para el desarrollo de un fundamento teórico en el desenvolvimiento de un proceso de enseñanza/aprendizaje «significativo» y nos presentan pistas para llegar a un material adecuado en el transcurrir de este proceso. Entendemos que la producción de los discursos musicales propios de las canciones «de moda», difundidas por los medios de comunicación de masas, así como de las bandas sonoras presentes en diversos medios de comunicación social, nos lleva al material

adecuado para la enseñanza, pues está basada en principios retóricos. De hecho, tanto las canciones «de moda» como las bandas sonoras se producen con el objeto de alcanzar, emocionar (*ex-movere*) a un determinado auditorio. Por lo tanto, el análisis de las etapas de su creación debe abarcar una reflexión acerca de los procesos de significación propios para la enseñanza.

1. Retórica: una alternativa para los problemas de la significación musical

La manera en la que Aristóteles concibió la retórica, como racionalidad de una producción, atrajo la atención de filósofos contemporáneos como Chaim Perelman y, a partir de su trabajo, Michel Meyer, Manuel María Carrilho, Olivier Reboul, todos los teóricos de lo que quedó conocido como el «cambio retórico de la filosofía». En la «Retórica de Aristóteles», éstos y demás estudiosos encontraron una lógica para la construcción del discurso y la recuperación de la dimensión comunicativa del lenguaje, oponiéndose a las influencias estructuralistas derivadas del «cambio en la lingüística» (Berti, 1997). En la lógica de la construcción de los discursos, en una concepción comunicativa del lenguaje, encontramos la epistemología necesaria para el estudio sobre la constitución de lo significativo, que se da en la interacción social, por medio de la construcción de argumentaciones en diversos ámbitos, inclusive el musical. La retórica, entendida como epistemología, explicita los mecanismos cognitivos puestos en acción en la producción del significado, en cualquier campo del conocimiento (Duarte y Mazzotti, 2005). Lo que varía es el rigor argumentativo aliado a los intereses de cada grupo social específico y a las personas involucradas en el proceso de la producción.

Con esta vertiente teórica, explicamos con claridad el trabajo de producción de significado de cada persona, integrante de grupos sociales que interactúan continuamente por diversos medios. Hablemos un poco más sobre cómo se produce esa interacción dinámica.

2. Grupos sociales como grupos reflexivos productores de modas

El proceso de significación se refiere tanto a la producción de algo significativo para alguien —objeto de este trabajo—, como a la percepción de las ocurrencias posibles de ser percibidas (Duarte y Mazzotti 2005). En nuestro caso, en los dos momentos (creación y percepción), la significación confiere a determinados objetos sociales la categorización de objetos musicales y, entre ellos, las de «canciones de protesta»,

«canciones románticas», canciones «adecuadas» para el uso escolar y tantas otras canciones de diferentes estilos y géneros. Por ser productos de predicación, se configuran como objetos producidos en el ámbito de la cultura (Cuff, citado por Moussatché, 1998), como «productos socio-históricos elaborados por un proceso colectivo de idealización y materialización de la institución a la que se destina» (Moussatché, 1998: 46).

El sistema de significación tiene una función de comunicación entre el individuo y su medio, y entre los miembros de un mismo grupo, concurriendo para afirmar la identidad grupal y el sentimiento de pertenencia. El mismo proceso colectivo se da en la creación de las bandas sonoras difundidas por medios de comunicación social: cine, televisión, radio, etc. Siendo así, los procesos formadores de los significados, su comunicación y negociación, son sustentados por cambios sociales entre integrantes de «grupos reflexivos» (Wagner, 1998). Los miembros de un grupo reflexivo crean y recrean sus objetos dándoles significado y realidad, elaborando y compartiendo reglas, justificaciones y razones para creencias y comportamientos dentro de sus prácticas diarias relevantes (Wagner, 1998). La producción de modas, en varios ámbitos (vestuario, comportamiento, música), es producto de ese movimiento. Las modas son, por lo tanto, constituidas en las prácticas argumentativas, transformándose ellas mismas en argumentos, instrumentos de negociación de la distancia entre las personas. Veamos cómo. En la interacción entre la gente se da el desarrollo de formas culturalmente organizadas. La actuación de cada miembro de un grupo reflexivo desempeña un papel mediador entre la cultura y ellos mismos, pues realizan acciones interpretadas por los otros de acuerdo con los significados culturalmente establecidos. A partir de esa interpretación, se construyen significados para las acciones y se desarrollan procesos psicológicos internos que posibilitan la formación de mecanismos establecidos por el grupo y comprendidos mediante códigos compartidos por vías comunicacionales entre sus miembros.

Cada persona construye sus propios criterios para el análisis y la legitimación de las argumentaciones que se le presentan por diversos medios: televisión, radio, periódicos, Internet, conversaciones cotidianas. El ri-

gor del análisis depende de sus objetivos construidos en la interacción con sus grupos reflexivos. De hecho, cada persona puede pertenecer a varios grupos reflexivos: factores como identidad o lazo social (profesional, religioso, estético, etc.) además de la comunicación social y del modo común de pensar o saber compartido son decisivos para la constitución de un grupo reflexivo.

Las personas pertenecen a grupos reflexivos por el vínculo del consenso social. Ese consenso no es numérico, sino funcional, pues «mantiene el grupo como una unidad social reflexiva y de una manera organizada» debido a la estandarización de los procesos de categorización (incluyendo la autocategorización) y «de las interacciones de una mayoría cualificada de miembros del grupo» (Wagner, 1998: 17-18).

Toda esta dinámica, aquí presentada, es explicada en el ámbito de la teoría de las representaciones socia-

Cada persona construye sus propios criterios para análisis y legitimación de las argumentaciones que se le presentan por diversos medios: televisión, radio, periódicos, Internet, conversaciones cotidianas. El rigor del análisis depende de sus objetivos construidos en la interacción con sus grupos reflexivos.

les. Además, esa teoría ofrece un modelo eficaz para la mejor comprensión del proceso de producción de lo significativo, tanto en el ámbito de la creación como en el ámbito de la percepción.

Por ser una forma sociológica, más que psicológica, de psicología social, la teoría de las representaciones sociales se refiere a las cuestiones relativas de las diferentes percepciones que sujetos socialmente configurados construyen de un mismo asunto, tema, objeto.

Como ya presentamos en trabajos anteriores (Duarte, 2004; Duarte y Alves-Mazzotti, 2001; Duarte y Mazzotti, 2004c), y remitiéndonos a Jodelet (2001: 12), la representación social es definida como un tipo específico de conocimiento que tiene por función la elaboración de comportamientos y la comunicación entre individuos. Es un conocimiento socialmente elaborado y compartido, con un objetivo práctico, ayudando a la construcción de una realidad común en un conjunto social. Hay representación social siempre

que los miembros de un grupo reflexivo tengan una concepción de las conductas 'normales' o de las respuestas 'correctas' de sus pares. Como vimos arriba, las modas, en sus diversos ámbitos, son ejemplos de esa dinámica. Los miembros de un grupo reflexivo producen, en la interacción entre sí y a través de diversos medios (los de comunicación social entre ellos), el conjunto de acciones consideradas «de moda» y conocen el comportamiento socialmente racional de cara a los objetos relacionados con ella. En caso de que se haga un análisis del contenido simbólico conferido, por las personas del grupo, a esos objetos, se debe llegar a la representación que el grupo construye sobre lo que considera ser relevante socialmente en momentos históricos específicos. La música también difunde contenido simbólico, propaga representaciones sociales. Las canciones «de moda», difundidas por los medios de comunicación social, configuran la sociedad en «grupos sonoros», identificados no sólo por la predilección dividida por un determinado estilo o conjunto musical, sino también por comportamientos y vestimenta propios.

3. Producción musical como producción de representaciones sociales

Diferentes ámbitos argumentativos —o niveles de toma de decisión— entran en acción en las producciones musicales: la audición/percepción, la ejecución instrumental o el canto, la práctica compositiva o de improvisación musical. En todos esos momentos de producción musical, son desarrolladas etapas que coinciden con las etapas de producción de representaciones sociales: la objetivación y la fijación. Al igual que en la objetivación, proceso por el que una imagen mental/intención se transforma en objeto para las personas de un determinado grupo reflexivo, en los diversos ámbitos argumentativos de producción musical existe: a) selección/descontextualización de los elementos de la producción, aquellos que coinciden con el sentido que la persona puede o quiere atribuir al sonido; b) estructuración y organización de los elementos seleccionados en un complejo de imágenes sonoras configurando un «objeto musical»; c) naturalización del objeto en la «realidad» de las personas, construida por su interacción con/en sus grupos sociales de referencia. Y, como en la fijación, por la que el objeto se fija en una realidad pre-existente, pudiendo incluso modificarla, ocurren acciones referentes a la categorización, clasificación y denominación del objeto musical (Duarte, 2004; Duarte; Mazzotti, 2004b). Las opciones o tomas de decisión de las personas, en sus procesos de producción musical, de acuerdo con la epis-

temología retórica que fundamenta este trabajo, están reguladas por sus intenciones de pertenecer o no, de aproximarse o alejarse de determinados grupos, contextos o auditorios. Expresan prácticas de negociación.

El compositor, instrumentista o cantante interfiere, modifica los materiales sonoros de acuerdo con el significado que quiere emplear en su acción para alcanzar a determinados auditorios/grupos reflexivos. Aprender a concretar la intención en un proceso de comunicación es, fundamentalmente, aprender una técnica o arte de argumentar (Mazzotti, 2004). Argumentar en la/con música se refiere al modo en el que el orador/compositor/instrumentista, o todo aquel que actúa (incluyendo la acción de hacer silencio), elige interferir en los sistemas de significación de los otros. Aprender a argumentar es aprender una técnica, pues el contenido de la producción musical necesita ser tratado como argumentos que se ponen mediante algún estilo. Entendemos por estilo o técnica un esquema de acción, un modo de crear, a partir del cual los procedimientos considerados eficaces, para un determinado auditorio, son abstraídos (Mazzotti, 2004).

La intención del orador/músico se materializa en cada sonoridad. Así, si las etapas de la producción del discurso musical equivalen a las etapas de producción de representación social, el análisis de ese discurso debe llevarnos a la representación de música y/o de las funciones o finalidades de la música agenciadas en la producción. Esas representaciones son epitomadas en tópicos musicales. La identificación de tópicos musicales en la producción es un aliado para el análisis de los discursos musicales teniendo como objetivo la aprehensión de representaciones sociales de música y de su función, y su posterior utilización en prácticas educativas que se pretenden significativas. Sin embargo, tomar partido por esta posición significa ir a contracorriente de las ideas contemporáneas de espontaneidad en la creación, mediante procesos psicológicos inaccesibles. Para algunas personas, sobre todo músicos, pensar que se dirigen o inspiran en tópicos generales o líneas de argumentos en lugar de «insights» personales, puede parecer absurdo. Sin embargo, creemos que esquemas de significación, inclusive aquellos construidos por medios no verbales, son susceptibles de ser caracterizados y tipificados en tópicos.

El concepto de tópico viene de la retórica aristotélica. Ese concepto concierne a un sistema mediante el que se obtienen argumentos eficaces con el mínimo de información disponible. La noción de tópico musical tampoco es reciente. El concepto de tópico fue introducido en la música por los teóricos de la retórica musical del Barroco. La fórmula «loci-topici», por la que

los tópicos eran designados, presentaba una serie de estrategias compositivas para la producción del discurso musical. Johann Mattheson (*Der Volkommene Capellmeister*, Hamburgo, 1739) presenta un planteamiento del «loci-topici» considerado como el más completo de acuerdo con López Cano (2005): a) *Locus notationis*: transformación de los valores de las notas, o de la estructura del tema principal, por medio de la inversión, repetición, etc.; b) *Locus descriptionis*: la producción de afectos por medio de la música; c) *Locus causae materialis*: las cualidades y potenciales afectivos y simbólicos de los instrumentos, de los instrumentistas o cantantes; d) *Locus causae finalis*: producción de acuerdo con el tipo de auditorio; e) *Locus effectorum*: producción de acuerdo con el lugar para el que se compone: iglesia, teatro, palacio, plaza; f) «*Locus adjunctorum*»: la representación musical de personajes y situaciones para los que se debe pensar en las cualidades psicológicas (generoso o malvado), físicas (algún defecto o característica destacable) y destino (feliz o infeliz) (*adjuncta animi, corporis y fortunae*); g) *Locus exemplorum*: citación de obras de otros compositores; y h) *Locus testimoniorum*: citación de fragmentos de melodías conocidas como himnos de iglesia, melodías populares, etc.

El tópico es producido por la concomitancia de dos factores: 1) un «lugar común», entendido como un tipo de codificación musical preestablecida que pertenece al patrimonio de la competencia de un grupo reflexivo que legitima esa codificación en la creación musical y 2) un trabajo pragmático de «topicalización» donde una persona busca comprender lo que está oyendo. Esa es la estructura semio-cognitiva en la que la significación musical se desarrolla: el campo donde los significados son generados.

En el análisis del complejo semiótico de los tópicos musicales, representaciones de música y de los temas difundidos por ella, siempre marcados por la atribución que se le propone (música para cine, novela, sala de conciertos, etc.), son aprehendidas. Tópicos musicales reflejan procesos sociales y psicológicos de elaboración de ideas musicales. Son, por lo tanto, epítomes de representaciones sociales que reflejan sus propios procesos de producción.

4. Tópicos musicales: epítomes de representaciones sociales

La producción de tópicos implica elecciones representativas del material sonoro en función de un determinado auditorio. La pastoral es un producto de la articulación de tópicos musicales específicos. Esos tópicos son dispuestos de una manera que buscan des-

pertar, en determinados auditorios, no en todos, la idea idílica propia de regiones rurales. De ahí que se definan tópicos musicales (estructuras sonoras, melódicas o incluso exclusivamente rítmicas) como modelos generales representados por signos sonoros/musicales específicos, reconocidos, como tales, por un determinado grupo reflexivo. Es una correlación musical compleja originada en (lo que da origen a) determinados tipos de música. Y el tópico musical, como está concebido en este trabajo, no se limita a un breve fragmento; está presente en todo un amplio espacio de producción musical.

Entendemos que los tópicos todavía hoy están vigentes en la producción musical en diversas áreas y dimensiones argumentativas. Veamos el caso de la creación de la «canción de moda», de música incidental para televisión y cine, además de la producción de bandas sonoras para anuncios publicitarios. Por estar relacionada con la música de rápido e inmediato consumo, la «canción de moda» necesita presentar los tópicos fácilmente reconocidos y aceptados por los grupos reflexivos, objetivo de su creación. La canción incidental para cine, televisión y las bandas sonoras de diversos medios de comunicación social también deben vigilar la eficacia del mensaje que busca difundir. Por lo tanto, emergen en importancia los recursos tópicos como epítomes de representaciones sociales de música, de cada tipo de auditorio/grupo reflexivo, además de representaciones de los propios temas/mensajes que sean difundidos por medio de la música. Pasemos, ahora, a la exposición de ejemplos de tópicos musicales presentes en bandas sonoras de programas televisivos y películas infantiles y el análisis de su pertinencia para aquel público.

En el análisis de la banda sonora del dibujo animado «Bob Esponja», difundido en el Programa «Xuxa en el mundo de la imaginación» (TV Globo, Río de Janeiro), Tourinho (2004) encuentra elementos (paradigmas, para el autor) que podemos asociar a la idea de tópicos musicales. El sonido producido con el deslizamiento de un tubo de metal sobre las cuerdas de una guitarra típica de Hawai se transforma en referencia al escenario tropical, donde se desarrolla la historia. Identificamos la coherencia de ese ejemplo con el procedimiento de «*Locus causae materiales*», propuesto por Mattheson, como vimos arriba. También como ejemplo de ese procedimiento, presentamos la citación de Tourinho (2004) a la canción electrónica (*drum'n bass*) con una guitarra distorsionada ejecutando «power» acordes, técnica característica del heavy metal, como un tópico de los dibujos de acción. De hecho, en el momento en que se oye la música elec-

trónica, los personajes del dibujo se comportan como «Batman y Robin» en la escena inicial de los episodios de la serie televisiva de la década de los 60 y la configuración de la imagen transcurre de la misma manera que la de los dibujos de acción japoneses. También la canción erudita y el ballet clásico, en el contexto del dibujo animado, son tópicos que difunden ideas de perfeccionismo estético, riguroso, perfecto e incluso esnob (Tourinho, 2004). Los personajes de los dibujos, «Bob Esponja» y «Patrick», bailan y cantan un vals de J. Strauss Jr. (*Locus exemplorum*) mientras cazan, lo que significa que buscan mostrar maestría en aquello que hacen (Tourinho, 2004). Ante estas referencias distantes histórica y culturalmente del público infantil brasileño, nos causa extrañeza el hecho de que ese dibujo animado sea difundido en un programa destina-

La primera vez en que se escucha el «leitmotiv» se refiere al momento de la muerte del personaje, reforzando la idea del fin de un reinado.

b) El sentido de presente tiene, por la canción que lo difunde, un carácter informal, cotidiano, difundido mediante pequeñas canciones sin mayores tratamientos orquestales o armónicos (*Locus descriptionis*, pues se busca el sentido de la simplicidad o neutralidad). Para la autora, la historia une el pasado –el reino perdido– y el futuro –su recuperación– mediante un presente «neuro» que actúa como transición entre uno y otro.

c) El sentido de futuro está difundido por el estilo del musical norteamericano, el de Broadway, como se expone en la canción «Hakuna Matata». La poética de la canción trata del paraíso alcanzado sin sacrificio (con referencia a la abundancia natural y bienestar del

lugar añorado). El «*Locus causae materiales*» fundamenta el uso del timbre de arpa al revelar el escenario del paraíso, reforzando ese sentido (arpa usada como referencia al sonido angelical). Y, también, la instrumentación de la escena siguiente: Simba, ya adulto, canta en el paraíso con los amigos, siendo acompañados por bajo eléctrico y clarinete, instrumentos clásicos del musical norteamericano. Los componentes formales, estilísticos y tímbricos de los musicales de

Para comprender los mensajes difundidos en el material sonoro que llega a los estudiantes, por medio del análisis de las canciones y bandas sonoras divulgadas por los medios de comunicación social, se debe buscar su «socio-génesis» y, así, descubrir su estructura. Reconponer, críticamente, esa estructura en clase es el inicio del proceso de cambio conceptual, propio de la pedagogía.

do a aquel público. A partir del análisis de los tópicos musicales de la banda sonora del programa, verificamos que la ironía, figura retórica, traspasa el desarrollo del argumento, siendo, sin embargo, esa ironía percibida sólo por el grupo reflexivo que detiene los elementos de información que lo capacitan para tal, es decir, el público adulto.

Y en el análisis de la banda sonora de la película «El rey León», de Disney, inspirado en la pieza «*Rey Lear*», de Shakespeare, Puerta (1998) trata de los registros temporales difundidos por medio de aquella banda sonora. La autora afirma la presencia de tres ejes temporales asociados a la canción, en los cuales identificamos tópicos musicales a partir de la clasificación de Matheson:

a) El sentido de pasado, difundido por medio del leitmotiv clásico, se vincula al personaje del padre del futuro rey –el reino y el poder perdidos– que aparece asociado a un fragmento que cita algunos compases de la obra «*Ave Verum*» de Mozart (*Locus exemplorum*).

Broadway y de la cultura pop musical norteamericana, son asociados a la idea de futuro denotada en la imagen del paraíso: Simba no volverá a África, tierra del reino de su padre, sino al paraíso que, para la productora Disney, es América del Norte (Puerta, 1998). Debido a la canción, para los críos brasileños, el mensaje que se intenta difundir es claro: el futuro no está en el origen de su cultura, sino en la conversión a la cultura del «otro», aquél que «domina», económicamente, su país.

Frente a esos dos ejemplos, ¿debemos negar el material sonoro difundido por los medios de comunicación social? No nos parece. Ésos son algunos ejemplos de motivos (figuras) que, fuertemente relacionados con el contenido que difunden, son adoptados como tópicos que buscan alcanzar a un determinado auditorio/grupo reflexivo. Pero, su recepción no es unívoca. Así, como educadores, podemos interferir en el proceso de recepción activa de ese material para nuestros alumnos.

Una vez que la construcción de un conocimiento en música –y no sólo sobre música– se produce por medio de la interacción comunicativa entre personas o entre la persona que produce música y los agentes mediadores de la cultura (radio, vídeo clips, conciertos, DVD, etc.), los productos de esa interacción necesitan estar presentes en el proceso pedagógico. Sugerimos que el trabajo pedagógico esté fundado en la interacción de los recursos mediadores que comunican significados –entre esos recursos están los medios de comunicación social– pues los auditorios/grupos reflexivos se reconocen en los significados difundidos. El trabajo pedagógico significativo comprende, por lo tanto a: los sujetos, «las canciones que producen y/o consumen, como ‘sonidos ordenados simbólicamente’, las representaciones sociales que les dan sentido, así como, ejecutar, improvisar, componer, oír y otras acciones» (Middleton, apud Arroyo, 1999: 29). Y más relevante: esas acciones permiten a las personas identificar y transformar el contenido simbólico difundido por la «canción de moda» y por las bandas sonoras, a causa del quehacer musical como ‘práctica significativa’. El significado de un repertorio ya preparado es desconstruido, negociado y reconstruido por el grupo, posicionando los sujetos como productores de su propio conocimiento.

Pensamos en una propuesta pedagógica que tenga en consideración la acción interactiva de las personas en la construcción de su propio conocimiento, respetando sus representaciones. En esa concepción, las artes o técnicas para producir, analizar y criticar lo ya producido y difundido por los diferentes medios de comunicación son contenidos para la enseñanza, que apuntan a posibilidades de elección de aquél que aprende.

La estrategia de creación de la «canción de moda» o de las bandas sonoras no es el único camino a ser seguido por el estudiante, sino un procedimiento discursivo que presenta aspectos específicos del contexto en que vive e interactúa con los demás. De ahí, aprehender esos procesos de creación como modelos (modelar en el sentido de presentar modelos para algunas acciones específicas, no verdades absolutas) y extraer «regularidades» y «reglas» que pueden formar a los estudiantes para ser competentes en las prácticas que sean relevantes, para que alguien sea considerado «musicalmente educado».

La competencia es evaluada por los grupos sociales en su momento histórico, y es válida para ocasiones específicas: grupo de musicólogos, compositores de música erudita, profesores de educación básica, amantes del funk, todos tienen representantes expertos que

presentan las competencias necesarias para insertarse «en el grupo».

Saber las competencias válidas en cada contexto, tomar las reglas de la producción como propias a partir de la experiencia y poder (tener la competencia para) aplicarlas cuando y como se juzgue adecuado (intención), este nos parece un camino prometedor para la enseñanza.

Siendo así, es más indicado que el alumno lleve consigo al aula el repertorio musical que él utiliza en su día a día, para que el profesor pueda, a partir de los usos ya establecidos, constituir oportunidades de nuevas producciones. Las intenciones educativas, establecidas por el profesor, se concretan en prácticas desarrolladas con el material cultural de los alumnos, es decir, las representaciones de canciones que ellos construyen en la relación con sus grupos reflexivos, no habiendo necesidad, por lo tanto, de presentar «canciones didácticas» para esos fines. Más importante que pensar en un repertorio musical «que eduque», se debe pensar en las prácticas de producción propias a la canción como área de conocimiento de la manera en que es difundida en la contemporaneidad. Volquemos nuestra atención a los materiales y prácticas musicales difundidos por los medios de comunicación social para, a partir de ellos, proporcionar oportunidades de creación de nuevos materiales y prácticas.

Presentemos, ahora, el resultado del trabajo pedagógico-musical desarrollado por nosotros en la Universidad Federal del Estado de Rio de Janeiro (Unirio) y orientado a niños de seis a once años. El proyecto se caracterizó por el incentivo a la explotación y creación generadas por elementos sonoros, escénicos, gestuales y del lenguaje verbal presentes en los medios de comunicación social. Habían sido priorizadas las actividades que se mostraron necesarias y suficientes para integrar toda la práctica musical contemporánea en el contexto cultural e histórico de los niños y profesores en las condiciones generales de aprendizaje: una práctica pedagógico-musical que fue constituida por el grupo, redimensionando el sentido difundido por medio de la música vigente en los medios de comunicación social (Duarte, 2001).

5. Un trabajo colectivo de creación

«La Radio Ex» (de experimental) fue el tema que promovió la construcción de toda la programación de una radio. Los eslóganes publicitarios de la «Radio Ex» se construyeron por los alumnos, así como el texto que anunciaba los productos, también inventados por los estudiantes: jabón Hidratex, champú Lavex, insecticida Matex y desodorante Finex. Problematizar la pro-

ducción musical a partir de lo cotidiano de los niños incluyó cuestiones simples, tales como: ¿qué es lo más importante en un champú para ti?, ¿el perfume?, ¿la capacidad de dejar los cabellos brillantes? A partir de las respuestas, la poética de la letra y las ideas musicales iban surgiendo por analogía. Se partió, por lo tanto, para la producción de tópicos musicales, de ideas musicales entendidas por el grupo como combinación sonora ejecutada a partir de una intención definida, en nuestro ejemplo, difundir la idea de algo brillante.

Los eslóganes, cantados por subgrupos constituidos por la dinámica de la propia producción, eran precedidos por una llamada del «locutor de la radio», función para la que se turnaban los niños entre sí:

1) Locutor: «¡Un día más con Radio Experimental! ¡Un ofrecimiento de jabón Hidratex, te limpia completamente!» Eslogan: «Su piel queda suave, con jabón Hidratex».

2) Locutor: «¡Atención, calvos! ¡Llegó la solución! ¡Ahora ya pueden usar champú! Lavex, en nueva versión anti-caspa», Eslogan: «¡Champú Lavex hasta los calvos pueden usarlo!».

3) Locutor: «Si su casa se convirtió en un campo de batalla y quiere verse libre de esos incómodos enemigos, necesita un aliado: ¡Matex, éste mata de verdad!» Eslogan: «Líbrense de las cucarachas usando Matex!».

4) Locutor (con la voz modificada por la nariz tapada): «Si usted anda solitario, todavía no encontró a su amorcito, ¡Desodorante Finex resuelve su problema!» Eslogan: «Para conquistar a su amor, ¡Finex!».

Los eslóganes intercalaban los espacios propios de la programación de una radio. Esos espacios estaban constituidos por el resultado de la producción musical de los alumnos, a partir de las canciones y bandas sonoras difundidas por los medios de comunicación social y la reflexión sobre los tópicos musicales presentes en los mismos. ¿Qué tópicos son más eficaces para transmitir la idea de la «Muerte indomada», título de una composición colectiva? Ejecutar, alternadamente, clusters en la región grave del piano fue una de las alternativas encontradas por los alumnos, tras discutir la eficacia de ese recurso en las bandas sonoras de películas de terror vistas por el grupo.

La búsqueda de respuesta a la misma cuestión orientó al grupo a la creación de un «funk», como base para la historia de Robin Hood que, al llegar a Hollywood, necesita contratar un seguro de salud para su laúd. ¿Qué tópicos caracterizarían un «funk» que propone mostrar una historia diferente de la mayoría de los «funis» difundidos por las radios brasileñas y en los cuales la letra indica la sumisión sexual de la mujer en

relación al hombre? Se buscó, entonces, una riqueza de timbres que pudiese colorear la regularidad rítmica propia del funk, además de realzar las influencias africanas en el desarrollo del estilo, actualizando el personaje Robin Hood, con las características de un Maestro de Ceremonias (MC) de los bailes funk de Río de Janeiro.

La práctica musical no opera de manera autónoma en las sociedades. Las prácticas musicales constituyen y están constituidas por los grupos sociales. Por tanto, debemos insertar la práctica musical más cercana a las personas involucradas en la acción pedagógica, de manera que ella se convierta en contextual y críticamente reflexiva. El trabajo pedagógico-musical que aquí presentamos, sumariamente, es uno de los ejemplos del movimiento que parte de lo que es vivido por el alumno, sumado por la colaboración de otras vivencias, reveladas por sus colegas y profesores, para la reflexión y para la construcción de un conocimiento sobre música y sobre el mundo donde ella y las personas se insertan. El resultado del trabajo coincide con el sentido que el grupo dió a los programas de radio que conoce. Se pensó en la producción como un discurso por el que se habían divulgado las ideas por medios sonoros. Y eso es, sin duda alguna, producir música de manera significativa.

6. Conclusión

En el proceso de creación, estamos todo el tiempo dialogando con aquéllos que constituyen nuestro auditorio. Éste, como ideal regulador, se materializa en las elecciones cotidianas de cada uno de nosotros y da la dirección/motivación de nuestras acciones. Las modas, en todos los ámbitos, entendidas como argumentos, como instrumentos de negociación de la distancia entre las personas, se insertan en esta dinámica. Entendemos que la representación social establece lo que puede ser presentado al prójimo para conseguir emocionarlo, sea aproximándolo, sea alejándolo por el escándalo, pero siempre alcanzándolo. La elección de los tópicos musicales es establecida como respuesta del orador/compositor a una determinada cuestión o problema expresivo y como derivada de la influencia del auditorio y del sentido de pertenencia del orador/compositor a determinados grupos sociales. Los tópicos expresan el contexto discursivo supuesto por el orador/compositor, a la vez que es el lugar social que viabiliza la eficacia argumentativa para determinado auditorio/grupo reflexivo.

El orador/músico, perteneciente a grupos reflexivos, busca con su producción alcanzar determinados auditorios. Para ello necesita conocer la «éndoxxa/re-

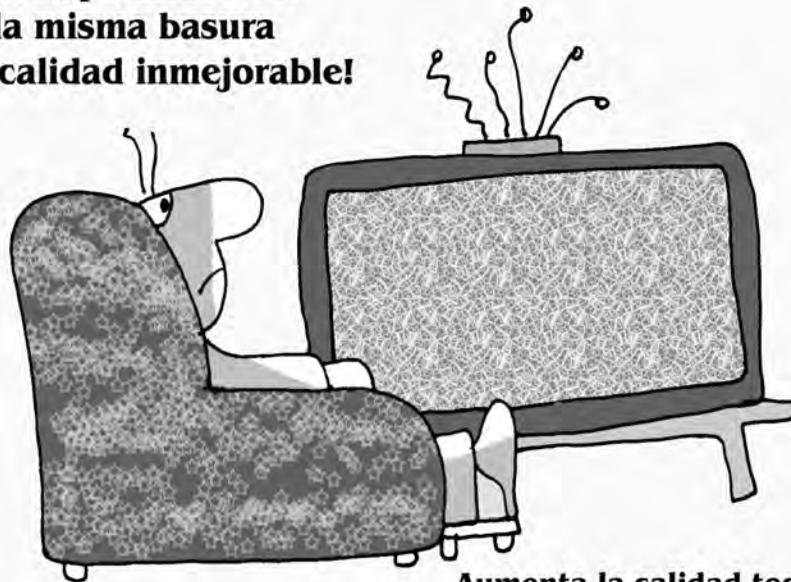
presentación social» de los auditorios con el fin de obtener las reglas de la producción para ser eficaz. Sin embargo, lo que es respuesta para el orador es cuestión para el auditorio, que rehace el trabajo de creación en la recepción activa, a partir de los acuerdos establecidos en sus propios grupos reflexivos. Esta relación (orador-auditorio-argumento) revela la manera como operamos en la construcción de los sentidos o representaciones sociales y puede estar presente en la práctica educativa. Tratamos de una epistemología que lleva en consideración la acción humana en la producción de los significados o representaciones sociales, la epistemología retórica. Ésta es pertinente, no sólo para el análisis de los discursos, sino también para la eficacia de la enseñanza, pues no basta tomar por objeto una ciencia apropiada, sino también hacer uso de los argumentos basados en los sitios (topoi) comunes al cuadro conceptual de los alumnos. En esa perspectiva, para comprender los mensajes difundidos en el material sonoro que llega a los estudiantes, por medio del análisis de las canciones y bandas sonoras divulgadas por los medios de comunicación social, se debe buscar su «socio-génesis» y, así, descubrir su estructura. Recomponer, críticamente, esa estructura en clase es el inicio del proceso de cambio conceptual propio de la pedagogía.

Referencias

- ARROYO, M. (1999): *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre conga-deiros, professores e estudantes de música*. Brasil, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tese de doutorado.
- BERTI, E. (1997): *Aristóteles no século XX*. São Paulo, Loyola.
- CARRILHO, M. (1994): *Jogos de racionalidade*. Porto, Asa.
- DUARTE, M. (1997): «A teoria das representações sociais: uma perspectiva para o ensino da música», en *Raízes e Rumos, IV*, 8; Rio de Janeiro; 18-22.
- DUARTE, M. (1998): «Aplicação da teoria das representações sociais ao ensino da música», en *XI Encontro Nacional ANPPOM*, Campinas, UNICAMP; 210-213.
- DUARTE, M. (2001): *A prática interacionista em música*. Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes da Uni-Rio; 75-94.
- DUARTE, M. (2002): «Objetos musicais como objetos de representações sociais», en *Pauta, 13, 20*; Porto Alegre; 123-141.
- DUARTE, M. (2004): *Por uma análise retórica dos sentidos do ensino de música na escola regular*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, tese de doutorado.
- DUARTE, M. (2005a): «A significação no âmbito da virada retórica da filosofia: fundamentos teóricos para a análise dos discursos sobre música», en *Encontro Anual ANPPOM, 13*; Rio de Janeiro.
- DUARTE, M. (2005b): «Tópicos musicais: produtos de representações sociais», en *Conferência Brasileira sobre Representações Sociais, 2*. João Pessoa. Anais eletrônicos. João Pessoa, UFPB.
- DUARTE, M. (2005c): «La banda sonora del programa Rá-Tim-Bum», en *Congreso Hispanoluso de Comunicación y Educación La televisión que queremos... Hacia una TV de calidad*. Huelva, Grupo Comunicar/Universidad de Huelva.
- DUARTE, M. y ALVES-MAZZOTTI, A.J. (2001): «A representação de menino de rua por crianças e adolescentes de classe média» en MOREIRA, A. (Org.): *Representações sociais: teoria e prática*. João Pessoa, Editora Universitária; 391-410.
- DUARTE, M. y MAZZOTTI, T.B. (2002): «Sobre os processos de negociação dos sentidos da música na escola», en *Revista da ABEM*, Porto Alegre, 7; 31-40.
- DUARTE, M. (2003): «Por uma análise retórica dos sentidos da música», en *Logo, Revista de Retórica y Teoría de la Comunicación*. Salamanca, 3, 5; 61-67.
- DUARTE, M. (2004a): «O pulso musical como pulso da vida», en LEAHY-DIOS, C. (Org.): *Espaços e tempos de educação*. Rio de Janeiro, CL Edições; 239-251.
- DUARTE, M. (2004b): «La creación de sentido de música a través de la teoría de las representaciones sociales», en *Congreso Internacional sobre Representaciones Sociales*, 6. Guadalajara.
- DUARTE, M. (2004c): «Análise retórica do discurso como proposta metodológica para as pesquisas em representação social», en *Educação e Cultura Contemporânea, 1, 2*; 81-108. Rio de Janeiro.
- DUARTE, M. (2005): «Percepção, cognição e apreciação musical: etapas de um mesmo processo» en *Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, 1*. Curitiba, UFPR, 145-151.
- JODELET, D. (2001): «Representações sociais: um domínio em expansão», en DUARTE, M. (Org.): *As representações sociais*. Rio de Janeiro, EdUERJ; 17-44.
- LOPEZ CANO, R. (2005): *From Rhetoric to Semiotic: Intersemiotic Forces, Topics and Topicalization on 17th Century Spanish Art Song* (www.geocities.com/lopezcano/FRS.html). Acceso em 20 fev.
- MAZZOTTI, T.B. (2004): «Lógica natural ou algoritmo?», en *Educação e Cultura Contemporânea, 1, 2*; 61-79. Rio de Janeiro.
- MAZZOTTI, T.B. e OLIVEIRA, J.R. (2000): *Ciência(s) da Educação*. Rio de Janeiro, DP&A.
- MOSCOVICI, S. (1985): «Introdução: O campo da psicologia social», in MOSCOVICI, S. (Org.): *Psicología Social I. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- MOUSSATCHÉ, H. (1998): *A arquitetura escolar como representação social de escola*. Brasil, UFRJ, tese de doutorado.
- PERELMAN, C. e OLBRECHTS-TYTECA, L. (2000): *Tratado da argumentação. A nova retórica*. São Paulo, Martins Fontes.
- PORTA, M.A. (1998): *El metrónomo pulsional de El Rey León. Análisis de la banda sonora*. Valencia, Episteme.
- REBOUL, O. (2000): *Introdução à retórica*. São Paulo, Martins Fontes.
- TOURINHO, W. (2004): «A programação infantil e a veiculação de estereótipos musicais» en *Encontro Nacional ABEM, 13*. Rio de Janeiro. Anais eletrônicos, CBM, UNIRIO.
- WAGNER, W. (1998): «Sócio-gênese e características das representações sociais», en MOREIRA, A. y OLIVEIRA, C. (Org.): *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia, AB; 3-25.
- WOLFF, F. (1993): *Trois techniques de vérité dans la Grèce classique*. Paris, CNRS, Hermes 15, Argumentation et Rhétorique I; 41-71.

**Reflexiones
desde el butacón**

**Ahora podemos ver
la misma basura
icon calidad inmejorable!**



Aumenta la calidad tecnológica

- M^a Ángeles Llorca Díez
Granada

Los videojuegos, marcadores de tendencias en el ocio tecnológico

Video games, markers of tendencies in the technological leisure

La infancia necesita enfrentarse con autonomía a las imágenes que le transmiten las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. El análisis de los mecanismos sociales puestos en marcha para proteger a los menores de los posibles perjuicios que suponen los contenidos de algunos videojuegos, como parte fundamental del tiempo de ocio de los menores, evidencia la necesidad de una educación visual que les brinde la opción de acceder sin peligro a un universo mediático lleno de opciones para el aprendizaje.

Children need autonomy to face the images transmitted by the new information and communication technologies. The analysis of the social mechanisms carried out to protect children of the possible damages of some video games contents, which are part of their leisure time, demonstrates the necessity of a visual education which would guarantee their access to a full mediatic universe of learning options.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Alfabetización visual, cultura visual, medidas de protección, ocio, videojuegos.

Visual literacy, visual culture, protection restraints, technological leisure, video games.

1. La pantalla como espejo tecnológico

La sociedad de la información y las nuevas tecnologías han incorporado una nueva manera de diversión. Los jóvenes se han adaptado rápida y ágilmente a los parámetros que les ofrecen una realidad hecha a su medida repleta de aventuras, misterio y personalidades que ellos mismos pueden diseñar. La estética y belleza de un universo futuro, con las propiedades que desean, se les presentan como parte de las promesas de muchos de los videojuegos que se encuentran en el mercado. Los juegos

❖ Ángeles Llorca Díez es periodista por la Universidad Pontificia de Salamanca y redactora jefe del Portal «Aula Infantil» (tanamanca@mixmail.com).

les permiten distanciarse, observando y cuestionando las presiones materiales de la rutina y de las convenciones. De hecho, como forma de arte popular, son una manera inmediata de participar plenamente en la vida de una sociedad que ningún trabajo o función puede proporcionar, conformando un verdadero medio de comunicación. De esta manera, cuando la sociedad cambia se transforma su legado cultural y con él la forma de sus juegos.

Las imágenes que componen el espacio de ocio de los menores pasan por ser objetivo de entretenimiento y evasión de la realidad. Conforman parte de esa imagen, que define Mirzoeff (2003) desde el concepto de píxel, como el elemento común, la base desde la que se estructura la imagen electrónica de las pantallas; puntos de luz y de memoria, siempre acompañados de inevitables vacíos. «Como los juegos, el arte es un traductor de experiencias. De repente recibimos en una nueva clase de material, lo que ya hemos visto o sentido en una situación dada» (McLuhan, 1996: 251).

Tratamos, por lo tanto, de plasmar mediante imágenes esta sociedad, entendiendo la observación como parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, acentuando la importancia de la mirada en la comprensión de la realidad. Como medios de comunicación pasan a imitarse unos a otros provocando un efecto que, como afirma Ramonet (2002: 21), consigue que los media se autoestimulen, «se autoexcitan unos a otros, multiplican la emulación y se dejan arrastrar en una especie de espiral vertiginosa, enervante, desde la sobreinformación hasta la náusea».

Afortunadamente esta provocación también se pone de manifiesto en actitudes positivas, como la ferviente preocupación por la selección y protección que cada uno de ellos otorga a la mirada infantil, reconociendo que las representaciones visuales podrían afectar a su desarrollo mental y emocional. Una enseñanza no formal que se instituye con fuerza a la hora de conformar la realidad, un aprendizaje social que puede influir en la conducta. Desde este punto de vista, se reconoce que el individuo no se limita a reaccionar ante el entorno, sino que tiene un papel importante: la observación, la capacidad humana de emplear símbolos, procesos cognitivos superiores y la posibilidad de autorregularse. Será esa observación, y su influencia sobre la conducta del menor, la que en los últimos años desencadene una serie de medidas de control que le protejan de ciertos aspectos de este universo visual.

Nuevos modos de ver se acomodan en las nuevas tecnologías. La imagen, en su sentido más amplio, no sólo su forma icónica sino como formadora del imaginario. Este nuevo contexto de pantallas hace que ten-

gamos que pensar en los menores, como consumidores o aprendices, y como constructores e intérpretes de significados. En definitiva, la necesidad de la alfabetización digital pasa por la comprensión de una realidad eminentemente visual.

La sociedad se mira a sí misma con un espejo tecnológico, representa y entiende la realidad en la que se desarrolla a través de él, devolviendo al espectador su propia imagen, conformando la experiencia visual de la sociedad actual. Internet, la televisión y los videojuegos retroalimentan la mirada de los jóvenes que tienen en ellos una fuente de ocio, información y, por supuesto, de enseñanza. Es importante conocer el uso que los jóvenes hacen de los videojuegos y cómo conforman una parte inevitable de la cultura visual presente, influyendo en la construcción de su realidad. Unos contenidos que se han desarrollado en un mundo postmoderno dotado de una nueva tendencia iconoclasta, donde la imagen es el elemento principal.

Bruno Bettelheim (1991) habla de una convicción filosófica del vivir mediante ficciones, para encontrar significado a la vida y hacerla tolerable y menciona al «Fausto» de Goethe cuando convence al anciano de que la ficción ha hecho grandes cosas por la Humanidad. Es un hecho, que las imágenes conforman parte de la vida y del desarrollo cognitivo de cualquier ser humano. Las herramientas educativas de que disponemos nos permitirán llegar a significados y reacciones diferentes ante un mismo estímulo, es el proceso de acomodación de los significados «como partes de un mundo que tratamos de entender, sólo podemos aproximarnos a él desde las infraestructuras cognitivas, y biográficas, existentes que dan forma a nuestra conciencia. Por esta razón sólo vemos lo que nuestra mente nos permite conocer» (Hernández, 2003: 109). La relación con la información es continua, se recibe de manera activa desde el momento que exige una interpretación y asimilación por parte del receptor, y está en función de sus herramientas culturales y educativas.

La alfabetización visual es necesaria en este momento si atendemos a lo que Paul Messaris (1994) define en cuatro ideas ampliamente extendidas: parte de que es un prerequisite para la comprensión de los medios visuales, pero que lo habitual es adquirirla mediante experiencia; acepta también que la mejora de la alfabetización promueve las capacidades cognitivas generales del niño y le ayuda a resolver otras tareas intelectuales; reconoce que la magia que encierran los efectos visuales puede desaparecer al conocer cómo se elaboran; y la considera esencial si el objetivo es permitir una evaluación de la apreciación estética y habilidad artística que puede conseguirse.

Aunque la experiencia visual de los medios de comunicación se adquiere de manera no estructurada en relación con el entorno social en el que se desarrolla el individuo, hoy por hoy puede hablarse de una generalización en los países tecnificados de la recepción por parte de los menores de imágenes, para las que no se les prepara. El ocio infantil ha hecho una gran labor generacional, imprimiendo velocidad y complejidad a la mirada de los menores. Quizás nos hemos habituado a la presencia de los medios de comunicación, de tal manera que presuponemos que es innecesaria una alfabetización previa, pero la retórica visual y el uso cada vez más refinado de la poética que utilizan, exige un aprendizaje que haga consciente el uso que se hace de las mismas en cada una de las pantallas que nos rodean.

2. Videojuegos, la revolución del ocio del siglo XXI

La sociedad del conocimiento ha convertido Internet en un elemento fundamental de la cultura visual que conforma el imaginario del siglo XXI. Información a raudales se distribuye sin control por la Red, conformando su magia y dotándola de una fuente peligrosa para menores sin orientación. Por su parte, la televisión tiene ya una implantación consolidada, formando gran parte de su tiempo de ocio y olvidando en la mayoría de las ocasiones su compromiso como formadora de actitudes. El cine parece ir encontrando en estos últimos años un importante relanzamiento al llevar la fantasía literaria a su estado máximo, un importante aliado que le ha dado las claves argumentales para llegar hasta los más pequeños. Pero son los videojuegos los que permiten a los niños convertirse en los protagonistas de las historias que imaginan o en la posibilidad de transformarse en un nuevo héroe. Un espacio que requerirá un análisis distinto, ya que en él los menores no son tan sólo consumidores, sino que se convierten en los principales agentes activos de las aventuras y narraciones que el mercado les propone. Una realidad paralela en la que deberán separar con mayor esfuerzo la ficción de la recreación verídica.

Para conocer la situación actual en la que se desarrollan los videojuegos en relación con el sector de la población infantil y juvenil en la literatura científica se encuentran investigaciones como la de Estallo (1995),

en la que sobre una muestra de 278 sujetos de 12 a 33 años seleccionados al azar entre escolares y adultos en España, se resalta que un 58% eran jugadores anecdóticos (menos de una vez al mes), pero un 19% eran habituales (más de una vez por semana o al día). La frecuencia de juego con relación al sexo indica que los varones dedican más tiempo y que su frecuencia de juego es mayor que en las mujeres. Otro dato importante es el hecho de que el tiempo que dedican los menores a los videojuegos y a la televisión es mayor que el que dedican a la escuela, el trayecto al colegio y la realización de las tareas escolares, tal y como se viene confirmando a lo largo de casi todos los estudios que se realizan sobre los hábitos diarios de niños y adolescentes. De hecho, los videojuegos superan actualmente a otros tipos de entretenimiento que hasta ahora lideraban tradicionalmente el mercado del ocio, como el cine, las películas de video o la música grabada. Unos datos que indican una clara preferencia de la

Quizás nos hemos habituado a la presencia de los medios de comunicación, de tal manera que presuponemos que es innecesaria una alfabetización previa, pero la retórica visual y el uso cada vez más refinado de la poética que utilizan, exige un aprendizaje que haga consciente el uso que se hace de las mismas en cada una de las pantallas que nos rodean.

juventud a pasar su tiempo de ocio acompañados de espejos tecnológicos que les devuelven el reflejo de un mundo alternativo.

3. Peligros y aportaciones educativas

Los videojuegos son, de manera evidente, una de las primeras opciones en la elección de los menores para pasar su tiempo de ocio, aunque no todos reciben la misma aceptación por parte de los usuarios. Las preferencias de éstos se dividen según el tema del juego y la estructura formal del mismo. Atendiendo a la clasificación temática realizada por Funk y Buchman (1994) destaca el hecho de que los videojuegos catalogados como «educativos» reciben muy baja valoración por parte de los niños y adolescentes, tan sólo un 2%; mientras que los de tema violento ocupan una primera situación, con cerca de un 50% del mercado. Una tendencia que se mantiene a lo largo de la historia de los videojuegos. Las cifras de ventas en enero de 2005

vuelven a situar a la opinión pública en estado de alerta, pues el juego «San Andreas» es el favorito y se siguen relegando aquéllos con mayores valores pedagógicos. Un argumento que no ha impedido que en la octava edición del «Interactive Achievement Awards», los oscar de los videojuegos, celebrado en Las Vegas, obtuviera los premios de mejor banda sonora y mejor juego de videoconsola en la categoría de acción y aventura.

Esta moda revolucionaria dentro del ocio tecnológico tiene su repercusión dentro y fuera de las aulas. El 21,4% de los adolescentes jugadores habituales de videojuegos han tenido problemas escolares, según el estudio «Jóvenes y videojuegos: significación y conflictos», que realizó en 2002 el Instituto de la Juventud (INJUVE) y la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, con la colaboración de la Obra Social de Caja

investigación realizada en Estados Unidos se encontraron escasos indicios de que los niños se vieran especialmente afectados por las ficciones de los videojuegos (Sanger, 1997). Los menores distinguían sin problemas entre la realidad y la ficción desde los primeros años, tanto en videojuegos como en dibujos animados, películas o noticias televisivas. De hecho, parece haberse demostrado que los niños tienen mucha más facilidad para separar la realidad de la ficción en un videojuego que en la televisión, en la que nos consideramos consumidores de realidad, viviendo en la falacia de que ver implica comprender, perdiéndonos en nuestro propio ego de considerarnos jueces avalados por la capacidad de seguir la vida a través de ventanas tecnológicas.

Llegados a este punto parece rentable encontrar mecanismos de control que filtren los contenidos perjudiciales para poner al servicio de la infancia una tecnología que no sólo pretende divertirlos sino que puede servirles como herramientas educativas.

Si consideramos esta nueva era de la imagen, desde el punto de vista creativo, como innovación valiosa, necesitamos añadir la alfabetización visual a las medidas técnicas de protección, que tienen una eficacia limitada, para poder sacar partido a las nuevas tecnologías desde la infancia.

4. Medidas de protección: Código de clasificación PEGI

La sociedad, sensibilizada ante esta ola de entretenimiento violento, ha tomado partido con campañas de concienciación y sistemas de protección

adaptadas a un nuevo peligro. Una de las principales medidas se pone en marcha gracias a la aplicación por parte de la propia industria de los videojuegos. A nivel nacional, la Asociación Española de Distribuidores y Editores de Software de Entretenimiento (aDeSe) ejerce un importante papel no sólo a nivel empresarial sino que ha liderado la iniciativa europea para establecer el nuevo sistema de clasificación de videojuegos por edades PEGI (Información Paneuropea sobre Juegos). La industria del videojuego avanza en la unificación del sector a nivel continental con la formalización de un nuevo código de autorregulación en Europa, un sistema universal para establecer una edad adecuada para cada videojuego. Se divide en dos segmentos: la edad y una indicación del contenido del juego. PEGI se convierte en el primer código del sector del entretenimiento que cumple con los diferentes estándares culturales de 16 países europeos. Desde su implementación se han clasificado atendiendo a su contenido más de 2.000 videojuegos. En España su implantación ha sido avalada por diferentes instituciones públicas como el Ministerio de Sanidad y Consumo o el De-

Madrid. Una situación preocupante y reconocida por un 43,9% de la comunidad de jugadores que afirma haber tenido algún problema por causa del juego, el 20,6% ha tenido discusiones con los padres, el 15,3% tiende a dormir menos y el 14,3% olvidó compromisos. Desde varios sectores se ha llegado a afirmar que la violencia de algunos videojuegos puede llegar a ser más peligrosa que la ofrecida por la televisión, dado su alto grado de interactividad. No deja de resultar llamativo que al contrario de lo que se pudiera pensar, los contenidos de los videojuegos siguen manteniendo un alto grado de escenas violentas.

Esta primera visión de la situación sería totalmente parcial si nos quedáramos tan sólo con estas ideas, posiblemente las más impactantes, las de una sociedad que reacciona al sentirse invadida por una ola cargada de imágenes que evidencian agresividad de una manera directa, sin paliativos. Pero, progresivamente veremos cómo merece la pena intentar solucionar esta situación fomentando las medidas de protección existentes, para sacar partido a las enseñanzas positivas que nos puede ofrecer el ocio tecnológico. En una in-

fensor del Menor de la Comunidad de Madrid. De hecho, colaboran en la promoción y la difusión de PEGI, en vigor en España desde junio de 2003, para llevarlo hasta padres y educadores. Un código que viene acompañado por recomendaciones como la necesidad de que los videojuegos se utilicen asesorados por una persona adulta, para disfrutar junto a ellos de su tiempo de ocio. La clasificación por parte de agentes externos parece ser la mejor protección que ofrece la sociedad y hay que responsabilizar a los que compran videojuegos de su capacidad para establecer el criterio de madurez del menor al que va dirigido.

Sin embargo, estas medidas son insuficientes si no se completan con una alfabetización visual de los menores que les permita enfrentarse con autonomía a las imágenes que le transmiten las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Por lo tanto, es importante que los niños y las niñas aprendan a leerlas y producirlas. Si consideramos esta nueva era de la imagen, desde el punto de vista creativo, considerándola como innovación valiosa, necesitamos añadir la alfabetización visual a las medidas técnicas de protección, que tienen una eficacia limitada, para poder sacar partido a las nuevas tecnologías desde la infancia.

5. Doble imagen en los videojuegos: su impacto visual

Al observar muchas de las creaciones destinadas al ocio infantil es inevitable admirar la mezcla de técnica y de creación que se esconde tras cada pantalla del juego, siendo capaces de entender la fascinación de los menores ante la realidad paralela que se les propone. No es necesario plantearse el debate sobre su implicación como expresión artística para considerarlos una forma de creación, de hecho, muchas aventuras gráficas incluyen presentaciones interactivas de gran calidad que permiten la fusión con otros medios de comunicación.

Por lo tanto, nos encontramos con un doble código cultural en el que se dirimen los valores a transmitir a la infancia con la libertad para elegir de los adultos, en un entorno de ocio que comparten. La creatividad de muchos videojuegos es evidente y la implicación por parte del observador permite grandes posibilidades para desarrollar aspectos positivos. Los posibles beneficios de las nuevas tecnologías en campos como la educación, el arte, la comunicación o en la estimulación de habilidades motoras, están aún por explotar. En el presente, estamos ante una dicotomía al analizar la influencia de los videojuegos en los menores, por una parte, las influencias negativas han sido evaluadas en relación a la violencia, sexismo y con-

ductas racistas, pero también se han estudiado sus factores positivos, relacionados con la predisposición al aprendizaje. Son muchos los autores que han analizado estas características, entre ellos Gifford (1991), quien resume en siete las posibilidades de los videojuegos como recurso educativo: permiten el ejercicio de la fantasía, facilitan el acceso a «otros mundos», favorecen la repetición instantánea, desarrollan el dominio de habilidades, posibilitan la interacción con otros jugadores, hay una claridad de objetivos a cumplir en el desarrollo del juego y aumentan la capacidad de atención y del autocontrol.

Las investigaciones suscitadas por los videojuegos también han sabido reconocer su utilidad como estimuladores de la creatividad y de las capacidades para el aprendizaje visual. Uno de los estudios es el llevado a cabo por la Universidad de Rochester (www.rochester.edu) en el que se demuestra que los videojuegos mejoran las capacidades visuales. Un grupo de investigación de esta universidad americana afirma que los videojuegos de acción pueden dar a una persona la capacidad de observar más objetos en su campo de visión y de hacerlo más rápidamente que una persona que no juegue. Realmente las posibilidades que tienen los videojuegos en el campo de la estimulación motora y visual están aún por explotar. Algunas instituciones y organismos comienzan a emplear estas utilidades para el aprendizaje, así en diciembre del año 2003 la ONU lanzaba una serie de juegos didácticos con el objetivo de que los jóvenes aprendieran sobre las Naciones Unidas y sobre algunos temas de permanente actualidad como el desarrollo sostenible. Otro ejemplo de aplicación práctica es la iniciativa lanzada también en 2003 por el Instituto de la Juventud (INJUVE), en colaboración con diferentes organizaciones sociales, proponiendo el juego-concurso «Salud Activa» (www.saludactiva.com), y que a pesar de ser un juego en línea al que se accede a través de Internet, se plantea como un videojuego en el que el usuario deberá vivir una semana como un personaje ficticio creado por el concursante, enfrentándose a diferentes situaciones y pruebas que debe superar.

Esta doble interpretación de la misma realidad pone de manifiesto la necesaria efectividad de las medidas de control establecidas, para que se garantice el acceso de los menores a las aportaciones que les pueden proporcionar los videojuegos, ya que sus posibles beneficios no han evitado la creciente preocupación social por un contenido, que monopoliza en muchas ocasiones el tiempo de ocio de los jóvenes, pero que incluye con mucha frecuencia violencia y sexismo de manera implícita o explícita.

6. La necesidad de la educación visual para la interpretación del ocio tecnológico

La Convención sobre los Derechos del Niño insiste en la necesidad de respetar su derecho al juego, ahora bien, estamos ante la llamada generación Net, como la define Greenfield (1985), que convive simultáneamente con una cultura de la pantalla heredada y aceptada, la de la televisión y su propio espejo tecnológico, Internet y las nuevas tecnologías. El entorno tecnológico en el que se desenvuelven también les instruye, en el concepto más puro de aprendizaje, el aprendizaje vicario, o entrenamiento a través de la observación.

Los agentes implicados en la protección del menor son tanto institucionales, como tutores, docentes y los propios medios de comunicación. La educación que requiere la infancia para enfrentarse con autonomía a las imágenes que le transmiten las nuevas tecnologías posee la peculiaridad de que son los propios adultos los que se están viendo obligados a aprender sobre la marcha. Por lo tanto, las diferentes generaciones están aprendiendo juntas a incorporarse a la sociedad del conocimiento. Será Hernández (2003) el que advierta que este universo visual no sólo enseña a mirar y a mirarse, sino que les ayuda a construir representaciones sobre sí mismos, su propia identidad y sobre la realidad que les rodea.

La alfabetización visual se ha definido como la capacidad de comprender y utilizar imágenes, a la vez que pensar y aprender a través de ellas. También como la capacidad tanto de interpretar las imágenes como de crearlas en varios medios con el fin de comunicar con eficacia. Desde la Asociación Internacional de Alfabetización Visual (IVLA) ya se reconocía la necesidad de una educación en el terreno de la imagen en 1969, destacando que «cuando están desarrollados, permiten a una persona interpretar imágenes en movimiento, los objetos, los símbolos, naturales o artificiales, que encuentra en su entorno. Con el uso creativo de estas capacidades puede comunicarse con los otros. Con un buen uso de estas habilidades puede comprender y gozar de los grandes trabajos de la comunicación visual» (Debes, 1969). Un desarrollo que llega con las nuevas tecnologías hasta una alfabetización multimedia como integración de texto, sonido e imagen. La sociedad no debe conformarse con la introducción de novedosas herramientas tecnológicas, sino

que debe procurar la capacitación técnica y la recepción crítica que permita recibir y elaborar mensajes dentro de los nuevos canales de comunicación. Para los especialistas que elaboraron el último informe de la UNESCO los cuatro pilares para la educación del tercer milenio son: aprender a aprender, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a comprender al otro, variables que en una sociedad mediática influida por las imágenes incorporan inevitablemente un aprendizaje observacional, donde cada uno de estos pilares encontrará un refuerzo en los estímulos visuales de su entorno.

Por lo tanto, cabe la reflexión de que siendo necesaria una alfabetización para todos, es ineludible enseñar a mirar, apoyándose en la educación de la imaginación, y en la sociedad actual, es fundamental que comprendan y descubran a los medios de comunicación. Si consideramos esta nueva era de la imagen, desde el punto de vista creativo necesitamos añadir la alfabetización visual a las medidas técnicas de protección, que aún tienen una eficacia limitada, para poder sacar partido positivo a las nuevas tecnologías ya desde la infancia. El tiempo de ocio puede convertirse en un momento de distensión personal, pero también de fomento del desarrollo intelectual, siempre y cuando, el menor posea la capacidad crítica para seleccionar y disfrutar con aquellas imágenes y entornos que estimulen su creatividad.

Referencias

- BETTELHEIM, B. (1991): *El peso de una vida*. Barcelona, Crítica.
- ESTALLO, J.A. (1995): *Los videojuegos. Juicios y prejuicios*. Barcelona, Planeta.
- FUNK, J.B. & BUCHMAN, D. (1994): *Videogames and children: Are there high risk players? Conferencia Internacional de Violencia en los Medios*. New York, St. John's University.
- GREEN, S. & BAVELIER, D. (2003): «Action video game modifies visual selective attention», en *Nature*, 423; 534-537.
- GREENFIELD, P.M. (1985): *El niño y los medios de comunicación*. Madrid, Morata.
- GROS, B. (1998): *Jugando con videojuegos: educación y entretenimiento*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- HERNÁNDEZ, F. (2003): *Educación y cultura visual*. Barcelona, Octaedro.
- MCLUHAN, M. (1996): *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Barcelona, Paidós.
- MIRZOEFF, N. (2003): *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona, Paidós.
- RAMONET, I. (2002): *La tiranía de la comunicación*. Barcelona, Debate.

(Solicitado: 10-09-05 / Aceptado: 23-04-06)

- María Teresa Téramo
Buenos Aires (Argentina)

Modas adolescentes y medios de comunicación como agentes socializadores

The media in teenagers' socialization: styles and modes

En este artículo se muestra y evalúa el papel que corresponde a los medios de comunicación en la configuración de los estilos de vida y modas adolescentes. En la primera parte se precisa el concepto de moda y en la segunda se presentan los datos de una encuesta realizada a adolescentes argentinos y españoles.

This paper shows the role of media in the teenagers socialization of teenagers' styles and modes. In the first part, the author defines the concept «style»; in the second, she explains the results of the survey applied to Spanish and Argentine teenagers.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Moda, medios de comunicación, adolescentes, socialización.
Style, media, teenagers, socialization.

La moda es imitación!. ¿De qué? De modelos, y ¿qué es un modelo? «Un arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo, (...) un ejemplar que por su perfección se debe seguir, llevar, imitar»². ¿Son tan perfectos los modelos actuales? ¿Qué es lo que realmente se imita y se convierte en moda? Para que se dé la imitación, una primera condición es que haya algo que se perciba y guste para así copiar. Hoy en día, la realidad –digna de ser imitada– pasa en gran medida por las pantallas de los televisores, los teléfonos portátiles, las computadoras, las agendas electrónicas. Por allí se asoman los modelos.

❖ María Teresa Téramo es profesora del Instituto de Comunicación Social de la Universidad Católica de Buenos Aires (Argentina) (teramo@uca.edu.ar).

Las nuevas tecnologías de la comunicación, creadoras de una nueva cultura, la reorganización global de los mercados y una legislación que se queda anticuada ante el advenimiento de la llamada sociedad de la información afectan a las relaciones sociales, tanto a aquellas comprometidas en forma directa en la producción, distribución y comercialización de los bienes, como a las comprendidas en las estructuras del consumo. En esta dimensión particular vienen a desplegarse nuevos universos simbólicos con el advenimiento de una comunidad transnacional de consumidores.

La mundialización de las comunicaciones, que ha globalizado la circulación de los bienes culturales, impacta directamente en la subjetividad proponiendo modas, imágenes, formas de ser y consumos de marcas que definen el lugar de cada uno en la sociedad. Arquetipos que se esfuerzan por vender un estilo de vida más que un producto. Esos modelos de identificación son los que colaboran en la formación de la identidad.

Si en tiempos pasados, la socialización se circunscribía a la familia, la escuela y el grupo de pares, hoy día los medios de comunicación son agentes socializantes de importancia. Y en este sentido, adquieren especial relevancia los medios audiovisuales. Sin duda, el libro y los diarios tienen un código de acceso mucho más difícil que el cine y la televisión. Estudios de 2004, realizados por el Confer (Comisión Federal de Radiodifusión), por ejemplo, sostienen que la cantidad de horas promedio que un menor ve televisión en Argentina supera anualmente la cantidad de horas diarias de escuela³.

Un tema no menor es la permanente referencia a sí mismos que hacen los medios, más aún en un mundo conformado por grandes grupos multimedios. Algunas publicaciones gráficas anticipan el contenido de episodios aún no emitidos por televisión, lo que estimula las conversaciones sobre las series y telenovelas.

Asimismo, los canales de televisión insertan publicidad de programas en otros, e incluyen fragmentos ya emitidos o por emitir, falsos episodios —realizados al modo y con los actores de alguna serie para la promoción de algún producto de consumo—; además, se mantienen entrevistas con actores y actrices, quienes, según su popularidad, aparecen también en otros medios.

También se invita a personalidades de relevancia pública a participar de algunas escenas de ficción, quizás en aras de dotarlas de mayor realismo. Los relatos se encadenan así con una multiplicidad de contextos de enunciación y se vinculan con otros lenguajes y textos, que les aportan nuevos marcos de sentido.

Queda claro entonces que «lo que saben y piensan los hombres y mujeres de nuestro tiempo está condicionado, en parte, por los medios de comunicación»⁴. Sin embargo, también hay que tener en cuenta que desde hace unos años, con la irrupción del marketing y la moda de los sondeos de opinión, las empresas de medios realizan estudios sobre los públicos a los que va destinada la programación, sobre sus intereses, valores y gustos, cuyos resultados condicionan la elaboración del guión y la puesta en escena, que se realiza teniendo en cuenta esos datos. Conforme la telenovela o serie se va emitiendo, el seguimiento de las reacciones y preferencias de la audiencia es incorporado a la elaboración de la trama.

Entonces, es cierto que los receptores se inspiran en los personajes de la ficción y los toman como modelo. Pero también los receptores son «imitados» por los autores, que tratan de reproducirlos en los personajes que crean, invirtiendo la relación de antelación entre modelo y realidad que se supone condiciona a los públicos de los medios. Además hay que tener en cuenta que en el contexto del mercado de audiencias, no se trata sólo de «reproducir» los deseos e intereses de los receptores actuales, sino también de generar nuevos intereses en éstos y de incorporar otras audiencias⁵.

Internet también ha contribuido significativamente a contornear la realidad, que deviene en una nueva formulación del «nosotros», y, en consecuencia, del campo significativo de los «otros». Las coordenadas de tiempo y espacio en la red de redes se relativizan. Lo próximo, si distinto, se transforma en distante y lo lejano, si semejante, se aproxima. Así es como los medios de comunicación configuran estilos de vida, especialmente entre los jóvenes, modas que descansan en formas de pensar —en culturas juveniles— por las que justifican determinados comportamientos.

La adolescencia es una época de cambios y transformaciones, en la que se forja y se consolida la identidad. «La moda (...) puede, tal vez, servir como un factor superficial de integración social, especialmente para aquellas personas que carecen de una identidad definida —así se entienden los grupos de adolescentes vistiendo de la misma manera—, pero la moda, por sí sola, no puede proporcionar identidad en sentido estricto. El adolescente que se viste de una determinada manera para integrarse en el grupo sabe que lo que finalmente importa, en términos de identidad, son los lazos de amistad que pueda entablar con sus compañeros, y los que entable o deje de entablar con sus padres»⁶. La moda es un medio, a su vez mediado por los medios de comunicación que en cierta medida contribuye a los procesos de socialización.

Esta situación es la que llevó a pensadores como Rorty⁷ a afirmar que la moda es un fenómeno social «total». Ésta resulta la expresión misma del pensamiento –dirá–, ya que pone de manifiesto de modo fenoménico su debilidad. Lipovetsky ayuda a comprender esta tesis: «La mayor lección de la moda es que nos hace comprender, en las antípodas del platonismo, que, actualmente la seducción es lo que reduce el desatino, lo artificial favorece el acceso a lo real, lo superficial permite un mayor uso de la razón, lo espectacular lúdico es trampolín hacia el juicio subjetivo»⁸. «Como ya no es posible definirse por la propia existencia –agrega Baudrillard–, sólo queda por hacer un acto de apariencia sin preocuparse por ser, ni siquiera por ser visto. Ya no: «existo, estoy aquí»; sino: «soy visible, soy imagen» –look, look!–. Ni siquiera narcisismo, sino una extroversión sin profundidad, una especie de ingenuidad publicitaria en la cual cada uno se convierte en empresario de su propia apariencia»⁹, donde –para este autor– de apariencia en apariencia «aceleramos en el vacío»¹⁰. El completo vaciamiento de significado sentenciado por Baudrillard, capaz de constituir a un objeto en puro objeto de moda, ocurre cuando tal objeto ha quedado reducido a la condición de puro bien cultural de consumo. Así es como los llamados «estudios culturales», desarrollados especialmente en los años sesenta, han hecho de la moda uno de sus temas predilectos. Barthes¹¹ también, vincula en numerosos ensayos la connotación de los signos con la ideología e interpreta, junto a otros autores, las apariencias convencionales, características de la moda, como partes integrantes de una estrategia de dominación social, destinada a perpetuar diferencias de clase o discriminaciones de género. Vattimo, otro representante de la postmodernidad, llegó a decir: «Eso que llamamos la realidad del mundo es algo que se constituye como contexto de las múltiples fabulaciones»¹².

La moda, como vemos, da mucho que hablar. Esencialmente es una manifestación de los estilos de vida en una determinada época o cultura y es, por tanto, una categoría de la existencia individual y colectiva, que en la misma medida en que se ha hecho total ha venido a ser universal. Sin embargo, no hay nada nuevo bajo el sol, detrás de las tesis de los sofistas post-modernos expuestas en el párrafo precedente late el

pensamiento nihilista de Nietzsche y, por otra parte, vale recordar que Platón ya criticaba a los «traficantes de apariencias». Conviene no magnificar el poder de los medios ni los efectos de la moda, que como su etimología lo indica –modus– es simplemente la forma particular en la que se presenta un hecho, una acción o una persona. Pero como fenómeno social es la manera de sentir y de vivir lo que parece de buen gusto en una sociedad determinada.

A continuación se hará una descripción de las modas de consumo y de la exposición a los medios masivos por parte de los adolescentes argentinos y españoles. El objetivo es contribuir a reflexionar sobre el lugar que ocupan los medios de comunicación en los procesos de socialización junto con otros agentes socializadores tradicionales como la familia y la escuela y mostrar los gustos de los adolescentes. Para esto, se realizaron encuestas a una población en proceso de

Los datos revelan que la institución familiar resulta más importante para el aprendizaje de los argentinos. Los medios ejercen una influencia mayor en los españoles para quienes el referente social es básicamente el grupo de amigos, reafirmando el poder mimético de los grupos de pares en las tendencias y gustos de entretenimiento.

escolarización en escuelas de gestión estatal de Buenos Aires, Gran Buenos Aires y Málaga, en julio y agosto de 2005¹³. La muestra con la que se trabaja en este artículo es de 270 casos, el 44% varones y el 56% mujeres; 47% de nacionalidad española y 53% de nacionalidad argentina.

1. La vida entre medios

La media de aparatos electrónicos de comunicación por adolescente encuestado no varía según la nacionalidad. El 96% de españoles y el 90% de argentinos tiene TV en su casa y el 61% de unos y otros cuenta con aparato de TV en su habitación. El uso del cable es mucho más frecuente en argentinos, quienes en un 82% dicen tener conexión a TV de pago, mientras sólo un 43% de españoles tiene conexión al cable. Aproximadamente la mitad de los encuestados argentinos manifiesta tener cable también en su habitación (el 52%), mientras que solo el 11% de españoles. Contrariamente, es ligeramente mayor el número de

casos que cuenta con «TV satelital» en España (el 24% de los encuestados). Los argentinos que tienen «TV satelital» en sus casas son apenas el 9%.

El uso de «videocasetera» también es ligeramente mayor en españoles (85%) que en argentinos (70%), y la mayoría de los adolescentes no cuenta con este aparato en su habitación (solo el 16% de españoles y el 13% de argentinos). Por otra parte, el 76% de españoles y el 86% de argentinos tiene en su casa equipo de música. De ellos, el 60% de españoles cuenta con equipos en su habitación, mientras que solo el 52% de argentinos manifiesta tenerlos en su cuarto. Consola para videojuegos tienen el 50% de españoles y el 52% de argentinos en su casa, y el 43% de españoles y el 23% de argentinos también en su habitación. La diferencia mayor entre adolescentes argentinos y españoles viene dada por poseer aparatos para reproducir DVDs. El 90% de españoles manifiesta tener uno en su casa mientras que solo el 41% de argentinos lo posee.

En cuanto a la computadora, el 54% de españoles y el 45% de argentinos dice tener en su casa; y el 63% de españoles y el 29% de argentinos en su habitación. La brecha se acentúa cuando hablamos de Internet: el 38% de españoles dice contar con acceso en su casa, mientras que solo el 21% de argentinos. En la habitación, poseen Internet el 44% de españoles y sólo el 11% de argentinos.

2. El consumo de la oferta televisiva

Los adolescentes de uno y otro país dedican a ver entre tres y cuatro horas como promedio de televisión diariamente. Entre los adolescentes, mirar TV menos de una hora diaria es más bien una excepción; éstos componen un pequeño grupo que constituye el 2% de la población entrevistada. El otro extremo en el que se encuentran aquéllos que pasan más de cuatro horas diarias frente al televisor alcanza el 42%. Estas posiciones contrapuestas muestran el papel que juega la TV en la vida de los adolescentes. Los grupos intermedios, se distribuyen de la siguiente manera: un 11% mira de 1 a 2 horas diarias, un 23% de 2 a 3 horas diarias y un 22% de tres a cuatro horas diarias.

Se debe destacar que estos datos se refieren al consumo de TV en días hábiles de la semana. Durante el fin de semana, más de la mitad de los adolescentes ve más de cuatro horas diarias (54%). También es mayor el número de adolescentes que miran menos de una hora o no miran TV los fines de semana (4%). Los que ven entre una y dos horas constituyen el 9%, los que

lo hacen entre dos y tres horas, el 18% y los que ven entre tres y cuatro horas, el 16%.

Si observamos el consumo de TV por nacionalidad, encontramos que los adolescentes argentinos pasan frente al televisor más horas que los españoles (57% y 27% respectivamente, ven más de cuatro horas diarias). Según el sexo de los encuestados, los varones tienden a estar expuestos un poco más de tiempo ante la TV que las mujeres durante la semana (44% y 42% respectivamente ven más de cuatro horas diarias). Los fines de semana también es ligeramente mayor la cantidad de varones que permanece más horas frente a la pantalla que las chicas (57% y 50% ven más de cuatro horas diarias los fines de semana).

3. El control que ejercen los padres

El 82% dice que sus padres no ejercen ningún tipo de control sobre la programación televisiva que ven diariamente. En cuanto al tipo de control, los que dicen tenerlo, manifiestan: el 26% que les imponen un horario, el 49% que reciben la prohibición de ver determinados programas y el 26% restante que sus padres los orientan sobre qué ver y qué resulta desaconsejable. Si observamos el tipo de control por nacionalidad, tenemos que los padres argentinos resultan más controladores que los españoles (24% y 11% respectivamente). Resulta significativo que el control no varía según el género de los entrevistados. Cabe observar en la tabla inferior la diferencia del tipo de control ejercido por padres argentinos y españoles.

4. Programas de TV

Los adolescentes, tanto españoles como argentinos, miran televisión para ver comedias, deportes y programas musicales. Los noticieros y los documentales son preferidos por grupos minoritarios. Se observan diferencias en las preferencias de acuerdo con el género de los encuestados, mientras que las preferencias según nacionalidad no manifiestan asimetría, como lo exponen las tablas 2 y 3.

En cuanto a los programas de TV favoritos, un 10% de adolescentes argentinos y españoles coinciden en afirmar «Los Simpsons». Luego de acuerdo con la nacionalidad nos encontramos con que las preferencias giran en torno a programas donde se representan

Tipo de control sobre la TV	Padres españoles	Padres argentinos
Imponen un horario	33%	22%
Prohíben ver ciertos programas	25%	61%
Orientan sobre programas	42%	17%
Total	(14) 100%	(34) 100%

Tabla 1: Control de los padres

Tipo de programa	Preferencia masculina	Preferencia femenina
Comedias	24 %	23%
Dramas	4%	9%
Deportes	44%	3%
Talk shows	0%	3%
Magazines	0%	3%
Realities shows	1%	3%
Humor	8%	5%
Cine	7%	20%
Informativos	0%	1%
Documentales y culturales	4%	3%
Concursos	0%	2%
Musicales	8%	25%
Total	100%	100%

Tabla 2: Preferencias de programas según sexo

Tipo de programa	Preferencia de españoles	Preferencia de argentinos
Comedias	32%	19%
Dramas	8%	5%
Deportes	16%	26%
Talk shows	2%	2%
Magazines	2%	1%
Realities shows	5%	0%
Humor	3%	9%
Cine	17%	12%
Informativos	0%	1%
Documentales y culturales	1%	5%
Concursos	2%	0%
Musicales	12%	21%
Total	100%	100%

Tabla 3: Preferencia de los encuestados según nacionalidad

problemas juveniles como la tira argentina «Media falta», o comedias donde se representan problemas familiares como «Los Serrano», «Los Roldán». Los españoles eligen con frecuencia «Aquí hay tomate» y los argentinos «CQC».

Interrogados sobre la violencia televisiva, poco más de un tercio de los adolescentes señalan que la televisión contribuye a generar conductas violentas (36%), el 34% considera que depende del tipo de programación y de la educación familiar que se recibe. El resto (30%) considera que no afecta.

Otro aspecto analizado en el estudio con los adolescentes fue el de la relación entre el nivel de realismo y credibilidad otorgada a los contenidos televisivos y su valor para el aprendizaje social. Los resultados muestran que perciben mayor realismo en la representación de temas vinculados al alcohol, la droga y la salud, junto con temas sobre modas e imagen personal; mientras que el menor realismo hace referencia a la problemática familiar. Esto significa que las cuestiones que gozan de mayor credibilidad para los adolescentes son, de una parte, las de carácter documental,

referidas a lo que podríamos denominar conductas de riesgo y las relativas a patrones de belleza, moda e imagen. En el siguiente gráfico se observa cuánto de realista creen que es la TV los adolescentes encuestados.

No obstante hay algunos matices en cuanto a la credibilidad otorgada a lo mostrado en la pantalla en función de la nacionalidad y el género. Los chicos dan mayor credibilidad a las relaciones personales de amistad y convivencia y las adolescentes a moda e imagen. Según la nacionalidad, los españoles dan mayor credibilidad a las representaciones sobre moda y problemas juveniles, los argentinos a la conducta sexual representada.

5. Otros medios

Si consideramos el cine preferido de los adolescentes resulta significativo que varios chicos y chicas mencionaron «El señor de los anillos», «La guerra de las galaxias» y «The Matrix Revolution», tres películas que constituyen especies de sagas o se presentan en volúmenes; es decir, se observa un gusto por la continuación de las historias. Entre los actores preferidos, el nombre más frecuente es el de Brad Pitt, seguido de Leonardo Di Caprio, Orlando Bloom, Johnny Deep y Tom Cruise. En cuanto a las actrices, la más mencionada es Angelina Jolie, seguida por Julia Roberts y Catherine Zeta Jones.

En cuanto al uso del PC los adolescentes en su mayoría manifiestan utilizarlo para chatear y para buscar información; es decir que su uso está básicamente circunscrito a Internet. Ahora bien, ¿dónde se conectan a Internet los adolescentes? El 48% de los adolescentes dice hacerlo en su casa; al ciber solo acude un 16% y en la escuela, usa Internet el 28%. Si observamos este uso por nacionalidad, tenemos que solo fre-

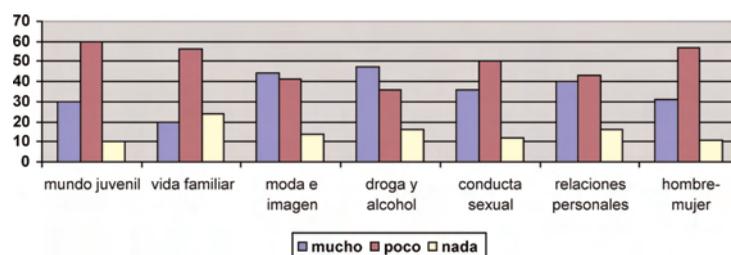


Gráfico 1: Realismo televisivo según problemas representados

cuentan el ciber el 12% de españoles y el 20% de argentinos. En la escuela consultan Internet el 42% de argentinos y el 12% de españoles. No se observan diferencias de uso por sexo.

Interrogados sobre el medio de comunicación que prefieren para informarse, el 78% dijo Internet. En segundo lugar, la televisión que sobrepasa por dos puntos a los diarios (24% y 22% respectivamente). La radio aparece como el medio más alejado de los adolescentes para este tipo de actividad (solo un 4% se inclinaría por este medio).

6. Función socializadora de la familia, el grupo de amigos, la escuela y los medios

La familia, la escuela, el grupo de pares y los medios de comunicación se encuentran implicados en enseñar a los adolescentes los elementos de sus culturas. La familia, desde siempre es el primer medio social con el que se encuentran los niños y niñas y constituye el primer grupo de referencia. Resulta lógico que quien nace en una familia, lo primero que imite sea a sus padres, de quienes aprende el lenguaje, los modos y costumbres de vida. La escuela también enseña valores y actitudes; por ejemplo la conformidad con las reglas y regulaciones es un aprendizaje que se da fundamentalmente en esta institución. La red social de amigos y compañeros de colegio aparece como otro agente de socialización. Por último, hoy en día no pueden olvidarse los medios como agentes socializadores, pues de ellos los adolescentes aprenden también pautas culturales y adquieren experiencias de vida.

Se observó la fuente de aprendizaje social según un listado de temas referidos al tiempo libre, la salud y los valores. Los resultados muestran que la familia y los pares constituyen la fuente principal de aprendizaje. También indican el escaso peso de la escuela en la socialización de los adolescentes. En la tabla de la siguiente columna pueden verse discriminadas por género cuáles son las fuentes de aprendizaje.

A continuación, se observan algunas diferencias en cuanto a la nacionalidad. Los adolescentes argentinos tienen mayoritariamente a sus padres como primeros referentes, mientras que los españoles como primer grupo de referencia dicen aprender de sus pares. Resulta llamativo que los hermanos no ejerzan influencia. En la segunda tabla se observan las diferencias.

	Padres		Hermanos		Amigos		Profesores		Medios	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Salud	1°	1°	5°	5°	3°	4°	2°	3°	4°	2°
Moda	5°	5°	3°	3°	1°	1°	4°	4°	2°	2°
Música	4°	4°	3°	3°	1°	1°	5°	5°	2°	2°
Cine	3°	3°	4°	4°	1°	1°	5°	5°	2°	2°
Televisión	2°	2°	4°	4°	1°	3°	5°	5°	3°	1°
Sexualidad	1°	2°	5°	5°	2°	1°	3°	4°	4°	3°
Comportamiento	1°	1°	4°	4°	2°	3°	5°	2°	3°	5°
Relaciones personales	1°	1°	3°	5°	2°	2°	5°	3°	4°	4°
Sexo opuesto	2°	1°	4°	4°	1°	2°	3°	3°	5°	5°
Familia	1°	1°	5°	3°	2°	2°	4°	5°	3°	4°
Valores cívicos y democráticos	1°	1°	5°	4°	4°	5°	2°	2°	3°	3°

Tabla 4: Fuentes de aprendizaje social

	Padres		Hermanos		Amigos		Profesores		Medios	
	ES	AR	ES	AR	ES	AR	ES	AR	ES	AR
Salud	1°	1°	5°	5°	4°	4°	5°	2°	2°	3°
Moda	5°	4°	3°	3°	1°	1°	4°	5°	2°	2°
Música	5°	4°	3°	3°	1°	1°	4°	5°	2°	2°
Cine	3°	3°	4°	4°	1°	1°	5°	5°	2°	2°
Televisión	3°	1°	4°	4°	2°	2°	5°	5°	1°	3°
Sexualidad	4°	1°	5°	5°	1°	2°	2°	3°	3°	4°
Comportamiento	1°	1°	5°	3°	3°	2°	2°	4°	4°	5°
Relaciones personales	2°	1°	5°	3°	1°	2°	3°	4°	4°	5°
Sexo opuesto	2°	1°	4°	4°	1°	2°	3°	3°	5°	5°
Familia	1°	1°	5°	3°	2°	2°	4°	5°	3°	4°
Valores cívicos y democráticos	1°	1°	4°	4°	5°	5°	3°	2°	2°	3°

Los datos revelan que la institución familiar resulta más importante para el aprendizaje de los adolescentes argentinos. Los medios ejercen una influencia mayor en los españoles para quienes el referente social es básicamente el grupo de amigos, hecho que reafirma el poder mimético de los grupos de pares en las tendencias y gustos de entretenimiento. Pareciera que amigos y padres no compiten sino que resultan ámbitos diferentes de socialización.

Después de la familia y el grupo de pares, los medios de comunicación desempeñan una función importante en razón principalmente del aprendizaje sobre temas vinculados a moda, música, cine y TV, aunque los pares constituyen el verdadero canal de identificación para los gustos e inclinaciones adolescentes.

Notas

¹ Sobre la imitación ya nos hablaba Aristóteles con precisión en su *Poética*, n° 1. En este sentido y en sintonía con Aristóteles, sostiene Paul Ricoeur que hay una relación mimética entre el orden de la acción y el de la vida. Los relatos de ficción constituyen modelos del universo real, lo que permite, como en todos los modelos, conocer los procesos internos de la realidad para operar con ella. Cfr. RICOEUR, P. (1985): *Temps et récit, III. Le temps raconté*. Paris, Seuil: 9.

² *Diccionario de la Real Academia Española*, en versión on line www.rae.es.

³ Fuente: Encuesta del COMFER, 2004: *Radiografía del consumo mediático* (www.comfer.gov.ar/pdf/etv2004.pdf).

⁴ *Aetatis Novae*, 2.

⁵ En el caso particular de Argentina, el «rating» tiene sus limitaciones: es medido por IBOPE sólo por 700 casos en la zona AMBA (Área Metropolitana de Buenos Aires), es decir, que no es representativo del país, y sin embargo se pauta publicidad en diferentes

lugares de Argentina con la falsa premisa de los datos de IBOPE.

⁶ GONZÁLEZ, A.M. (2003): «Pensar la moda», en *Nuestro Tiempo*, 594, diciembre (www.unav.es/nt/2003_diciembre/temas/enportada.htm).

⁷ RORTY, R. (1991): *Philosophical papers. Objectivity, relativism and truth*. Cambridge University Press. El yo rortiano es caleidoscópico y puede adquirir en sociedad distintos roles confusos entre sí. De esta manera, la sociedad consiste en un conjunto de «yoes» descentralizados constituidos por múltiples piezas de retazos culturales deconstruidos. Desde esta interpretación del yo, no podemos hallar una continuidad en la acción que permita hablar de perfección, de cumplimiento de la propia personalidad, sin la cual toda ética no es más que una ética fingida, una ética puramente superficial, frívola.

⁸ LIPOVETSKY, G. (1990): *El imperio de lo efímero*. Barcelona, Anagrama; 17.

⁹ BAUDRILLARD, J. (1990): *La transparencia del mal*. Barcelona, Anagrama; 29.

¹⁰ *Ibidem*; 9.

¹¹ BARTHES, R. (2003): *El sistema de la moda y otros escritos*. Barcelona, Paidós. El autor cuestiona el modo en que nuestra sociedad asume o elude la arbitrariedad de los sentidos que elabora, por lo tanto habla sobre la moda y también sobre los signos sociales que la hacen posible.

¹² VATTIMO, G. (1990): *La sociedad transparente*. Barcelona, Paidós; 107-108.

¹³ El diseño de la encuesta es del Dr. Pindado, de la Universidad de Málaga, quien realizó una estancia de investigación en el Instituto de Comunicación Social de la UCA en 2005. A la misma se agregaron algunas preguntas sobre consumo de información periodística.

Referencias

ALVIRA, R. (1998): *Filosofía de la vida cotidiana*. Pamplona, Eunsa.

ARISTÓTELES (2000): *Poética*. Madrid, Gredos.

ARISTÓTELES (2003): *Ética*. Buenos Aires, Del Libertador.

BARTHES, R. (2003): *El sistema de la moda y otros escritos*. Barcelona, Paidós.

BAUDRILLARD, J. (1990): *La transparencia del mal*. Barcelona, Anagrama

GONZÁLEZ, A.M. (2003): «Pensar la moda», en *Nuestro Tiempo*, 594. Pamplona, Facultad de Comunicación de la Universidad de Navarra.

LIPOVETSKY, G. (1990): *El imperio de lo efímero*. Barcelona, Anagrama.

PANDOLFI, M.T. (1972): «La moda ¿personaliza o despersonaliza?», en *Imágenes*, LXVII, 644; 28-29. Buenos Aires.

PINDADO, J. (2003): *El papel de los medios de comunicación en la socialización de los adolescentes de Málaga*. Universidad de Málaga, tesis doctoral.

RICOUER, P. (1985): *Temps et Récit, III. Le temps raconté*. Paris, Seuil.

RORTY, R. (1991): *Philosophical Papers. Objectivity, relativism and truth*. Cambridge, Cambridge University Press.

TÉRAMO, M.T. (2005): «La imagen de familia en la TV argentina», en VARIOS: *Creciendo en familia*. Buenos Aires, Facultad de Ciencias de la Educación; 13-17.

TÉRAMO, M.T. (1998): *Más allá de los anuncios...* Buenos Aires, Albor, 4-5.

VATTIMO, G. (1990): *La sociedad transparente*. Barcelona, Paidós.

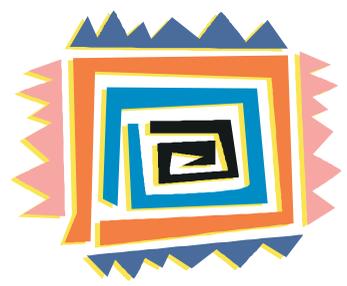
Reflexiones desde el butacón

Antes



Ahora





Comunicar 27

Caleidoscopio



Kaleidoscope

Investigaciones

Estudios

Análisis

Researches

Studies

Analysis

Textos y dibujos: Enrique Martínez-Salanova Sánchez

Historia de la imprenta

Texto y dibujos: Enrique Martínez-Salanova Sánchez

Año 593 China

Se imprimían caracteres tallados
en tablas de madera
Xilografía



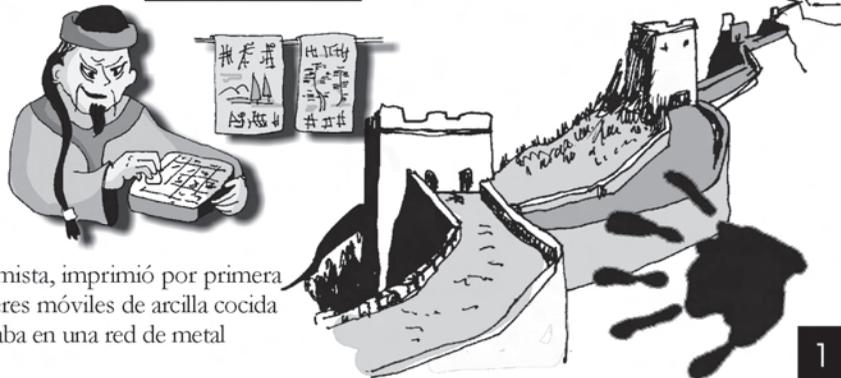
Año 868 China

El primer libro impreso conocido es un
«sutra» budista con ilustraciones

Con el fin de
difundir y
conservar la
cultura,
monjes
budistas
impregnaban
tallas de color
e imprimían
sedas y trapos

Año 1040 China

Pi Cheng, alquimista, imprimió por primera
vez con caracteres móviles de arcilla cocida
que montaba en una red de metal



A partir de entonces la cultura pudo llegar a todas las capas de la sociedad

Johannes Gutenberg
con tipos móviles de plomo fundido
inventa la tipografía

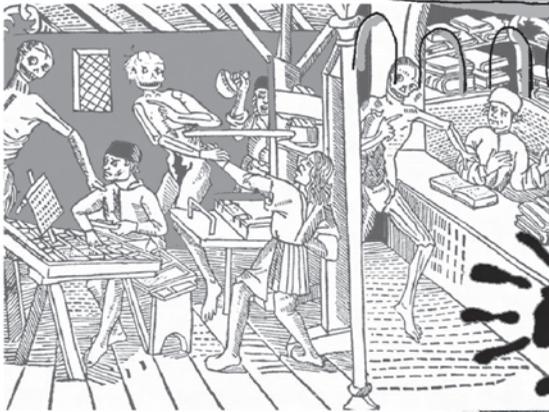
**Año 1437
Alemania**



**Pronto se imprimió
la primera Biblia**

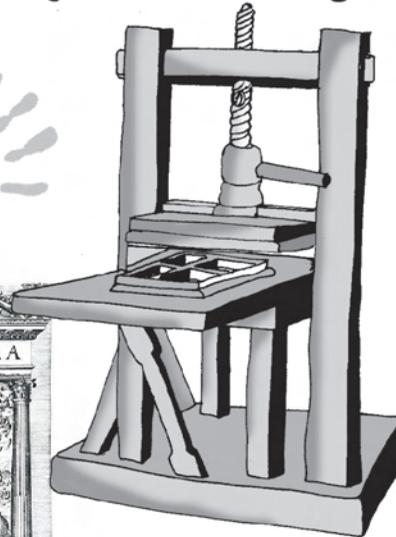
El demonio entrará
en vuestros
corazones...

**...y nacieron
sus primeros enemigos**



**Hubo prohibiciones
y se cerraron imprentas**

**Año 1446
Huecograbado
o grabado en plancha**



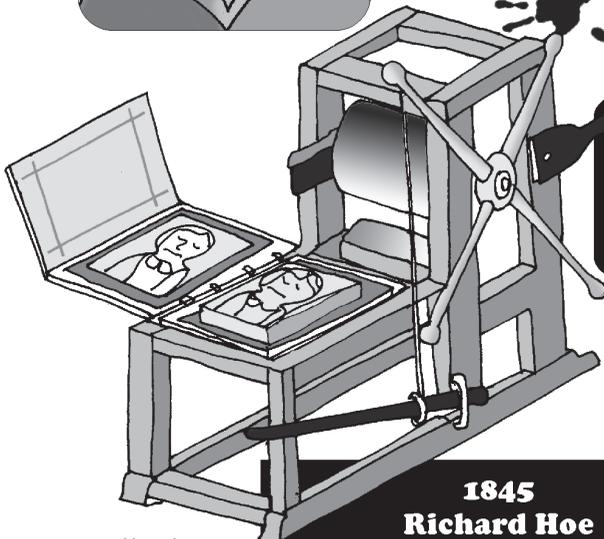
1710
Jakob Christof Le Blon
Tricromía



Reproduce imágenes en colores a partir de los tres colores básicos



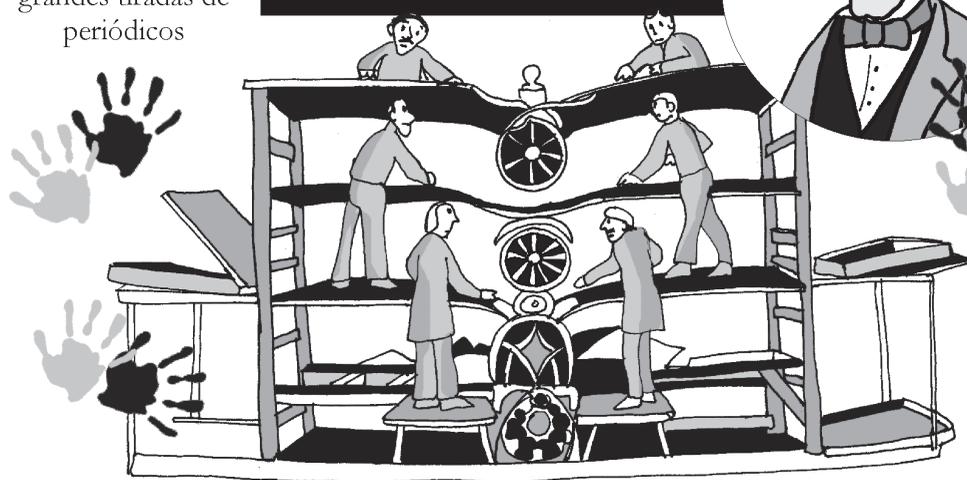
1796
Alois Senefelder
Litografía
o grabado en piedra



Se utilizan como soporte placas de piedra caliza

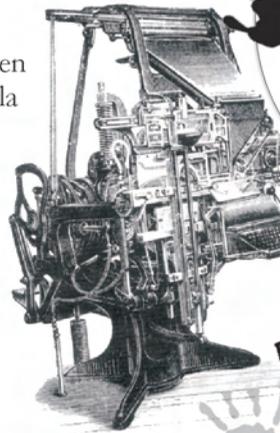
1845
Richard Hoe
patenta la primera rotativa

Ya se podían hacer grandes tiradas de periódicos



1884
Ottmar Mergenthaler
Linotipia

Se escriben los textos en
líneas de plomo para la
impresión



1904
Offset

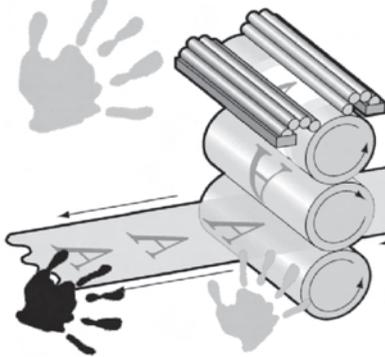
La imagen se
transmite al
papel a través de
un cilindro
intermedio de
caucho



Caspar
Hermann



Ira W.
Rubel



Siglo XXI
Todos hacemos
autoedición



Fin

- Juan Salvador Victoria Mas
Málaga

El ideal de la interactividad multimedia en el entorno educativo

De la escuela en la televisión a la televisión (digital) en la escuela

From the school in television to the (digital) television in the school

En el presente artículo se identifican, en primer lugar, los tres implícitos principales en las relaciones entre educación y televisión. Se describe a continuación una evolución desde los programas de tipo educativo a los propiamente educativos. Y se apunta, finalmente, hacia el ideal de la interactividad en una televisión que ya ha convergido, en algunos casos, con el medio Internet. En el epílogo, se aporta una reflexión a propósito de dos mitos platónicos referidos a la participación en la comunicación y a la ruptura de la unidireccionalidad y de la comunicación de masas hacia la que parecían abocarnos medios como la televisión.

In this paper, first, three implicit insights are identified regarding relationships between education and television. Next is the description of one kind of development from television programs «sort of educational» to the properly educational television programs. Finally, we focus in the ideal of interactivity in one television already converged, in some cases, with internet. In the epilogue, an insight is proposed regarding two platonic myths, one about participation in the communication and another about the breaking of the unidirectionality and of the mass communication media like television seems to carry us.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Televisión, educación, nuevas tecnologías, comunicación, interactividad.
Television, education, new technologies, communication, interactivity.

1. El contexto de la «cultura del flujo»

«The more you see the less you know» (Cuanto más ves menos sabes»: Vértigo, U2) es una las formulaciones actuales del tópico acerca de las escasas virtudes auténticamente epistemológicas y educativas que se atribuyen al medio audiovisual. Probablemente, el grupo de rock más relevante del panorama actual acude a esta letra en un sentido más poético y existencial. Pero, probablemente también, a muchos críticos de la televisión de nuestros días les faltaría tiempo para hacerla propia en su sentido más literal.

❖ Juan Salvador Victoria Mas es profesor titular en el Departamento de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Málaga y director del congreso internacional «Cominteractiva» (jsvictoria@uma.es).

Frente a esta última corriente, nos situamos aquí en una posición radicalmente opuesta: nuestro punto de partida se fundamenta precisamente en que necesitamos «ver» para conocer la realidad en su integridad, especialmente en la cultura de la imagen (mediada) que nos ha tocado vivir. Y por supuesto, cuanto menor es el conocimiento de los códigos, de las técnicas y estrategias lectoras específicas de los medios audiovisuales, más difícil resulta la comprensión de su contenido y su correcta interpretación.

Concretamente, el medio televisión produce ingentes cantidades de información y de opinión. Y lo hace de una forma específica, tal y como se ha descrito frecuentemente: en paquetes fragmentados y en contextos de recepción segmentados y discontinuos; en una dinámica «de flujo» (Williams, 1990) contradictoria, las más de las veces, con procesos intelectuales tan tradicionalmente valorados como la reflexión o la contemplación. Cobran especial importancia, en este sentido, los autores que han desarrollado los conceptos de «neotelevisión» y de «teoría del flujo», éste último tratado fundamentalmente por Raymond Williams (1990: 144): «La radiodifusión de los inicios opera sobre unidades distintas montadas (sería mejor decir ensambladas) en 'programas'; y sólo en una cierta fase evolutiva (situada en los primeros años 70) el viejo concepto de programación —secuencia temporal en cuyo interior funcionan miscelánea, proporción y equilibrio—, cede el puesto a la secuencia flujo».

Bruno (1994: 20) se refiere, a su vez, a las causas del paso del efecto-programa al efecto-flujo. La extensión de las horas de transmisión que transforma el televisor en un contenedor de cantidad nunca jamás tuteable; la evolución desde la exigencia de los intervalos publicitarios entre programas, pasando por las interrupciones dentro de un mismo programa hasta llegar al mismo interior del programa; el aumento de la competencia entre los canales, cuyo fin no consiste en transmitir «programas» distintos, sino más bien entretener a la audiencia con toda la programación (parrilla). Williams (1990) concluye así que los verdaderos portadores de valores en el interior del flujo como secuencia indistinta de información y productos consumibles son los elementos estructurales del flujo: la velocidad y la fragmentación. Así pues, la evolución descrita podría resumirse en tres apartados: el paso de los programas a los productos, de los espectadores a la audiencia, y de la distribución de los programas en la parrilla a la programación sinérgica (flujo) (Cortés, 2001: 46).

Dado este contexto, urge saber «leer» la televisión en cuanto objeto cultural y urge saber leer los textos

audiovisuales en lo que tienen de código, en lo que tienen de mensaje y en lo que tienen de producto e industria cultural. Quizá sea esta la primera de las implicaciones en las relaciones que se establecen entre nuestros objetos de estudio: la escuela y la televisión. Aprender a ver la televisión debería ser definido como uno de los objetivos de la educación, aunque sólo sea por el tiempo que le dedicamos, superior a otras tareas culturales o simplemente cotidianas de nuestras vidas. Una de las más importantes aportaciones que cabe exigir a la educación son, por tanto, los procedimientos y destrezas que nos permitirían interpretar el medio televisivo en su justa medida. Más aún si estamos hablando de los sectores más desprotegidos (niños o personas mayores), porque estos son también los que más televisión consumen.

En segundo lugar, la televisión en sí misma —de hecho— «educa», o cuando menos, transmite información de forma sistemática. Pero el hecho de partir de la premisa de que toda programación de televisión educa o deseduca —como hace García Matilla (2003)— es asumir la necesidad de trabajar por una televisión útil para la educación. A pesar de los prejuicios de muchos políticos y programadores de televisión, existen experiencias internacionales que demuestran cómo se puede hacer una programación de calidad en este sentido. En cualquier caso, hay que reconocer que los programas propiamente informativos son la representación del mundo y del hombre de acuerdo con sus mediaciones propias y a partir de sus géneros convencionales; y que la ficción, aún en mayor medida, aporta una visión del mundo mediante unos códigos semióticos concretos. Pero, para quienes no disponen de las luces del conocimiento de los códigos, es una interpretación —la del medio— que se impone. Si ignoramos las reglas de construcción y el valor de los símbolos de ese lenguaje, nos quedamos en el plano superficial y unívoco de las cosas (García, 2003).

Y la televisión puede también, en tercer lugar, ofrecer propiamente contenidos educativos. De esto fundamentalmente trataremos aquí. Así pues, a partir del contexto propio del medio, son varios los implícitos que se establecen en el estudio de las relaciones entre televisión y educación: es necesaria la educación para ver la televisión; la televisión —cualquier televisión— «educa»; son indispensables los contenidos educativos de la televisión, tanto desde sí misma como desde el aula convencional. En ambos casos, contando con la interactividad —tecnológica y conceptual— de los medios digitales.

En cualquier caso, la televisión es un instrumento potentísimo para la educación, especialmente en su

convergencia con otros medios como Internet, pero sobre todo en su asunción de las percepciones propias de los medios más interactivos.

2. Educación formal y educación informal en el medio televisivo

Hoy en día ya nadie cuestiona la premisa de que, junto a la familia y a la educación formal o reglada, la televisión es una de las principales fuentes de «conocimiento» y de «autoridad» en las sociedades occidentales. A través de sus contenidos, el medio televisivo difunde modelos de vida, normas de comportamiento, valores sociales, etc.

Sin embargo, numerosas voces denuncian que los contenidos y los valores de la «tele» no se orientan en función del desarrollo adecuado de los más jóvenes. Por supuesto en los programas dirigidos a públicos adultos, muchos de éstos fuera del horario de protección al menor, pero tampoco en el caso de los programas pensados especialmente para ellos. Estas voces suelen afirmar que el conjunto del medio televisivo, puntal de la denominada educación informal, establece una relación con la educación formal (reglada e impartida en colegios e institutos por maestros y profesores) más propicia a la competencia que a una amigable complementariedad. Tanto que, en muchas ocasiones, los mensajes que emanan de estas dos instancias de formación son contradictorios.

Evidentemente es ésta una realidad perfectamente constatable. Sin embargo, a pesar de todo, conviene poner de relieve que no es ésta la relación más condicionante a la hora de plantearse el aprovechamiento educacional del medio. El contexto decisivo, a la hora de valorar los efectos de la exposición frente al televisor, es el social, familiar y económico en los que se encuentran inmersos los pequeños televidentes, en términos generales, y también en el mismo momento en que se produce el proceso de recepción de los contenidos televisivos.

Desde el círculo más próximo –el familiar– al más alejado –el social o económico–, podríamos llegar a afirmar que si este contexto realmente funcionara pasaría todavía a un plano más secundario la educación informal del medio televisivo. Un informe elaborado por la empresa GECA (Gabinete de Estudios de la Comunicación Audiovisual), a mediados de los años 90, para la Secretaría de Educación de España, señala que «se demuestra que la ayuda de un educador, padre o maestro durante el visionado de los programas mejora la calidad de aprendizaje del niño» (CNICE, 2006). Y la revista de la Academia Americana de Pediatría (AAP) acaba de publicar una investigación

según la cual los adolescentes que tienen a su disposición medios de comunicación con un alto contenido sexual son más propensos a la iniciación sexual temprana que los que frecuentan menos esos medios. Pero eso sólo en el caso de que no haya una clara comunicación sobre el sexo por parte de sus padres. «Los adolescentes recurren a los medios de difusión para obtener información sexual porque no la obtienen de otras fuentes», explica Brown (2006) quien insiste en la necesidad de comunicación entre padres e hijos.

En este sentido, una vez más se demuestra que la televisión actúa más reforzando tendencias y supliendo carencias que como una fuente de cambios de actitudes y comportamientos. A condición –siendo ésta la principal carencia para el aprovechamiento pedagógico informal de los medios– de que el niño tenga el acompañamiento y la guía de su círculo más próximo (especialmente el familiar).

3. La escuela en la televisión

La televisión puede también ofrecer contenidos de tipo educativo. En este sentido, en el suplemento ya citado de «Red Digital», encontramos en nuestro país la experiencia de la televisión escolar de los años 60, relatada por uno de sus responsables: Jesús García Jiménez; conocemos las vicisitudes y la evolución de «La aventura del saber», programa coproducido por el MECED y RTVE, y de la Televisión Educativa Iberoamericana, cuyas emisiones permanecen en antena, desde hace más de diez años. En esta misma línea de planteamientos, el suplemento también menciona un programa infantil y juvenil producido por TVE hace veinte años: «La bola de cristal».

En las últimas décadas, la irrupción de la televisión por cable y de las plataformas de televisión vía satélite directa al hogar han propiciado el crecimiento exponencial de la cantidad de horas de programación ofertadas. Si bien es cierto que en su mayor parte éstas están dedicadas a ampliar una oferta de contenidos basada en el ocio y el entretenimiento (deportes y películas principalmente), también lo es que los espacios dedicados a la formación y a la educación se han incrementado levemente (en buena parte por el esfuerzo de las televisiones autonómicas).

A nivel internacional, son numerosas y variopintas las experiencias de utilización de la televisión con fines educativos. Éstas están en estrecha relación con las características propias de cada nación y, particularmente, con sus sistemas televisivos y sus modelos educativos. Algunas prácticas, desarrolladas a lo largo de varias décadas y que tuvieron sus orígenes en los primeros pasos del medio, se han visto potenciadas con la

evolución tecnológica de la industria televisiva (enorme ampliación de la oferta televisiva a través del cable o de las antenas parabólicas).

En Europa, desde finales de la década de 1980, y pese al desarrollo tecnológico señalado, la privatización de parte de las emisoras de televisión pública, la apertura del sector a las empresas comerciales y el aumento de los costes en la producción de programas han puesto en crisis algunos de los modelos de televisión educativa tradicionales. Tales son los casos que presentan Austria, Dinamarca, Italia, Grecia o los países de Europa del Este.

En contraposición, otros países han reforzado sus servicios de televisión educativa. Pueden servirnos de ejemplo lo ocurrido en países como Holanda, donde existen tres organismos encargados de difundir programas educativos para la población en edad escolar y para los adultos; Reino Unido, donde a la destacada actuación de la BBC en este campo se sumó en 1993 la presencia de la cadena privada Channel 4 TV, la cual oferta una franja de programación educativa: Channel 4 Learning; Alemania, donde los terceros canales de cobertura regional surgidos en los años 60 ofrecen programas educativos y culturales.

Fuera de Europa se destaca la excelencia de las experiencias desarrolladas en Canadá. Un buen ejemplo de ello es la cadena regional pública TV Ontario que, creada en 1970, cuenta con dos canales: TVO, en inglés, y La Chaîne, en francés. El hecho de contar con un 70% de programas para niños y de educación a distancia para adultos la convierte en la más importante de las televisiones educativas canadienses.

4. La televisión en la escuela

En los contenidos educativos en la televisión también la responsabilidad formativa de las instituciones educativas pasa por educar con la televisión (más que educar en la televisión).

El medio televisivo puede impartir información y conocimientos con finalidad y estrategias didácticas, proponer la realización de actividades de aprendizaje e integrar sistemas de evaluación y concesión de títulos, puede facilitar, en definitiva, la divulgación del saber a distancia con la potencialidad didáctica de la imagen y la expresividad del discurso televisivo. En este sentido, el CNICE distingue, desde el punto de

vista de la programación, los siguientes tipos de programas:

- Programas para niños y niñas en edad preescolar.
- Programas para el nivel de educación primaria.
- Programas para el nivel de educación secundaria.
- Programas para el nivel de universidad.
- Programas para la educación de adultos.

La oferta de canales dedicados a la formación puede constituir —en determinadas situaciones— una alternativa eficaz a la enseñanza presencial cuando ésta no resulta accesible. Internet en su versión banda ancha se presenta como la última promesa que permitirá a la producción, ya no audiovisual, sino multimedia, vencer el obstáculo de la distancia para llegar a individuos, empresas y centros de formación con contenidos al servicio de los sistemas de educación reglada, la formación permanente y el reciclaje profesional, como es el caso de los propios programas educativos del CNICE.

El medio televisión produce ingentes cantidades de información y de opinión. Y lo hace de una forma específica, tal y como se ha descrito frecuentemente: en paquetes fragmentados y en contextos de recepción segmentados y discontinuos, en una dinámica «de flujo».

Educación con la televisión implica incorporar didácticamente la oferta televisiva a todos los niveles de enseñanza del proceso de enseñanza-aprendizaje. A grandes rasgos, los materiales televisivos que pueden ser aprovechados en las aulas para complementar la formación, en este sentido, son los programas educativos (pensados para la dinámica escolar y las múltiples necesidades curriculares) emitidos por televisiones educativas o por las televisiones públicas o privadas.

Sin duda, la formación del profesorado es uno de los elementos clave en la utilización o el rechazo de tecnologías audiovisuales en el proceso educativo. Los docentes manifiestan, básicamente, según Alonso, tres tipos de respuesta frente a las tecnologías audiovisuales, en general, y a la televisión en particular (CNICE, 2006).

Unos niegan que la televisión contribuya positivamente al proceso educativo. Para el discurso racionalista que manejan las instituciones educativas, la televisión es un enemigo de primer orden. Hay quienes sólo

utilizan la televisión o la reproducción de vídeos, de forma no sistemática, como mero apoyo adicional al trabajo que realizan en el aula. Otros creen indispensable modificar el sistema educativo (infraestructura de los centros escolares, contenidos curriculares y formación de educadores) teniendo en cuenta el nuevo entorno tecnológico (Internet, incluida) y los nuevos contenidos audiovisuales y multimedia.

En el ámbito iberoamericano, pese a la desidia de la mayor parte las televisiones públicas y privadas en este campo, se destaca la experiencia encarada por la Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana (ATEI) y su señal de televisión educativa. Con sede en Madrid, ATEI es una organización, creada a partir de la elaboración del Plan de Televisión Educativa Ibero-

posibilidades de una enseñanza a distancia virtual e interactiva, junto a la gran cantidad de recursos informativos que dan vida a Internet, fueron las bases sobre las que muchos estudiosos pronosticaron cambios radicales en las instituciones educativas. Hoy, con cierta perspectiva, podemos afirmar que aún queda mucho camino por recorrer para lograr un ensamblado convenientemente entre el sistema educativo y las TIC.

Investigadores y docentes como Gallego (CNICE, 2006) han analizado la historia de la relación entre las TIC y las instituciones educativas en los últimos lustros en España, diferenciando, básicamente, tres etapas:

- Primera etapa: se caracterizó por la fascinación y adquisición de los primeros equipos informáticos. Surge entonces una nueva asignatura troncal, «Nuevas tecnolo-

gías aplicadas a la educación», que se incluyó en los nuevos planes de las Escuelas de Magisterio o Centros de Formación del Profesorado. Fue también la etapa de las primeras compras de equipos de vídeo y ordenadores personales al que accedieron las instituciones educativas.

- Segunda etapa: una importante parte de los centros educativos y, particularmente, sus aulas de informática fueron

conectadas a Internet. En forma paralela, muchos profesores adquirieron ordenadores personales y de forma autodidacta comenzaron a explorar las potencialidades del software y de la propia Red.

- Tercera etapa: actualmente nos encontramos en una etapa donde se procura integrar la informática en el diseño curricular. Crece la importancia de los contenidos educativos interactivos y de la disponibilidad de bases de recursos audiovisuales (incluidos los producidos originalmente para el consumo televisivo) y multimedia que se pueden ofertar a través de Internet.

A partir de la completa digitalización (producción y distribución) de los programas educativos y culturales audiovisuales que permiten Internet y la televisión digital, se ha comenzado a hablar de la «educación digital». La nueva apuesta está cifrada en la proliferación de la denominada «banda ancha», puesto que la capacidad de transmisión de ésta permite el intercambio de información a velocidades que superan ampliamente a las conexiones telefónicas tradicionales o el ADSL. En consecuencia, la banda ancha es capaz de llevar hasta el aula todo aquello que los niños y jóvenes ya están acostumbrados a experimentar a través de su natural

Una de las más importantes aportaciones que cabe exigir a la educación son, por tanto, los procedimientos y destrezas que nos permitirían interpretar el medio televisivo en su justa medida. Más aún si estamos hablando de los sectores más desprotegidos –niños o personas mayores–, porque éstos son también los que más televisión consumen.

americana en 1992, que congrega a más de 200 instituciones asociadas pertenecientes a diferentes países iberoamericanos y juntos establecen una red de organismos educativos y culturales dedicada a la producción y difusión de materiales educativos a través de su señal digital vía satélite. Esta señal que llega diariamente a gran parte de los continentes americano y europeo, consta de tres pases diarios de emisión matutina, vespertina y nocturna en emisiones que han sido agrupadas de acuerdo a diferentes temáticas, horarios, audiencias y objetivos educativos.

5. Programación educativa vía internet y televisión interactiva

En los últimos años los sistemas de medios de comunicación de masas y de educación se han visto alterados por el desarrollo y la difusión de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (conocidas por sus siglas TIC), con Internet a la cabeza.

En muchas ocasiones se ha descrito a la Red de redes –medio que viene a superar la «unidireccionalidad» de la televisión– como el elemento que llega para revolucionar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las

relación con medios tan poderosos como la televisión –imágenes en movimiento, con sonido y a todo color– con la potencia de la instantaneidad e interactividad que brinda Internet.

6. Epílogo: Platón versus «flujo»

Se ha comparado la televisión con un gran banquete. Si somos lo que comemos, será preciso elegir cuidadosamente la dieta –en este caso la dieta televisiva– en calidad, cantidad y variedad. Este símil que nos ofrece García (2003) podría constituir un buen punto de partida para que padres y educadores traten de orientar a la infancia al respecto.

Sin embargo, el mismo García nos propone dar un paso más: trascender la cotidianidad del alimento y aproximarse a la alegoría del banquete platónico, entendido como comunión o como comunicación. En realidad, para eso debería servir la televisión. Durante un tiempo, esta comunión plena que tiene su recorrido hasta alcanzar la interactividad de conocer y la de participar hubo de simular tecnológicamente la utopía. Ahora estamos alcanzando la posibilidad tecnológica de la participación plena de los actores de la comunicación televisiva: la televisión digital interactiva lo pone a nuestro alcance. En el plano de la alegoría platónica entendemos una televisión que se aprende desde dentro como comunicación y formación de los actores de esa televisión activa e interactiva. Se solucionaría así uno de los grandes dilemas que el mismo Platón, en otro de sus mitos, pone en boca de Sócrates. Nos referimos al mito de «Theuth y Thamus», acerca de la escritura y la palabra, un diálogo –dentro de otro diálogo– entre el sabio Theuth y el rey de Egipto, Thamus. El sabio aseguraba que la escritura era un auténtico remedio: «Este conocimiento, oh rey, hará más sabios a los egipcios y aumentará su memoria. Pues se ha inventado como un remedio de la sabiduría y la memoria». Pero finalmente es el rey quien resulta tener la consideración más aguda, profética: la palabra parece actuar más «desde fuera, por unos caracteres ajenos a ellos, no desde dentro, por su propio esfuerzo». Lo cual se opondría al concepto de interactividad tal y cómo lo hemos sugerido hasta ahora. «En vez de sabios», produce «hombres con la presunción de serlo». Sócrates se sirve de esta historia para plantear precisamente el aspecto inerte de la palabra escrita a la que, por el contrario, siempre se había atribuido aspectos

de vida propia: «Pues eso es, Fedro, lo terrible que tiene la escritura y que es en verdad igual a lo que ocurre con la pintura. En efecto, los productos de ésta se yerguen como si estuvieran vivos, pero si se les pregunta algo, se callan con gran solemnidad. Lo mismo les pasa a las palabras escritas. Se creería que hablan como si pensarán, pero si se les pregunta con el afán de informarse sobre algo de lo dicho, expresan tan sólo una cosa que siempre es la misma. Por otra parte, basta con que algo se haya escrito una sola vez, para que el escrito circule por todas partes lo mismo entre los entendidos que entre aquéllos a los que no les concierne en absoluto, sin que sepa decir a quiénes les debe interesar y a quiénes no».

Platón vio claramente las carencias de un tipo de comunicación que se asemeja en gran medida a la que calificábamos peyorativamente de comunicación «de masas». En primer lugar, no se le puede preguntar, expresa «tan sólo una cosa que siempre es la misma». Está muerta. Y, como es inerte, esa comunicación se dirige igual a «los entendidos que entre aquéllos a los que no les concierne en absoluto, sin que sepa decir a quiénes les debe interesar y a quiénes no». Por el contrario, la educación que se sirve de la televisión interactiva debería poder ser increpada, y –como consecuencia– debería poder llegar a ser distinta para cada «alumno». Un ideal platónico hacia el que apunta la tecnología.

Referencias

- BRUNO, M.W. (1994): *Neotelevisione*. Mesina, Rubbettino.
- BROWN, J.D. & OTROS (2006): «Sexy media matter: exposure to sexual content in music, movies, television and magazines predicts black and white adolescents sexual behavior», en *Pediatrics* 117, 4; 1018-1027.
- CNICE (2006): «Educación y televisión», en *Media Televisión* (<http://recursos.cnice.mec.es/media/television/bloque10/index.html>).
- CORTÉS, J.A. (2001): *La estrategia de la seducción. La programación en la neotelevisión*. Pamplona, Eunsa.
- GARCÍA, F. (2003): «Televisión educativa: reto y utopía», en *Red Digital*, 4 (<http://reddigital.cnice.mec.es>).
- GARCÍA MATILLA, A. (2003): «¿Es necesaria una TV para la educación?», en *Red Digital*, 4 (<http://reddigital.cnice.mec.es>).
- MÉNDEZ, J.M. y MONESCILLO, M. (2003): «Orientar para educar en el consumo de los mensajes mediáticos», en *Comunicar* 20; 21-30.
- VICTORIA, J.S. (2001): *Nueva publicidad, comercio electrónico y demás propuestas interactivas. Lectura de un mito platónico a vueltas con la palabra inerte*. Málaga, SPICUM
- WILLIAMS, R. (1990): *Television, technology and cultural form*. Londres, Routledge.

Reflexiones
desde el butacón



(Recibido: 28-12-05 / Aceptado: 17-04-06)

- Sara Malo Cerrato
Girona

Impacto del teléfono móvil en la vida de los adolescentes entre 12 y 16 años¹

The impact of mobile phones in the life of adolescents aged 12-16 years old

Se analiza y discute en este trabajo el impacto que una nueva tecnología como el teléfono móvil tiene en la sociedad actual y, en concreto, en la vida de los adolescentes de entre 12 y 16 años. Los cambios de la sociedad de la información son muy acelerados de tal forma que las relaciones interpersonales se ven modificadas. Muchas de estas transformaciones afectan a los adolescentes alterando sus hábitos, actitudes y formas de relación en el entorno de esta tecnología, tanto con los amigos/as como con la familia.

The impact that a new technology item such as the mobile phone has on today's society, in particular, on the life of adolescents aged 12-16, is analyzed and discussed. In the information society we are living in, changes are ever quickening. Consequently, interpersonal relationships are being modified. Many of these transformations affect adolescents transforming their habits, attitudes and ways of relationships around this technology, both with their friends and families.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Adolescentes, sociedad de la información, TIC, teléfono móvil, relaciones.

Adolescents, information society, ICTs, mobile phone, interpersonal relationships.

La implantación en la sociedad actual de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) está provo-

cando cambios insospechados respecto a los originados en su momento por otras tecnologías, como lo fueron la imprenta y la electrónica. Sin duda, estas tecnologías crean nuevos entornos de comunicación, tanto humanos como artificiales, no conocidos hasta la actualidad, introduciendo así nuevos elementos y nuevas posibilidades en las relaciones interpersonales, tanto en contextos públicos como privados.

Muchas de estas transformaciones afectan a los chicos y chicas y a los jóvenes. La gente joven se en-

❖ Sara Malo Cerrato es profesora del IRQV (Instituto de Investigaciones sobre Calidad de Vida) de la Universidad de Girona (sara.malo@udg.es).

cuenta entre los mercados más destacados de muchas de estas tecnologías y formas culturales; incluso los chicos/as más jóvenes forman parte de un grupo de consumo cada vez más importante. Este fenómeno tiene importantes implicaciones respecto al acceso de los jóvenes a los medios de comunicación: actualmente, los jóvenes tienen acceso a los diferentes medios de comunicación de una forma mucho más fácil que sus padres. Como consecuencia, ha aumentado la necesidad de los adultos de buscar medios de control. Por otro lado, los jóvenes disponen también de sus «ámbitos de comunicación», que los adultos cada vez encuentran más difíciles de entender. Todo apunta a que los niños/as de nuestra sociedad se hacen «mayores cada vez más jóvenes».

En este nuevo contexto en el que los medios de comunicación social han pasado a constituir elementos con una fuerte influencia para perfilar la imagen social de muchos fenómenos psicosociales (Casas, 1996), nace el interés de muchos investigadores e investigadoras por conocer cómo éstos afectan al desarrollo psicosocial de los jóvenes, sobre todo, de los adolescentes.

1. La influencia de las TIC en las personas y en las relaciones interpersonales

Desde un punto de vista psicosocial, generalmente no nos preocupamos por las innovaciones tecnológicas en sí, sino que nos preocupamos por la forma en que los individuos, los grupos o las organizaciones cambian sus patrones y su capacidad de comunicación debido a los usos de los nuevos media. Por lo tanto, en última instancia, nuestra preocupación, de la misma manera que la de otros investigadores psicosociales (como por ejemplo, Williams, Strover y Grant, 1996), se dirige más hacia el impacto humano y social que hacia la tecnología propiamente dicha.

Según Escobar (1991), el cual hace una revisión de las principales teorías e investigaciones desarrolladas hasta la actualidad —especialmente por la sociología norteamericana— sobre los efectos producidos por los medios de comunicación de masas, podemos resumir las funciones sociales de las tecnologías de la información y la comunicación en las siguientes:

- Se ocupan de producir y distribuir conocimiento (información, ideas y cultura).
- Proporcionan canales para relacionar a unas personas con las otras (emisores con receptores, etc.).
- La participación es en esencia voluntaria y comporta la asociación del uso de los medios de comunicación con el ocio y el tiempo libre y su distanciamiento con el trabajo y las obligaciones.

- Confieren estatus sobre asuntos públicos, personas, organizaciones y movimientos sociales.

- Imponen normas sociales.

Además, este autor añade otro grupo de funciones relacionadas con el entretenimiento:

- La prospección o vigilancia del entorno.
- La correlación de las diferentes partes de la sociedad en respuesta al entorno.
- La transmisión de la cultura de una generación a la siguiente, con lo cual, en definitiva, se fomenta la socialización.

Para finalizar, es de suma importancia referirse a las ideas de McLuhan (1996), ya que fue uno de los teóricos socio-culturales con más talento del siglo XX y, tal vez —con sus trabajos de los años sesenta—, un importante profeta de algunos de los fenómenos que se están produciendo en la actualidad. McLuhan propuso una reflexión sobre los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación en términos de extensiones de los seres humanos. Para este autor, el mundo se está transformando muy rápido con el cambio de las tecnologías de la comunicación y por este motivo se está alterando la sensibilidad y la conciencia de la Humanidad. Pérez Tornero (1987), citando a McLuhan y Fiore (1967), resume así su mensaje:

- Los medios de comunicación son prolongaciones de la sensibilidad humana.
- Los medios de comunicación se distinguen entre calientes (radio, cine, foto) ya que ofrecen mensajes cerrados y fríos (teléfono, televisión, cómics) ya que obligan a la participación sensorial y estimulan la actividad mental del espectador.

Las cuatro tesis fundamentales de McLuhan han sido resumidas de la siguiente manera (Casas, 1996):

- Cada modificación o novedad en los medios es una modificación o novedad de la sensibilidad del organismo humano.
- El medio es ya un mensaje. La naturaleza de los medios condiciona más a la sociedad que el contenido de la información transmitida. La imprenta, por ejemplo, comportó bibliotecas, nuevas profesiones, nuevas maneras de memorización, etc.
- Cada medio hace participar de manera diferente al receptor en la comunicación.
- El medio no es solo un mensaje, sino también un «masaje», que presiona sobre nosotros, manipulándonos y modificando nuestra manera de ser.

2. La influencia de las personas y de las relaciones interpersonales en las TIC

La mayor parte de la investigación sobre la comunicación de masas se ha centrado en el estudio de sus

efectos sobre la audiencia, sobre la sociedad. Tal y como postulaba Katz (1959, citado en Escobar, 1991), es necesario preguntarse, no tanto lo que los medios hacen con la gente, sino qué hace la gente con los medios. Este enfoque supone que, incluso el contenido del más potente medio de comunicación, no puede influenciar normalmente a un individuo que no «lo utiliza» en el contexto social y psicológico en el que vive. McQuail (1980, citado en Escobar, 1991) nos explica que dicho modelo, el modelo de los usos y gratificaciones, asume que los valores de la gente, sus intereses, sus asociaciones, sus roles sociales, son prepotentes, y que la gente selectivamente «adapta» lo que quiere ver y escuchar a sus intereses. Para este modelo son muy importantes las funciones que cumplen los medios de comunicación:

- Funciones de escape o disminución de la angustia. Esta función se realiza mediante ofertas comunicativas de entretenimiento en las cuales el individuo puede identificarse con personajes de ficción (por ejemplo, en el caso de los adolescentes a través de los videojuegos) o con situaciones que le permitan una gratificación psicológica (por ejemplo, a través de los chats o del uso del móvil).

- Función de compensación emocional. Si aplicamos dicha función al grupo de jóvenes adolescentes podemos observar cómo durante este período de desarrollo es muy común que los chicos/as utilicen alguna tecnología como instrumento mediador para establecer nuevas relaciones sociales. En este caso, y debido a que la tecnología de interés para este artículo es el teléfono móvil, sabemos por varias investigaciones realizadas en torno a este tema, que los jóvenes utilizan el móvil como un instrumento para mantener el contacto continuo con los amigos/as. Así, en cierta forma, el móvil tiene la función de compensar emocionalmente aquellos momentos de soledad de los jóvenes.

- Función de compañía. El medio de comunicación acompaña las actividades diarias de las personas. En este caso, el móvil se usa como instrumento de acompañamiento de las actividades cotidianas de los jóvenes, ya que muchos de ellos lo usan durante casi toda la jornada y la televisión constituye un entorno de reunión de los miembros de una familia.

- Función de información, ya que ofrece una ele-

vada cantidad de información sobre el entorno a aquellos individuos dotados de una necesidad de intervenir socialmente en los temas que más les preocupan en un momento concreto y a los cuales no tienen acceso directo. Actualmente, son diversos los medios de comunicación que se usan para esta función: Internet, el correo electrónico, la televisión, Internet a través del móvil, etc.

- Función de reafirmación individual, mediante la cual el individuo puede incrementar su propia estima y su realización personal al reforzar las pautas de acción o de creencias mediante la reafirmación individual de los criterios sustentados desde las comunicaciones de masas.

3. El consumo de las TIC y su impacto en el desarrollo psicosocial de los adolescentes

Acabada la fase del capitalismo de producción, en las denominadas sociedades occidentales desarrolladas, a partir de los años cincuenta del siglo que acaba

La implantación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la sociedad actual está creando nuevos entornos de comunicación, tanto humanos como artificiales, no conocidos hasta la actualidad, introduciendo así nuevos elementos y nuevas posibilidades en las relaciones interpersonales, tanto en contextos públicos como privados.

de pasar, empieza a describirse la sociedad en la que vivimos como una sociedad del consumo. Dentro de este marco de esta sociedad no es extraño que entre las preferencias de consumo estén las novedades tecnológicas. La tecnología ha permitido que el conocimiento sea el proceso central en la economía de un mundo definitivamente globalizado.

Podemos afirmar que el consumo genera identidad y, por lo tanto, la identidad se convierte en un producto más; que primero, seguramente, fue por accidente —algo que llevaban los productos en sí mismos— para después, acabar vendiendo la identidad con el producto.

Respecto a los valores específicos de la sociedad del consumo, de manera resumida y según la visión de Pérez Tornero (2000), podemos decir que son los que a continuación se citan. En primer lugar, destacamos la publicidad y la moda como los impulsores del consu-

mo de una infinidad de productos en cantidades cada vez mayores. A continuación, encontramos el valor de la innovación, es decir, aquello nuevo o la novedad, constituyen uno de los valores centrales de la sociedad actual. Por otro lado, la velocidad y la aceleración resultan otros valores claves del sistema consumista. Un cuarto valor central de la sociedad consumista es la visibilidad, es decir, aquello que se ve del producto. Por este motivo, la sociedad dedica una infinidad de energía a hacer visibles los hechos sociales, los objetos, los productos y las personas. Finalmente, hay que tener en cuenta el valor de sobre-representación. Se trata de un valor ligado a la transparencia pero que se ocupa de amplificar y de conducir persuasivamente la visibilidad de los objetos sociales.

Los jóvenes son sumamente importantes para la reproducción social en la medida en que ellos heredan el patrimonio cultural de los más grandes y pueden conservarlo o modificarlo. No obstante, la juventud se sitúa precisamente en el contexto socio-cultural preparado para el capitalismo consumista. Por este motivo, recae sobre ellos con la máxima exigencia los valores e ideales propios de la sociedad consumista. Mientras que los adultos disponen de una identidad determinada para responder a las exigencias del cambio consumista, los jóvenes tienen que construir desde el inicio su propia identidad social justamente en el marco de estas exigencias.

Desde un punto de vista psicosocial, podemos decir que en el proceso de socialización de los jóvenes y adolescentes de la sociedad del consumo, los medios de comunicación adquieren mucha importancia. En los últimos cincuenta años, la literatura científica sobre el papel de la televisión en el desarrollo de los jóvenes así lo ha demostrado. Además del tiempo dedicado a la familia, y ya desde muy pequeños, la televisión se sitúa como una de las actividades que más tiempo les ha ocupado. Tal y como destacan Naval, Sádaba y Bringué (2003), de la misma manera que sucedía –y continúa sucediendo– con la televisión, las TIC también influyen en su proceso de socialización. Los jóvenes y adolescentes viven y crecen en un entorno digital desconocido anteriormente. Esta nueva generación de las TIC crea una nueva dimensión comunicativa que amplía considerablemente su campo social: por ejemplo, permite a los jóvenes –y también a los adultos– participar en conversaciones con los iguales situados a miles de kilómetros de distancia o estar en permanente conexión con su entorno mediante el teléfono móvil.

El uso de los medios de comunicación por parte de los jóvenes no ocurre en un entorno social aislado. La familia, los amigos y amigas y la escuela son facto-

res que inciden en la socialización de los jóvenes y en su aprendizaje sobre un uso correcto de las TIC. En este punto es conveniente poner de manifiesto cuál es la naturaleza de las relaciones interpersonales y los nuevos elementos que las TIC introducen en muchas de estas relaciones, tanto en las presenciales como en las no presenciales.

Las diversas investigaciones desarrolladas sobre esta temática (Bremer y Rauch, 1998, citados en Naval, Sádaba y Bringué, 2003) están de acuerdo en que es difícil dar una respuesta unitaria sobre sus beneficios o contraindicaciones, ya que las relaciones personales en el mundo «virtual» pueden diferir según su intensidad y potenciar la dimensión social del individuo o, por el contrario, dificultarla. Un claro ejemplo lo encontramos en la elevada capacidad que tiene Internet para favorecer el enriquecimiento interpersonal mediante el contacto con otros internautas en los chats y, a su vez, el peligro que supone el uso de estos medios como actividad que pueda sustituir otras formas de comunicación presencial de la vida real como son los amigos/as o la familia.

4. El teléfono móvil y los adolescentes

Diversos estudios desarrollados en España, en Cataluña y en otros países de Europa han destacado cómo el uso del teléfono móvil –y también el de otras tecnologías– ha aumentado considerablemente entre los grupos de jóvenes. Pero, ¿a qué es debido este fenómeno? En general, parece que hay que señalar dos hechos: el primero de ellos, se refiere al período de transición de los jóvenes y de toda la problemática que esto comporta; y el segundo, se refiere a un importante elemento que ha aparecido en escena estos últimos años: las nuevas tecnologías. Por lo tanto, podemos afirmar que la generación actual de jóvenes es una de las primeras que ha tenido acceso a la telefonía móvil y, en consecuencia, la forma en que la telefonía móvil es utilizada y los objetivos de su uso son actualmente objeto de interés de investigación.

Un aspecto muy relevante de estos últimos años es el rápido desarrollo de las instituciones y el significado tecnológico, que son muy diferentes en el caso de los chicos/as en relación con sus progenitores. Un resultado muy significativo del desarrollo tecnológico es que no se puede asumir que la cultura y la socialización del individuo se pueden recibir. Es decir, el chico/a necesita comprender que su experiencia será, en mayor o menor grado, diferente de aquella de las generaciones precedentes.

Como se ha podido comprobar a través de los diferentes estudios citados, la adolescencia es un período

do en el cual los chicos y chicas empiezan a interactuar con las TIC. Cuando nombramos el concepto de interacción social, nos estamos refiriendo a la relación recíproca que existe en la conducta de dos o más individuos. Esta interacción siempre ocurre en un espacio y en un tiempo determinados. En el primer caso, puede tener lugar cara a cara, como sucede cuando conversamos con alguien, o a distancia, cuando existe una separación física entre sujetos.

En la sociedad actual en la que vivimos, la sociedad de los avances tecnológicos, estas características de la interacción social se están transformando; es decir, gracias a la aparición de las tecnologías de la información y la comunicación están desarrollándose múltiples formas nuevas de interacción entre las personas de manera virtual y sin necesidad de tener a la persona físicamente presente (a través de Internet, los chats, el correo electrónico, el móvil, etc.).

Si partimos de una perspectiva psicosocial del estudio del móvil, es decir, desde la perspectiva del estudio de la interacción del individuo y la sociedad, y más concretamente de las relaciones interpersonales que se desarrollan a través del móvil, podemos plantear las siguientes formas de interacción: a) la interacción del sujeto y el móvil; b) la interacción de varios sujetos y el móvil; c) la interacción de las personas en relación por el hecho de haber utilizado el objeto, es decir, hablar sobre el móvil; y d) las múltiples interacciones en el entorno del móvil, es decir, la cultura del móvil (las diferentes culturas que se forman a través del móvil según el grupo de edad que lo use).

5. Investigaciones desarrolladas en torno al teléfono móvil y los adolescentes

Actualmente, podemos encontrar diversas investigaciones referentes al uso y las relaciones que los jóvenes mantienen a través de tecnologías como Internet, los ordenadores o los videojuegos. No obstante, no existe mucha literatura referente al uso del teléfono móvil entre los jóvenes. Una gran parte del material disponible juega un papel importante en la idea de que los adolescentes dedican un exagerado tiempo a hablar por teléfono, enviar mensajes breves y en realizar muchas otras funciones que este aparato les permite. En resumen, éstas son algunas de las principales investigaciones que se han ido desarrollando en torno a este tema desde la década de los setenta hasta la actualidad:

- Durante la década de los años setenta y, más concretamente en el año 1977, Aranson describe en un contexto de folklore a las mujeres y a los jóvenes como grandes usuarios del teléfono. Así mismo, Kell-

ner también concluye a favor de este estereotipo. Por otro lado, Mayer proporcionó un análisis más profundo y extenso sobre el tiempo de uso del teléfono en los EEUU de los años setenta. Este autor apunta que muchas de las llamadas privadas más largas se corresponden con los hogares en los que se encuentran jóvenes que se han trasladado a otra área metropolitana. El teléfono es la manera más sencilla de establecer contactos con los iguales. Además, afirma que los factores más importantes que determinan el número de llamadas realizadas desde el domicilio son la edad y el género. La presencia de mujeres y chicas jóvenes tienden a incrementar la actividad telefónica mientras que, en el caso de los cabeza de familia varones de más de 55 años, sucede lo contrario.

- Desde Francia a finales de la década de los ochenta, llega una opinión contraria sobre los jóvenes como grandes usuarios del teléfono. En un estudio basado en un diario, Claisse y Rowe (1987) hallaron que los jóvenes y los más grandes estaban comprendidos entre los que menos utilizaban el teléfono.

- Durante la década de los noventa, podemos citar a autores como Lohan (1997), que examinó algunas cuestiones como la privacidad en contraposición a la obertura y aspectos económicos relacionados con el teléfono. Ling (1999) también realizó un estudio para comprender mejor cuáles eran los principales escenarios del uso del teléfono móvil entre un grupo de jóvenes de Noruega (Oslo).

- Como autores españoles que han desarrollado recientemente estudios, podríamos citar los siguientes: a) dos estudios desarrollados por un grupo de investigadores de la Universidad de Navarra. El primero analiza cuantitativamente el uso y la posesión del teléfono móvil de un grupo de jóvenes de Navarra (Naval, Lara, Portilla y Sádaba, 2002) y el segundo, de Naval, Sádaba y Bringué (2003), analiza cualitativamente cómo el teléfono móvil puede incidir en las relaciones sociales de los jóvenes de esta comunidad; y b) otro realizado por el Departamento de Presidencia y Relaciones Institucionales y por el Instituto Aragonés del año 2003. En este estudio, entre otros temas, se habla sobre las pantallas, las nuevas tecnologías y la salud entre los jóvenes aragoneses (Fanjul, Gallego y Granizo, 2003).

- Respecto a autores catalanes que han desarrollado estudios recientemente, podemos citar varios estudios donde se analiza el uso y la posesión, entre otras nuevas tecnologías, del teléfono móvil. Por citar un estudio concreto sobre el teléfono móvil, desde el CILMU (Instituto de Infancia y Mundo Urbano de Barcelona) se han desarrollado algunas investigaciones en

torno al uso del móvil por parte de los jóvenes y de los adolescentes que sintetizan los datos del libro «Identidades culturales y estilos de vida», coordinado por Feixa (2002). Por otro lado, también encontramos muchos otros estudios realizados por investigadores/as catalanes sobre las tecnologías de la información y la comunicación, los medios de comunicación social, los adolescentes y sus familias, entre los cuales podemos destacar: Casas, Figuer, Alsinet, González y Pascual (2000); Casas (2002); Casas, Figuer, González y Alsinet, (2002), entre otros.

- Finalmente, como autores más destacados que han desarrollado recientes estudios en diferentes países de Europa podríamos señalar a: Oksman y Rautiainen (2002); Mante-Meijer y Pires (2002); Fortunati y Manganeli (2002); Ling (1999; 2002); Vershinskaya (2002).

6. Usos y estilos relacionados con las TIC en el contexto familiar

Actualmente, los medios de comunicación han enriquecido y mejorado la posibilidad del ocio, la utilización del tiempo libre siempre y cuando no se conviertan en la única manera de pasar el tiempo anulando otras actividades ya sean de índole físico, lúdicas, sociales o creativas. Así, es un hecho innegable que se está produciendo un cambio de perspectiva cuando hablamos de medios de comunicación. Concretamente, en el contexto familiar (Sánchez y Diéguez, 1998) son múltiples los usos y los estilos relacionales que posibilitan:

- Uso estructural: desde el momento en que los medios de comunicación se encuentran en el trasfondo de la vida cotidiana ya que marcan ritmos de encuentro, regulan muchas de las conversaciones domésticas e incluso modelan los tiempos de actividad y ocio de sus usuarios. Es decir, los medios de comunicación pueden servir a los miembros de la familia como instrumento para estructurar su espacio y el tiempo. En cuanto al espacio, se refiere a los diferentes emplazamientos que los medios de comunicación pueden tener en un hogar (el comedor, la habitación, la cocina, etc.) y que determinarán las modalidades de relación de la familia con los medios. En cuanto al tiempo, podemos citar el caso de los niños/as más pequeños a los cuales la televisión les puede funcionar como «reloj»; así, ver la televisión mientras cenan y ver los dibujos que anuncian que es la hora de acostarse, son rituales que nos indican el final de la jornada. Otro ejemplo lo podemos encontrar en el caso de los adolescentes y jóvenes, los cuales usan el teléfono móvil –como tecnología más novedosa y popular entre este grupo– como despertador para marcar su ritmo de

vida que se inicia cuando usan este aparato para esta función.

- Uso relacional: debido a que, a través de sus mensajes, dan la oportunidad de que todo el mundo exprese, libre y espontáneamente, su propia opinión. No obstante, para que se den estas dos condiciones deberá preexistir en el estilo de la interacción familiar el mismo clima de libertad y espontaneidad entre sus componentes. Por lo tanto, a través de los mass-media (televisión, radio, etc.) y las tecnologías (ordenador, teléfono móvil, etc.) se pueden llegar a desencadenar temas de debate entre los miembros de la familia, ya sea de manera positiva o negativa si hay diferencia de opiniones sobre aspectos como por ejemplo: cuándo, cómo y quién debe utilizarlos, en qué espacio del hogar, quién tiene más autonomía para hacerlo, etc.

- Uso social: es una derivación de lo que acabamos de expresar. Los medios pueden constituir un factor de socialización puesto que ofrecen numerosas ocasiones para establecer intercambios de opiniones. En la medida en que se respeten las condiciones educativas de un verdadero diálogo, se verá completada su potencialidad socializadora entre los miembros de la familia.

- Acercamiento o distancia: se producirá uno u otro en la medida en que se acepte o se evite el acercamiento físico o verbal. De esta forma pueden transformarse en un factor que aumente la solidaridad familiar o que ponga de manifiesto posibles discrepancias subyacentes (de ideas, sentimientos de empatía, aceptación o no aceptación). En este punto podemos añadir que las actuales generaciones de jóvenes son más poderosas que las anteriores, en el sentido que poseen un nivel de información más elevado que la de sus progenitores en cuanto al uso de los nuevos instrumentos audiovisuales. Por lo tanto, son los jóvenes los que decidirán si quieren hacer partícipes a sus progenitores de lo que hace o ven con los medios. En algunos casos, habrá jóvenes que enseñarán a sus progenitores a usar un móvil, un ordenador, Internet, etc., y otros optarán por no enseñarlos para evitar que puedan invadir en un momento dado su intimidad (por ejemplo, leyendo los mensajes que reciban en sus móviles).

- Relaciones de competencia o dominio: los medios de comunicación ofrecen múltiples ocasiones para que los miembros de la familia reafirmen sus propios roles: el que es o aspira a ser el líder, el sumiso que acepta los criterios del otro, el que se abstiene de intervenir, etc. Claramente puede deducirse que el grado de cohesión familiar y el estilo relacional que existe entre sus miembros puede quedar manifiestamente patente en múltiples ocasiones a través de las conductas que generan, como si se tratara de un test

proyectivo, los mensajes más o menos explícitos de los medios de comunicación. Por lo tanto, estamos delante de una problemática muy compleja y que no ha hecho más que empezar, dado el avance continuo de las nuevas tecnologías y las consecuencias de las cuales en el contexto familiar, por un lado, y en el educativo, por el otro, son difíciles de predecir.

7. Perspectivas hacia el futuro

En definitiva, éste sería el entorno social, económico y cultural de la nueva etapa histórica donde nos encontramos. Un escenario complicado en el que es difícil considerar qué avances son positivos o cuáles no —ya que depende en la mayoría de los casos del uso que hagamos de ellos— y qué es progreso o retroceso, puesto que los cambios sociales no mantienen una naturaleza radical.

Sin duda lo que cabe modificar es nuestra mentalidad y capacidades, no podemos juzgar o evaluar las circunstancias actuales con viejos esquemas o metodologías. En estos momentos se requiere de una intensa y amplia reflexión por parte de todos para adecuar nuestras percepciones, procedimientos y conocimientos a la situación actual, aportando de esta manera significado, sentido y coherencia tanto al presente como al futuro.

Uno de los espacios de los jóvenes de esta nueva generación —que podríamos denominar como la generación digital— que mejor ejemplifica los cambios producidos por las TIC en las relaciones familiares es su habitación. En parte, porque hoy en día las familias no tienen muchos hijos/as y, en parte porque existe una valoración mayor de la privacidad. Por lo tanto, es habitual que los adolescentes dispongan de habitación propia. Como señala Feixa (2003), la habitación propia es, a menudo, un mundo aislado.

En los últimos años las habitaciones de los adolescentes se han transformado en el primer plano de la cultura juvenil, experimentando una gran metamorfosis. Como consecuencia de la emergencia de la cultura digital, se ha hecho posible la comunicación interpersonal desde el propio espacio privado: del teléfono familiar controlado por los progenitores y situado en el comedor se ha pasado al teléfono móvil personalizado que se puede usar desde la habitación; de la comunicación escrita por carta se ha pasado a la comunicación digital SMS, e-mail o chat. Gracias a Internet, los ado-

lescentes han aprendido a acceder a comunicaciones virtuales que van mucho más allá de sus habitaciones. Y gracias a los videojuegos (Gameboy, Play Station), pueden practicar desde casa lo que antes tenían que hacer desde salas públicas de juegos.

Por otro lado, otro aspecto social que más ha cambiado en nuestra sociedad contemporánea es que cada vez progenitores e hijos/as comparten durante más tiempo el mismo espacio (si tenemos en cuenta el retraso en la emancipación familiar, están «condenados» a vivir más tiempo con sus progenitores que con sus futuras familias). Ya no están obsesionados con marcharse del espacio compartido (entre otras cosas, porque no se lo pueden permitir) y buscan espacios propios que puedan compensarlos: la cultura de la noche (Feixa y otros, 2002), los viajes y la propia habitación.

El teléfono móvil ha sido una de las tecnologías mejor aceptadas por el sector de la población juvenil expandiendo su uso y disposición a unas velocidades jamás imaginadas. Este aparato tan sencillo, pero a la vez tan complejo, ha empezado a ser el punto de mira de muchos investigadores/as.

Como hemos podido observar a través de este artículo, existe una relación de retroalimentación entre las personas y sus relaciones interpersonales y las TIC. Sin embargo, desde la psicología social sabemos que son las personas las que se muestran activas ante las diferentes tecnologías desarrolladas hasta la actualidad. Por lo tanto, no son las TIC las que provocan cambios en las personas, sino que éstas introducen nuevos elementos en las relaciones que nos empujan hacia el consumo de las mismas. Un consumo que genera identidad pero que a la vez puede conducir al ser humano hacia la individualización si éstas no se usan adecuadamente.

Además, cabe señalar una consecuencia inmediata de este consumismo: la exclusión. Es un discurso común que aquéllos que quedan fuera de la capacidad de uso de las nuevas tecnologías serán los nuevos excluidos de este siglo. No obstante, este hecho planteado como un problema de educación no lo es del todo. En realidad, la exclusión de las nuevas tecnologías es, sobre todo, una exclusión del consumo y, por lo tanto, una exclusión económica. Así, los que por diferentes razones, pero principalmente económicas, no

pueden consumir nuevas tecnologías quedarán excluidos, pero no de la sociedad, sino de sí mismos, ya que lo que éstas ofrecen son formas de vivir por uno mismo. Ofrecen a las personas nuevas subjetividades, nuevas maneras de sentir y nuevos afectos.

A lo largo de este artículo también hemos citado algunas de las investigaciones más relevantes sobre la disponibilidad y el uso del teléfono por parte de los adolescentes, que se han venido realizando desde la década de los años setenta hasta la actualidad. Estos estudios describen algunos datos importantes obtenidos tanto en España como de otros países de Europa. Cabe señalar que el denominador común de estas investigaciones radica en el hecho de que los adolescentes consideran que tener móvil forma parte de la construcción de su entramado social, mientras que los adultos lo consideran una barrera de control y seguridad hacia sus hijos/as. Además, estos estudios ponen de manifiesto tres puntos de vista diferentes: los de los jóvenes, los de sus progenitores y los de sus profesores/as, destacando cuáles son los aspectos positivos y negativos y el uso correcto e incorrecto respecto a la disponibilidad y uso del teléfono móvil.

Para concluir, podríamos señalar que el teléfono móvil ha sido una de las nuevas tecnologías mejor aceptadas por el sector de la población juvenil expandiendo su uso y disposición a unas velocidades jamás imaginadas. Este aparato tan sencillo, pero a la vez tan complejo, ha empezado a ser el punto de mira de muchos investigadores/as preocupados por conocer cómo ha cambiado la vida de los jóvenes de todo el mundo y, a su vez, cómo estos cambios han determinado nuevas formas de relacionarse entre ellos y entre las personas más próximas de su entorno social.

Notas

¹ Investigación desarrollada a partir del proyecto «La influencia de las tecnologías de la información y la comunicación en la vida de chicos/as y adolescentes, y estudio de las interacciones y la comunicación que mantienen con los adultos», financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología y el Plan Nacional de Investigación Científica e Innovación Tecnológica, con número de referencia BSO-2002-03180.

Referencias

ARANSON, S.H. (1977): «Bells electrical toys: What's the use? The sociology of early telephone use», en SOLA POOL, I. (Ed.): *The social impact of the telephone*. Cambridge, MIT; 13-39.

CASAS, F. (2002): «La recepción de los medios de comunicación para la infancia y la juventud: Los formadores», en *IV Forum Mundial de la TV Infantil*. Barcelona, 14.

CASAS, F.; FIGUER, C.; GONZÁLEZ, M. y ALSINET, C. (2002): «¿Qué coincidencias y discrepancias tienen los adolescentes y sus padres ante los medios?», en *Comunicar*, 18; 47-52.

CLAISSE, G. y ROWE, F. (1987): «The telephone in question:

questions on communication», en *Computer Networks and ISND systems*, 14; 207-219.

ESCOBAR, L. (1991): *La cultura del ocio*. Madrid, Eudema.

FANJUL, M.L.; GALLEGO, J. y GRANIZO, C. (2003): «Jóvenes y salud. Monográfico», en *La Carpeta*, 110; 3-58.

FEIXA, C. (2003): «Convivir con los padres sin hablar con ellos», en *Diario de la Fundación Esplai*, 4. Universitat de Lleida. Madrid, febrero de 2003 (www.fundacionesplai.org).

FEIXA, C.; GONZÁLEZ, I.; MARTÍNEZ R. y PORZIO, L. (2002): «Identitats culturals i estils de vida», en CIIMU (2002): *La infància i les famílies als inicis del segle XXI*; 327-474. Barcelona, Institut d'Infància i Món Urbà (CIIMU) (www.ciimu.org/cast/informe)

FORTUNATI, L. y MANGANELLI, A.M. (2002): «El teléfono móvil de los adolescentes», en *Juventud y teléfonos móviles, Revista de Estudios de Juventud*, 57; 59-78.

KELLNER, S. (1977): «Telephone in new (and old) communities», en SOLA POOL, I. (Ed.): *The social impact of the telephone*. Cambridge, MIT; 281-298.

LING, R. (2002): «Chicas adolescentes y jóvenes adultos varones: dos subculturales del teléfono móvil», en *Revista de Estudios de Juventud*, 57, 33-46.

LOHAN, M. (1997): «No parents allowed! Telecoms in the individualist household», en KANT, A. & MANTE-MEIJER, E. (Eds.): *Blurring boundaries when are information and communication technologies coming home?* Stockholm, Norstedts; 131-144.

LORENTE, S. (2002): «Juventud y teléfonos móviles: algo más que una moda», en *Juventud y teléfonos móviles, Revista de Estudios de Juventud*, 57; 9-24.

MANTE-MEIJER, E., y PIRES, D. (2002): «El uso de la mensajería móvil por los adolescentes en Holanda», en *Juventud y teléfonos móviles, Revista de Estudios de Juventud*, 57; 47-58

MAYER, M. (1977): «The telephone and the uses of time», en SOLA POOL, I. (Ed.): *The social impact of the telephone*. Cambridge, MIT; 225-245.

MCLUHAN, M. (1996): *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Buenos Aires, Paidós.

NAVAL, C.; LARA, S.; PORTILLA, I. y SÁDABA, C. (2002): *Impacto de las tecnologías de la comunicación en la juventud navarra*. Pamplona, Universidad de Navarra e Instituto Navarro de Deporte y Juventud (www.unav.es/noticias/textos/141103-02.html).

NAVAL, C.; SÁDABA, C. y BRINGUÉ, X. (2003): *Impacto de las tecnologías de la comunicación en las relaciones sociales de los jóvenes navarros*. Gobierno de Navarra, Instituto Navarro de Juventud (www.unav.es/noticias/textos/141103-02.html).

OKSMAN, V. y RAUTIAINEN, P. (2002): «Toda mi vida en la palma de mi mano: la comunicación móvil en la vida diaria de niños y adolescentes de Finlandia», en *Juventud y teléfonos móviles, Revista de Estudios de Juventud*, 57; 25-32.

PÉREZ TORNERO, J.M. (1967): «Epílogo. El estímulo de McLuhan», en MCLUHAN, M. y FIORE, Q. (Eds.): *El medio es el mensaje. Un inventario de efectos*. Nueva York, Bantam Books; 163-166.

PÉREZ TORNERO, J.M. (2000): «El ansia de identidad juvenil y la educación. Del individualismo mediático contemporáneo y las estrategias educativas», en *Anuario de Psicología*, 31, 2; 59-71.

SÁNCHEZ, E. y DIEGUEZ, J.L. (1998): «Familia y medios de comunicación de masas», en *Comunicar*, 10; 53-60.

VERSHINSKAIA, O. (2002): «Comunicación móvil como fenómeno social: la experiencia rusa», en *Juventud y teléfonos móviles, Revista de Estudios de Juventud*, 57; 139-150.

WILLIAMS, F.; STROVER, S. y GRANT, A. E. (1996): «Aspectos sociales de las tecnologías de los nuevos media», en BRYANT, J. y ZILLMANN, D. (Eds.): *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías*. Buenos Aires, Paidós; 617-639.

- Víctor Manuel Marí Sáez
Cádiz

Jóvenes, tecnologías y el lenguaje de los vínculos

Youth, technologies and the language of links

Este artículo explora los nuevos modos de relación y de interacción que se producen en la sociedad de la información, especialmente en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Los jóvenes, la «Generación.net», dan valor al lenguaje de los vínculos. Son ellos los que más y mejor se están apropiando de los potenciales de relación y de comunicación de tecnologías como Internet. Estas transformaciones implican oportunidades y riesgos que deben ser tenidas en cuenta por parte de educadores y comunicadores.

This paper explores the new ways of relation and interaction which are taking place into the Information Society, particularly on the use of the latest information and communication technologies (ICTs). Young people, the «Net generation», have a very good opinion of the language of links. They are taking the most of the relation and communication potentials from the new technologies such as the Internet. These present changes mean chances and risks that should be taken into account by teachers and communicators.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Redes, vínculos, interactividad, Internet, comunidades virtuales.
Networks, links, interactivity, the Internet, virtual communities.

1. Generación.net

Según los expertos, ya ha surgido la «Generación.net», la primera que está creciendo y educándose con la presencia de Internet en los principales espacios de socialización. Para Fisher (2002), ésta sería la generación que llega a la adolescencia coincidiendo con la efervescencia social de Internet. La «Generación.net» implica una adhesión al ciberespacio y a la revolución digital, dos aspectos que han modificado nuestro mundo y que acompañan al nuevo milenio.

Los estudios que se vienen publicando en los últimos tiempos sobre usos de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) entre la población

❖ Víctor Manuel Marí Sáez es profesor de la Universidad de Cádiz y miembro del CICO (Centro Iberoamericano de Comunicación Digital de Sevilla) (victor.mari@uca.es).

coinciden en destacar los mismos segmentos de edades que más y mejor se está apropiando de estas herramientas. En el caso de Internet, por ejemplo, el informe «Jóvenes, relaciones familiares y TIC» (INJUVE, 2003) considera que el retrato-robot corresponde a varones de una edad comprendida entre los 15 y los 44 años y a mujeres de 15 a 29 años. Para la Asociación de Usuarios de Internet (AUI, febrero de 2004), los internautas comprendidos entre los 14 y los 34 años representan el 62,4 % del total. Netvalue, en el estudio «Adolescentes en la Red en Europa» (2002), señala que uno de cada cinco internautas tiene una edad comprendida entre los 13 y los 19 años. Las cifras confirman la idea apuntada: aquellos segmentos de la población que están en un momento decisivo en la construcción de su identidad son quienes destacan por el uso que hacen de las TIC.

Por este motivo, en el presente artículo nos vamos a centrar en el análisis sociocultural de los usos de Internet por parte de los jóvenes. Siguiendo a Thompson (1999), creemos que el uso de los medios de comunicación implica la creación de nuevas formas de acción e interacción en la sociedad, nuevos tipos de relaciones sociales y nuevas formas de relacionarse con los otros y con uno mismo. Asistimos a un cambio en los modos de producir, consumir, pensar, vivir y relacionarse, que tiene mucho que ver con las pantallas ubicuas (Lewis, 1999) que rodean a los jóvenes: principalmente, la pantalla del ordenador, de la televisión, del móvil y de las videoconsolas.

2. El valor de los vínculos en el nuevo entorno sociocultural

En la actual sociedad de la información predominan las actividades que se organizan en forma de red. Como indica Manuel Castells, las redes constituyen la nueva morfología social de nuestras sociedades, y la difusión de su lógica de enlace modifica de forma sustancial la operación y los resultados de los procesos de producción, la experiencia, el poder y la cultura. Aunque la forma en Red de la organización social ha existido en otros tiempos y espacios, el nuevo paradigma proporciona la base material para que su expansión cale toda la estructura social.

Siguiendo a Elina Dabas (1995), hablar de redes supone dar importancia al lenguaje de los vínculos. Al valor de las interacciones, de los intercambios dinámicos que somos capaces de crear entre las personas y entre las organizaciones e instituciones sociales en las que participamos. Algunas expresiones coloquiales de los jóvenes —«hay un buen ambiente en este sitio», «hay buena química entre tú y yo»— remiten a unas

formas nuevas de sociabilidad y de comprensión del mundo en las que la calidad de los vínculos y el mundo relacional y emocional juegan un papel decisivo.

Frente a la lógica cartesiana, al pensamiento abstracto y la miopía de lo visible que predominaban en el paradigma anterior, en la sociedad-red se otorga más valor a una lógica relacional que parte de lo concreto, pero que es capaz de descubrir las conexiones ocultas que conectan a los acontecimientos y a las personas entre sí. En este nuevo contexto sociocultural en el que predomina la lógica de la Red es en el que triunfan las redes tecnológicas y sus correspondientes dispositivos comunicativos. Por ello, creemos que es fundamental que integremos, en nuestros análisis, la dimensión tecnológica y la dimensión sociocultural de las TIC: la difusión y popularización de Internet no sería tal si no coincidiese con un nuevo clima sociocultural en el que las redes y el lenguaje de los vínculos son altamente significativos.

3. En torno a la interactividad

Hablar de redes y de tecnologías supone, necesariamente, hacer referencia al término interactividad. Para Kerckhove (1999), la interactividad es, junto a la hipertextualidad y la conectividad, una de las características básicas de las TIC. Consiste, básicamente, en la relación que se establece entre la persona y el entorno digital. Este término es utilizado sistemáticamente por las empresas productoras de multimedia, como parte de unas estrategias de marketing que pretenden asociar los materiales con nuevos modelos educativos y comunicativos en los que el usuario (supuestamente) tiene un papel más activo que en los modelos tradicionales.

Ahora, en los nuevos medios de comunicación digitales, la interactividad y el hipertexto sugieren que el centro del proceso comunicativo es el usuario, y no el productor del texto. Nos dicen que ahora podemos construir nuestros propios itinerarios de exploración, navegación, comunicación y aprendizaje, gracias al descentramiento y a la estructura no lineal sobre la que se han construido los materiales multimedia y las páginas web. Es necesario, por tanto, discernir entre lo que de verdad y lo que de envoltorio publicitario y seductor hay en este concepto. Alfonso Gutiérrez (1997) ofrece una síntesis de los diferentes niveles de interactividad que puede llegar a ofrecer una producción multimedia digital. En una gradación de menor a mayor, él establece cinco modelos:

- Modelo A: característico de la enseñanza programada. Prima un modelo de comunicación unidireccional, en el que la iniciativa parte del programa multimedia.

- Modelo B: además de transmitir información, en este nivel se efectúan determinadas consultas al usuario. Éste tiene un poco más de participación que en el modelo anterior, aunque se trata de una respuesta a las instrucciones previamente marcadas por la máquina o el programa informático.

- Modelo C: propio de la enseñanza programada, donde el equipo informático es capaz de recoger y de tener en cuenta las respuestas y elecciones del usuario.

- Modelo D: son aplicaciones multimedia con diseños más abiertos que en el caso anterior, donde el ordenador no podía ajustar su respuesta a las intervenciones del usuario. En este caso, es posible moverse con mayor libertad por la información proporcionada por el sistema.

- Modelo E: el usuario no sólo navega libremente por la aplicación previamente diseñada por el creador, sino que utiliza el medio para convertirse él mismo en emisor de mensajes.

Si contrastamos los materiales multimedia y las páginas web que prometen interactividad con esta clasificación que acabamos de exponer, observamos que la mayoría de ellos se quedarían en los niveles más bajos de interactividad. En contadas ocasiones se llega al máximo nivel de participación del usuario, en el que emisor y receptor intercambian sus posiciones.

4. Ambigüedades y zonas oscuras del lenguaje de los vínculos

Al final del apartado anterior hemos comenzado a analizar críticamente algunas de las promesas de interactividad, de comunicación y de relación que prometen las nuevas tecnologías. En esa misma línea, vamos a profundizar en las ambigüedades y contradicciones que generan la sociedad-red, el lenguaje de los vínculos y las TIC, en las diversas dimensiones a las que estamos haciendo referencia: sociocultural, comunicativa y tecnológica.

No deja de ser paradójico el hecho de que la exaltación de los vínculos sociales coincida, a su vez, con la crisis y el desmoronamiento de determinadas redes sociales que permitían al individuo, en épocas anteriores, construir su proyecto de vida personal e integrarse en la sociedad. El sociólogo polaco Bauman (2002) plantea que hemos entrado en el período de la «Modernidad líquida», en el que se han derretido los sólidos

que parecían inmutables en épocas anteriores, y que permitían unir al individuo con las estructuras sociales. Se han derretido y evaporado instituciones (públicas), servicios (sociales, educativos y sanitarios gratuitos y universales) y valores (solidaridad, emancipación) sobre los que se había construido la convivencia social durante décadas en las sociedades avanzadas.

Por un lado, el nuevo entorno sociocultural fomenta el lenguaje de los vínculos, el valor de las relaciones e interacciones, cara a cara, y mediadas tecnológicamente. Pero, por otro lado, en esta misma sociedad se cortan otros vínculos que permiten el desarrollo personal y colectivo. Como apunta Richard Sennett (2000), las consecuencias personales del nuevo capitalismo flexible conducen a la corrosión del carácter, entendido como la apuesta a largo plazo por construir relaciones estables: «Nada a largo plazo es el principio que corroe la confianza, la lealtad y el compromiso

La Red no sólo plantea una comunicación para transmitir, sino que también contempla una comunicación para relacionarse. Potenciar el lenguaje de los vínculos en nuestras prácticas educativas y comunicativas supone aprovechar lo mejor del nuevo contexto sociocultural para construir redes que dan libertad.

mutuos... Las condiciones de la nueva economía se alimentan de una experiencia que va a la deriva en el tiempo, de un lugar a otro lugar, de un empleo a otro... El capitalismo a corto plazo amenaza con corroer el carácter, en especial aquellos aspectos que unen a los seres humanos entre sí y brindan a cada uno de ellos la sensación de un yo sostenible» (Sennett, 2000: 22-25).

Desde esta perspectiva, habría que releer críticamente el modelo de sociabilidad que subyace a las comunidades virtuales y a los chats, que tanta aceptación tienen entre los internautas. ¿Qué tipo de relaciones y qué modelo de comunidad está presente en esos espacios comunicativos? Sin negar sus utilidades y aportaciones válidas para el desarrollo social y educativo, creemos, siguiendo a Wolton (2000), que detrás de muchas de estas propuestas comunicativas hay un modelo cultural fuertemente individualista, que deja de lado la cuestión de la alteridad, de la relación y convivencia con «los otros que no se parecen a mí». En el

ciberespacio y en la sociedad-red hay lugares en los que relacionarse con los iguales, pero faltan mediaciones desde las que gestionar creativamente las diferencias. Y una sociedad que no se plantea estrategias de relación y de comunicación con los diferentes y con los excluidos acaba reforzando las brechas y divisorias, tanto las estructurales como las digitales.

Finalmente, en el plano tecnológico, habría que preguntarse si la cuestión de la interactividad conduce a mayores niveles de democracia. Para Michel Senechal (1995), existen dos concepciones posibles de la interactividad. Una, en la que los usuarios de la comunicación permanecen cautivos dentro de un universo comercial prefabricado. Y otra, al servicio de un proyecto de reapropiación crítica de los medios, basada en la reciprocidad y en altos grados de participación de los usuarios en el proceso de comunicación. Además, habría que plantearse la participación de la ciudadanía no sólo en los productos multimedia y en el ciberespacio; en nuestros días, es fundamental retomar la participación de la población en los asuntos generales de interés público relacionados con la cultura, con la economía y con la política. No tendría mucho sentido, desde una perspectiva transformadora, educar en la participación mediática y comunicativa sin plantearse, a la vez, una participación en la sociedad.

5. Estrategias

Los retos que plantea el nuevo entorno sociocultural deberían llevarnos a diseñar unas estrategias educativas y sociales que aprovechen lo mejor del nuevo contexto y que reduzcan las contradicciones y limitaciones que existen. Creemos, en primer lugar, que sería provechoso incorporar el lenguaje de los vínculos y el valor de las relaciones a las prácticas educativas y comunicativas en las que estamos inmersos. Fomentar la lógica de la Red y la construcción de redes sociales y comunicativas que rompan con los modelos jerárquicos, verticales y unidireccionales que tanto predominan en nuestras sociedades y espacios educativos.

En segundo lugar, haría falta aprovechar el potencial interactivo que tienen las TIC. Llegar hasta los máximos niveles de interactividad, porque de esta manera demostraremos, en la práctica, que la interactividad está estrechamente unida a una concepción de democracia que pretende ofrecer los máximos niveles de participación a las personas involucradas en los procesos comunicativos.

En tercer lugar, hace falta revisar los modelos de comunidad y de sociabilidad que predominan en In-

ternet, con el fin de favorecer la inclusión del otro, del diferente, del excluido. Siguiendo a García Canclini (2005), habría que preocuparse, conjuntamente, por los diferentes, los desiguales y los desconectados. Las diferencias de identidades, de posición socioeconómica y de integración tecnológica tienen que responderse conjuntamente para evitar reduccionismos: «¿Quiénes son los diferentes, los desiguales y los desconectados? A veces son los mismos. Ésa fue la principal motivación para trabajar juntos los tres términos y las teorías que los sostienen... Pensar juntas estas tres condiciones de diferencia, desigualdad y desconexión me parece básico para avanzar en cualquier pensamiento y transformación de lo social».

Como señalan Sánchez y Aguaded (2002) en las conclusiones de su investigación «Internet y los jóvenes», la Red no sólo plantea una comunicación para transmitir, sino que también contempla una comunicación para relacionarse. Potenciar el lenguaje de los vínculos en nuestras prácticas educativas y comunicativas supone aprovechar lo mejor del nuevo contexto sociocultural para construir redes que dan libertad.

Referencias

- ALFIERI, C. (2005): «Todos nos hemos globalizado» (Entrevista a Néstor García Canclini), en *Revista de Occidente*, 294; 127-153. [Sobre el libro de GARCÍA CANCLINI, N. (2004): *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona, Gedisa].
- BAUMAN, Z. (2002): *Modernidad líquida*. México, Fondo de Cultura Económica.
- DABAS, E. y NAJMANOVICH, D. (Comps.) (1995): *Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia el fortalecimiento de la sociedad civil*. Buenos Aires, Paidós.
- FISHER, H. (2002): *El choque digital*. Buenos Aires, Edutref.
- GUTIERREZ, A. (1997): *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. Madrid, De la Torre.
- KERCKHOVE, D. (1999): *Inteligencias en conexión*. Barcelona, Gedisa.
- LEWIS, D. (1999): *La pantalla ubicua*. Buenos Aires, La Crujía.
- LORENTE, S.; BERNETE, F. y BECERRIL, D. (2003): *Jóvenes, relaciones familiares y TIC*. Madrid, INJUVE.
- MARÍ, V.M. (1999): *Globalización, nuevas tecnologías y comunicación*. Madrid, La Torre.
- MARÍ, V.M. (Coord.) (2004): *La Red es de todos. Cuando los movimientos sociales se apropian de la Red*. Madrid, Popular.
- SÁNCHEZ, M. y AGUADED, I. (2002): *Internet y los jóvenes*. Granada-Huelva, Grupo Comunicar.
- SENECAL, M. (1995): «¿La interactividad conduce a la democracia?», en *El Correo de la Unesco*, 48; 16-18.
- SENNETT, R. (2000): *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama.
- THOMPSON, J.B. (1999): *Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación*. Barcelona, Paidós.
- WOLTON, D. (2000): *Sobrevivir a Internet*. Barcelona, Gedisa.

(Recibido: 13-03-06 / Aceptado: 17-05-06)

- Carmen Marta Lazo
Zaragoza

Modelo cuantitativo y cualitativo en el aprendizaje de contenidos

Guía paterna en el consumo televisivo

Parents' guidance on TV use: a quantitative and qualitative model for content acquisition

Las pautas que los padres ofrecen a sus hijos en cuanto a consumo televisivo son fundamentales en la forma de interacción que el niño tenga con el medio. El control paterno ayuda al niño a aprender a establecer criterios relativos no sólo a la cantidad de exposición diaria, sino también en lo concerniente a los programas que resultan más o menos acordes para su edad. El estudio pone de manifiesto que los niños que acostumbra a dialogar con sus padres respecto a lo visto en televisión presentan mayores niveles de actividad en el proceso de visionado y saben interpretar con mayor claridad el contenido de los mensajes televisivos.

Parents' behavioural patterns as regards TV use define children's interaction with the medium. Parents' supervision helps the child to establish a set of personal criteria concerning both duration and frequency of exposure, as well as age appropriateness. Furthermore, as our research evinces, children in the habit of discussing TV shows with their parents reveal a higher degree of activeness in their visualisation process together with a notably finer ability of disclosing and decoding content in TV messages.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Televisión, niños, consumo, diálogo, padres, educación.

Television, children, consumption, dialogue, parents, education.

1. Las pautas de los padres en la relación entre niño/TV

Los padres, por encontrarse en el contexto inmedia-

to en el que se desarrolla la interacción con el medio televisivo, son una de las principales fuentes de información en la «lectura de imágenes». El niño une las adquisiciones que recibe de los padres al caudal de conocimientos que posee respecto a la televisión, relacionados con la manera de entender el significado de los mensajes y con las formas de presentar los contenidos, y ello va nutriendo sus referentes en la reinterpretación de los contenidos. Independientemente de

❖ Carmen Marta Lazo es directora académica de la Facultad de Comunicación de la Universidad San Jorge de Zaragoza (cmarta@usj.es).

las nociones paternas respecto a las técnicas televisivas en el plano de la realización, el diálogo con los adultos supone un óptimo punto de partida para que el niño enriquezca la primera significación que otorga a los mensajes y se replantee de qué otras maneras o con qué otras lecturas los interpretan otras personas. En definitiva, es importante que aprecie que su forma de entenderlos no es la única ni es definitiva.

La compañía de los padres durante el proceso de visionado es de gran ayuda para ofrecer orientaciones relacionadas con los posibles valores negativos o «contravalores» que se desprenden de determinados mensajes y que los niños no siempre alcanzan a ver. A raíz de los filtros que los adultos les proporcionen y de la contextualización de aquello que no lleguen a entender, los pequeños activarán mecanismos de defensa para encender una «luz» en futuras aproximaciones al medio en las que puedan realizar un consumo en solitario e irán adquiriendo experiencia para realizar una «lectura crítica» de los mensajes.

Otros de los parámetros que los progenitores o tutores pueden enseñarles son la diferenciación entre realidad y ficción, los géneros que representan la realidad y los que se fundamentan en lo imaginario; los aspectos críticos que se esconden detrás de algunos mensajes y la finalidad de los mismos; y, por supuesto, el modo de discernir entre contenidos destinados a ellos como público objetivo y aquéllos que son para adultos y que no deberían ver por su corta edad, en pro de su correcto desarrollo evolutivo. Por ello, que el niño realice un consumo más o menos responsable cuando se encuentre solo delante de la pantalla dependerá de la guía previa que sus padres le hayan ofrecido y de cómo éstos hayan intervenido en el modelo perceptivo de sus hijos, modelo que en las etapas de la temprana infancia es imprescindible tutelar.

Asimismo, compartir junto con los hijos el tiempo dedicado al medio supone una forma de saber cuáles son sus gustos, preferencias y actitudes, lo que ayuda a los padres a conocer los usos que los más pequeños harán del medio cuando no se encuentren junto a ellos viendo la televisión. También es una «carta de confianza» para que el niño les comente lo que ha visto en solitario y les pregunte, para resolver sus dudas, todo aquello que no haya logrado entender o le haya llamado la atención.

En contraposición, el consumo habitual sin compañía alguna y la falta de diálogo respecto a lo visto en televisión pueden afectar, si el sujeto infantil no está preparado por otros cauces, como pueda ser el contexto escolar, a una falta de cuestionamiento de lo emitido y a una ausencia de criterio respecto a todo aque-

llo que pueda perjudicar su aprendizaje y desarrollo desde edades tempranas y a lo largo de todo su proceso evolutivo. En este sentido, Aguaded (1999) apunta que «la actitud familiar ante la televisión tiene mayor trascendencia si consideramos que ésta comienza a influir de forma sistemática desde la primera infancia, ya que los modelos paternos de esta época se mantienen en los períodos de mayor plasticidad en la evolución de los niños»¹.

2. Modalidades de ver televisión: consumo democrático, autoritario y en solitario

Además del diálogo habitual con los padres en referencia a los contenidos emitidos en televisión, el modo de consumo también afecta a los usos y actitudes que el niño tenga ante el medio.

Podemos diferenciar entre diversas maneras de ver la televisión en el contexto perceptivo del hogar:

- Consumo democrático: forma de compartir el medio asentada en las bases de que cada vez elige un miembro de la familia lo que desea ver o se ve lo que decide, en cada caso, la mayoría.
- Consumo autoritario: modalidad en la que, en la mayoría de las ocasiones, es el adulto quien se hace con «el mando» e impone al resto lo que hay que ver.
- Consumo en solitario: modo unilateral de acercarse a la pantalla, de manera aislada, sin compartir con nadie el tiempo de visionado. Si bien tradicionalmente en la mayoría de los hogares sólo se contaba con un receptor de televisión emplazado en el salón, como lugar principal en el que transcendía la vida de la familia, cada vez es más habitual que se cuente con una pantalla en cada habitación, aspecto que propicia esta modalidad de ver televisión.

Este tipo de circunstancias estructurales en los modos de consumir televisión repercuten en los comportamientos que el niño tenga cuando no esté junto al resto de su familia, siendo más probable que elija «lo prohibido» en la segunda de las situaciones, con todo lo que ello puede conllevar, de consumir, incluso, contenidos no recomendados para niños; mientras que en el primer caso el niño se ajustará a sus preferencias, conocidas de antemano por los adultos con los que comparte, en el más amplio sentido de la palabra, de manera habitual su tiempo de exposición al medio.

La tercera forma de consumo que planteamos es cuanto menos preocupante si tenemos en consideración que, según cifras de recientes estudios, un tercio de los niños españoles cuenta con equipo propio. Y esto supone un mayor consumo, a veces indiscriminado, de programas sin que los padres no sólo no vigilen sino que apenas conozcan lo que sus hijos están vien-

do ni tampoco en qué horarios. A lo que, evidentemente, se añade una ausencia de diálogo acerca de los contenidos, una falta de contraste en la lectura de los mensajes e intercambio de opiniones y de oportunidades de preguntar a los adultos aspectos puntuales que no se entienden.

3. Padres, consumo compartido y diálogo sobre televisión

Anteriormente, hemos apuntado la conveniencia de ver la televisión junto con los hijos y del diálogo respecto a los contenidos vistos, pero ¿en qué medida son frecuentes estas situaciones?, ¿de qué modo concreto afectan a las prácticas televisivas de los niños?, ¿se sienten los padres preparados para explicar a sus hijos todo aquello relacionado con las formas de construcción de los mensajes mediáticos y con las maneras de interpretar de manera crítica y razonada los significados?... Éstas son algunas de las dudas que nos surgen y a las que trataremos de dar respuesta en las siguientes líneas.

3.1. El elevado consumo diario, un mal ejemplo

En primer lugar, cabe advertir que el ejemplo que los adultos dan a los niños en cuanto al tiempo de visionado diario no es alentador. Las cifras de consumo muestran que los niños ven menos la televisión que sus mayores. Según datos de TN Sofres² de la temporada 2001/02, el promedio de lunes a domingo, en niños entre 4 y 12 años, era de 147 minutos diarios (dos horas y 27 minutos); mientras que para el total de la población alcanzaba los 219 minutos (3 horas y 39 minutos), lo que significa que los niños durante el período citado consumieron una hora y doce minutos menos que la media de la población en general. De esta forma, los adultos mediante su propio patrón de consumo invitan a los niños a una exposición prolongada al medio.

3.2. La televisión como principal compañera en el tiempo libre de los niños

A ese incentivo en la elevada cantidad de consumo diario, se añade como segundo parámetro preocupante que, en muchas ocasiones, los padres no ven junto con sus hijos la televisión. Según pudimos constatar en una investigación³ realizada en el año 2002, en la que encuestamos a 440 escolares de la Comunidad de Madrid con el fin de observar tendencias en el consumo infantil, sólo un 56,1% solía ver la televisión acompañado de sus padres. Esta circunstancia fomenta una relación unilateral de los más pequeños con la pantalla. Como consecuencia, la televisión ejerce el rol de compañera en el tiempo de ocio de los

niños. Y esta función que se le otorga, como «niñera electrónica» o «institutriz», es asumida por los propios padres. En este sentido, en un estudio en el que encuestamos a padres⁴, observamos cómo en los hogares en los que ambos miembros trabajan fuera del hogar argumentaban que «no disponen de demasiado tiempo para jugar y ver la televisión con los hijos», por lo que demandaban al medio más programas de «entretenimiento» para que los niños permanecieran ocupados. Por otro lado, a pesar de que advertían que les preocupaba el tipo de contenidos negativos emitidos, así como las consecuencias que causa ver la televisión, entre las que citaban textualmente, «la falta de comunicación familiar», «la comedura de coco» o «la creación de dependencia», un 20% de los encuestados reconocía abiertamente «no comentar ni explicar a sus hijos nada de lo que ven». Esta ausencia de diálogo se debía, entre otras razones, al desconocimiento de los formatos y contenidos, por lo que afirmaban no sentirse «capacitados para transmitir una buena información y educación televisiva a sus hijos».

Con similar proyección, en un estudio titulado «La televisión y los niños»⁵ realizado por el CIS (2000), un 25% de los encuestados opinaba que «los padres no pueden estar en todo, y necesitan también el apoyo de los maestros y profesores para enseñar a ver la televisión a sus alumnos» y un 30% respondía que «los verdaderos responsables de lo que ven nuestros hijos en televisión son los programadores de las distintas cadenas». Únicamente, el 42% de los padres contestó que «preocuparse por los programas de televisión que ven los niños y adolescentes es una labor exclusiva de los padres».

3.3. El diálogo ante la pantalla, una práctica escasa

Como tercer indicador, nos fijaremos precisamente en qué medida los niños dialogan con sus padres respecto a los contenidos que ven en la televisión. En la ya citada investigación realizada en el 2002, pudimos constatar que sólo un 54,3% de los encuestados acostumbraba a realizar esta práctica. Por otra parte, el grupo de amigos era con quienes más solían conversar en relación con lo visto en la pantalla (un 67,9% de la muestra) y sólo un 3,9% lo hacía con sus profesores. A estos porcentajes, cabe añadir que un significativo 12,9% de los escolares afirmaba que no dialogaba con nadie al respecto, situación que podemos calificar de alarmante, teniendo en consideración que estos niños tienen una relación exclusiva con el medio, sin retomar lo que ven ni intercambiar ninguna opinión, ni tan siquiera cuestionar con otras voces lo que más les preocupa o no entienden de los mensajes que se «tragan».

4. Modos de diálogo paterno e interrelación entre niño y televisión

Hasta aquí hemos abarcado el panorama de consumo e intercambio de lecturas que los niños realizan en el plano cuantitativo, pero de qué modo intervienen estas circunstancias en el «proceso de negociación» que los niños hacen con los mensajes. En esta parte, trataremos de explicar cómo repercuten la cantidad de visionado diario y el diálogo con los padres en la lectura de los contenidos televisivos y en el nivel de actividad que los niños mantengan en su interacción con el medio.

En la mencionada investigación, abordamos también un análisis cualitativo mediante la realización de 16 grupos de discusión en el que las variables de estudio dependientes eran el tiempo diario de exposición, repartido en dos niveles (ver la televisión más de dos horas o no llegar a este límite), y la mediación de los adultos, con otras dos categorías (la existencia habitual de diálogo con los padres respecto a los contenidos vistos en la pantalla o la ausencia de éste). Por otro lado, la variable independiente era la edad, segmentada en dos grupos: niños de 7 a 9 años y niños de 10 a 12 años.

Con el fin de determinar cómo afectaban las variables señaladas al nivel de actividad que los niños mostraran en su interrelación con el medio, confeccionamos la escala que presentamos abajo⁶:

De los resultados de este análisis, se desprenden los beneficios de conversar con los padres y de mantener un consumo televisivo por debajo de las dos horas diarias, en los siguientes aspectos:

- En el mayor grado de actividad en la interacción con el medio. Si bien constatamos que, en general, los niños actúan de forma activa ante los mensajes televisivos, siendo su nivel de actividad «alto», determinamos que existen diferencias sustanciales en cuanto a las variables de estudio. De tal modo que quienes acostumbran a contrastar los contenidos televisivos con sus padres suelen alcanzar niveles de actividad su-

periores a los propios de su edad. Por ello, los niños entre 7 y 9 años que comentan la programación con sus padres alcanzan percepciones similares a las de los escolares entre 10 y 12 años. En sus lecturas de los mensajes se aprecian más interpretaciones y opiniones, mientras que quienes no conversan con ellos se limitan a describirlos de manera lineal o fragmentada. Además, los niños que ven menos de dos horas diarias la televisión y dialogan con sus padres son quienes alcanzan mayores niveles de actividad, llegando al estadio considerado «muy alto», en el que establecen relaciones con lo que ya conocen (comparaciones) u ofrecen otras alternativas y crean nuevos escenarios (aplicaciones). En contraposición, los que superan las dos horas introducen errores en la interpretación de las secuencias.

- En la comprensión de los valores y «contravalores» que se introducen en las imágenes. Quienes dialogan con los padres y presentan un consumo menor perciben en mayor medida los valores y contravalores insertos en los mensajes televisivos. El hecho de contar con referencias previas de los temas expuestos en las imágenes, como por ejemplo el reciclaje, favorece la advertencia, extrapolación y explicación argumentada de los valores positivos y negativos que se asientan en los mensajes.

- En la percepción de los aspectos críticos que se introducen en los mensajes. Los niños cuyo consumo es elevado presentan confusiones en la reinterpretación de secuencias con contenido crítico, además no captan el sentido nuclear de los mensajes. Por el contrario, quienes limitan su consumo son quienes llegan a profundizar más en el contenido de las imágenes.

- En la diferenciación entre realidad y ficción. La edad es una variable clave en la distinción entre ambos conceptos, ya que los niños entre 7 y 9 años suelen relacionar la realidad con todo aquello que pueda acontecer en la vida real, por ello asocian las series de ficción con lo real y los contenidos informativos con lo ficticio, cuando les resultan hechos extraños o extraor-

dinarios. Por otro lado, en el grupo entre 10 y 12 años, los niños que no acostumbran a dialogar con sus padres y su consumo es superior a las dos horas diarias también suelen cometer equivo-

Nivel 0		Nivel 1		Nivel 2		Nivel 3		Nivel 4	
Muy bajo		Bajo		Medio		Alto		Muy alto	
Decide no ver las imágenes.		Se queda impasible.		Responde con monosílabos.		Explica el sentido del mensaje, en función de cómo ha comprendido su significado.		Establece relaciones con lo ya conocido.	
Realiza otras actividades.		Responde de manera gestual: rostro, brazos, se desplaza.		Informa acerca de lo que mira.		Valora con argumentos el mensaje desde una visión subjetiva, da su parecer al respecto.		Participa, ofrece alternativas y propuestas, crea otros escenarios...	
Otra elección	No reacción	Sólo gestos	Si/No	Describe	Interpreta	Opina	Compara	Aplica	

cos en la interpretación de ambos términos. De manera contraria, los niños que sí conversan de manera habitual con los mayores y ven menos de dos horas diarias la televisión evidencian el significado de ambos conceptos y, además, llegan a diferenciar «realidad» de «realidad mediada», mediante la relación de la realidad con la experiencia directa, se refieren al concepto de «grabación» como manera de construir la realidad e, incluso, hacen alusión a las posibilidades de «manipular» la realidad a través de la televisión.

- En la distinción entre contenidos infantiles y contenidos para adultos. Los niños entre 10 y 12 años que comentan los programas con sus padres y ven menor cantidad de tiempo al día la televisión son quienes más críticos se muestran con la exposición de contenidos para adultos, aunque se presenten en formato de dibujos animados, como sucede con una de las series que nos sirvió de ejemplo en nuestro análisis, «Los Simpson». Por otra parte, los escasos niños que ven «South Park» no tienen pautas de control paterno y presentan un elevado consumo diario. Paradójicamente, reconocen que ven esta serie pese a considerar que está destinada a adultos por el tipo de lenguaje grosero utilizado y por emitirse en horario de madrugada.

5. Aspectos positivos y negativos de ver la televisión con los padres: los niños responden

Con el fin de conocer la opinión de los niños en cuanto al consumo compartido, planteamos en los grupos de discusión qué ventajas y qué inconvenientes pensaban que tenía ver la televisión junto con sus padres. De sus respuestas evidenciamos que, en general, se acoge esta práctica como positiva porque estiman que ayuda en los siguientes aspectos:

- Para poderles preguntar lo que no entienden y así resolver sus dudas.
- Con el fin de contrastar su opinión y ampliar el punto de vista de los temas que se plantean.
- Para contar con una orientación de los contenidos que pueden ver y los que no les resultan acordes por su corta edad.
- Por el simple hecho de tener compañía durante el visionado. Es significativo que esta última ventaja sólo se plantea por parte de niños que no suelen dialogar con sus padres.

Como excepción, sólo se señala el inconveniente de la diferencia en los gustos televisivos. Esta desventaja se aduce únicamente en grupos que no acostumbran a dialogar con sus padres, en los que se llega a afirmar que éstos se «deshacen» de sus hijos para ver únicamente los programas que les gustan.

Cabe indicar que, de forma generalizada, la mayoría de los niños afirman que suelen adecuarse, de forma más frecuente, a las preferencias televisivas de sus padres que éstos a los gustos de sus hijos. Esto queda demostrado en que son pocos los padres que ven con los niños los dibujos animados, al contrario de lo que sucede, por ejemplo, con los informativos, contenidos que a pesar de no ser del interés de los niños⁷, los ven con ellos por el simple hecho de compartir ese tiempo con sus padres.

Quedan, pues, abiertas algunas cuestiones ¿por qué los padres afirman que no tienen tiempo para ver la televisión son sus hijos, cuando el cómputo de minutos al día de los adultos supera en más de una hora el de los niños? y ¿por qué motivos los padres no se interesan por aquello que están viendo sus hijos, cuando estos ven con ellos programas que no les gustan?, ¿podemos hablar, por tanto, de un consumo compartido sólo cuando los espacios son de la preferencia de los padres?...

6. Pautas para padres para un consumo televisivo de calidad junto con sus hijos

Ante los beneficios constatados para los niños de compartir el consumo televisivo con adultos y del diálogo respecto a los contenidos vistos, recogemos a continuación una serie de posibles pautas de actuación para los padres en el «contexto perceptivo del hogar»:

- Dosificar el tiempo que los niños destinan diariamente a ver televisión.
- Ofrecer otras alternativas en el disfrute del tiempo de ocio.
- Planificar junto con los niños previamente, antes de sentarse frente a la pantalla, los programas que se van a ver.
- Interesarse por los espacios que más atraen a los niños y verlos con ellos.
- Preguntar los motivos por los que les gustan los espacios que eligen, con el fin de encontrar argumentos de cuáles son sus intereses.
- Observar si los niños entienden el contenido de los mensajes y explicarles aquello que no entiendan.
- Contextualizar aspectos parciales que no queden bien plasmados en las imágenes.
- Potenciar la valoración crítica de los contenidos vistos.

Algunas de estas tareas no poseen un excesivo grado de dificultad para los padres, únicamente exigen un compromiso para con sus hijos, prestando el tiempo necesario y mostrando interés por una cuestión tan importante como es el aprendizaje que la televisión proporciona a los niños.

Notas

¹ AGUADED, J.I. (1999): *Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva*. Barcelona, Paidós; 31.

² Estos datos pueden consultarse y completarse en el «Estudio de la oferta y las preferencias temáticas de la audiencia televisiva infantil en España» llevado a cabo por PÉREZ ORNIA, J.R. y NÚÑEZ LADEVEZE, L., publicado en *Telos, Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad*, 54. Madrid, Fundación Telefónica; 103-113.

³ La metodología y resultados de esta investigación están contenidos en MARTA, C. (2005): *La televisión en la mirada de los niños*. Madrid, Fragua.

⁴ MARTA, C. y DE ÁNGEL, N. (1997): «Análisis empírico sobre la decodificación del mensaje televisivo, según el proceso evolutivo en

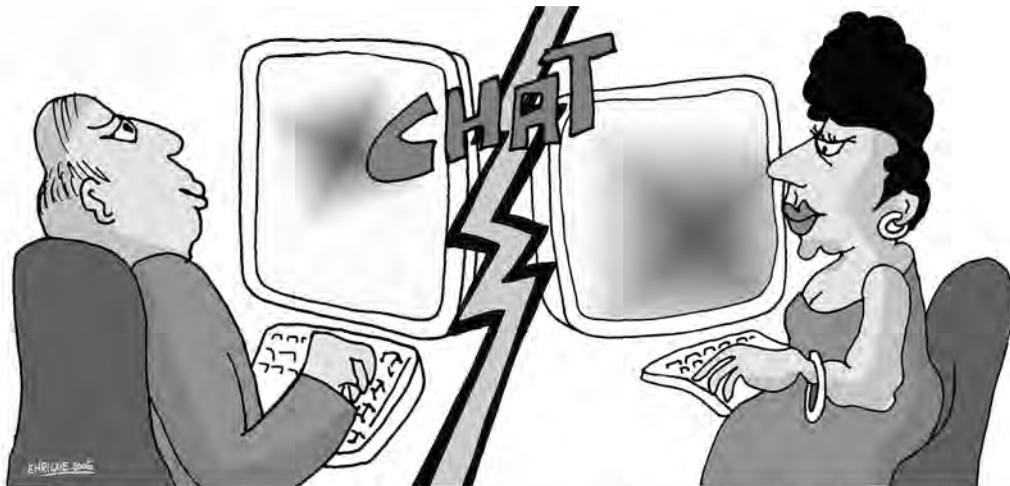
niños de clase media de 4 a 7 años», en *I Congreso Internacional de Formación y Medios*. Segovia, Universidad de Valladolid; 327-333.

⁵ Los resultados de este estudio, que se corresponde con el nº 2.391, se encuentran publicados en el Boletín del Centro de Investigaciones Sociológicas, CIS, 26, que puede consultarse en www.cis.es/boletin/26/tele.htm.

⁶ MARTA, C. (2005), op. cit.; 28 y ss.

⁷ Hay que matizar que en España no se han realizado todavía informativos destinados específicamente a niños, como ocurre en otros países, por ejemplo en Francia, Japón, Estados Unidos o Reino Unido. Véanse algunos de estos ejemplos en GARCÍA MATILLA, A. (2003): *Una televisión para la educación. La utopía posible*. Barcelona, Gedisa; 90-92.

Reflexiones desde el butacón



... y tengo 24 años, soy deportista y me gusta el riesgo y la alta montaña...

... yo soy modelo, hago surfing y me fascina la naturaleza...

¡somos dos almas gemelas...!

- Carolina Moreno Castro
Valencia

Ingredientes mágicos y tests clínicos en los anuncios como estrategias publicitarias

Magic ingredients and clinical tests in commercials as advertising strategies

En este trabajo se analizan una serie de anuncios emitidos por las cadenas de televisión generalistas españolas en las que se emplean dos tipos de eslóganes publicitarios para intentar otorgar credibilidad a los productos que se publicitan. Por una parte, se encuentran anuncios que aluden constantemente a ingredientes mágicos que periódicamente se ponen de moda y que hacen que el imaginario colectivo fantasee sobre las características de estos productos; y por otra parte, se detecta que cada vez es mayor el número de anuncios que aluden a eslóganes en los que se hace constar que el producto ha sido comprobado científicamente o testado clínicamente por determinados laboratorios. Sin embargo, cada año aumentan las denuncias de colectivos de consumidores y de asociaciones médicas por el mal uso que se hace de la terminología científica en los anuncios publicitarios y por los mensajes que transmiten, que en la mayoría de los casos no se corresponden con la realidad científica.

In this paper we analyse several television commercials shown on Spanish national TV channels. There are two different kinds of advertising slogans to increase credibility of the advertised products: spots which make reference to «magic ingredients», which are subject to trends and designed to make the target audience fantasize about the characteristics of these products; and secondly, we detect a growing number of advertisements which make reference to the product having been scientifically tested. However, complaints by consumers' organisations and the scientific community are on the rise concerning the abusive use of scientific terminology on television advertising, as well as the lack of scientific reality of the claims made in the commercials.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Publicidad, ciencia, estrategias publicitarias, consumo, asociaciones.
Advertising, science, advertising strategies, consumption, associations.

1. La investigación

Los estudios dirigidos a analizar los discursos publicitarios han establecido una serie de categorías en los lenguajes audiovisuales. Estas variables estandarizadas las emplean los anunciantes para llegar de la forma más eficaz posible a los consumidores. En este artículo se expone una línea de trabajo que estamos llevando a cabo desde el año 2003. Básicamente, se trata de establecer los parámetros que se utilizan en los anuncios emitidos por televisión. Prin-

❖ Carolina Moreno Castro es profesora de Periodismo de la Universidad de Valencia (carolina.moreno@uv.es).

principalmente, nos interesan para las conclusiones de la investigación aquellos anuncios que están relacionados con los sectores de la alimentación y de la cosmética. En los anuncios emitidos durante el mes de noviembre de 2003 se detectaron dos claves que se están repitiendo en los años siguientes. En los sectores de cosmética y alimentación, por una parte, se reitera la utilización de términos que aluden a productos específicos, que denominaremos como «ingredientes mágicos». Y por otra parte, otro elemento reiterativo en la publicidad en las cadenas de televisión analizadas es el rigor que se pretende otorgar a un producto de consumo alimentario o de cosmética cuando se anuncia diciendo que ha sido «clínicamente comprobado», «testado» por determinados laboratorios, o que ha sido «sometido a un experimento» con un número determinado de individuos.

En el primer caso, el de los «ingredientes», se tratan de sustancias o productos que periódicamente van apareciendo en el mercado y que aluden a su componente «natural» y a su larga tradición de curación en culturas milenarias. Como ejemplos, encontramos los siguientes: a) La raíz de «ginseng», en su momento; b) La avena, que se incorporó, en un principio, a los geles de baño y luego a las cremas de hidratación corporal; posteriormente, cuando todas las marcas, incluidas las marcas blancas, ofrecían en sus productos la avena, revolucionó el mercado de consumo otro producto; c) La soja, que se anunciaba como ingrediente

que reducía el colesterol, ayudaba a pasar la menopausia en las mujeres en el climaterio, e inhibía el crecimiento del vello en las mujeres (incorporada a leches hidratantes), y además reducía los niveles de colesterol; d) A este ingrediente le siguió el aceite de oliva, con todas las propiedades de la dieta mediterránea; e) Actualmente, existe un nuevo ingrediente mágico que está renovando todo el mercado de la cosmética y de la alimentación: el aloe vera, con todas sus propiedades cicatrizantes y antiinflamatorias. Encontramos desde yogures que contienen aloe vera, hasta champús, geles, cremas hidratantes, etc.

En el segundo de los casos, cuando en la publicidad se incluye que las cualidades de un producto han sido comprobadas o avaladas científicamente, como apoyo a las imágenes que se emiten, estos anuncios utilizan gráficas, tablas y otros recursos iconográficos que construyen falacias argumentativas en torno a los beneficios de los productos anunciados. Además, para reforzar la calidad del producto se introduce léxico científico o pseudocientífico para que el espectador considere que no se trata de un producto cualquiera. Es decir, aparece el empleo de la retórica científica como estrategia publicitaria para argumentar los beneficios de los productos. Como ejemplo, los bífidos activos, los fitosteroles, el oxígeno activo, las ceramidas, la coenzima Q10. En este artículo, se expone la primera fase del estudio, correspondiente a los anuncios emitidos a finales de 2003, donde se plantearon los principales

objetivos de la investigación, así como la metodología que se iba a abordar.

2. La metodología aplicada

Aparte de la ficha de vaciado de los contenidos realizada para el estudio, se ha tenido en cuenta el trabajo previo de otros autores como el de Méndez (2001: 88)¹ en el que se le otorgan una serie de características a

Ficha de análisis de los anuncios				
Fecha de emisión del anuncio:				
Canal de televisión: TVE Antena 3 Tele 5 Canal 9				
Hora de emisión:				
Producto anunciado:				
Sector al que pertenece: Telecomunicaciones Automóvil Alimentación Fármacos Cosmética Electrodomésticos Sanidad				
Protagonistas: Hombre Mujer Grupos Animación Experto No experto Personaje conocido Personaje anónimo				
Grupos de edad: Adultos Niños Tercera Edad				
Valores que transmiten: Éxito Felicidad Salud Calidad de vida				
Eslogan:				
Ingredientes mágicos			Sí	No
Alusión a las comprobaciones científicas			Sí	No
Anuncio convencional			Sí	No
Rótulo impreso			Sí	No
Breve resumen del contenido				

los mensajes publicitarios en televisión, que a continuación se exponen: a) Lenguaje rápido y sintético; b) Imágenes comprensibles; c) Marca identificable; d) Sonido adecuado y música sugerente; e) Sobreimpresiones sincronizadas; f) Personajes, mejor que objetos; g) Una sola idea en el spot; y h) Técnicas y recursos atractivos. Se comprueba en la investigación, que las categorías que utiliza este autor se tienen en cuenta en la producción de los anuncios y nos orienta para la realización de la ficha de análisis². La ficha que estamos utilizando para analizar los anuncios publicitarios emitidos durante las distintas temporadas de televisión es la que se expone a continuación.

3. La muestra seleccionada³

El total de anuncios analizados en la primera fase de la investigación fue de 91, que fueron emitidos entre los días 17 y 23 de noviembre de 2003. Se seleccionaron los anuncios emitidos entre las 22:00 y las 23:00 horas de las siguientes cadenas de televisión generalistas: TVE, Canal 9, Tele 5 y Antena 3. El número de anuncios estudiados por sectores fue el siguiente: 3 dedicados a la sanidad (anuncios institucionales), 4 sobre electrodomésticos, 9 de cosmética, 14 de fármacos, 15 de automóviles, 16 de alimentación, y 27 de telecomunicaciones. El objetivo de la investigación era centrarse exclusivamente en aquellos anuncios que estuvieran orientados a la alimentación, a la cosmética, y a la sanidad (fármacos y campañas institucionales). No obstante, en esta primera fase de la investigación tuvimos en cuenta a otros sectores de consumo para poder realizar estudios comparativos de los datos obtenidos. Además, el mayor número de anuncios que se emitieron en la franja horaria seleccionada fue, justamente, sobre el sector de las telecomunicaciones. Los anuncios sobre telecomunicaciones fueron los que emplearon términos más técnicos y con mayor grado de monosemia, encontrándose en un 29,67% del total de anuncios analizados dedicados a este sector. En telecomunicaciones se le transmitía al espectador la idea de obtener la felicidad y el éxito al adquirir nuevos servicios.

En el 60,58% de los anuncios estudiados sobre alimentación aparecían grupos de individuos consumiendo el producto. En la mayoría de ellos, se presentaba a una familia o un grupo de personas que compartían lo «bueno y saludable» del producto anunciado. En el 83,33% de los anuncios sobre alimentación se incluía el «ingrediente mágico», que es ese componente al que se le atribuyen propiedades que responden a una fantasía colectiva y no a una constatación empírica y que dota al producto de un poder especial para que

no engordes o adelgaces, para que mejores tu calidad de vida, tu salud y tu felicidad. El 66,65% de los anuncios emitidos sobre alimentación subrayaba con rótulos el nombre del producto.

En el sector de los automóviles, los principales valores que se transmitían a los espectadores eran la seguridad, en un 28,57% de los anuncios, frente al éxito, en el 57,14%, dependiendo del enfoque del anuncio. En el 72,15% de los anuncios, más que vender el producto, se vendía la idea de posesión del vehículo.

En los anuncios sobre fármacos se constató que el 62,15% de ellos estaban protagonizados por mujeres, sobre todo pertenecientes a la tercera edad, mientras que los niños y los adolescentes eran grupos de edad que no aparecían reflejados. Frente a otro medio cálido, como la radio, en el que casi todos los anuncios emitidos sobre fármacos o remedios de parafarmacias sí aparecen avalados por la figura de un experto, en la televisión en el 95,47% de los anuncios no aparecen expertos, ni médicos. Los fármacos mejoraban la salud y la calidad de vida en un 45,13% y en un 32,36%, respectivamente.

En los anuncios institucionales sobre salud, como son las campañas de prevención del cáncer de mama, prevención del SIDA o el tabaquismo, no aparecían protagonistas en un 66,66% de los anuncios, y en el porcentaje restante aparecían imágenes con grupos de individuos. Eran anuncios que reproducían escenas de la vida cotidiana y que intentaban transmitir mejora en la calidad de vida de los ciudadanos.

En los anuncios sobre cosmética analizados, el 77,78% estaban protagonizados por mujeres. Los valores que transmitían a su público objetivo eran: en primer lugar, el éxito (50%); seguido de la felicidad (25%), y, finalmente, un 20% aludía al bienestar de las mujeres y directamente a su salud. La utilización de «ingredientes mágicos» estaba en torno al 60% de los anuncios analizados en este sector y la alusión a lo «científicamente comprobado» o «testado científicamente» aparecía en el 100% de los anuncios⁴. Especialmente en cosmética, se introduce un nuevo elemento que no había sido previsto entre las variables del análisis de los anuncios publicitarios —y partir de esta primera fase de la investigación se tiene en cuenta— y es el refuerzo de los «ingredientes mágicos» y de las comprobaciones clínicas con la utilización de terminología científica, como por ejemplo: las cremas que, según los anuncios contienen Coenzima Q10, y que ayudan a neutralizar los radicales libres. Según la «Guía de las terapias alternativas. Principios, eficacia y riesgos», editada por la Organización de Consumidores y Usuarios (OCU, 2001: 102): «El hecho de que

el organismo produzca suficiente Q10, que no se conozcan fenómenos de déficit y que el beneficio de su toma suplementaria no se haya demostrado, basta para calificar la toma de complementos como Q10 como algo inútil». El término científico supone un valor añadido para el producto, dotándolo de un cariz que lo hace más especial o eficaz de cara al espectador, basándose en la retórica científica.

En el sector de los electrodomésticos se transmitían valores como la mejora de la calidad de vida y el incremento del tiempo para dedicar al ocio. Tal y como se ha señalado en otros trabajos sobre la calidad de los contenidos en televisión (Moreno y De la Fuente, 2005) cada año la Asociación de Usuarios de la Comunicación (AUC) presenta reclamaciones o quejas por irregularidades en los contenidos publicitarios ante los organismos reguladores, como ante la Asociación para la Autorregulación de la Comunicación Comercial. De hecho, en 2004 hubo 70 actuaciones por la emisión en distintos canales de televisión en abierto de publicidad que vulneraba la Ley General de Publicidad (Ley 34/1988, de 11 de noviembre de 1988, General de Publicidad)⁵. Un ejemplo fue el anuncio emitido sobre: Puleva Omega 3, en el que una voz en off decía: «el exceso de colesterol frena tu salud. Tomando cada día Puleva Omega 3 ayudas a reducir el colesterol. Puleva Omega 3, la única que ha demostrado científicamente que ayuda a reducir el colesterol. Cúdate».

La Asociación de Usuarios de la Comunicación remitió un escrito a la Asociación de Autocontrol de la Publicidad solicitando que declarara ilícita la publicidad de Puleva y que requiriera a esta empresa su cese o rectificación por publicidad engañosa. El Jurado de Autocontrol de la Asociación para la Autorregulación de la Comunicación Comercial instó al anunciante al cese de la publicidad reclamada por infringir el principio de legalidad y el principio de veracidad del Código de Conducta Publicitaria de Autocontrol⁶. Este anuncio muestra cómo se utilizan eslóganes publicitarios en productos de consumo habitual que garantizan mejoras en la salud pública.

4. Algunos de los anuncios analizados

- Anuncio del Grupo Pascual, emitido el día 20 de noviembre de 2003, a las 22:43, en Antena 3. La empresa Pascual anunciaba una bebida de soja. Durante el anuncio una voz en off decía: «Vive, soy de Pascual, la bebida de soja con isoflavonas y ácidos grasos Omega 3 y Omega 6, sustancias naturales de la soja, que te ayudan a regular tu nivel de colesterol y a prevenir enfermedades cardiovasculares. Estudios cientí-

ficos demuestran que el consumo diario de soja ayuda a reducir el nivel de colesterol». «Vive sano, Vive Pascual, vive, soy». Acompañaba a esta voz unas imágenes de un grupo de individuos haciendo ejercicio y tomando la bebida de soja. En el anuncio, se hacía una vinculación entre el consumo del «ingrediente mágico» (la soja) y la reducción de los niveles de colesterol de los individuos. Durante la emisión de este anuncio, la Asociación de Usuarios de la Comunicación interpuso una reclamación al Jurado de la Publicidad por las siguientes cuestiones: a) el anuncio pretendía una utilidad terapéutica para una o más enfermedades, sin que se ajustara a los requisitos y a las exigencias previstas en la Ley del Medicamento y disposiciones que la desarrollan; b) porque pretendía proporcionar seguridad de alivio o curación; c) porque se atribuían determinadas formas, presentaciones o marcas de productos alimenticios de consumo ordinario, concretas y específicas propiedades preventivas, terapéuticas o curativas...; d) porque se utilizara el término «natural» como característica vinculada a pretendidos efectos preventivos o terapéuticos; e) y porque en general se le atribuyeran efectos preventivos o terapéuticos específicos que no estuvieran respaldados por suficientes pruebas técnicas o científicas acreditadas y expresamente reconocidas por la administración sanitaria del estado⁷.

- Anuncio de la empresa Pascual, emitido el 17 de noviembre de 2003, a las 22:34, en TVE. La empresa Pascual anunciaba: Leche Pascual calcio. En las imágenes aparecía una familia desayunando, entonces se congelaba la imagen y aparecía un individuo-experto-presentador, no identificado, diciendo: «Una familia y Leche Pascual calcio. Todo el calcio sale de aquí, de la Leche Pascual calcio. La única con calcio natural, por lo que el sabor de la leche, también es natural... y con vitamina D, para que el cuerpo absorba todo el calcio. Por eso, si la bebes hoy, lo notarás mañana». Su eslogan rezaba así: «Leche Pascual calcio. Lo natural es cuidarse». Por la emisión de este anuncio la Asociación de Usuarios de la Comunicación presentó una reclamación ante el Jurado de Autocontrol de la Publicidad por dos cuestiones básicas: a) por atribuir a determinadas presentaciones o marcas de productos alimenticios de consumo ordinario concretas y específicas propiedades preventivas o terapéuticas o curativas; y b) por utilizar el término «natural» como característica vinculada a pretendidos efectos preventivos o terapéuticos. Finalmente, se desestimó la reclamación y el anuncio continuó en antena.

- Anuncio de Danone, emitido el 21 de noviembre de 2003, a las 23:30, en Canal 9. El eslogan de

este anuncio es que el yogur Actimel de Danone ayuda a reforzar las defensas de tu hijo con «L. Casei inmunitas», sobreimpreso sobre el anuncio. Una voz en «off» explica cómo el yogur Actimel ayudaba a reforzar las defensas de tu hijo.

En este caso, también la Asociación de Usuarios de la Comunicación interpuso un recurso de alzada ante el Jurado de Autocontrol de la Publicidad contra la empresa Danone porque la publicidad reclamada presentaba al producto Actimel de Danone como un producto lácteo que ayudaba al organismo, basando esta afirmación en supuestos estudios científicos que lo avalaban. El pleno del Jurado de Autocontrol desestimó el recurso de alzada.

- Anuncio de Nivea, emitido el 17 de noviembre de 2003, a las 22:37, en Telecinco. En el anuncio aparece una chica que va caminando por un escenario virtual y encuentra su crema Nivea Visage para el rostro. El eslogan del anuncio decía: «Máxima energía para una piel radiante». Una voz en off especificaba que llevaba extracto de albaricoque y vitamina C, para estar estupenda.

- Anuncio de los laboratorios farmacéuticos Roche, emitido el 19 de noviembre de 2003, a las 22:56, en Antena 3. El spot anunciaba unas pastillas efervescentes con vitamina C, denominadas por los laboratorios Roche, Redoxón. El eslogan decía así: «Es tiempo de Redoxón. Llega el otoño y la familia se protege con Redoxón». En las imágenes aparecía un dibujo de la barrera que creaba el medicamento contra las agresiones externas. Y finalmente, para cerrar el anuncio se afirmaba: «Vitamina C extra en estados carenciales».

5. Las conclusiones

En el 53,64% de los anuncios seleccionados para este estudio aparecieron grupos de personas protagonizando los anuncios. También detectamos un 12,5% de los spots que no contaban con individuos para su realización, sino con la voz en off de un narrador u otros recursos de animación. En cuanto a las edades de los protagonistas, destacaron los adultos, algo más del 60%, dato que era previsible por el público objetivo al que van dirigido los anuncios que se emiten en la franja horaria analizada. Sin embargo, grupos cercanos a la tercera edad o edad de jubilación sólo estuvieron presentes en un 3,29% de anuncios.

Sólo en alrededor de un 10% de los anuncios, los protagonistas del mismo se presentaban como expertos en la materia sobre la que estaban anunciando un producto. La mayoría de los anuncios analizados vendían ilusión y éxito ante la compra del producto: la ilu-

sión de estar más delgado, de estar más saludable, de estar más atractivo, de tener más tiempo libre.

En un tercio de los anuncios analizados, aparecían «ingredientes mágicos» y en la misma proporción los productos estaban avalados «científicamente por algún laboratorio o por un departamento universitario». La retórica científica argumentativa de los beneficios de los productos aumentaba hasta en el 100% de los anuncios, cuando se trataba de los sectores de la cosmética y de la alimentación. En cuanto a los eslóganes, en el 90% de los anuncios aparecía un eslogan como reclamo publicitario con rótulo impreso.

Notas

¹ Vid. La propuesta de trabajo de MÉNDEZ, J.M. (2001): *Aprendamos a consumir mensajes. Televisión, publicidad, prensa, radio*. Huelva, Comunicar Ediciones. Además, hemos utilizado los trabajos de autores como NESTLE, M. (2002): *Food politics: how the food industry influences nutrition and health*. Los Angeles, University of California Press; TARAS, H.L. (1995): «Advertised foods on children's television», en *Arch Pediatr Adolesc Med*, 149; 649-652; y WORLD HEALTH ORGANIZATION (2003): *Joint WHO/FAO Expert Consultation on Diet, Nutrition and the Prevention of Chronic Diseases*. Ginebra, World Health Organization.

² Asimismo, tenemos en cuenta algunos de los elementos que propone MÉNDEZ, J.M. (2001: 75-76) para el análisis de los anuncios y la lectura de imágenes:

- Aspectos técnicos: medio de difusión, soporte utilizado, formato, duración del spot, producto o información anunciada, marca, empresa anunciante, destinatario, ámbito de difusión.
- Lectura objetiva: eslogan del anuncio, mensaje anunciado: contenido, ambientación, escenificación y montaje, descripción de personajes y elementos, desarrollo del mensaje, grado de complejidad, nivel de exposición, nivel de información/percepción: argumentación o motivaciones que se le ofrecen al consumidor, número, tipo y profundidad de planos, estímulos auditivos, métodos y recursos utilizados: tratamiento del color, recursos lingüísticos y técnicas publicitarias, relación y coherencia entre imagen, sonido, texto y el producto, nivel de originalidad, creatividad y sentido estético.
- Lectura subjetiva: sentimientos y emociones suscitados por el anuncio. Estereotipos, conceptos, ideas, imágenes sociales que aparecen, modelos de vida presentados, papel desempeñado por personajes y elementos, valores a los que se asocia el consumo del producto, contravalores detectados, nivel de percepción de mensajes engañosos y/o subliminales, grado de influencia para el consumo.
- Valoración y reflexión crítica.

³ La grabación de los anuncios y el vaciado de los datos fue realizado por las alumnas matriculadas en la asignatura «El tratamiento informativo científico» de 5º de Periodismo de la Universidad de Valencia, perteneciente al itinerario de «ciencia y tecnología». Estas alumnas son Beatriz Aullón, Esperanza Blanc, Verónica Chumillas y Alexandra López. La elección de la franja horaria responde al criterio de máxima audiencia en televisión. La misma franja horaria se ha establecido en los siguientes análisis de anuncios publicitarios.

⁴ Además de los citados ingredientes mágicos, en el mercado encontramos anunciados, entre otros, la rosa mosqueta, la centella asiática, el aceite de almendras dulces, la gayuba y el aceite de yoyoba.

⁵ La web de la Asociación de Usuarios de la Comunicación donde se recogen todas las actuaciones que realiza esta asociación ante los organismos reguladores a través de: www.auc.es. Esta Ley fue pu-

blicada en el Boletín Oficial del Estado, núm. 274, de 15 de noviembre, y modificada por la Ley 39/2002, de 28 de octubre, de transposición al ordenamiento jurídico español de diversas directivas comunitarias en materia de protección de los intereses de los consumidores y usuarios (Boletín Oficial del Estado, 259, de 29 de octubre de 2002; 37922-37933). Se modificaron los artículos 6, 25 y 26, y se añaden los artículos 6 bis y 29. También fue modificada por la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (Boletín Oficial del Estado, núm. 313, de 29 de diciembre de 2004, pp. 42166-42197) por la que se modifica el artículo 3a y se añade un nuevo apartado 1 bis al art. 25 y una disposición adicional.

⁶ El Código de conducta publicitaria fue aprobado en la Asamblea Extraordinaria celebrada el día 19 de diciembre de 1996, según lo establecido en los Estatutos de la Asociación para la Autorregulación de la Comunicación Comercial. A este código se le han añadido algunas modificaciones, que fueron aprobadas por la Asamblea General Ordinaria del día 3 de abril de 2002 (www.autocontrol.es/data/pdfscod/cod0001.pdf). En el ejemplo expuesto, la Asociación de Usuarios de la Comunicación denunciaba que el anuncio garantizaba seguridad del alivio o de la curación de enfermedades y le atribuía al producto (leche de la marca Puleva Omega 3) efectos preventivos o terapéuticos específicos que no estaban respaldados por suficientes pruebas técnicas o científicas acreditadas, expresamente reconocidas por la Administración Sanitaria del Estado.

⁷ Vid. www.auc.es. Reclamación presentada por la AUC ante el Jurado de la Publicidad el día 11 de marzo de 2003. El Jurado de

la Publicidad acordó: 1) Estimar la reclamación presentada frente a los dos anuncios publicitarios responsables de la empresa Pascual. 2) Declarar que los anuncios infringían los principios de legalidad y de veracidad del Código de Conducta Publicitaria; 3) Instaron al anunciante a rectificar los anuncios reclamados en el sentido expuesto en los fundamentos deontológicos de la resolución.

Referencias

- MARTÍNEZ, Y. (2004): «La crisis de las vacas locas» en España: la necesidad de una información sanitaria responsable», en *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 10; 139-158.
- MÉNDEZ, J.M. (2001): *Aprendamos a consumir mensajes. Televisión, publicidad, prensa, radio*. Huelva, Grupo Comunicar Ediciones.
- MORENO, C. y DE LA FUENTE, M. (2005): «Propuesta de un modelo de evaluación para desarrollar formatos televisivos de calidad», en *Comunicar*, 25.
- NESTLE, M. (2002): *Food Politics: how the food industry influences nutrition and health*. Los Ángeles, University of California Press.
- OCU (2001): *Guía de las terapias alternativas. Principios, eficacia y riesgos*. Madrid, OCU.
- TARAS, H.L. (1995): «Advertised foods on children's television», en *Arch Pediatr Adolesc Med*, 149; 649-652.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (2003): *Joint WHO/FAO Expert Consultation on Diet, Nutrition and the Prevention of Chronic Diseases*. Ginebra, World Health Organization.

Reflexiones desde el butacón

Tenemos aquí, ante ustedes, queridos telespectadores, a unos cuantos expertos para embrollar aun más, si cabe, el asunto



(Recibido: 22-12-05 / Aceptado: 04-03-06)

- Sergi Cortiñas y Carles Pont
Barcelona

Actores periodísticos y políticos en momentos de crisis: un estudio de caso

Relationship between journalists and politicians in critical situations: a case study

Este artículo pretende estudiar la relación entre periodistas y políticos en situaciones críticas. Los autores han analizado la información emitida por las cadenas de televisión: Televisión Española, Antena 3 y Tele 5 en los días 11, 12 y 13 de marzo de 2004, coincidiendo con el atentado de Madrid. De esta investigación, se concluye que los periodistas actuaron con poca capacidad crítica, en connivencia con los políticos, en la propagación de determinadas tesis poco o nada argumentadas y de ciertos tópicos y expresiones gratuitas.

This article tries to study the relationship between journalists and politicians in critical situations. The writers have analyzed the information broadcast by the television networks in Spain: Televisión Española, Antena 3 and Tele 5 on March 2004 11th, 12th and 13th, just after the terrorist attack in Madrid. From this study research, it has been concluded that the journalists had little critical capacity, they were in collusion with the politicians, spreading certain badly argued theses and subject matter, using unwarranted expressions.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Periodismo, comunicación política, información de crisis, televisión, sociedad del riesgo.
Journalism, political communication, critical information, television, risk society.

En el atentado del 11 de marzo de 2004 en Madrid se produjeron las principales características de una gran crisis:

sorpresa, pérdida de control e incertidumbre. Éstas fueron extensivas a todos los actores políticos y mediáticos, lo que generó un desbordamiento de las relaciones que ambos colectivos mantienen en situaciones convencionales. El atentado, según Álvaro (2004: 81-84), fue un pseudoacontecimiento¹ programado que anuló otro pseudoacontecimiento: la campaña electoral de las elecciones legislativas previstas para el día 14 de marzo.

❖ Sergi Cortiñas y Carles Pont son profesores del Departamento de Periodismo y de Comunicación Audiovisual de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona (sergi.cortinas@upf.edu) (carles.pont@upf.edu).

En este artículo nos centraremos en el proceder de los medios de comunicación y el discurso de la seguridad, el riesgo e incluso del miedo que los actores políticos sembraron y que los medios reprodujeron durante los días 11, 12 y 13 de marzo de 2004. En este trabajo se analiza la información emitida en esas jornadas por las cadenas de televisión: Televisión Española, Antena 3 y Tele 5.

Los distintos aspectos comunicativos del 11-M al 14-M han sido abordados desde diferentes perspectivas. Se ha estudiado el trabajo periodístico y el papel de los «no-media» (Partal y Otamendi, 2004); los rumores, las cadenas de mensajes SMS y los «flash mob» del 13-M (López, 2004; Boquera, 2004); la construcción televisiva y las audiencias de los medios (Quaderns del CAC, 19-20)²; la interacción entre política y los medios de comunicación (Trípodos, Extra 2004)³; el trabajo de los gabinetes de información (Toral y Santiago, 2004)⁴ y el impacto en la prensa árabe (Del Amo, García Rey y Ortega, 2004).

1. Objetivos y metodología

En esta investigación nos proponemos estudiar cualitativamente la información televisiva de TVE, Antena 3, Tele 5, en los días 11, 12 y 13 de marzo de 2004, desde diferentes perspectivas. Un primer objetivo es examinar de un modo crítico la actuación de los medios de comunicación y estudiar el grado de seguidismo de los periodistas con respecto a los políticos en aquellas jornadas. En segundo lugar, se pretende detectar la capacidad de reacción de los profesionales de la información ante una gran tragedia como la ocurrida en Madrid y su habilidad para desactivar o contestar determinados argumentos que algunos políticos pretendieron introducir en la opinión pública, entre ellos los que se refieren a los discursos del miedo, la seguridad y el riesgo.

Para llevar a cabo la investigación se han analizado los informativos y la programación televisiva de TVE, Antena 3 y Tele 5, tomando como referencia el documento del Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC)⁵ sobre la construcción televisiva entre el 11 y el 14 de marzo de 2004. Se han tenido en cuenta las comparecencias públicas de los políticos y la cobertura mediática que obtuvieron.

Los parámetros analizados han sido: a) los datos de identificación básicos (el día, la hora y la cadena televisiva), b) los actores y el cargo público del compareciente, c) el discurso político reproducido por los medios y la actuación de los periodistas. Dentro de este último apartado, se han detallado las siguientes categorías: los tópicos y expresiones gratuitas que se utili-

zaron, las apelaciones a la seguridad y el riesgo, y las contradicciones argumentales detectadas. A partir de estos datos, se han confeccionado diferentes tablas para contabilizar las ocurrencias de las mismas y la frecuencia de las repeticiones que se han producido para cada medio de comunicación.

2. Marco teórico

Una crisis como la del 11-M, desde el punto de vista periodístico, es la ruptura total de la rutina profesional. Diferentes ámbitos de la comunicación y el periodismo han contribuido al análisis de hechos de naturaleza crítica con diferentes denominaciones: explosión (Gomis, 1991: 143), noticias súbitas (Tuchman, 1983: 66), caso excepcional (Grossi, 1985) o hecosruptura (citado por Casero, 2004). Hay acontecimientos que se imponen al propio sistema de comunicación institucionalizada al tener unas características determinadas: un claro ejemplo son los acontecimientos terroristas (Rodrigo, 1989).

Los procesos de construcción de la realidad por parte de los medios de comunicación han sido estudiados por distintas teorías de la comunicación y de la sociología fenomenológica. En particular, existe una larga tradición en el estudio de la producción de la noticia y las rutinas de los profesionales de los medios (Tuchman, 1983; Van Dijk, 1990; Rodrigo, 1989; 1991; Túniz, 1999; Martini, 2000). Una característica de la comunicación del acontecimiento-noticia en el sistema de los mass-media, puesta de relieve ahora, es la de su redundancia. Cuando un hecho es considerado acontecimiento por los medios y se transmite como noticia en el mercado comunicativo se produce «un efecto multiplicador, de orquestación» (Rodrigo, 1991).

La profesión periodística está ligada al sistema político, dado el papel de fuentes del segundo respecto al primero. Estas rutinas de trabajo se estrechan todavía más en situaciones de grandes crisis, cuando las voces políticas se convierten en los emisores principales de la información. La relación entre periodistas y políticos se articula muy a menudo a través de la agenda mediática, algo que quedó bien a las claras en los días estudiados. Esta capacidad de los medios de comunicación para establecer la agenda mediática está desarrollada en la teoría de la tematización (Marletti, 1984; 1985), que dice que los medios centran la atención sobre unos temas y no en otros por una clara vocación de marcar la agenda política en connivencia con el mismo poder político.

Por otro lado, los políticos y por añadidura los medios utilizan el llamado discurso de la seguridad y el riesgo como una estrategia recurrente en situaciones

críticas. Este discurso se articula a través del empleo de frases y conceptos que pretenden trasladar a los públicos legos una aparente normalidad, aun a sabiendas de que la situación no está bajo control y el riesgo sigue presente. En el contexto de una sociedad fuertemente mediatizada, la idea de control y seguridad queda anacrónica, dado que en la denominada sociedad del riesgo (Beck, 2003: 17) las decisiones como civilización conllevan nuevos peligros globales que contradicen radicalmente el lenguaje institucional del control, la promesa de dominar las catástrofes. En nuestros días, las sociedades modernas y altamente tecnificadas padecen un deterioro del poder del estado, hasta hoy garante de la seguridad de los ciudadanos.

En la gestión de la crisis del 11-M se olvidó probablemente lo que el mismo Beck (2003: 28) escribe acerca de la nueva sociedad del riesgo: «el papel de los militares y las defensas nacionales ya no sirven si miran a sus iguales». Hoy las amenazas son transnacionales y estos cambios provocan un replanteamiento de la soberanía de los estados. En Europa éstos «garantizan el derecho a la educación, a la salud, a la igualdad..., pero resultan incapaces de protegernos ante grandes acciones del terrorismo internacional (11-S/11-M), fugas de radiación nuclear (Chernóbil) o enfermedades como la Severe Acute Respiratory Syndrome» (Beck, 2003: 28). El papel de los medios de comunicación también ha sufrido un cambio de igual índole. Los medios cada vez son más propensos a que la realidad emergente produzca inverosimilitud y miedo a aquello que es invisible al futuro, a lo desconocido. Los medios siempre están a punto para cortar la programación: «Cuando una noticia se presenta como terrible o peligrosa se convierte en equívoca y enigmática. El efecto riesgo e incertidumbre con el que se presentan y editan las noticias alimenta en el público el anhelo de revelaciones» (Gil Calvo, 2003: 153).

3. Resultados

La opinión de los políticos fue el eje principal en la confección de los programas de tipo informativo, de tal manera que las televisiones convirtieron sus informativos «non-stop» en una arena política (Casero, 2004). Todo ello condujo a una sobredimensión de la información de cariz político en los tres días analizados (Estrada, 2004: 47-55). La presencia de otro tipo de ac-

tores, esto es, expertos en terrorismo nacional y/o internacional, expertos en grandes tragedias, expertos en tratamiento del dolor, en medicina, profesores de universidad, analistas políticos, analistas financieros, representantes de la sociedad civil o representantes de organizaciones no gubernamentales, fue poco más que testimonial en las parrillas de las televisiones analizadas en esta investigación. Esta poca iniciativa de los periodistas se tradujo en un sinfín de repeticiones de las intervenciones de autoridades y políticos. El motor de los medios en las horas de programación continua fueron las declaraciones de la clase política, con intervenciones mayoritariamente repetidas o, en algunos casos, nuevas, pero que apenas aportaban nada sustancial a lo ya dicho hasta el momento.

Del análisis de la programación de las tres cadenas, se detecta una aplicación sistemática del siguiente esquema (en adelante esquema A): 1) intervención en directo del político P; 2) primera repetición de un fragmento de extensión variable; 3) segunda repetición del mismo fragmento; y 4) así hasta n repeticiones de fragmentos de esa intervención. El valor de n, como se observa en la tabla adjunta, varía entre 4 y 7, de tal modo que el espectador que siguió estas cuatro comparencias en directo volvió a escucharlas en 21 ocasiones más a lo largo del día en TVE.

Esta forma de trabajar basada en la redundancia es común, en mayor o menor medida, para todas las cadenas, que parecían verse obligadas a mantener la información «non-stop» a sabiendas de la ausencia de novedades. Otro recurso de similar naturaleza que fue utilizado constantemente en los días del estudio consistió en la repetición de ideas a través de dar cabida a otros políticos de rango inferior al que había intervenido horas antes. El esquema de trabajo (esquema B) se basa en la intervención de un político P que ocupa un alto lugar jerárquico y en las horas sucesivas intervienen otros cargos menores del mismo partido para repetir las mismas ideas con diferentes palabras. En algunas ocasiones es difícil determinar si la intervención fue a propuesta de la televisión o del interesado, pero en cualquiera de los casos no parece aventurado sostener que las palabras de un edil del PP en Irún⁶ o de un eurodiputado del PSOE en Bruselas⁷ tenían poco de novedoso.

Frecuencia de repeticiones de algunos actores políticos en TVE el día 11-M

Día	Actor	Repeticiones
11-03-2004	Ángel Acebes	7 repeticiones
11-03-2004	José María Aznar	6 repeticiones
11-03-2004	Alberto Ruiz Gallardón	4 repeticiones
11-03-2004	Esperanza Aguirre	4 repeticiones

Del estudio llevado a cabo se constata que, en efecto, los políticos entrevistados (mayoritariamente del PP o PSOE) se ceñían a las mismas ideas que el líder de su partido había manifestado previamente. Esta rutina periodística, por lo tanto, difiere poco del esquema A, ya que el afán de los medios por incorporar nuevas voces a los programas «non-stop» se tradujo en que éstas no dejaban de ser voces repetidas, meros ecos de ideas ya expuestas con anterioridad. De tal forma que el espectador podía tener la sensación de estar asistiendo a un incesante «bombardeo» de cariz político, poco edificante y, en ocasiones, nada plural.

Durante el 11-M y los días posteriores, los asesores y periodistas de los gabinetes de comunicación del Gobierno y del Ministerio del Interior construyeron un discurso que, en general, caló en los directivos de los medios de comunicación. En la crisis del 11-M el ya de por sí frágil equilibrio de relaciones entre los periodistas de los medios y los responsables de los gabinetes de comunicación ministeriales fue favorable a los

con cerca de 200 personas muertas y centenares de heridos. Los periodistas de los medios obviaron, en su mayoría, preguntar la conveniencia, o no, de las medidas de seguridad tomadas por el Gobierno, que tampoco contrastaron con otro tipo de fuente experta. Entre las medidas que se tomaron el día 11 de marzo de 2004 destacan interrumpir el servicio ferroviario en todo el estado, cerrar fronteras o paralizar aeropuertos. Cabía preguntarse si las medidas hacían más seguro el país o si, por el contrario, sólo era una decisión del Gobierno encaminada a justificarse ante la opinión pública para dar una imagen de situación crítica pero controlada. A pesar de la avalancha de discursos en pro de la seguridad, por ejemplo, a pocos kilómetros de Atocha un grupo de terroristas planeaba atentar días después contra el tren AVE Madrid-Sevilla. ¿Por qué las televisiones se limitaron a reproducir el discurso político y no buscaron la voz de los expertos en seguridad que hubiesen contextualizado la noticia? ¿Bajo qué argumentos se paraliza parte del transporte público

de un país si los terroristas pueden, si quieren, atentar en cualquier momento o lugar?

Las principales líneas discursivas reproducidas por los medios fueron, sobre todo el día 11, aquéllas que hacían referencia a la confianza en las fuerzas policiales. El presidente del Gobierno, José María Aznar, y el ministro del Interior, Ángel Acebes, los dos principales responsables de la gestión de la crisis, insistieron en la idea de garantizar el control. En el

Los periodistas analizados estuvieron poco ágiles para interrogar a determinados políticos, para desmontar ciertos argumentos gratuitos o para inquirir sobre aspectos oscuros de algunas construcciones y pensamientos. Las televisiones mantuvieron su programación continua con el único ingrediente de una polifonía de voces políticas que no aportaba nada novedoso.

segundos. La mayoría de las fuentes eran oficiales y los medios fueron arrastrados por la agenda que marcaba la administración, sobre todo el Ministerio del Interior y las comparecencias públicas de su titular, Ángel Acebes. Las ruedas de prensa de los gobernantes fueron programadas con calculado impacto sobre las audiencias televisivas. Las principales apariciones del ministro del Interior y del presidente fueron sobre el mediodía, entre las 13.00 y las 14.30 horas, antes de los informativos televisados, o por la tarde, nunca después de las 20.30 horas.

Televisión Española reprodujo hasta 16 veces, sólo en la programación continua del día 11-M (a la que cabría sumar los Telediarios), declaraciones de ruedas de prensa de altos cargos de la administración que apelaban a la necesidad de depositar confianza en las fuerzas de seguridad, justo después de una masacre

texto de la rueda de prensa de Aznar de las 14.40 del día 11, se enfatiza que «el Gobierno ha tomado todas las medidas para garantizar la seguridad y restablecer los servicios afectados» y, a renglón seguido, se destaca que los gobernantes amigos internacionales le habían dado sus condolencias y se remarca la necesidad de la lucha internacional contra el terrorismo.

Las televisiones reprodujeron este discurso político que intentaba impregnar tranquilidad, algo que contribuyó al afán intencionado del gobernante para demostrar que la situación estaba bajo control. El alcalde de Madrid, Alberto Ruiz-Gallardón, afirmaba que se habían puesto al servicio del Ministerio de Interior todos los efectivos disponibles. El ministro Ángel Acebes aseguraba en todas sus comparecencias: «la prioridad es garantizar la seguridad». Antes de acabar el día y ante el gran volumen de heridos y muertos, algunos políti-

cos como la presidenta de la Comunidad de Madrid, Esperanza Aguirre, hacían un firme elogio de las fuerzas de

Número de intervenciones apelando a la seguridad			
	Día 11-M	Día 12-M	Día 13-M
TVE	16	15	2
ANTENA 3	10	4	2
TELE 5	5	6	2

seguridad. La argumentación política soslayaba el descontrol y constantemente se llamaba a la «serenidad, firmeza y determinación», en un empeño por tapar las deficiencias de una situación que no estaba dominada, sino todo lo contrario.

El discurso de la seguridad disminuye progresivamente durante los días posteriores al atentado. El descenso de apelaciones a la idea de control queda reflejado en las comparecencias públicas de los políticos y su discurso. Como se ha visto, el día 11 de marzo la mayoría de los actores repite con perseverancia casi paternal el instinto de protección, seguridad y serenidad: en 16 ocasiones en TVE, 10 en Antena 3, y 5 en Tele 5. Como se puede observar en la tabla adjunta, el día 12 baja significativamente en Antena 3 hasta los 4 inputs por día, mientras que el día 13 el discurso de la seguridad parece casi extinguido y las televisiones analizadas sólo recogen un total de 2 actores por cadena, que corresponden a las comparecencias del ministro del Interior del sábado.

Además, las intervenciones de los protagonistas en el 11-M estuvieron llenas de tópicos y expresiones gratuitas, algunas poco justificadas y/o nada argumentadas. Durante la mañana del día 11 de marzo, caló con inusitado vigor la frase «ETA escribe su final», que se extendió como la pólvora entre buena parte de los dirigentes políticos que aparecieron en TVE, Tele 5 y Antena 3. Fue una frase que en ningún caso iba acompañada de una argumentación sólida, que justificara su pronunciación. Ningún político acertó a dar con una explicación sensata de su razón de ser en el discurso. ¿Qué tipo de raciocinio acompañaba a esta frase?, ¿por qué un atentado de grandes dimensiones significaba el final de ETA?, ¿qué sucesos seguirían a este atentado para desarticular a la banda terrorista como para realizar una afirmación tan categórica?

Ninguno de los políticos que pronunció la frase respondió a estos interrogantes. Por su parte, la profesión periodística tampoco fue demasiado hábil para solicitar aclaraciones a los políticos respecto a estas cuestiones. En los documentos analizados, se ha percibido una actitud poco crítica y algo pasiva de los periodistas con respecto a quienes defendían esta tesis. Otra de las frases que aparecía una y otra vez en las declaraciones de autoridades y políticos fue que «ir a votar era

la mejor respuesta ante los terroristas». Esta sentencia tuvo una aceptación extraordinaria en el discurso de los políticos que tuvieron presencia mediática en los días de estudio. Sin embargo, nadie daba un razonamiento convincente del porqué de dicha idea. ¿Acaso abstenerse significaba no responder a los terroristas?, ¿de entre todas las respuestas posibles, ésta era la mejor?, ¿hay alguna lógica terrorista que diga cómo es mejor hacerles frente?

Más grave fue la frase que apelaba ante todo a la «unidad de los demócratas», idea que también estuvo en muchos de los discursos del 11-M. Esta argumentación, además de no estar bien justificada, se demostró abiertamente falsa, ya que sólo unas horas después de los atentados de Madrid las luchas políticas partidistas habían aparecido y la unidad pregonada había quedado diluida completamente. Ciertos políticos, horas después de jactarse de la unidad de los demócratas y de proclamar la no utilización de los atentados con fines electorales, se apresuraron a censurar la política de diálogo con ETA, a aludir a la tregua en Cataluña y a significarse con respecto a los lemas de las manifestaciones que se organizarían horas más tarde.

No fue habitual encontrar periodistas que interpe-laran a determinados políticos si no estaban cayendo en una contradicción al aludir a una unión de los demócratas para criticar acto seguido a otras formaciones demócratas. Esta indolencia de la clase periodística contrasta con la actuación de determinados políticos, que sí se atrevían a inmiscuirse en las tareas de los periodistas, en un fenómeno poco usual en una sociedad libre y democrática en la que cada colectivo debería cumplir de forma autónoma con la función que la sociedad les tiene encomendada. Algunos representantes de formaciones políticas se extralimitaron en puntuales momentos y se aventuraron a exigir ética a los medios de comunicación.

4. Conclusiones

Las televisiones estuvieron más ocupadas en reproducir el discurso oficial y la pelea política que en explicar y analizar los hechos y consecuencias del 11-M. Del estudio realizado, se desprende un seguidismo considerable de los medios respecto a la clase política. Esto se tradujo en la aplicación sistemática de dos es-

quemas de trabajo: el primero, basado en la repetición sucesiva de fragmentos (insertos o cortes de voz más o menos largos) de un mismo actor político durante la programación «non-stop», y el segundo, basado en una no menos constante redundancia de la tesis principal de una formación –sobre todo de las mayoritarias–, a partir de intervenciones de políticos de rango inferior (ediles, eurodiputados, senadores, diputados) al que ya la había pronunciado anteriormente. Con estos dos esquemas, las televisiones analizadas mantuvieron su programación continua con el único ingrediente de una polifonía de voces políticas que no aportaba nada novedoso, hasta el punto de poder producir en el receptor una incómoda sensación de una «lluvia de opiniones» de un mismo cariz político, expresadas por un mismo actor u otros de un rango inferior. En el intento de transmitir una hipotética tranquilidad a la población, los políticos apelaron en demasía al discurso de la seguridad.

Los gestores institucionales de la crisis y algunos partidos políticos difundieron un discurso proteccionista que repitieron ampliamente los medios. Durante las primeras horas después del atentado se insistió en que la situación estaba bajo control y se habían tomado medidas suficientes –cerrar fronteras, parar ferrocarriles, restringir el espacio aéreo– para detener a los responsables y evitar nuevos atentados. Probablemente estábamos ante el discurso de lo que Beck (2003: 17) denomina lenguaje institucional del control, es decir, el uso de frases y conceptos que pretenden trasladar al público una aparente normalidad, aunque el riesgo siga latente. La promesa de dominar las catástrofes en una sociedad fuertemente globalizada queda anacrónica por la capacidad terrorista de superar con nuevos medios fronteras hasta hace unos años impenetrables. En el 11-M los responsables políticos expresaron con amplitud de detalles la idea de control para evitar «la ansiedad compartida» que, según Gil Calvo (2004: 150), es producto de la incertidumbre que provocan las situaciones de crisis y que rápidamente degeneran en miedos: a lo invisible, al futuro, a lo desconocido. Los periodistas adolecieron de capacidad crítica y desatendieron determinadas responsabilidades profesionales que la sociedad les tiene encomendadas.

En líneas generales, los periodistas de los medios analizados estuvieron poco ágiles para interrogar a determinados políticos, para desmontar ciertos argumentos gratuitos o para inquirir sobre aspectos oscuros de algunas construcciones y pensamientos. Se evidenció un periodista sumiso ante la clase política, falto de reflejos y algo desbordado por la magnitud de los acontecimientos. En descargo de los profesionales de la in-

formación, cabe señalar que éstos tuvieron que hacer frente a ciertos obstáculos en el acceso a las fuentes. Durante el 11-M, los actores políticos del Gobierno y primordialmente el Ministerio del Interior se convirtieron en la única fuente informativa oficial, sin posibilidad de que los periodistas contrastaran los hechos con los responsables de la investigación (cuerpos y fuerzas de seguridad del estado y servicios de inteligencia). A pesar de ello, asistimos a una preocupante falta de imaginación de los medios, que se limitaron a aplicar las rutinas ordinarias para un caso extraordinario. La actuación de las televisiones estudiadas abonó el terreno para una perpetuación de determinados discursos políticos y estuvo alejada de la idea de pluralidad que sería deseable.

Notas

- ¹ Acto programado con intencionalidad para atraer la atención de los medios.
- ² Número monográfico «11-14-M: la construcció televisiva», en *Quaderns del Consell de l'Audiovisual de Catalunya* (CAC). Barcelona, núm. 19-20, abril-diciembre 2004.
- ³ Número monográfico «Els fets de març. 11M-14M», en *Trípodos*. Barcelona, Extra 2004.
- ⁴ Este trabajo fue presentado en el XIX Congreso Internacional de Comunicación «La comunicación en situaciones de crisis: del 11-M al 14-M», marco en el que se trató la cuestión desde múltiples ángulos. Se puede encontrar más información en www.unav.es/fcom/cicom/19cicom/listagrupos.htm (14-05-05).
- ⁵ *Quaderns del CAC*; op. cit.
- ⁶ Borja Sémpér, edil del PP en Irún, intervino a las 17.10 h. del día 12 de marzo de 2004 en Antena 3.
- ⁷ Alejandro Cercas, eurodiputado del PSOE, intervino a las 8.54 h. del día 12 de marzo 2004 en TVE1. La citación de estos dos casos es a modo de ejemplo, en el corpus del análisis se encuentran decenas de ellos.

Referencias

- ÁLVARO, F.M. (2004): «Temps històric, temps mediàtic i temps real en l'11-M», en *Trípodos*, Extra 2004; 81-84.
- BADIA, L. (1992): *De la persuasió a la tematització*. Barcelona, Pòrtic.
- BECK, U. (2002): *La sociedad del riesgo global*. Madrid, XXI.
- BECK, U. (2003): *Sobre el terrorismo y la guerra*. Barcelona, Paidós.
- BOQUERA, E. (2004): «Crònica d'un rumor», en *Trípodos*, Extra 2004; 127-130.
- CASERO, A. (2004): «Els mitjans de comunicació davant l'11-M: la construcció d'un cas 'excepcional'», en *Quaderns del Consell de l'Audiovisual de Catalunya* (CAC); 19-20, abril; 7-12.
- COLLMAN, A. y OTROS (2003): *El periodismo audiovisual frente al terrorismo*. Madrid, RTVE.
- DEL AMO, M.; GARCÍA REY, M. y ORTEGA, R. (2004): *El 11-M en la prensa árabe*. Sevilla, Mergablum.
- ESTRADA, A. (2004), «Els actors en la pantalla», en *Quaderns del Consell de l'Audiovisual de Catalunya* (CAC); 19-20, abril-diciembre; 47-55.
- GIL CALVO, E. (2003): *El miedo es el mensaje. Riesgo, incertidumbre y medios de comunicación*. Madrid, Alianza.

- GOMIS, L. (1991): *Teoría del periodismo. Cómo se forma el presente*. Barcelona, Paidós.
- GROSSI, G. (1981): «Professionalità e casi eccezionali», en *Problemi dell'informazione*. Bolonia, (v. 6, 1).
- GROSSI, G. (1985): *Rappresentanza e rappresentazione*. Milán, Franco Angeli.
- LANCIEN, T. (1995): *Le journal télévisé. Construction de l'information et compétences d'interprétation*. Fontenay, Crédi-Didier.
- LÓPEZ, G. (2004): «El 11-M y el proceso de formación de la opinión pública en situaciones de crisis», en *II Congrés Observatori per a la Cibersocietat*. Barcelona, Generalitat de Catalunya, 2004.
- MARLETTI, C. (1984): *Media e politica*. Milán, Franco Angeli.
- MARLETTI, C. (1985): *Prima e dopo. Tematizzazione e comunicazione politica*. Turín, RAI/ERI.
- MARTINI, S. (2000): *Periodismo, noticia y noticiabilidad*. Buenos Aires, Norma.
- PARTAL, V. y OTAMENDI, M. (2004): *11-M: El periodisme en crisi*. Barcelona, Ara llibres.
- RODAS, L. (2004): «La informació televisiva els dies 11 i 12 de març», en *Quaderns del Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC)*, 19-20, abril-diciembre; 27-35.
- RODRIGO, M. (1989): *La construcción de la noticia*. Barcelona, Paidós.
- RODRIGO, M. (1991): *Los medios de comunicación ante el terrorismo*. Barcelona, Icaria.
- TORAL, G. y SANTIAGO, V. (2004): «Comunicación institucional y desplazamientos de la opinión pública: la crisis del 11 al 14-M», en *XIX Congreso Internacional de Comunicación*. Universidad de Navarra.
- TUCHMAN, G. (1983): *La producción de la noticia. Estudio sobre la construcción de la realidad*. Barcelona, Gustavo Gili.
- TÚÑEZ, M. (1999): *Producir noticias*. Santiago de Compostela, La Verde.
- VAN DIJK, T. (1990): *La noticia como discurso*. Barcelona, Paidós.



Una vida entera dedicada al arte, a inventar,
a hacer alta política, a crear el Renacimiento,
a dejar para la posteridad lo mejor de mí mismo...

...y esa misma posteridad
me recuerda
con un best seller
y una película...

...a Leonardo
el renacentista.

(Recibido: 07-01-05 / Aceptado: 09-12-05)

- Emelina Galarza Fernández
Málaga

La coeducación en la red telemática educativa andaluza «Averroes»

Coeducation in Andalusian telematic educative network «Averroes»

En este trabajo se realiza una aproximación analítica de la página de coeducación desarrollada en el sitio web «Averroes» que la Junta de Andalucía ha creado. Se estudian las características conceptuales y las técnicas de la página. Con mayor profundidad se trata la coeducación y la utilización de las TIC para su aprendizaje, respondiendo así a la pregunta de si se ha optimizado este recurso tecnológico para la consecución del fin coeducativo deseado por la propia administración.

This paper makes an analytical approach to the coeducational page developed within the «Averroes» website created by the Junta de Andalucía. The conceptual characteristics and the techniques of this webpage will be studied. Coeducation and the use of TIC for its learning will be thoroughly viewed in order to achievement of the coeducative aim required by the civil government.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Averroes, coeducación, género, igualdad, profesores, alumnos.

Averroes, coeducation, gender, women equality, teachers, students.

En Andalucía, los poderes públicos parecen ser conscientes de que la larga tradición de desequilibrio en los papeles asignados a hombres y mujeres sigue manteniéndose bajo diferentes formas de discriminación y dependencia. Lo dicho se deduce del desarrollo de políticas públicas encaminadas a conseguir una mayor igualdad entre las andaluzas y los andaluces, mediante las cuales ejerce activamente el papel que le corresponde de actor social del «cambio desde arriba» (Subirats, 1998).

En efecto, en materia de igualdad, además de los diferentes programas y campañas específicas, así como el editado material educativo dirigido al profesorado y

❖ Emelina Galarza Fernández es investigadora del Departamento de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Málaga (meligalarza@yahoo.es).

alumnado, la Consejería de Educación ha realizado una convocatoria¹ en la que, al tiempo que se priman las experiencias coeducativas que ya vienen desarrollándose en los centros de enseñanza, se apoya a quienes desean iniciarlas.

Por otro lado, desde la Junta de Andalucía se impulsan políticas de desarrollo e incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a la educación. De hecho, la Consejería mencionada consideró necesario impulsar los contenidos educativos a través de las nuevas tecnologías, y creó, entre otras iniciativas, la Red Telemática Educativa de Andalucía que recibe el nombre de «Averroes»².

De este modo, y con el fin de avanzar en ambas líneas de actuación, es decir, de interrelacionar las TIC y la educación en una mayor igualdad entre hombres y mujeres, para erradicar estereotipos y discriminaciones entre la juventud andaluza y prevenir sus consecuencias, se desarrolla ampliamente dentro del soporte la coeducación, es decir, la educación para la no discriminación por razón de sexo.

Con el propósito de llegar a hacer un análisis objetivo para comprender la razón de la existencia de este soporte es necesario, en primer lugar, realizar una aproximación a la página, su concepto, características, objetivos, etc., es decir, los aspectos teóricos que la fundamentan y cimentan. Pero, en segundo lugar, es preciso tener en cuenta los aspectos técnicos, en los que se engloba tanto los de la propia herramienta como los presupuestarios. Una vez realizada esta breve introducción sobre la página web, se analizará la forma en que la misma ha tratado la coeducación y las conclusiones a las que se han llegado. Antes de ello, hay que constatar que para la presente investigación se ha procedido a determinar con claridad el objetivo de la misma para lo cual se ha realizado un análisis y unas conclusiones de los datos obtenidos, tanto de la propia página web como de la entrevista realizada al equipo encargado de su puesta en marcha y mantenimiento. En esencia, la problemática se puede plantear de la siguiente manera: ¿Se utiliza Averroes y su potencial tecnológico para transmitir a los jóvenes el derecho a la no discriminación por razón de sexo?

2. Aspectos teóricos de la herramienta

1) Aspectos conceptuales. En primer lugar, nótese la elección del nombre «Averroes». Se ha querido homenajear a Abul Walid Muhammed Ibn Ruchd, más conocido por Averroes, andaluz de saber enciclopédico con la esperanza de que la Red contribuya, «como la obra vasta y diversa de su antecesor, a la universalización del saber, la desaparición de fronteras y la tole-

rancia entre los pueblos». Dos de los fines fundamentales por los que se crea la página son los siguientes:

- Poner a disposición del profesorado y alumnado andaluz un nuevo recurso educativo, satisfaciendo las demandas y expectativas que las TIC han generado en la comunidad educativa.

- Invitar al profesorado a integrar en su práctica docente las nuevas herramientas que la Red pone en sus manos y a adecuar la enseñanza impartida a la sociedad actual.

Asimismo, una de las acciones pretendidas es la colaboración de los profesores en la participación de foros de discusión e intercambio de experiencias, es decir, existe una reclamación por parte de los poderes públicos para que se realice también el «cambio desde abajo»³, utilizando la herramienta que se pone a su disposición.

En cuanto a los objetivos principales del proyecto pueden resumirse en los siguientes:

a) Educar a los estudiantes andaluces para la sociedad del conocimiento y la información en la que viven inmersos, capacitándoles para buscar y recibir críticamente información a través de las redes, utilizarlas como vehículo de comunicación, entendimiento y cooperación, usando las TIC como una herramienta más del proceso de aprendizaje.

b) Proporcionar a los profesores una herramienta que puedan usar para informarse de la convocatoria de actividades de formación, la inscripción en las mismas y, cuando las características de la actividad lo permitan, para la formación a distancia del profesorado.

c) En cuanto a los fines de desarrollo de la educación en nuestra comunidad, contribuir a la superación de barreras, diferencias y desigualdades, permitiendo la comunicación y el acceso a la información de todos los ciudadanos en igualdad de condiciones, así como reforzar la dimensión europea de la educación.

2) Aspectos técnicos. Aunque no existe un concepto dado de red telemática educativa, sí es posible resaltar algunas de las características del mismo. La Red es en sí misma una infraestructura de aprendizaje, pues ofrece desde enciclopedias hasta cursos universitarios, programas de formación interactivos o grupos académicos de debate. La posibilidad de trabajar a distancia facilita el hecho de que tanto los alumnos como los profesores puedan tener posibilidades de interacción y métodos de trabajo hasta ahora impensables; por ejemplo, poder dialogar o cambiar información con alumnos o profesores de otros colegios o, incluso, crear una clase virtual con alumnos interesados en un aspecto muy concreto de una cultura determinada.

Según la administración andaluza, la red Averroes es el conjunto de todos los centros docentes andaluces que tienen acceso a Internet y que lo utilizan para la educación de sus alumnos, para el trabajo de sus profesores y para su propio funcionamiento. Pero, para hablar de red debemos referirnos a aspectos técnicos muy concretos. En el caso de la Red Telemática Andaluza es posible el enlace, ya que se usa un mismo protocolo para todos los usuarios, así como los servicios de Internet. Ello quiere decir que los centros docentes andaluces de educación infantil, primaria, secundaria, los centros de enseñanzas de régimen especial, centros de adultos, equipos de orientación educativa y los 32 centros del profesorado (CEP) repartidos por toda Andalucía, podrán acceder mediante el uso de las mismas herramientas a la red telemática de que se trata.

Para llevar a cabo lo establecido, la misma administración debe proporcionar a los centros ese mínimo de elementos para que se realicen los objetivos que se proponen: acceso a Internet, la conexión telefónica a la Red y a Internet mediante módem y línea telefónica analógica, aunque los centros de profesorado y aquellos centros que deseen una conexión con mayor ancho de banda accederán a través de RDSI, ADSL, etc.

Desde dicha administración se afirma que todos los centros educativos de Andalucía sostenidos con fondos públicos se han integrado en Averroes y tienen acceso a Internet a través del servidor de la Consejería y los centros no sólo reciben acceso y servicios Internet, sino también la dotación informática necesaria para la conexión⁴. Asimismo, se afirma que los centros del profesorado reciben una atención preferente en cuanto a dotación y servicios, ya que todo el sistema y estructura de formación del profesorado, se articula en torno a ellos.

Por último, es importante, a la hora de verificar que las propuestas de dicha administración se han cumplido o se van cumpliendo, señalar el presupuesto asignado y/o gastado para la consecución de los objetivos planteados. Lo primero que hay que resaltar es que los datos que se proporcionan para «Averroes» hacen referencia asimismo a lo dispuesto para el «Plan educativo para el impulso de la sociedad del conocimiento»⁵.

La inversión realizada comenzó en el curso 1998-99 con un presupuesto de 143 millones de pesetas. En el curso 1999-00 el presupuesto aumentó a 2.218 millones de pesetas, sin embargo ésta disminuyó hasta 800 millones para el curso 2000-01. En el curso 2001-02 el dinero destinado a estos programas fue de 1.300 millones de pesetas. Ya en el curso 2002-03, se hace una distinción entre Plan Redaula que tiene una inversión de 1,17 millones de euros y el material «Tecnologías de la información y comunicación» con una inversión de 5,35 millones de euros.

3. La coeducación en Averroes

Los poderes públicos andaluces han apostado por esta herramienta basándose, por un lado, en el desarrollo y la difusión que han experimentado en los últimos años las TIC y, por otro lado, en la conveniencia de implantar proyectos de innovación educativa y ex-

La posibilidad de trabajar a distancia facilita el hecho de que tanto los alumnos como los profesores puedan tener posibilidades de interacción y métodos de trabajo hasta ahora impensables; por ejemplo, poder dialogar o cambiar información con alumnos o profesores de otros colegios o, incluso, crear una clase virtual con alumnos interesados en un aspecto muy concreto de una cultura determinada.

periencias orientadas a su integración en materia de educación.

El proceso educativo será tanto más completo cuanto más opere, atienda y estimule, con todos los instrumentos a su alcance, los distintos aspectos de la complejidad humana. Retomando el concepto de la Dra. Fainholc (1998), definimos la «tecnología educativa apropiada» como «la organización integrada de personas, significados, conceptualizaciones, procedimientos, artefactos simples y/o equipos complejos electrónicos, pertinentemente adaptados, a ser utilizados para la elaboración, implementación y evaluación de programas, proyectos y materiales educativos que tienden a la promoción del aprendizaje contextualizado de un modo libre y creador». A la definición dada anteriormente de tecnología educativa apropiada se debe incorporar el atributo «valorativa», es decir, la tecnología educativa no solamente constreñida al traslado de un programa educativo a una plataforma tecnológi-

ca o virtual, sino que, además, se dota de un contenido vinculado a una serie de valores. Justamente, el futuro de la educación a través del uso de las nuevas tecnologías debe pasar imperativamente por la transmisión de los valores reconocidos internacionalmente como los derechos fundamentales y libertades públicas llamadas a regir nuestra sociedad.

El concepto de coeducación es tratado en numerosos textos colgados dentro de la página. Se dice de él y sobre él, entre otras cosas, que: es de mayor amplitud y riqueza que el de enseñanza mixta; supone y exige una intervención explícita e intencionada que ha de partir de la revisión de las pautas sexistas de la sociedad y de las instituciones en las que se desarrolla la vida de los individuos, especialmente de las instituciones vinculadas a la tarea de la educación, ya que desde ellas se construyen y transmiten los estereotipos de lo masculino y lo femenino. Nos referimos a la educación para la democracia, es decir, para la no discriminación por razón de sexo ya que mientras haya desigualdades sobre la mitad del género humano no se puede hablar de democracia. No significa conseguir la igualdad sexual, porque cada niño o cada niña tiene derecho a ser diferente, sino que se debe entender como el desarrollo de todas las capacidades, tanto de niñas como de niños, a través de la educación.

La coeducación en el marco escolar en la actualidad tiene como fin, como han expuesto Subirats y Brullet (1998), «la desaparición de los mecanismos discriminatorios, no sólo en la estructura formal de la escuela, sino también en la ideología y en la práctica educativa. No puede haber coeducación si no hay a la vez fusión de las pautas culturales que anteriormente se consideraron específicas de cada uno de los géneros».

Dentro de la página de Averroes, la manera más rica e interesante para llegar a la coeducación es entrar directamente desde la página principal en recursos educativos y de ahí enlazar con los recursos por temas. Cuando entramos en la página «coeducación» se establece la siguiente serie de elementos que serán analizados individualmente a continuación:

1) Unidades didácticas. Las unidades didácticas son actividades que contribuyen a un proceso general de aprendizaje y formación. En el caso de la coeducación dentro de la página no hay unidades didácticas.

2) Enlaces de interés. Sólo aparece uno, el del Instituto Andaluz de la Mujer. Desde un punto de vista teórico, parece razonable que exista tal enlace, pero uno no puede dejar de preguntarse si los niños, alumnos que deben tener acceso libre a esta página educativa, lo deban tener igualmente a la de dicho Instituto

ya que hay en ella información expuesta y tratada por y para adultos. Merece especial mención la falta de optimización de recursos que se produce⁶. En efecto, en la página de inicio de Averroes existen enlaces a páginas de ONG o portales educativos, pero no se hace un enlace directo desde el tema de la coeducación a dichos enlaces. Asimismo, sorprende que no existan enlaces a páginas educativas importantes para la educación de un menor, como es el caso de la UNESCO, a otras más concretas destinadas a la coeducación ni tampoco a otras páginas consignadas a la defensa de los derechos de la mujer, ya que se ha incluido la del Instituto Andaluz de la Mujer.

3) Día Internacional de la mujer. Los centros educativos deben abordar esta celebración para sensibilizar a la comunidad educativa sobre las desigualdades. Para ello se plantean una serie de actividades y orientaciones para su desarrollo, las cuales pueden adaptarse al nivel de la clase según el criterio del profesorado responsable. Existe dentro de esta página un enlace con una página de mujeres artistas.

4) Día Internacional de la no violencia contra la mujer. Según lo establecido a este respecto en Averroes, la celebración de este día en los centros docentes debe perseguir el objetivo de sensibilizar a la comunidad educativa acerca del significado y las consecuencias de la violencia ejercida hacia las mujeres. Es por ello que la comunidad educativa declara como propósitos⁷, entre otros:

- Aprender a resolver pacíficamente los conflictos y reconocer los errores, ya que la violencia nunca puede resolver los problemas que surgen en las relaciones.
- Utilizar modelos educativos dialogantes y cooperativos.
- Organizar en la clase actividades, reflexiones y debates destinados a aprender a ver, reconocer y resolver de forma negociada las situaciones cotidianas.

5. Publicaciones

La mayoría de textos que aparecen están en formato PDF⁸, lo que significa que los profesores y alumnos no pueden trabajar con ellos directamente sino que deben copiarlos o imprimirlos. Esto no facilita la enseñanza y aprendizaje ya que es necesario además del ordenador, de la conexión y de otros elementos técnicos o bien disquetes para copiarlos o bien impresora y papel. Esta última opción no es evidentemente una solución que acompañe a una política, defendida asimismo por la administración andaluza, de respeto al medio ambiente. Una vez más no se optimizan los recursos.

4. Conclusiones

- Averroes es una herramienta única de su «género» mediante la que tanto los profesores como los alumnos y las escuelas pueden acceder a las nuevas tecnologías y a determinados contenidos que enriquecen de manera satisfactoria, en la mayoría de los casos, el currículo.

- En el caso concreto de la coeducación, se realiza un esfuerzo importante para llegar a conseguir los objetivos marcados. A pesar de ello, se han constatado determinadas deficiencias que son debidas fundamentalmente a cuestiones organizativas de coordinación y seguimiento de dichos objetivos. Asimismo, se ha detectado una clara falta de optimización de los recursos existentes.

- Es imprescindible incluir en Averroes una perspectiva de género en todos los procesos de planteamiento, implementación, monitoreo y evaluación de iniciativas de TIC, por lo que se deben desarrollar forzosamente indicadores, parámetros y TIC para detectar y corregir las carencias de los enfoques actuales y dar una orientación nueva al desarrollo de políticas de educación en género y TIC.

Notas

¹ Orden de 16 de febrero de 2004, por la que se convocan proyectos de coeducación y se regulan las bases de la concesión de ayudas y subvenciones para su desarrollo (BOJA, 43, 03-03-04).

² www.juntadeandalucia.es/averroes.

³ Vid. supra pág. 2.

⁴ A este respecto, se realizó una entrevista al equipo «Averroes» de la Consejería de Educación el 25 de mayo de 2004. Afirmaron que, además del 100% de los colegios públicos en los que la instalación ha sido de oficio, unos 200 colegios concertados sobre los 500 existentes han solicitado y obtenido dicha instalación.

⁵ Decreto 72/2003, de 18 de marzo, de puesta en marcha del Plan Educativo para el Impulso de la Sociedad del Conocimiento, BOJA, 55 (21-03-03).

⁶ A este respecto de la entrevista realizada al equipo de Averroes se afirma que la falta de optimización es debida fundamentalmente a una carencia de coordinación. No existen grupos de trabajo creados ad hoc para los contenidos de Averroes ni reuniones periódicas entre los distintos encargados de proveer de información y contenidos a la página.

⁷ www.juntadeandalucia.es/averroes. Dentro de recursos educativos, recursos por temas, día internacional de la no la violencia contra la mujer.

⁸ La razón dada por los responsables entrevistados es que los textos se piden para su impresión en papel y no hay coste superior para el formato PDF. La política actual es cambiar esta dinámica, aunque no se han tomado las decisiones oportunas al respecto.

Referencias

- ALVA, M.N. (2004): «Las tecnologías de la información y el nuevo paradigma educativo», en http://contexto_educativo.com.ar (03-02-04).
- AMNISTÍA INTERNACIONAL (Ed.) (1995): *Educación en derechos humanos: propuestas didácticas*. Madrid, Editorial Los Libros de la Catarata.
- ARJONA, C.; DÍAZ MORA, M. y RIZO, R. (1999): *Valores y género en el proyecto de centro*. Málaga, Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.
- CARDÚS, S. (2001): *El desconcierto de la educación: las claves para entender el papel de la familia, la escuela, los valores, los adolescentes, la TV y la inseguridad*. Barcelona, Ediciones B.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (Ed.) (1996a): *Plan Andaluz de Integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación*. Sevilla, Junta de Andalucía.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (Ed.) (1996b): *Desarrollo normativo del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y no Violencia*. Sevilla, Junta de Andalucía.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2004): *Derechos humanos en el aula: documentos y actividades. Propuestas para celebrar el aniversario de los derechos humanos en los centros educativos. Propuestas para trabajar los derechos humanos en el aula*. Sevilla, Junta de Andalucía, Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.
- Fainholc, B. (2004): «La tecnología educativa apropiada y crítica», en www.contexto-educativo.com.ar (03-02-04).
- FERRÉS, J y MARQUÉS, P. (1994): *Comunicación educativa y nuevas tecnologías*. Barcelona, Praxis.
- FIERRO, C. y CARVAJAL, P. (2003): «El docente y los valores desde su práctica», en *Sinéctica, ITESO*, 22; 3-11.
- GARCÍA GALINDO, J.A. (1995): *Innovación educativa en la Universidad: investigación y experiencias para mejorar la calidad de la enseñanza*. Málaga, Universidad de Málaga.
- GARCÍA VERA, A.B. (1994): *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente*. Madrid, Visor.
- INSTITUTO ANDALUZ DE LA MUJER (1993): *Coeducación, un compromiso social: documento marco para Andalucía*. Sevilla, Centro de Documentación y Publicaciones.
- JORGE ALONSO, A. (2004): *Mujeres en los medios, mujeres de los medios*. Barcelona, Icaria.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1991): *La coeducación. Plan para la igualdad de oportunidades para las mujeres*. Madrid, Ministerio de Educación.
- SALAS, B. y OTROS (1999): *Guía para la elaboración de un modelo coeducativo de centro*. Vitoria, Emakunde, Instituto Vasco de la Mujer.
- SÁNCHEZ FERRIS, R. y JIMENA, L. (1995): *La enseñanza de los derechos humanos*. Barcelona, Ariel.
- SUBIRATS, M. (1998): *La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para un cambio educativo*. Santiago de Chile, Naciones Unidas.
- SUBIRATS, M. y BRULLET, C. (1998): *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid, Instituto de la Mujer; 18.
- TUVILLA, J. (1998): *Educación en derechos humanos: hacia una perspectiva global. Aprender a ser*. Bilbao, Desclée De Brouwer.

Reflexiones desde el butacón



¿Quién ríe el último?

ENRIQUE 2006

© Enrique Martínez-Salanova, 2006 para Comunicar

(Recibido: 09-09-04 / Aceptado: 01-10-05)

- Francisco Andrés García Martínez
Granada

Una visión actual de las comunidades de «e-learning»

A current view of the e-learning communities

Con este trabajo se pretende aportar una visión sobre las distintas comunidades de aprendizaje interrelacionadas gracias a las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación. Desde esta visión, una persona puede participar en diferentes comunidades de «e-learning» al mismo tiempo y contribuir a construir y reconstruir el conocimiento compartido en la sociedad de la información.

This paper tries to show up the different learning communities, interrelated thanks to the possibilities that the communication and media technologies offer. From this point of view, people can take part in different e-learning communities at the same time and help to build, rebuild and share knowledge in the media society.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Tecnologías de la información, comunidades de aprendizaje, aprendizaje compartido, e-learning, educación abierta a distancia.
Media technologies, learning communities, shared learning, distance learning.

El concepto comunidad hace referencia a la cualidad de común, esto es, bienes o puntos que no siendo privativamente de ninguno, pertenecen o se extienden a varios; aunque también se podría hablar de lo corriente, lo recibido y lo admitido por todos o por la mayoría de las personas. El término comunidad se ha empleado para designar al conjunto de las personas de un pueblo, región o nación, aunque el concepto comunidad, hoy día, no tiene sentido en-

❖ Francisco Andrés García Martínez es profesor del Centro de Educación de Adultos de Santa Fe (Granada)
(fagarcia@ugr.es).

marcarlo sólo dentro de las fronteras nacionales; sino que debe de ir más allá, ya que vivimos en un mundo globalizado en el que los procesos comunicativos y de intercambio sobrepasan los límites geográficos, políticos, temporales, etc., tradicionales. Por lo tanto, se puede hablar de comunidad para designar al conjunto de personas que están vinculadas por características o intereses comunes. De este modo, empleamos el término comunidad para referirnos a un sector de la población que practica la religión (comunidad religiosa), que habla una lengua determinada (comunidad lingüística), que usa las herramientas de Internet (comunidad de internautas), que está vinculada a procesos educativos (comunidad educativa), etc.

En este trabajo no nos vamos a referir a una comunidad en concreto, sino que vamos a tratar de adoptar una visión amplia en la que las distintas comunidades se encuentran interrelacionadas, entrecruzándose unas y otras, de modo que una persona puede pertenecer a diferentes comunidades al mismo tiempo.

Desde el punto de vista educativo, nos debe de preocupar la persona como elemento valioso en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y sobre todo su promoción integral, asegurando a la vez su salud física, psíquica y social. Hemos de recordar que además de vivir en un mundo globalizado, nos encontramos en un mundo caracterizado por grandes dualidades contrapuestas, representadas por hechos tan notables como que el 20% de la población disfrute del 80% de los recursos del planeta y que el 80% de la población sólo tenga acceso al 20% de los recursos. Del mismo modo, nos encontramos con personas que tienen acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y a las fuentes formativas e informativas y las que no, dividiéndose la población en infarricos e infopobres (Mayor, 2000).

Indudablemente, esta situación nos ha conducido a una división de la población en dos sectores claramente diferenciados y separados por la denominada «fractura digital», llevando a encuadrar a una parte importante de la población dentro de las bolsas de exclusión social. Es cierto que la exclusión social no es producto de una causa, ya que está condicionada por varias causas a la vez, fuertemente interrelacionadas y que obedecen a procesos de largo alcance histórico, por un lado, mientras otras tienen un origen próximo en el tiempo, como las que se derivan del fuerte desarrollo tecnológico y la gran evolución tecnológica actual. En el mundo de la empresa, los empresarios están cada día más mentalizados de que su futuro pasa por el empleo de las TIC y de Internet como vehículo para modernizar su organización reduciendo costes de pro-

ducción, a la vez que aprovechan su potencial para dar a conocer sus productos, venderlos y hacer publicidad de su empresa, dándole una imagen de modernidad. También en el mundo de la empresa se habla de brecha entre las empresas «conectadas» y las que no lo estén, colocando a aquéllas que no están conectadas a Internet en una situación de clara desventaja frente a las que sí lo están. Pero de todas formas hemos de pensar que la brecha digital no es ni más ni menos que un reflejo de lo que está ocurriendo en las sociedades modernas, en las que las fracturas sociales, junto con las situaciones de exclusión social y pérdida de la oportunidad de disfrutar de todos los derechos de la ciudadanía, suponen un reto para las instituciones y las organizaciones político-sociales y educativas.

La situación actual está caracterizada por la globalización económica y la migración de capitales y empresas de un país a otro, escapando su control a las instituciones nacionales y supranacionales como es el caso de la Unión Europea; idea en la que se apoya la visión del Fórum de Barcelona 2004, al indicar que «las comunidades de aprendizaje se asociarán con comunidades situadas en otros países y formarán redes que facilitarán la difusión en todo el mundo de los resultados alcanzados. Las tecnologías de Internet serán fundamentales».

La globalización se traduce en cambios acelerados en la realidad sociolaboral y económica de importantes sectores de la población, lo que obliga a una constante actualización científico-profesional de los ciudadanos. Por esta razón, desde los distintos sectores comprometidos con la educación permanente y la educación de personas adultas, hemos de hacer frente a nuevos requerimientos y a las nuevas necesidades formativas e informativas, de quienes ya no están dentro del sistema educativo formal, en un proceso que abarca toda la vida.

Los nuevos retos económicos y sociales exigen nuevas soluciones educativas y de aprendizaje de las comunidades que poseen un interés claro, como puede ser su promoción laboral, la actualización científica de conocimientos, la producción-reproducción de bienes culturales, etc. En este sentido, las comunidades de aprendizaje no son una novedad, ya que vienen siendo empleadas desde que Pablo Freire las pone en marcha para hacer posible la educación de personas adultas liberadora y emancipadora, capaz de proporcionar una oportunidad de desarrollo a colectivos en situación de exclusión social.

Pero si antes hablábamos de la globalización como característica del mundo actual, debemos hacer referencia, igualmente como característica, al fuerte desa-

rollo tecnológico y a la implantación de las nuevas tecnologías. Por esta razón, se viene hablando de sociedad de la información y la comunicación (SIC) para referirnos a las sociedades desarrolladas actuales; aunque no es menos cierto que también se las suele denominar con el calificativo de «sociedad del conocimiento». Tanto en la SIC como en la del conocimiento fluyen de un lado para otro grandes cantidades de información (textual, hipertextual, icónica, sonora, objetiva, subjetiva, estética...) y en formatos diferentes, constituyendo un entramado caracterizado por la complejidad y la redundancia.

La complejidad informativa puede definirse como «el conjunto de las limitaciones inherentes a la comprensión de un mensaje». De este modo, un sitio web, mientras más información contenga, es más complejo, pero si sus componentes son dependientes unos de otros, existirá una relación, un orden que nos ayudará o nos dificultará la comprensión de sus contenidos.

Para el ser humano, la complejidad informativa está ligada a dos tipos de limitaciones en la decodificación de mensajes difundidos con ayuda de las TIC. Por un lado, debemos hablar de una limitación objetiva y, por otro, de una limitación subjetiva. La primera tiene que ver con las posibles limitaciones orgánicas individuales para percibir estímulos medibles, sobre todo cuando el mensaje aparece como un conjunto de elementos interrelacionados. La segunda se refiere a la experiencia y cultura de un receptor a la hora de identificar los elementos informativos necesarios para poder llevar a cabo la decodificación de un mensaje.

Siguiendo con nuestro discurso, en la sociedad del conocimiento nos vamos a encontrar con diferentes tipos de información, así la podremos clasificar en:

- Información cuantitativa referida a cantidades y magnitudes. Como ejemplo en Internet se habla del número de visitas de una página, del peso de los elementos del sitio web, tiempo de espera, etc.
- Información cualitativa, la cual contiene contenidos no medibles y que no se pueden expresar de forma numérica –más cerca, más lejos; más frío o más calor; más alto o más bajo– y que están relacionados con el mundo de las sensaciones, las valoraciones personales y los juicios de valor, etc.
- Información del estado o condición de un sistema, como puesta en marcha, detención, selección, etc.

- Información de alerta para los usuarios, mostrando contenidos que están relacionados con lo acertado o no de los procedimientos, advirtiendo en ocasiones de las precauciones que se han de tener a la hora de llevar a cabo una determinada acción. Por ejemplo, cuando bajamos de Internet un programa o un archivo comprimido, se nos pone en la pista de con qué programa puede ser descomprimido o leído su contenido, para que, en caso de no tenerlo instalado en nuestro ordenador, procedamos a instalarlo.

- Información identificativa, la cual nos ha de ayudar a situar una acción (por ejemplo, «pinche» aquí) o identificar el área donde desarrollar la acción y su disposición en un lugar, mediante el empleo de un sistema de códigos compuesto por símbolos de identificación (iconos).

- Información contextual, representativa del espacio específico (contexto) y el nivel en que se sitúan los contenidos. Un ejemplo de este tipo de información lo

Se puede definir la comunidad de aprendizaje como aquella que persigue su transformación social y cultural, así como de su entorno. En la sociedad de la información se debe perseguir un aprendizaje dialógico, mediante la participación de todos los miembros de la comunidad y para el que se dispongan de todos los espacios posibles además del aula.

constituyen aquellas informaciones que mediante colores, tipos de letra y flechas, etc. nos ayudan a situarnos en un espacio web, comúnmente conocido como mapa de un sitio web.

Todos estos tipos de información pueden contribuir a la conformación de la idea de complejidad en el intercambio permanente de mensajes entre personas, organizaciones, instituciones, corporaciones, entidades, etc. que se distribuyen en la sociedad en Red.

Hemos de educar y formar a la población adulta con ayuda de las TIC y en las TIC, para su actualización científico-tecnológica, promoción personal, actualización de conocimientos, etc. Ésta es una sociedad de un colectivo amplio de personas de nuestra sociedad actual, desde estas líneas proponemos como solución pedagógica el modelo de comunidades de «e-learning» (en adelante CEL) o de aprendizaje en Red. En palabras de Coll (2004), las comunidades de aprendizaje se han ido configurando como alternativa

a la educación formal y a las instituciones de los sistemas educativos para la formación de los niños, los jóvenes y los ciudadanos y ciudadanas en general.

1. Comunidades de «e-learning» e Internet

Internet, así como las herramientas que usualmente se emplean para favorecer el desarrollo de procesos interactivos en la Red, nos permiten construir entornos de enseñanza-aprendizaje ambiciosos, que van más allá del aula presencial tradicional y de las aulas virtuales actuales; ya que nos brindan la posibilidad de que participen en los procesos didácticos agentes distintos al profesor y a los alumnos adscritos a un grupo, y a la vez, el contar con la colaboración de otros profesores y otros alumnos de la misma institución educativa o de otras, con las aportaciones de expertos, etc.

Un ejemplo de comunidad de aprendizaje en Red o de «e-learning» lo podemos encontrar en el caso de todas las personas implicadas en el desarrollo de sistemas operativos de libre distribución y de aplicaciones y programas gratuitos, mejorando su calidad; a partir de la colaboración para el desarrollo y creación de nuevas aplicaciones o de la mejora de las existentes.

El cambio y la transformación de un grupo/clase en una comunidad de aprendizaje en Red requiere cambios de mentalidad tanto del alumnado, como del profesorado, de los agentes educativos de la comunidad, etc.; modificaciones de las prácticas de profesores y de las experiencias educativas de los alumnos y alumnas, la adopción de otro tipo de materiales curriculares complementarios de los empleados tradicionalmente, adecuándose éstos al momento educativo.

El rol de profesores y alumnos cambia sensiblemente en las comunidades de «e-learning» con respecto a las prácticas educativas de la enseñanza presencial, en las que las TIC se contemplan como un apoyo puntual al proceso de enseñanza y al de aprendizaje. En las comunidades de aprendizaje en Red, el sistema y los criterios de evaluación han de ser revisados y consensuados previamente con la participación de todos los agentes educativos implicados, de acuerdo con los objetivos didácticos propuestos, los procedimientos desarrollados, la consolidación de valores, la modificación positiva de hábitos, la adquisición signifi-

cativa de conceptos, el desarrollo de habilidades, capacidades y destrezas, etc. En general, en la mitología y la cultura de la comunidad de «e-learning», como organización educativa, pasan a ser un referente de la propia comunidad y de otras que ha de informar del proceso de toma de decisiones, encaminadas a la mejora de la calidad de los procesos educativos y a la liberación de la persona y la transformación de la comunidad educativa, como finalidad.

Metodológicamente, hemos de redefinir el qué, el cómo y el cuándo, en la toma de decisiones que tienen que ver con el papel y las expectativas de los profesores como transmisores de conocimientos y del alumnado como receptor de información. El principio metodológico que debe guiar la vida de la comunidad de aprendizaje en red es la actividad, en la que los

agentes educativos (profesores, alumnos, padres, etc.) aprenden conjuntamente a partir de procesos dialógicos, en los que el análisis, la crítica y la reflexión pueden llevar a la reelaboración y la significatividad del conocimiento.

La evaluación ha de entenderse como aquel proceso de recogida de información en virtud del cual tomar decisiones, por lo tanto se ha de pasar de una evaluación sumativa a una formativa, en la que las califica-

ciones numéricas suministran poca información ya que no se trata de comparar a cada alumno y cada alumna con el resto de sus compañeros, y sí de reflejar la evolución de su proceso de aprendizaje con respecto al punto de partida de cada alumno y de cada alumna y el punto de llegada en función de sus capacidades, habilidades, destrezas, conocimientos previos, etc.

En las comunidades de aprendizaje en red, el aula virtual y el aula de informática pasan a ser un recurso curricular más y una herramienta facilitadora del desarrollo de las experiencias de enseñanza y de aprendizaje, así como de los procesos interactivos.

Podría concebirse el modelo de comunidad de aprendizaje en Red o de «e-learning» como aquel conjunto de comunidades de aprendizaje interconectadas entre sí en función de intereses y afinidades pedagógicas y de contenidos, y unidas al mundo a través de la Internet. Esta conceptualización de la comunidad de aprendizaje en red conlleva el que no partamos de modelos rígidos y monolíticos, sino de todo lo contrario, de un modelo flexible que va tomando forma orga-

nizativa en función de las necesidades educativas de la propia comunidad. Por esta razón, la red de comunidades interconectadas podrá configurarse de formas distintas dependiendo de variables como la motivación, el interés, las expectativas, las necesidades de cambio sentidas, las aspiraciones individuales y grupales (sociales), etc.

2. Antecedentes de las comunidades de aprendizaje en la Red

Se puede definir la comunidad de aprendizaje como aquella que persigue su transformación social y cultural, así como de su entorno. En la sociedad de la información se debe perseguir un aprendizaje dialógico, mediante la participación de todos los miembros de la comunidad y para el que se dispongan de todos los espacios posibles además del aula. Puede que la idea de comunidad de aprendizaje sea una utopía, pero ésta, para Martínez (2004), encuentra sus antecedentes en:

- Las aportaciones de Pablo Freire y la pedagogía liberadora. Desde esta perspectiva la educación de las personas adultas es concebida como una gran oportunidad para el desarrollo personal y social y la emancipación de las personas y de los colectivos que constituyen, sobre todo cuando se encuentran en situaciones de exclusión social y de precariedad.

- Los programas de desarrollo escolar que pretenden ofrecer un plan para que las escuelas con fracaso escolar, problemas familiares, baja motivación docente... puedan llevar a cabo acciones dirigidas a la transformación de las relaciones interpersonales, implicando a las familias y los agentes comunitarios.

- Las escuelas aceleradas de Henry Levin para la atención al alumnado con fracaso escolar en zonas deprimidas socioeconómicamente. En las escuelas aceleradas se trataba de diagnosticar sus problemas, a la vez que el de las familias y del profesorado para proponer proyectos de aprendizaje acelerado; procediendo con los alumnos con problemas de aprendizaje igual que con el resto de los alumnos, basados en el empleo de medios, recursos y estrategias metodológicas suficientes para estimular y motivar. En las escuelas aceleradas se trata de estimular a los niños con fracaso escolar para que se desarrollen al máximo, de acuerdo con sus posibilidades y capacidades, en un contexto más rico en medios y en recursos curriculares.

- Los programas de éxito para todos y todas, impulsados por Robert Slavin, destinados a mejorar el rendimiento escolar y la autoestima en el alumnado con dificultades de aprendizaje, procedentes de contextos económicamente deprimidos y de bolsas de

exclusión social. Frente a una esperanza baja de éxito de estos alumnos, los programas de éxito para todos parten de las grandes esperanzas y altas expectativas de los alumnos y las alumnas surgidas de propuestas en las que obtienen buenos resultados académicos. Para ello, el alumnado se divide en grupos al realizar las tareas escolares con un seguimiento muy preciso.

Estas experiencias, llevadas a cabo en Latinoamérica y el mundo anglosajón, responden a una intención clara de remover una situación de exclusión social, liberando a la persona de las ataduras que le impiden su desarrollo personal, como miembros de una comunidad y el desarrollo de su comunidad de procedencia. Mientras Pablo Freire persigue el desarrollo individual y social, las otras propuestas tratan de mejorar los aprendizajes académicos y la realidad de la institución escolar, convirtiéndose ésta en el área de referencia y donde se centran las acciones educativas, a veces con la colaboración de las familias, con el empleo de medios más ricos y con más recursos, y con la generación de grandes expectativas individuales de superación de las tareas académicas. Lo cierto es que en las comunidades de aprendizaje en red debe darse una integración de los rasgos anteriores, de modo que se contemple a cada alumno y cada alumna como el centro de la actividad educativa, tratando de desarrollar a fondo sus capacidades de desarrollo personal y en consecuencia de su propia comunidad. Esto implica que los miembros de la comunidad posean un alto grado de compromiso social, compartiendo valores como la solidaridad, la cooperación, la colaboración, el respeto a los demás, la crítica constructiva, etc.; y entiendan que el desarrollo colectivo depende del esfuerzo personal y colectivo. Un ejemplo de comunidad de aprendizaje en Red, o de «e-learning», lo podemos encontrar en el caso de todas las personas implicadas en el desarrollo de sistemas operativos de libre distribución y de aplicaciones y programas gratuitos, mejorando su calidad; a partir de la colaboración para el desarrollo y creación de nuevas aplicaciones o de la mejora de las existentes. Para ello, la investigación y el estudio es tan fundamental como el poner los hallazgos y descubrimientos a disposición de los demás, optando por el código abierto como medio para lograr los objetivos de producir nuevos contenidos informáticos y telemáticos, traducirlos a los diferentes idiomas y albergar distintos proyectos.

3. Puesta en marcha de la teleenseñanza y autoaprendizaje en las comunidades de «e-learning»

La puesta en marcha y desarrollo de los procesos de teleenseñanza y autoaprendizaje en cualquier co-

munidad de aprendizaje en red, así como lo estuvo en el programa «Fodie», se puede basar en los principios de flexibilidad organizativa y curricular, de individualización, de cooperación y de interacción; de modo que el diseño del programa de intervención on-line parta de la realidad contextual de los participantes, según Lacruz, Montesinos y Monforte (2000: 203), y de sus necesidades formativas, pasando el logro de esta meta por:

- Detectar cuáles son las necesidades formativas de los participantes mediante consultas realizadas con ayuda de cuestionarios electrónicos.
- Definir los objetivos formativos, los tópicos curriculares y las fuentes científicas de consulta que han de orientar el proceso de elaboración y trabajo de las unidades didácticas del programa de formación on-line.
- Confeccionar los textos, los gráficos, los cuestionarios de recogida de datos y de evaluación, así como los recursos de aprendizaje propios de cada unidad didáctica y su conversión a formato hipertextual mediante el uso del código «Html» y «Java».
- Diseñar los mecanismos de construcción de conocimiento intercolaborativo y de investigación-acción virtual.
- Organizar temporalmente el programa «Fodie» y las funciones de apoyo tutorial telemático.

La elaboración, edición electrónica, distribución mediante la red Internet, aplicación y evaluación del material didáctico piloto del programa de intervención ha de conllevar la evaluación de la calidad científica y didáctica de las unidades didácticas empleadas como material curricular, mediante juicio de expertos, la evaluación de la eficacia comunicacional y formativa de los recursos que componen cada unidad didáctica (texto, gráficos, imágenes hipertextuales, visuales, audiovisuales, relacionados con el software y con el hardware) del programa «Fodie» realizada por los alumnos; y la evaluación de la funcionalidad del software usado como vehículo de visualización y transporte de información, realizada por el autor.

Por propia coherencia, esta propuesta formativa está abierta a toda la comunidad de aprendizaje en red, pero ha de definir su área de influencia de la lengua empleada como base de la comunicación, o de los

requisitos que han de poseer quienes quieran participar en la comunidad de aprendizaje virtual en cuanto al dominio lingüístico suficiente que les permita trabajar con materiales y contenidos difundidos a través de documentos y páginas web a través de Internet.

Referencias

- BOLADERAS, M. (2001): «Nuevas acciones para luchar contra el fracaso escolar», en *Diari de Terrassa*, 19 de diciembre; 9. Terrassa.
- COLL, C. (2004): «Una experiencia educativa con futuro», en *T.E.*, 249. Madrid, OJD; 12.
- CREA (2000): «Cambio educativo. Acciones sociales, económicas y educativas que mejoran la convivencia entre las culturas», en *II Jornadas Educativas en el Parc Científic de Barcelona*. Barcelona, CREA.
- ELBOJ, C. (2001): *Comunidades de aprendizaje. Un modelo anti-racista en la sociedad de la información*. Barcelona, Departamento de Teoría Sociológica, Universitat de Barcelona; tesis doctoral.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M. y VALLS, R. (2002): *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona, Graó.
- FORUM IDEA, (2002): «Comunidades de aprendizaje: participación, calidad y transformación social», en *Educar*, 29; 103-121.
- GARCÍA ARETIO, L. (2001): *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona, Ariel.
- GARCÍA MARTÍNEZ, F.A. (2002): *Evaluación de unidades didácticas de teleformación de directivos de instituciones educativas*. Granada, Universidad de Granada; tesis doctoral.
- LACRUZ, J.; MONTESINOS, P. y MONFORTE, C. (2000): «Producción de materiales para la formación a través de Internet», en *Actas del Congreso «On line Educa»*, 2000. Madrid, UNED.
- MAYOR ZARAGOZA, F. (2000): *Un mundo nuevo*. Barcelona, Círculo de Lectores-UNESCO.
- MARTÍNEZ, M. (2004): «El desarrollo de una comunidad de aprendizaje», en *Temáticos Escuela, II*; 11-14.
- MARTÍNEZ, S. (2004): «Aspectos organizativos de una comunidad de aprendizaje», en *Temáticos Escuela, II*; 15-17.
- ORTEGA, J.A. (2000): «Ambientes de Aprendizaje interactivos: aulas virtuales», en *Congreso de nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Universidad de Sevilla.
- VALLS, R. (2000): *Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Barcelona, Universitat de Barcelona; tesis doctoral.
- VARGAS, J. y FLECHA, R. (2000): «El aprendizaje dialógico como experto», en *VARIOS: Resolución de conflictos en contextos educativos*. Logroño, Publicaciones de la Universidad de La Rioja.
- VARIOS (2000): El uso de Internet como recurso didáctico para la transversalidad curricular. Granada, Equipo Arrayán.
- VARIOS (2002): «Experiencias de éxito: comunidades de aprendizaje», en *Cuadernos de Pedagogía*, 316; 39-67.

(Recibido: 11-01-06 / Aceptado: 17-04-06)

- Gregorio Jiménez y Anna Llitjós
Barcelona

Procesos comunicativos en entornos telemáticos cooperativos

Communication processes in virtual cooperative environments

La educación se encuentra sometida a grandes cambios, provocados por la influencia de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). En este nuevo modelo de enseñanza que se avecina, el alumnado debería jugar un papel cada vez más activo. En este artículo se presenta un recurso didáctico gratuito consistente en un entorno virtual que favorece la cooperación entre estudiantes a través de diferentes estrategias comunicativas, tanto entre los usuarios en sí mismo, como entre los usuarios y el propio entorno.

In this paper we present a teaching resource consisting on a virtual environment which promotes cooperation among students through different user-to-user and environment-to-user communication strategies, which are free be used for academic and research purposes.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Aprendizaje cooperativo, Internet, entornos de aprendizaje cooperativos, recursos didácticos, comunicación por ordenador.

Cooperative learning, the Internet, cooperative learning environments, teaching resources, computer communication.

En la actualidad, muchos pedagogos, especialmente en el área de la tecnología educativa, abogan por un cambio de enfoque y pasar de la instrucción centrada en el docente, a la instrucción centrada en el estudiante (Hannafin y Land, 1997; Harasim, 1990). La pedagogía centrada en el estudiante se pregunta qué necesitan aprender los estudiantes, cuáles son sus preferencias de aprendizaje y qué es significativo para ellos, más allá de lo que es considerado como conocimiento básico en una disciplina dada o de lo que quiera enseñar el docente. En este sentido, la instrucción basada en la web proporciona una oportuni-

ción centrada en el docente, a la instrucción centrada en el estudiante (Hannafin y Land, 1997; Harasim, 1990). La pedagogía centrada en el estudiante se pregunta qué necesitan aprender los estudiantes, cuáles son sus preferencias de aprendizaje y qué es significativo para ellos, más allá de lo que es considerado como conocimiento básico en una disciplina dada o de lo que quiera enseñar el docente. En este sentido, la instrucción basada en la web proporciona una oportuni-

- ❖ Gregorio Jiménez Valverde es profesor del IES «Mercè Rodoreda» de Hospitalet (Barcelona) (gjimene2@xtec.net) y Anna Llitjós Viza es miembro del Grupo ECEM del Departamento de Didáctica de Experimentales y Matemática de la Universidad de Barcelona (anna.litjos@ub.edu).

dad única para que los materiales de aprendizaje y las actividades se ajusten a los estilos individuales de aprendizaje (Bonk, Wisner y Lee, 2004). Las redes de enseñanza permiten el acceso a comunidades de aprendizaje más auténticas que las que se pueden encontrar en ambientes educativos convencionales centrados en el docente. De acuerdo con este movimiento centrado en el estudiante, las herramientas on-line proporcionan oportunidades para construir conocimiento y compartir y buscar activamente información (Harasim, 1990).

Además, como profesionales de la educación, debemos preparar a nuestro alumnado para vivir en la sociedad del conocimiento y, por tanto, las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) no pueden quedar al margen de nuestra función docente. El profesorado, por tanto, está obligado a encontrar nuevos y mejores métodos pedagógicos para alcanzar estos retos. Las TIC juegan un papel esencial en la reestructuración del proceso docente por diversos motivos, entre los cuales destacamos el hecho de que facilitan la comunicación entre personas, minimizando las dificultades de tiempo, espacio e idioma.

El aprendizaje colaborativo asistido por ordenador (CSCL, Computer-Supported Collaborative Learning) es uno de los recursos más prometedores para la mejora de la enseñanza, ya que además de introducir las TIC en el aula –lo que constituye una aplicación de «b-learning» (Garrison y Kanuka, 2004)– lo hace en un contexto de cooperación. El CSCL nace de la unión del aprendizaje cooperativo clásico y del CSCW (trabajo cooperativo asistido por ordenador) y representa un ejemplo de «groupware» (Jiménez y Llitjós, 2006).

El aprendizaje cooperativo clásico puede definirse como aquella técnica pedagógica en la que los estudiantes trabajan juntos hacia la consecución de un mismo objetivo y cada individuo alcanza dicho objetivo si, y sólo si, el resto de miembros del grupo cooperativo también lo alcanzan (Jiménez, Llobera y Llitjós, 2006). El aprendizaje cooperativo es también una técnica pedagógica centrada en el estudiante, y su adecuada implantación conduce a una mejora del rendimiento académico de los estudiantes, así como del incremento de la responsabilidad y de su participación activa en el proceso de aprendizaje. También están descritas una mejora de la autoestima, una mejor integración del alumnado –cada vez más heterogéneo–, y unas interrelaciones más positivas, ya que el hecho de tener que realizar un proyecto común potencia el desarrollo de habilidades interpersonales, como son la negociación o la toma de decisiones (Johnson y Johnson, 1999).

En la instrucción presencial, la comunicación tiene lugar a través de varios canales: la palabra pronunciada (en explicaciones o discusiones, por ejemplo), la palabra escrita (libros de texto, transparencias, exámenes escritos...) o imágenes (libros de texto, transparencias...). Aunque muy destacados, estos no son los únicos canales comunicativos en una clase presencial, ya que un cambio en el gesto facial, una mano levantada momentáneamente, una cara contrariada o un gesto de asentimiento pueden comunicar tanto en un momento determinado como la palabra escrita o pronunciada. La comunicación por ordenador (CMC), sin embargo, no tiene la riqueza de la comunicación cara a cara. Aunque la CMC puede tomar diferentes formas (correo electrónico, foros de discusión, videoconferencia...), la forma predominante de comunicación en los entornos virtuales cooperativos suele ser textual. El papel que juega el CSCL va más allá de la simple facilitación de la comunicación entre estudiantes que no coinciden en el espacio o tiempo, ya que las interacciones de grupo e interpersonales implican el uso de unos canales de comunicación determinados para la reorganización y modificación de las estructuras de conocimiento y comprensión de cada estudiante (Tomlinson y Henderson, 1995). El presente trabajo tiene como objetivo describir los procesos de comunicación asociados a la cooperación y a la construcción del conocimiento que tienen lugar en un entorno telemático educativo para el aprendizaje cooperativo: «Synergeia».

1. «Synergeia»

El entorno Synergeia representa un ejemplo de CSCL y constituye una adaptación para contextos educativos del sistema BSCW (Jiménez y Llitjós, 2006a). Tanto Synergeia como BSCW son herramientas «groupware» telemáticas que favorecen la cooperación a personas que no coinciden en el espacio y/o en el tiempo; pero, mientras que el BSCW se usa principalmente para la gestión cooperativa del conocimiento, es decir, compartir y manipular un conocimiento que ya existe en algún lugar del grupo de trabajo, el entorno educativo Synergeia está orientado a facilitar la construcción cooperativa y compartida de un conocimiento que es nuevo dentro del grupo de trabajo, con una simplificación de la tarea del profesorado como gestor del espacio virtual, además del soporte que ofrece el entorno para el trabajo cooperativo. En otras palabras, el BSCW es un ejemplo de CSCW, mientras que Synergeia es una aplicación CSCL. Synergeia se basa en espacios compartidos de trabajo (shared workspaces), que corresponden a un tipo de «group-

ware» consistente en un área virtual en donde los miembros de un grupo cooperativo pueden compartir información y documentos, gestionar datos y estar informados del trabajo de los otros miembros del grupo, dentro de un proyecto determinado mediante un ambiente integrado de comunicación, normalmente asincrónica (es decir, en tiempo diferido), lo que permite el acceso e intercambio de documentos o información en cualquier momento y lugar y todos los miembros del grupo reciben información sobre el proceso global.

A diferencia de otros «groupware» de espacios compartidos de trabajo que están basados en bases de datos especiales (como Lotus Notes, por ejemplo), Synergiea se basa en sistemas de hipertexto distribuido (www), lo que facilita su integración con el hipertexto cooperativo (Jiménez y Llitjós, 2006b), por ejemplo. Para acceder a Synergiea, basta un ordenador con conexión a Internet y un navegador; independientemente de su sistema operativo, ya que sólo hay que indicar en qué página web se encuentra alojado el servidor de Synergiea. Es un entorno telemático fácil de utilizar (Rubens y otros, 2005), y gratuito: los centros educativos pueden conseguir gratuitamente la licencia de uso y el software necesario para montar un servidor propio de Synergiea o bien pueden utilizar el servidor público del FIT. Synergiea presenta, además, una interfaz adaptada al idioma del usuario de tal manera que un estudiante español podría cooperar con un estudiante inglés a través del sistema Synergiea y cada uno vería la interfaz en su idioma materno.

El entorno controla diferentes espacios compartidos de trabajo, visualizados como carpetas de «curso» y de «grupo», que pueden contener diferentes objetos, como documentos, imágenes, enlaces a otras páginas web, discusiones sobre asuntos determinados, información de contacto del resto de miembros... El profesorado gestiona los permisos de los estudiantes en el entorno, al cual se accede con un nombre de usuario/a y contraseña.

2. Comunicación del entorno con los usuarios: eventos

Un entorno para el aprendizaje cooperativo debe informar sobre lo que sucede en él para permitir que los estudiantes coordinen su trabajo. El servicio de «eventos» es un intento del sistema de proporcionar a los usuarios informaciones de los otros usuarios respecto de los objetos de las carpetas de grupo y de curso. Es decir, si un estudiante perteneciente a un grupo realiza una modificación en algún fichero de la carpeta de su grupo mientras sus compañeros están desconectados, cualquiera de estos compañeros podrá saber la próxima vez que se conecte que ese fichero fue modificado porque aparecerá un icono indicativo junto a dicho fichero. Los «eventos» se producen cuando un usuario realiza cualquier acción en un espacio compartido de trabajo: objeto nuevo, objeto editado, objeto movido, evento dentro de esa carpeta, curso o grupo y objeto leído o abierto. El sistema Synergiea registra los eventos y presenta los que son recientes a cada usuario, hasta que éste actualiza el sistema y borra todos los eventos. Cada entrada de un evento describe qué se ha hecho, cuándo se ha hecho y quién lo ha hecho. El sistema también permite realizar búsquedas a los distintos usuarios: a partir de nombres, contenidos o propiedades específicas se pueden encontrar objetos como archivos o la fecha de modificación de un documento. Al profesorado le puede interesar realizar una búsqueda por nombre de usuario y así saber todas las interacciones de cada uno de sus estudiantes con el sistema Synergiea. De todos modos, el profesorado recibe diariamente un correo electrónico con un lista-



Figura 1: Interior de una carpeta de curso.

do de todos los eventos que han tenido lugar en el curso y en las carpetas de grupo de dicho curso.

3. Comunicación asincrónica entre usuarios: espacios de construcción del conocimiento

El Synergeia permite un tipo de comunicación asincrónica entre sus usuarios: los espacios de construcción del conocimiento. Los usuarios pueden iniciar una discusión sobre cualquier tema que deseen y el sistema presenta el hilo de discusiones a propósito de ese tema inicial de una manera agradable. Además de las funciones típicas de un foro común, el sistema Synergeia permite indicar el tipo de cada una de las aportaciones que se hace en el foro (llamados «tipos de pensamiento»), cada uno de ellos con un icono y color de fondo diferentes:

Las TIC juegan un papel esencial en la reestructuración del proceso docente por diversos motivos, entre los cuales destacamos el hecho de que facilitan la comunicación entre personas, minimizando las dificultades de tiempo, espacio e idioma.

- Problema: un estudiante expone un problema, pregunta o dificultad.
- Mi explicación: otro estudiante responde a un problema de un compañero.
- Explicación científica: tipo de contribución generalmente reservado al profesorado.
- Evaluación: comentarios para analizar hasta qué punto el proceso avanza en la dirección deseada, si se están utilizando los métodos adecuados, como puede ser el reparto de tareas.
- Sumario: síntesis, conclusiones o resúmenes de todo lo que se lleva discutido hasta ese momento. Esta opción resulta especialmente interesante, ya que la redacción de un resumen del proceso exige al estudiante reorganizar el material y el conocimiento y separar lo importante de lo que no lo es (Slavin, 1995).

El trabajo cooperativo siempre comprende dos niveles de comunicación: «formal» y «cultural» (Robinson, 1991). El nivel formal se refiere a la comunicación directamente relacionada con los objetos de trabajo y las tareas a realizar. En el nivel cultural, los miembros de un grupo cooperativo interpretan el trabajo, le dan sentido al desarrollo del proceso, expresan sus dudas, etc. En el aprendizaje cooperativo, los estu-

diantes deben elaborar sus estructuras cognitivas en un contexto social, y una de las maneras más efectiva de conseguirlo es a través de las propias explicaciones del estudiante, especialmente en el nivel cultural. Webb (1989) encontró que los estudiantes que más provecho obtuvieron del aprendizaje cooperativo fueron aquéllos que proporcionaron explicaciones elaboradas a los demás miembros del grupo cooperativo. El hecho de que un estudiante exprese su opinión le ayuda a comparar su comprensión sobre un tema con la de sus compañeros de grupo y, por tanto, puede validar sus ideas o bien encontrar discrepancias que le ayudarán a aprender significativamente (Steeple y Mayes, 1998). La comunicación, por tanto, constituye un proceso que cataliza la construcción compartida del conocimiento (estrictamente hablando, el conocimiento difícilmente puede ser comparti-

do en el sentido literal de la palabra, ya que éste no es algo que pueda pasarse de una persona a otra).

El sistema Synergeia permite, por tanto, que los estudiantes se comuniquen en los niveles formal y cultural. Los espacios de construcción del conocimiento se encuentran en las carpetas de cursos y grupos, en

la página personal de cada usuario (puede utilizarlo como zona de reflexión) y en las propuestas de negociación, que se discutirán posteriormente.

Las discusiones asincrónicas, en las que los estudiantes pueden participar en cualquier momento desde cualquier localización, tienen poco en común con la información escrita tradicional, ya que los usuarios experimentados utilizan un estilo que se caracteriza por la escritura abreviada y el uso de «emoticones» y smilies (Kemery, 2000). Este tipo de discusiones permite más tiempo para reflexionar y aportar contribuciones más maduras (Henri, 1992) y son más efectivas para la discusión profunda de ideas (Harasim, 1990), si bien las discusiones asincrónicas son una hoja de doble filo y estas ventajas se pueden transformar en desventajas, ya que las discusiones en foros pueden ser también breves y poco profundas (Kemery, 2000).

En estos espacios, se puede potenciar el aprendizaje del alumnado a través de la reflexión sobre lo que otros han escrito en los foros y la interacción entre los participantes, ya que éstos no sólo leen lo que otros han escrito, sino que también influyen en el desarrollo de las respuestas al interactuar unos con otros, aunque algunos estudiantes no se tomen el tiempo nece-

sario para leer todas las respuestas a un problema y simplemente respondan al problema original, sin haberse leído las respuestas que hayan podido dar otros estudiantes (Kemery, 2000). Puede ser frustrante para algunos estudiantes ver que alguien no se ha tomado el tiempo necesario para leer lo que habían escrito.

4. Comunicación sincrónica: «Map tool» o pizarra cooperativa

Synergeia incorpora una útil herramienta de comunicación sincrónica que permite que dos o más miembros de un grupo cooperativo (estudiantes y/o docentes) puedan trabajar simultáneamente para elaborar mapas conceptuales o diagramas a la vez que chatean, registrando las sesiones. Esta herramienta también permite la cooperación asincrónica, ya que permite que cualquier miembro del grupo cooperativo pueda consultar o recuperar cualquier sesión previa de pizarra cooperativa, aunque no hubiera participado en ella, viendo qué hicieron y sobre qué hablaron sus compañeros y puede continuar la elaboración del diagrama o la conversación en el punto en el que la dejaron en la sesión previa.

Pea (1985) sugirió que recursos como las herramientas para crear mapas conceptuales o los tipos de pensamiento de los foros Synergeia pueden incrementar el conocimiento compartido o interpersonal.

Además de la pizarra cooperativa, el sistema Synergeia ofrece otra herramienta para la comunicación sincrónica: los mensajes instantáneos, con funcionalidad similar al servicio de mensajería ICQ. Los mensajes instantáneos posibilitan que dos miembros conectados en el sistema puedan chatear (los usuarios conectados en un momento dado en el sistema Synergeia aparecen con sus nombres de usuario en negrita). Esta funcionalidad es útil cuando un usuario ve que un miembro de su grupo también está conectado en ese momento y desea ponerse en contacto con él o ella. Este servicio, sin embargo, no está disponible en el servidor público del Synergeia del FIT.

5. Comunicación para el acuerdo y toma de decisiones: la negociación

Los estudiantes, en principio, trabajan dentro de la carpeta de su grupo, puesto que sólo tienen acceso restringido («sólo lectura») a la carpeta de

«curso». Respecto al acceso a las carpetas de grupos de los que no son miembros, el docente puede optar por denegar el acceso o permitir el acceso de sólo lectura a dichas carpetas. Para que cualquier material elaborado por ellos pase a la carpeta de «curso» y sea accesible, por tanto, al resto de compañeros, se ha de superar positivamente un proceso de negociación. Cuando se activa un proceso de negociación sobre un objeto (sea un documento o una carpeta que contenga, por ejemplo, diferentes páginas web seleccionadas por el alumnado), los miembros del grupo cooperativo podrán ir editándolo cooperativamente y dispondrán de un foro especial para la discusión asociada al proceso de elaboración o edición de dicho objeto. Los estudiantes deberán ir emitiendo su voto, positivo o negativo, sobre el objeto en cuestión y cuando se alcance la mayoría de votos afirmativos establecida previamente por el docente (incluso puede requerirse unanimidad), entonces el documento o carpeta en negociación se moverá a la carpeta del curso, donde ya no podrá ser modificado. Junto con el objeto, también se moverá el foro de discusión asociado a esa negociación que, además, habrá ido recogiendo el sentido del voto de cada miembro del grupo. El docente podrá rechazar, si así lo estima oportuno, el documento creado y devolverlo a la carpeta de grupo, para que corrijan errores o lo completen. También podrá dar por finalizado un proceso de negociación que no cuente con la mayoría establecida de votos positivos, haciendo pasar directamente dicho objeto a la carpeta de curso.

6. Conclusión

El entorno Synergeia es un recurso de recursos más optimizado, desde un punto de vista educativo, que el BSCW (Lliujós, 2000). Es un sistema abierto,



Figura 2. Interior de una carpeta de negociación.

flexible y dinámico, que no permanece fijo, sino que puede evolucionar o cambiar siempre que se considere necesario. Permite, dentro de un marco común, diseños específicos para cada asignatura o grupo de asignaturas, adaptables a la gran diversidad del alumnado y de estrategias de aprendizaje, aspecto este último muy importante y significativo en la actualidad. Las posibilidades de comunicación (sincrónica y asincrónica), entre alumnado y profesorado y entre el sistema y los usuarios permiten coordinar y crear conocimiento compartido y en eso se centra una parte importante del interés para su aplicación en el mundo de la docencia. El profesorado interesado en el entorno Synergie encontrará unos tutoriales y guías de uso creados por nosotros en la siguiente dirección web: www.synergie.info.

Referencias

- BONK, C.J.; WISHER, R.A. & LEE, J. (2004): «Moderating learner-centered e-learning: Problems and solutions, benefits and implications», en ROBERTS, T. (Ed.): *Online collaborative learning: theory and practice*. Hershey, Idea Group Publishing: 54-85.
- GARRISON, D.R. y KANUKA, H. (2004): «Blended learning: Unconverging its transformative potencial in higher education», en *Internet and Higher Education*, 7(2); 95-105.
- HANNAFIN, M.J. y LAND, S.M. (1997): «The foundations and assumptions of technology-enhanced student-centered learning environment», en *Instructional Science*, 25(3); 167-202.
- HARASIM, L.M. (1990): «On-line education: An environment for collaboration & intellectual amplification», en HARASIM, L. (Ed.): *On-line education: Perspectives on a new environment*. Nueva York, Praeger; 39-64.
- HENRY, F. (1992): «Computer conferencing and content analysis», en KAYE, A. (Ed.): *Collaborative learning through computer conferencing*. The Najaden Papers. Berlín, Springer-Verlag: 117-136.
- JIMÉNEZ, G., LLOBERA, R. y LLITJÓS, A. (2005): «Los niveles de apertura en las prácticas cooperativas de química», en *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 4(3) (www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen4/ART2_Vol4_N3.pdf) (08-01-06).
- JIMÉNEZ, G. y LLITJÓS, A. (2005): «Una experiencia sobre hipertexto cooperativo en la clase de química», en *Revista Iberoamericana de Educación* (www.campus-oei.org/revista/experiencias-95.htm) (08-01-06).
- JIMÉNEZ, G. y LLITJÓS, A. (2006a): «Cooperación en entornos telemáticos y la enseñanza de la química», en *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 3(1); 115-133 (www.apac-eureka.org/revista/Volumen3/Numero_3_1/Jimenez_y_Llitjos_2006.pdf) (08-01-06).
- JIMÉNEZ, G. y LLITJÓS, A. (2006b): «Producción cooperativa de materiales hipermedia en espacios compartidos de trabajo: un caso de enseñanza de la Química», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(2) (www.rieoei.org/deloslectores/1547Valverde.pdf) (03-07-06).
- JIMÉNEZ, G., LLOBERA, R. y LLITJÓS, A. (2006): «La atención a la diversidad en las prácticas de laboratorio de química: los niveles de apertura», en *Enseñanza de las Ciencias*, 24(1); 59-70.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T. (1999): *Aprender juntos y solos*. Buenos Aire, Aique.
- KEMERY, E.R. (2000): «Developing on-line collaboratorion», en A. AGGARWAL (Ed.): *Web-based learning and teaching technologies: opportunities and challenges*. Hershey, Idea Group Publishing: 227-245.
- LLITJÓS, A. (2000): «Hacia el siglo XXI: Comunicación audiovisual de la química», en VARIOS: *Aspectos didácticos de Física y Química*. Zaragoza, ICE Universidad de Zaragoza: 145-170.
- RUBENS, W. y OTROS (2005): «Design of web-based collaborative learning environments. Translating the pedagogical learning principles to human computer interface», en *Computers & Education*, 45(3); 276-294.
- PEA, R.D. (1985): «Beyond amplification: using the computer to reorganize mental functioning», en *Educational Psychologist*, 20(4); 167-182.
- ROBINSON, M. (1991): «Double-level languages and co-operative working», en *Artificial Intelligence and Society*, 5(1): 34-60.
- SLAVIN, R.E. (1995): *Cooperative learning*. Boston, Allyn & Bacon.
- STEEPLES C. y MAYES, T. (1998): «A special section on computer-supported collaborative learning», en *Computers & Education*, 30(3/4); 219-221.
- TOMLINSON, H. & HENDERSON, W. (1995): «Computer Supported Collaborative Learning in schools: a distributed approach», en *British Journal of Educational Technology*, 26(2); 131-140.
- WEBB, N. (1989): «Peer interaction and learning in small groups», en *International Journal of Educational Research*, 13; 21-39.

- Josefina Santibáñez
Logroño

Los museos virtuales como recurso de enseñanza-aprendizaje

Virtual museums as a teaching and learning tool

Los profesores tienen en los museos reales y virtuales un recurso didáctico con potencial innovador y creativo para facilitar a los alumnos un conocimiento basado en la observación del entorno natural, histórico, artístico, científico y técnico, o de cualquier otra naturaleza cultural. Además, los familiariza con el patrimonio que han heredado y que serán capaces de aumentar. Los principios que rigen toda actuación didáctica influyen en cualquiera de las estrategias de intervención que se aplique en la utilización de los museos virtuales como recurso didáctico.

Teachers have in real and virtual museums a didactic tool with innovative and creative potential that allows students to acquire knowledge based on the observation of the natural, historical, artistic, scientific and technical environment. The use of virtual museums as a didactic tool helps furthermore to familiarize students with the cultural and scientific patrimony they have inherited and they should be able to increase in the future. The principles that rule every didactic action influence on any strategy that we may apply to the use of virtual museums as a didactic tool.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Principios didácticos, estrategias didácticas, museos virtuales.
Didactic principles, didactic strategies, virtual museums.

1. Concepto de museo real y de museo virtual

Las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) plantean un cambio radical en la educación, exigen unas estrategias y conocimientos específicos para acceder a una nueva forma de la adquisición de la información que mantienen al mundo comunicado sin barreras de tiempo y espacio. En este ambiente telemático, no poseer los recursos necesarios, ya sean económicos, técnicos o de conocimientos para acceder a dichas comunicaciones conlleva marcar grandes diferencias en educación. El mundo digital y telemático de la sociedad de

❖ Josefina Santibáñez Velilla es profesora de la Universidad de La Rioja (Logroño) (jsantibanez@terra.es).

la información está cambiando el modo de trabajar, comunicar, pensar y sentir, y exige la introducción y modificación de las estrategias y procedimientos didácticos para acceder y construir el conocimiento. El gran reto educativo supone proporcionar habilidades y competencias al alumno para desenvolverse satisfactoriamente en este mundo tecnificado. Es necesario que el ciudadano de la sociedad del conocimiento adquiera la capacidad de localizar, identificar, comprender, aplicar, analizar, relacionar, sintetizar y valorar los diferentes datos recibidos para construir de forma activa su propio conocimiento a la vez que lo comparte con otras personas en la Red de redes. El objeto de la docencia no solamente está centrado en la transmisión de conocimientos, sino en el desarrollo de destrezas, habilidades y estrategias que aporten los recursos necesarios a cada sujeto para acceder a la información que precisa y sea capaz de transformarla en conocimiento creativo e innovador. Las tecnologías de la información y de la comunicación han ampliado el ámbito de difusión del museo tradicional o real con la creación de los museos virtuales, siendo estos museos auténticos espacios de atracción y el elemento motivador para asegurar en muchas ocasiones la visita al museo real. Esta disponibilidad en el museo virtual de todo tipo de información audiovisual multimedia facilita el desarrollo de estrategias didácticas tanto individuales como grupales de los estudiantes.

La Internacional Visual Literacy Association (IVLA) definió en 1985 la Alfabetización Visual como la habilidad de entender y usar imágenes, incluyendo la competencia de pensar, aprender y expresarse en términos de imágenes.

La Ley 16/1985 de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español, en su artículo 59.3 aporta la siguiente definición de museo: «Son museos las instituciones de carácter permanente que adquieren, conservan, investigan, comunican y exhiben para fines de estudio, educación y contemplación conjuntos y colecciones de valor histórico, artístico, científico y técnico o de cualquier otra naturaleza cultural».

Etimológicamente la palabra museo procede del griego «mouseion», cuyo concepto era un museo científico con parque botánico y zoológico, salas de anatomía e instalaciones para observaciones astronómicas. El «Diccionario de la Real Academia Española» define al museo como edificio o lugar destinado para el estudio de las ciencias humanas o artes liberales. La definición del ICOM en el año 1975 recoge el contenido siguiente: «El museo es una institución permanente, sin finalidad lucrativa, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que realiza investigacio-

nes concernientes a los testimonios materiales del hombre y de su medio, que los adquiere, los conserva, los comunica y fundamentalmente los expone para fines de estudio, educación y deleite».

El museo se caracteriza por tener una doble responsabilidad: por una parte, conservar la identidad del objeto como elemento del patrimonio y, por otra, contribuir a la evolución de la sociedad gracias a la investigación y a una labor educativa. Los museos, desde una perspectiva dinámica, cumplen funciones como las siguientes: adquirir, conservar, investigar, comunicar y exhibir. Los nuevos museos virtuales son espacios de interacción entre colecciones y público.

Mackenzie define el museo virtual como una colección de artefactos electrónicos y recursos informativos de todo aquello que pueda digitalizarse. Pueden incluirse pinturas, dibujos, fotografías, vídeos, textos, gráficos, imágenes, bases de datos, etc., es decir, un conjunto patrimonial de información y de objetos que pueden ser guardados en un servidor de un museo virtual. Tratan de fomentar la actividad mental y emocional del visitante mediante la interacción e intervención. El usuario puede encontrar en los museos virtuales desde la organización de un chat a un foro de discusión. La variedad de actividades interactivas a realizar en los diferentes tipos de museos responde, tanto a la propia realidad de la cultura y de la ciencia, como a los diversos gustos, preferencias, intereses y necesidades de los cibernautas. La explotación del museo virtual como recurso didáctico requiere de la programación de estrategias didácticas para adquirir contenidos conceptuales y contenidos procedimentales, así como para desarrollar actitudes y valores.

2. Principios de la didáctica en los museos virtuales

Apreciación y conocimiento se relacionan, la utilización de los museos virtuales se convierte en un poderoso recurso didáctico gracias al lenguaje multimedia de las TIC que favorece la percepción y el autoaprendizaje. Las páginas que configuran el museo están en constante innovación y renovación para estimular a los usuarios a visitar de nuevo el museo en diferentes ocasiones. Los principios que rigen toda actuación didáctica son ocho e influyen en cualquiera de las estrategias de intervención que apliquemos en la utilización de los museos virtuales como recurso didáctico. Exponemos de forma sintética los principios y estrategias didácticas aplicables a los museos virtuales.

2.1. Principio de comunicación

La información audiovisual es una herramienta llena de posibilidades para la comunicación interactiva

regida por las leyes gestálticas de la percepción global. Los alumnos buscan en los museos virtuales datos que les permitan realizar sus actividades escolares a la vez que satisfacen su curiosidad. Obviamente, el tema de la navegación y los sistemas de búsqueda depende de un buen diseño inicial del entorno virtual que el profesor usuario de los museos virtuales como recurso didáctico debe planificar y programar, así como de cada una de las variables siguientes que intervienen en la comunicación interactiva del alumno con dichos museos:

- Naturaleza del contenido que se comunica: área de conocimiento, contenidos transversales, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

- Forma de comunicación: comunicación verbal, no verbal y paraverbal; comunicación escrita; icónica (elementos denotativos y connotativos de las imágenes); estímulos visuales y auditivos; estímulos subliminales.

- Características de los alumnos que visitarán el museo virtual: edad, nivel de lectura comprensiva, nivel de alfabetización informática, nivel de alfabetización audiovisual.

- Conocer la capacidad de recepción de la información on-line para participar de forma activa e interactiva: captar la idea principal y secundaria, ordenar la información, elegir y aplicar los signos y símbolos más adecuados para cada ocasión, interpretar el mensaje, etc., es decir, llegar a asimilar su contenido.

Las estrategias didácticas deben estar adaptadas al actual contexto comunicativo de la era de la información. De acuerdo con Prado (2001), «la diversidad de formas, códigos y cauces comunicativos, derivados de los avances informáticos y telemáticos, exigen nuevas tácticas didácticas en la enseñanza lingüística, cuyo objetivo último debe ser lograr una completa alfabetización del alumnado, necesaria para la adecuada interpretación de la información recibida a través de las TIC», es innegable el poder audiovisual frente a aquella concepción única de la palabra, como poseedora del conocimiento y la reflexión. El lenguaje audiovisual hipermedia interactivo de los museos virtuales no se queda en la fase meramente contemplativa, sino que está inmerso en la interacción comunicativa que le añade significación. Los museos virtuales deben ser utilizados y rentabilizados en las diferentes materias a

lo largo de las distintas etapas educativas como un medio de comunicación propio del siglo XXI ya que proporcionan a los profesores recursos para sus clases prácticas e incluso teóricas. La utilización del museo virtual permite atender a la diversidad de necesidades del alumnado, así como a la adaptación en entornos multiculturales ya que es posible ver de forma sincrónica el mismo museo y atender a numerosos alumnos en distintos espacios geográficos. Sin duda, es motivadora la posibilidad de intercambiar conocimientos y actividades de forma sincrónica y asincrónica con cualquier escuela sin fronteras de espacio,

2.2. Principio de actividad

La principal preocupación didáctica ha sido situar al discente como el protagonista y artífice de su propio aprendizaje, lo cual requiere estimular directamente su

Los museos virtuales deben ser utilizados y rentabilizados en las diferentes materias a lo largo de las distintas etapas educativas como un medio de comunicación propio del siglo XXI ya que proporciona a los profesores recursos para sus clases prácticas e incluso teóricas. Sin duda, es motivadora la posibilidad de intercambiar conocimientos y actividades de forma sincrónica y asincrónica con cualquier escuela sin fronteras de espacio.

actividad durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Adolf Ferrière, en relación al movimiento de la Escuela Activa, propugnaba que sólo se aprende aquello que se practica. En la Escuela Nueva se plantea la necesidad de ofrecer un medio rico en estímulos que favorezca la actividad de los alumnos basada en los trabajos colectivos y la investigación constante de acuerdo con las necesidades surgidas del alumno, todo ello proporcionará un sentido a su aprendizaje (William James, John Dewey, Giovanni Gentile, Edouard Claparede). Los museos virtuales son un medio rico en todo tipo de estímulos para favorecer la motivación y el interés de los alumnos, así como para el desarrollo de múltiples actividades. El museo virtual muestra de una manera interactiva sus colecciones y las potencialidades de un conjunto patrimonial, constituyendo una herramienta idónea para el aprendizaje. La enseñanza activa a través de la utilización de los museos

virtuales requiere una serie de condiciones metodológicas como las siguientes:

- Que el alumno aprenda, a partir de la navegación por las web, con la propia experimentación y la propia práctica.
- Motivar al alumno con expectativas de éxito que le induzcan al esfuerzo personal a través de la búsqueda planteada. El alumno puede interactuar con la obra u objeto modificándolo, variando colores, puntos de vista y tamaño sin causarle ningún tipo de deterioro.
- El maestro debe proporcionar al alumno redes, esquemas y mapas conceptuales que le ayuden y orienten a navegar por la red.
- Los recursos del museo son múltiples y permiten al usuario poder interactuar con los mismos, extrayendo de ellos experiencias significativas.

A través de los museos virtuales se pueden conectar escuelas, intercambiar actividades y permitir el acceso a toda la información más reciente. Internet es el medio de transmisión y comunicación a través de la cual podemos asentar estrategias metodológicas de la enseñanza y aprendizaje basadas en el principio de apertura.

- La motivación del alumno debe ser intrínseca, él debe sentirse como autor y artífice del conocimiento que ha adquirido en su investigación por Internet.

- En los museos virtuales la lectura hipertextual no es lineal sino ramificada, lo cual lleva al alumno a una mayor transferencia, extrapolación y aplicación de la información buscada.

Cada actividad preparada por el profesor cuando utiliza los museos virtuales como recurso didáctico debe tener al menos tres fases:

- Preparación. Motivación hacia las web a visitar y fijación de objetivos consensuados con los alumnos.
- Desarrollo. Realización de las tareas prácticas por parte de los alumnos a través de las cuales se reflejen los contenidos adquiridos. El profesor debe estimular, motivar y orientar el trabajo del alumno.
- Finalización. La elaboración de una síntesis por parte del alumno y la realización de una evaluación colectiva del trabajo llevado a cabo.

Las técnicas a utilizar pueden ser muy variadas: observación directa de objetos, aplicación de estudios de caso, la interpretación de textos e hipertextos escri-

tos, decodificación y lectura de imágenes, foros de discusión específicos y debates telemáticos, elaboración conjunta de mapas conceptuales y redes de conocimiento a través de pizarras electrónicas.

2.3. Principio de individualización

La individualización parte de la consideración del individuo como ser único y la enseñanza tiene que adaptarse a él en concreto dentro del grupo de alumnos.

En la historia de la individualización de la enseñanza diferenciamos distintas etapas:

- Revalorización del alumno como agente principal en el proceso de enseñar-aprender (María Montessori, las hermanas Agazzi o el Padre Manjón).
- Distribución de los alumnos en grupos homogéneos en función de la edad cronológica, el coeficiente de inteligencia o el nivel de conocimiento (Ovide Decroly o Robert Dottrens).
 - La enseñanza programada, bien sea en el nivel lineal o en el nivel ramificado. Consiste en organizar colecciones de fichas con corrección automática que permitan el avance individual de cada alumno (Didney Pressey, Little, Peterson, Jensen, Skinner, Norman Crowder).

Actualmente, las TIC ofrecen un valioso recurso al principio de la individualización de la enseñanza. El alumno participa más activamente en su aprendizaje con la utilización del ordenador. El potencial didáctico de los museos virtuales se basa en su estructura interactiva al acceso de la información, favoreciendo la construcción del conocimiento a través del ritmo determinado por el usuario.

El estudio a través del ordenador facilita el trabajo individualizado y autónomo, permitiendo la adaptación a las características personales del alumno. Los jóvenes de hoy en día han crecido en el medio audiovisual, les ayuda a solventar las soledades y barreras en las que se desarrolla la vida infantil permitiéndoles el acceso a otras vivencias reales o deseadas. El museo virtual como recurso didáctico puede facilitar la formación de los alumnos y una mejor integración en este mundo abarcando la amplitud del arte y de la ciencia, su sensibilidad y belleza, así como su vinculación con los valores individuales y sociales. Los museos seleccionados deben ser adecuados a las necesidades de los

usuarios, capacidades cognitivas y entorno informático simple. Con un interface amigable los alumnos toman un papel más activo en las actividades de clase, tienen más autonomía y disponen de más oportunidades para el desarrollo de competencias tan importantes en la sociedad actual como buscar y seleccionar información, realizar trabajos multimedia y presentarlos públicamente a sus compañeros.

La gran variedad de recursos multimedia de los museos virtuales, además de despertar la motivación de los estudiantes y mantener su atención, aumentará las posibilidades de conectar con sus intereses, facilitando el tratamiento de la diversidad. Los profesores pueden presentar actividades multimedia y otros materiales del museo virtual sobre los cuales orientarán a los estudiantes para la realización de determinadas actividades individualizadas obligatorias o voluntarias e incluso ejercicios de refuerzo o ampliación.

2.4. Principio de socialización

La educación es un fenómeno social a través del cual el ser humano interioriza una serie de esquemas de conducta que le permiten adaptarse a la sociedad. El interés por esta faceta socializadora se manifiesta en la programación de contenidos y actividades que faciliten en el alumno esta integración en la vida social. Encontramos experiencias muy interesantes, como el método de proyectos propuesto por Kilpatrick (1918), el método de trabajos en grupo basado en la constitución espontánea de grupos después de un periodo de observación y tanteo bajo la confrontación entre el interés general y el individual (1920) y las técnicas propuestas por Célestin Freinet, que hacen que la escuela sea un espacio de colaboración y cooperación.

John Dewey representa la escuela como una pequeña sociedad, Émile Durkheim considera el grupo de clase como el eje didáctico de mejora en tiempo y conocimientos. La participación telemática del alumno a través de foros de discusión, chats, grupos virtuales de trabajo, etc., facilita la comunicación y el trabajo colaborativo.

En el proceso de comunicación audiovisual el alumno se siente comprometido, ve reflejada su visión de la realidad, se produce una implicación afectiva y de reconocimiento de las imágenes o hechos visionados que le traslada a una vida ajena y a empatizar con el otro. El museo virtual facilita el intercambio de ideas y experiencias entre personas que de otro modo jamás se hubieran conocido. Como consecuencia, en dichos museos virtuales se reúnen una valiosa gama de conjunciones para desarrollar la socialización del alumno y conseguir cambios emocionales sin dificultad ante la

diversidad multicultural del alumnado. La disponibilidad de todo tipo de información visualizada en los museos virtuales de forma sincrónica facilita el desarrollo de trabajos colaborativos y cooperativos por parte de grupos de alumnos de distintas aulas, centros educativos, ciudades, etc., así como su presentación pública y comentario informativo en el marco de un debate para justificar sus argumentaciones.

La visita a museos virtuales de los países de estudiantes extranjeros puede servir para aportar a sus compañeros explicaciones y experiencias vividas que amplían la información ofrecida por el museo y fomentar de esta manera una mejor integración en el aula. Es preciso tomar conciencia de que a través de los contenidos existentes en los museos virtuales se puede contribuir al desarrollo de la socialización del alumno, así como a transmitir valores y cambiar contravalores sociales que llevan una fuerte carga de influencia social por la cantidad de mensajes que representan como portadores de valores implícitos o explícitos que contribuyen a generar actitudes y conductas sociales democráticas.

2.5. Principio de globalización

El interés por hacer real la enseñanza nos lleva al principio de globalización, basado en la percepción total de la realidad antes que fragmentada o parcializada. El autor más representativo de la globalización es Ovide Decroly, creador de la escuela de «L'Ermitage» bajo el lema de ser «la escuela para la vida y por la vida». Decroly ha pasado a la historia como el creador de los centros de interés, presenta la globalización como la función de la mente infantil por la que el conocimiento se adquiere de manera global. Para que esta función se active es indispensable la existencia de un interés, y este interés surge normalmente de una necesidad. Su propuesta se basa en tres etapas diferenciadas: observación, asociación y expresión o manifestación de los conocimientos adquiridos a través de diferentes lenguajes. El método de proyectos de Kilpatrick intenta globalizar los programas a través de la solución de problemas. Las etapas que propone Kilpatrick son: intención, preparación, aplicación y resolución del problema. La adquisición del conocimiento con la utilización de los museos virtuales se hace más global y es el alumno quien marca su ritmo de aprendizaje, se autoevalúa y, adquiere responsabilidad y compromiso personal.

La información en los museos virtuales se presenta globalizada, los enlaces o links de los hipertextos e hipermedia aportan una nueva concepción de los contenidos curriculares no divididos en compartimentos

estancos. La utilización de los museos virtuales como recurso didáctico desde una perspectiva docente global y transversal facilita comprensión y construcción tanto de los contenidos conceptuales como de los procedimentales y actitudinales.

Con la incorporación de las TIC el museo virtual se nos presenta ya no sólo como depositario de la memoria colectiva, sino como entidad educativa social y democrática que contribuye a exponer e interpretar el arte y la ciencia del mundo global. Analizado desde esta perspectiva, el museo virtual expone su especificidad al mismo tiempo que se integra en un foro cultural mundial que da cuenta de símbolos y creencias. Los museos virtuales cumplen un papel de agente socializador, cultural y científico sin limitaciones de tiempo ni de espacio. Se convierten en generadores de conciencia crítica en el sentido de desvelar la continuidad entre el pasado, el presente y el futuro.

2.6. Principio de creatividad

La creatividad es el motor para el avance de la Humanidad. Crear es recrear la realidad con nuevos significados o con resultados valiosos, se avanza gracias a la inventiva y la creatividad. El rol del museo ha cambiado y empieza a ser más diverso y creativo. El museo virtual es un punto de encuentro entre el emisor, es decir, el objeto y el receptor-espectador. Cada pieza está abierta a la interpretación personal, el espectador puede pensar según su disposición, ánimo y nivel de formación. La información audiovisual ofrecida en el museo virtual desarrolla la creatividad y la inteligencia por lo que tiene de visión global, potencia el pensamiento convergente y divergente favoreciendo la consecución de un estilo cognitivo de independencia de campo, el usuario crea sus propios significados y elabora sus propias representaciones de la realidad más allá de una visión única y convergente del objeto. El museo virtual puede ser el punto de partida de los alumnos en sus ideas creativas en el arte, la cultura, las relaciones sociales y la comunicación a través de múltiples vías. En el propósito de proponer el museo virtual como recurso didáctico se intentan abordar los valores artísticos y científicos, conceptuales e ideológicos como un medio orientado a la formación pedagógica y humana.

Para apreciar una obra de arte es necesario leerla denotativa y connotativamente, buscar los elementos de lo que representa y refleja. La lectura de la imagen significa también descifrar su realidad, con sus contradicciones y antagonismos. Provocar esta lectura y proporcionar al visitante los elementos suficientes para hacerlo es sin duda la función primordial del museo. Para

ello y por sus características, las nuevas tecnologías pueden resultar una herramienta útil para enseñar a pensar en la imagen e invitar a la integración de la reflexión y la aplicación.

La creatividad es fruto del potencial personal y de una actitud transformadora. La capacidad de comunicación de los museos virtuales y la motivación que despiertan son esenciales para que una persona creativa pueda manifestarse. La creatividad engloba, por un lado, la originalidad y, por otro, la novedad, el invento o creación de algo nuevo. Todo proceso creativo cuenta con estrategias y recursos que lo favorecen en un triple sentido: comunicativo, informativo y valorativo.

El aprendizaje a través del museo virtual es significativo. El estudiante busca en los hipertextos e hipermedia los contenidos que necesita, los selecciona, los organiza y sintetiza. Por medio de la reelaboración de la información conseguida, el alumno pasa de ser receptor de información a ser autor y creador de un nuevo conocimiento. Este procedimiento didáctico constituye el vehículo más apropiado para transformar la información en construcción personal.

2.7. Principio de intuición

La intuición responde a la necesidad de concreción ofreciendo un material sensible directamente observable. Pero la intuición no debe reducirse a la mera observación de los objetos. La intuición equivale a la apreciación de un fenómeno basada en el efecto que éste produce en el resultado. En la intuición directa o real, el objeto se presenta físicamente, por lo que se puede tocar, oler y mirar, pudiendo observarlo en todos sus detalles. La forma intuitiva de la enseñanza representa un primer paso hacia la adaptación a las necesidades psicológicas del alumno. La imagen se entiende como apoyo o refuerzo intuitivo de un texto oral o escrito, y sin embargo su papel es mucho más amplio, las imágenes poseen además sus propios códigos que nos permiten descifrarlas.

En los museos virtuales la palabra se completa con la imagen y los sonidos para configurarse como un auténtico lenguaje audiovisual interactivo. Hemos de reconocer que la actual información audiovisual, apoyada más en la imagen que en la palabra, ha cambiado la jerarquía de los sentidos. Las actuales generaciones se mueven en un mundo de imágenes que es preciso integrar dentro de los contenidos educativos de la lectura y comprensión de las imágenes, así como aprovechar su virtualidad educativa. En la intuición indirecta o virtual la representación es icónica, se parece a la realidad, pero no es la realidad, es una representa-

ción o simulación de la realidad. El alumno puede imaginar cómo es la realidad y llegar al máximo grado de comprensión.

Los museos virtuales ofrecen simulaciones y representaciones que facilitan a los alumnos un conocimiento basado en la observación indirecta del entorno natural, histórico, artístico, científico y técnico o de cualquier otra naturaleza cultural. Mediante las imágenes virtuales se pueden adquirir y ampliar conocimientos, desarrollar habilidades para observar e interpretar, y fomentar valores y actitudes ante cada situación. Es innegable la faceta formadora de la imagen para incorporarla didácticamente como herramienta cognitiva y comunicativa. El paso didáctico de la imagen al símbolo se facilita por la sugestión emocional que las imágenes suscitan más que por la simple visión de la imagen, por otra parte no se puede sugerir una idea sin antes haberla formulado en concreto, esta comunicación sensible constituye el primer nivel de comunicación.

2.8. Principio de apertura

Los museos virtuales ofrecen una oportunidad de deleite adaptada a las exigencias actuales de la sociedad de la información y de la comunicación a quienes no pueden visitar el museo real, a la vez que aportan un recurso relevante para la formación permanente y continua de los ciudadanos. Afortunadamente, en el sistema escolar actual entre sus objetivos básicos figura la mentalidad de apertura a la diversidad e integración. La utilización del museo virtual en el aula puede cumplir una función innovadora y de apertura, en tanto que aporta nuevas formas de enseñar y nuevas formas de aprender. El rol del museo en la sociedad ha ido cambiando dependiendo de la sociedad de la que formaba parte, el museo había sido un lugar de contemplación, ahora estas instituciones ocupan un lugar democrático de aprendizaje. Los museos virtuales son una ventana al mundo que el estudiante individualmente o en grupo podrá utilizar como fuente de información y canal de comunicación. Cualquier temática puede aprovecharse para invitar a aportar por el alumno sus ideas sobre el tema que se trate y promover la discusión sobre puntos divergentes entre varios estudiantes para completar entre todos la síntesis y negociar el redactado final.

El hombre, lo quiera o no, depende de los demás, no puede considerarse radicalmente independiente. El hombre es un miembro activo de la Humanidad. De acuerdo con el carácter relacional que tiene el alumno, su actividad escolar ha de orientarse en una doble dirección: hacia la reflexión y autoconocimiento, y ha-

cia el conocimiento del mundo y de las cosas, la comunicación interpersonal y la participación. El alumno a través de la convivencia con los otros alumnos toma conciencia de su existencia como ser social y abierto a los demás.

Los museos virtuales proporcionan una nueva herramienta para la enseñanza, aprendizaje e investigación pero, por sí mismos, los museos no son la panacea de la educación; lógicamente la apertura está muy relacionada con el tipo de estrategias didácticas que utilice el profesor para desarrollar la actividad en el aula. La conexión entre alumnos de distintas escuelas para intercambiar actividades puede asentar estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje basadas en el principio de apertura, con todo lo que pueda aportar la práctica de idiomas y el tratamiento de la diversidad multicultural y multilingüe de las aulas.

3. Formación académica y práctica en las TIC de los maestros de acuerdo con la LOU

La educación primaria es una etapa educativa obligatoria. La finalidad de esta etapa es contribuir al desarrollo personal y social de los escolares a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje en materias de contenido artístico, científico, ético, lingüístico, matemático, motriz y tecnológico. Para desarrollar con eficacia los procesos educativos propios de las distintas áreas de esta etapa, los maestros han de adquirir la formación académica y práctica acorde con los objetivos previstos en la Ley Orgánica de Educación.

Entre los objetivos del Título Universitario de Grado de Maestro de Educación Primaria, según R.D. 55/2005, de 21 de enero, referidos a las destrezas, capacidades y competencias generales se encuentra «conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación» y «discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural».

En cuanto a los conocimientos, aptitudes y destrezas que deben adquirirse para obtención de los objetivos en las distintas materias del título universitario de Grado de Maestro de Educación Primaria observamos: a) En la enseñanza y aprendizaje de las ciencias experimentales es preciso «valorar las ciencias como un hecho cultural. Reconocer la mutua influencia entre ciencia, sociedad y desarrollo tecnológico, así como las conductas ciudadanas pertinentes, para procurar un futuro sostenible»; b) En la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales se requiere «integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural. Fomentar la educación democrá-

tica de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico. Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos. Conocer el hecho religioso a lo largo de la historia y su relación con la cultura»; c) En la enseñanza y aprendizaje de las lenguas es necesario «comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación»; d) En la enseñanza y aprendizaje en los ámbitos musical, plástico y visual se requiere «comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes», «conocer el currículo escolar de la educación artística, en sus aspectos plástico, audiovisual y musical», «adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades musicales y plásticas dentro y fuera de la escuela», desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los alumnos»; e) En la enseñanza de procesos y contextos educativos se requiere «promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales. Promover acciones sistemáticas de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática. Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales»; f) Conocer experiencias innovadoras en educación primaria g) En la enseñanza «familia y escuela» debe conseguir «analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas».

Las universidades programarán las enseñanzas de manera que todos los titulados de Grado de Maestro de Educación Primaria estén capacitados para el desempeño en todas las áreas docentes y de manera especial en, al menos, uno de los ámbitos a los que se refieren las menciones que proponga cada universidad. Esta mención se reflejará en el título correspondiente. Para la obtención de tales menciones, las universida-

des establecerán los correspondientes requisitos que garanticen la adquisición de los conocimientos, aptitudes y destrezas necesarios del ámbito correspondiente y les asignarán un mínimo de 30 créditos ECTS adicionales a los contenidos formativos comunes.

Sin perjuicio de que las universidades puedan incorporar otras, se proponen las siguientes menciones, teniendo en consideración los objetivos y las áreas de esta etapa educativa: audición y lenguaje, biblioteca, mediateca y documentación escolar, ciencias experimentales, ciencias sociales, educación artística y lenguajes audiovisuales, educación especial, educación física, lenguas extranjeras, matemáticas, tecnologías de la información y la comunicación.

Por último, en las recomendaciones para la elaboración y desarrollo de los planes de estudio conducentes a la obtención del título se recomienda: «Conviene que en los planes docentes de las diferentes asignaturas se preste especial atención a la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, potenciando la familiarización de los futuros maestros con el uso de las mismas».

Referencias

- AVELLANOSA, T. y DE FRANCISCO, C. (1995): *Guía de los museos de España*. Madrid, Espasa.
- HERNÁNDEZ, F. (1994): *Manual de museología*. Madrid, Síntesis.
- HOOPER-GREENHILL, E. (1998): *Los museos y sus visitantes*. Madrid, Trea.
- PRADO, J. (2001): «Hacia un nuevo concepto de la alfabetización: el lenguaje de los medios», en *Comunicar*, 16; 161-170.
- SERRAT, N. (2000): «Museos virtuales, nuevos entornos de aprendizaje», en *Comunicación y Pedagogía*, 170; 28-39.
- SOLER, P. (2000): «Ciberurbanidad», en *Comunicación y Pedagogía*, 170; 3.
- R.D. 55/2005, de 21 de enero. Título Universitario de Grado de Maestro de Educación Primaria.
- TORRE, S. (2003): *Dialogando con la creatividad*. Barcelona, Octaedro.
- VALDÉS, C. (1999): *La difusión cultural en el museo: servicios destinados al gran público*. Gijón, Trea.

(Recibido: 17-12-05 / Aceptado: 03-01-06)

- Valdinei Marcolla
Rio Grande (Brasil)

Las tecnologías de comunicación (TIC) en los ambientes de formación docente

Educative and communicative technologies in teacher's training programs

Este artículo pretende analizar como los profesores de los cursos de licenciatura de la Universidad Federal de Pelotas (UFPel) ven la introducción de las tecnologías de información y comunicación (TIC) –en este caso, básicamente, computadora, interfaces e Internet– en el ámbito de formación de educadores (la Universidad). Para eso, se buscó articular la discusión teórica con el análisis de la visión que los docentes de la enseñanza superior tienen sobre la presencia de las tecnologías en los ambientes de formación docente y las contradicciones percibidas durante la investigación en el contexto de la universidad.

This paper analyses how professors of the teacher's training programs at federal University of Pelotas (UFPel) consider the introduction of educative and communicative technologies (ECT) –in this case, basically, personal computers, interfaces and the Internet– related to teacher's training programs. In doing so, this paper attempts to articulate theoretical discussions with analytical references of professors' view about the use of technologies in teacher's training programs and some contradictions identified in the empirical research.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Tecnologías, enseñanza superior, formación docente, innovación educacional.
Technologies, higher education, teacher's training, educational innovations.

No basta que esté la computadora disponible en la escuela a cada alumno en la clase

para que de ésta se copien las informaciones accesibles. Es fundamental y pertinente estar en la escuela frente a la computadora para saber qué es lo que se quiere decirse a sí mismo, a los otros, a los alumnos y profesores (Marquès, 1999).

El avance de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el medio social ha afectado a todos. La escuela, como institución educativa de la sociedad, ha sentido la inserción de las tecnologías de una forma todavía más directa. En este sentido, Mar-

- ❖ Valdinei Marcolla es profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Pelotas en Rio Grande do Sul (Brasil) (valdinei.marcolla@gmail.com).

quès (1999: 188) plantea cuestiones que son pertinentes en la actualidad, porque nos hacen pensar que es necesario ir más allá de la simple difusión de las herramientas tecnológicas en el contexto escolar. Los estudios que analizan esta realidad han señalado la relevancia de la reflexión sobre las tecnologías hoy tan presentes en la sociedad. Se trata de repensar la apertura de la institución escolar para el lenguaje de las tecnologías que todavía parecen estar distantes del espacio formal de la enseñanza (Sampaio & Leite, 1999; Kenski, 2001; 2003; Alava, 2002a; Porto, 2003a).

La aproximación de las TIC con el medio escolar, en la visión de Alava (2002b), está articulada a un cambio de postura del educador frente al alumno y al conocimiento. Según el autor, es necesario superar el viejo modelo pedagógico y no simplemente incorporar el nuevo (tecnología). Para eso, es necesario comprender que la herramienta tecnológica presente en la escuela no es el punto fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero sí un dispositivo que proporciona la aproximación entre el educador, el educando y los saberes escolares. Según el autor, en el momento actual es necesaria la consolidación de prácticas pedagógicas dirigidas a la construcción de los saberes, que atiendan a los intereses y necesidades del educando. Así, se considera la herramienta tecnológica como un instrumento importante en el contexto escolar, cuando asociado a una práctica formativa, que considera los saberes que trae el aprendiz, busca unir los conocimientos escolares, presentes principalmente en las TIC; proceso que origina prácticas pedagógicas en las que la mediación entre los individuos (alumnos y profesores) y las tecnologías es esencial para la producción del conocimiento.

Siguiendo esta posición, Alava (2002a) entiende que los dispositivos tecnológicos pueden posibilitar nuevas bases para poner en práctica antiguas propuestas de cambio pedagógico. Según el autor, «el surgimiento de las tecnologías de información y de comunicación puede ser el clímax de las innovaciones pedagógicas al servicio de la construcción de saberes [favoreciendo] la apropiación por el sujeto de sus conductas de formación» (Alava, 2002a: 14).

Morán (1998; 2000; 2001), al pensar las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, refiriéndose principalmente a la informática, las considera importantes, pues permiten la ampliación de espacio y tiempo en la clase, posibilitando la comunicación presencial y virtual, el estar juntos en un mismo espacio o en espacios diferentes (conocido como educación a distancia).

Para Porto (2003b), la introducción de las TIC en el contexto educativo extrapola la simple instrumenta-

lización tecnológica del educador o de la escuela, pues la autora afirma que el uso de las TIC, como recurso de apoyo o herramienta de auxilio, pone en evidencia una enseñanza preocupada con la ilustración de sus proposiciones y no con el proceso intermediado por las tecnologías. Luego, el uso de las TIC en la educación depende, antes mismo de su existencia en la escuela, de la formación del profesor para manejarse críticamente y pedagógicamente con ellas. Es necesario que el profesor conozca los medios tecnológicos, sus interfaces y todas las posibilidades educacionales en el espacio presencial y virtual, para que pueda utilizarlas en las situaciones variadas del aprendizaje del día a día y en las más diferentes realidades educacionales.

Para Kenski (2001), las tecnologías de información y comunicación deben ser utilizadas para la transformación del ambiente tradicional de la clase buscando, a través de ellas, crear un espacio en que la producción del conocimiento sea de una forma creativa, interesante y participativa. Para la autora, es necesario que el educador y el educando aprendan y enseñen usando imágenes (estáticas y/o en movimiento), sonidos, formas textuales y diferentes dispositivos tecnológicos para que, con esto, adquieran los conocimientos necesarios para el día a día en la sociedad. Esa forma de pensar las TIC, como instrumentos formadores de sujetos en el ambiente escolar (escuela primaria, secundaria y universitaria), se construyen no apenas con la presencia de las herramientas tecnológicas en la escuela, como también con la formación del profesor capacitado a mediar las TIC, alumnos, conocimientos y realidad.

Partiendo de estas suposiciones teóricas, el presente trabajo trata de analizar algunos resultados encontrados por medio de una investigación con trece profesores de los cursos de Licenciatura de la Universidad Federal de Pelotas (UFPEL). Se buscó verificar de qué forma los profesores de los cursos de Licenciatura de la UFPEL ven la introducción de las TIC –en este caso, básicamente, computadora, interfaces e Internet– en la realidad de la formación docente, a partir de los laboratorios de informática de la Graduación (LIGs). Se intentó restringir el foco de análisis del estudio, intensificándolo en el contexto de la Universidad siendo elegido, para esto, una recogida de datos en tres laboratorios de informática –Instituto de Ciencias Humanas, Instituto de Biología y licenciaturas de Física y Matemática– disponibles, sobre todo, a los discentes y docentes de los referidos cursos de licenciatura. De este modo, consiguiendo visualizar el uso de las TIC en la universidad (en general) y en las licenciaturas (en particular), en el período de octubre de 2003 a marzo

de 2004, se utilizó las siguientes herramientas para la recogida de los datos: observación de campo, donde el investigador vivenció el cotidiano de los sujetos en el espacio de los LIGs; cuestionario virtual, disponible junto a la «home page» de la institución para los docentes y entrevista semi-estructurada con trece profesores –de diferentes cursos de licenciatura– seleccionados a partir de los siguientes criterios: disponibilidad para la investigación, uso de los laboratorios de informática e interés por la temática.

La investigación en cuestión ya ha sido concluida, y el trabajo aquí presentado tiene como objetivo el de traer datos que retoman la visión de los docentes sobre la presencia de las tecnologías de información y comunicación en los ambientes de formación docente, aparte de analizar las contradicciones percibidas durante la investigación en el espacio universitario.

1. Las tecnologías de información y comunicación en los contextos de formación docente

Con la intención de dar subsidios teóricos a la investigación, se buscó reflexionar a partir de Marques (1999: 181), que destaca la importancia de la interacción entre las personas involucradas en el proceso de la enseñanza con las tecnologías, pues, según él, no basta proporcionar el acceso a la computadora en los ambientes escolares, siendo que lo «fundamental y pertinente es estar en la escuela la computadora», habiendo una interacción entre el mundo de informaciones y conocimientos diversos. En esta perspectiva, apenas el acceso a la tecnología, que para muchos administradores de la educación es una garantía de transformación en el proceso de enseñanza y de fundamental importancia, en principio se ha mostrado como una forma de proporcionar, a los alumnos y profesores, el contacto con la máquina, sin que ellos consideren las innumerables posibilidades que puede haber a partir de la inserción de las TIC en el cotidiano educacional. Siendo así, la introducción de las tecnologías parte, inicialmente, de la aceptación por los sujetos escolares (profesores y alumnos), seguida de la entrada a la escuela con la realidad de las TIC, buscando aprender por medio de ellas y con ellas, en una interacción con diversos contextos, que extrapolan –virtualmente– el ambiente tradicional de la enseñanza.

Buscando entender la realidad de la UFPel frente a las cuestiones levantadas por los autores, se observó

en el cuestionario que 96% de los docentes (57 respondieron a los cuestionarios, lo que equivale a cerca del 7% del cuadro de docentes de la Universidad en el periodo de la investigación) utilizaban la computadora para redacción de diversos textos (relatos de investigación, textos científicos, etc.); 88% de los docentes usaban la computadora como herramienta de comunicación; 74% de los docentes la usaban como fuente de información y en la búsqueda de conocimientos importantes para su formación y 14% para diversos fines. Podemos observar, por estos datos, que la mayoría de los profesores que participaron en la investigación usaban la computadora como instrumento de investigación, estudio y comunicación. Estos datos son reflejos de lo que Kenski (2003) identifica como la entrada de las TIC en el cotidiano de las personas, actuando como elementos favorables a las múltiples interacciones e intercambios comunicativos, rompiendo con la idea de los espacios de aprendizaje restringidos al perímetro de la clase, propiciando la apertura a todas las posibilidades e interacciones.

Es imposible pensar en la introducción de las TIC en el espacio de formación de profesores, desvinculando esa acción de un proyecto mayor de Estado y de un conjunto de políticas públicas para las instituciones federales de enseñanza universitaria.

Todavía, en el análisis del cuestionario, fue posible constatar que 56 profesores (lo que equivale a 98% de los participantes) consideraron importante la inserción de las tecnologías de información y comunicación en el contexto de la formación del docente. Para ellos, el acceso a las tecnologías en los cursos de licenciatura garantice a los futuros docentes condiciones para buscar nuevos conocimientos durante su formación. Aparte de esto, para todos los participantes, las tecnologías facilitan la busca de material didáctico, de referencias teóricas, cambio de informaciones y conocimientos, comunicación entre grupos de estudios e investigaciones.

Durante las entrevistas con los docentes, el tema de la relevancia de las TIC en el medio de la formación docente fue nuevamente retomada. Han destacado que la inserción de las tecnologías en el ambiente de formación docente es de fundamental importancia por proporcionar transformaciones en la relación

entre alumno, profesor y conocimiento, garantizando la interacción entre ambos. Incluso hay, con las tecnologías de información y comunicación, una apertura para otras posibilidades de estudio, comunicación y producción de conocimiento, lo que favorece la ampliación de un espacio de estudio, que deja de ser restringido simplemente a la tradicional aula.

Según Marques (1999), las TIC posibilitan una aproximación entre los sujetos en formación (profesores y alumnos) y las diversas culturas (y/o saberes) esparcidas por todo el mundo. Para el autor, las tecnologías actuales proporcionan la formación del ciudadano en comunicación e interacción con el mundo de las pluralidades, donde no existen límites geográficos y culturales y el cambio de conocimientos es algo cons-

Las dificultades resaltadas por los profesores no se limitan al acceso y el manejo de las computadoras, sino que están presentes en la estructura universitaria (de personal y de instalaciones) para atender a las demandas actuales. Este dato tal vez sea reflejo de un proceso sin estructura de las instituciones públicas de enseñanza superior brasileñas, que afecta no sólo a los equipos, sino también a los sujetos involucrados en la universidad.

tante. Según esta postura, los espacios de formación dejan de estar concentrados en un único local (escuela/clase), ramificándose por diversos ambientes virtuales, que posibilitan el diálogo, el aprendizaje y la relación entre personas de realidades diferentes.

Es en esta perspectiva, para los profesores de la UFPel, la disponibilidad de las TIC en los cursos de licenciatura ofrece nuevas formas de intercambio con el conocimiento producido en todo el mundo, aparte de facilitar la relación de ambos con tales conocimientos. A continuación, exponemos algunas declaraciones que evidencian esta postura:

- Las [TIC] son una cosa fantástica, que posibilitan y abren todo un mundo de posibilidades para la educación... en un curso de pedagogía, o en cualquier otro curso, abren posibilidades de consultar la producción del conocimiento en todo el mundo... (P1).

- Seguramente para el mundo de hoy [las TIC] son fundamentales... [con ellas] es mucho más rápido... si tú necesitas buscar un artículo que fue publicado en una revista de salud... editada en Alemania... en

las bibliotecas de aquí tu no lo consigues... es sólo entrar en un «site» de búsqueda y tú consigues el artículo... (P4).

Todavía en el mismo contexto, los profesores P4 y P11, durante las entrevistas enfatizaron constantemente la importancia que las TIC tienen para las actividades diversas del cotidiano. El docente P4 dijo haber recogido 80% del material didáctico, por él utilizado en clase en Internet. Pero lo que llamó la atención en este proceso fue la «pasión», declarada por dos profesores por las tecnologías, considerándolas parte esencial en su vida, como confirmaron sus declaraciones:

- Estoy loco por computadora... si pudiese pasaba el día entero frente a ella... Soy fanático de Internet... Las personas se enojan conmigo... [y me llaman] inter-

nauta, porque descubro «sites», materias y cosas... y voy navegando por todo el mundo... y adoro estar en frente a la computadora... (P4).

- Voy a llegar al punto de no más poder ver pasar mi vida sin la computadora y sin Internet... si me largasen a una isla desierta... pediría un notebook... porque no puedo quedarme sin conectarme a mis emails... así como sin dejar de hacer mis trabajos... (P11).

Pese a que los docentes en general identifican los avances que puedan ser logrados con el uso de las TIC en el ambiente de formación docente y reconozcan la importancia de ellas para la realidad educacional, la mayoría de ellos, cuando fueron entrevistados, dijeron que todavía no tenían el hábito de usarlas periódicamente en los espacios formales de educación en la universidad.

El desafío que se pone a los profesores de los cursos de licenciatura de la UFPel, cuando se analiza la introducción de las TIC en el espacio de formación docente, es el de transponer algunas barreras presentes en sus prácticas de enseñanza y en el contexto de la universidad; dificultades que muchas veces parecen extrapolar el ambiente formal de enseñanza (clase), mezcladas con angustias personales.

Un aspecto significativo, que quedó evidente en las consideraciones de los docentes, es respecto al recelo que ellos tienen en depararse con alumnos que dominan las tecnologías de información y comunicación. En este caso, ellos dicen temer el hecho de no saber tanto cuanto sus alumnos, lo que dificultaría su

trabajo en el laboratorio de informática. Estas consideraciones pueden ser mejores comprendidas a partir de la declaración de uno de los entrevistados: los profesores quieren usar laboratorios así como las clases... pero muchas veces ocurre que el trabajo se vuelve muy artificial... se vuelve mecánico y muchas veces ocurre que el profesor sabe menos que el alumno y ahí esto puede ocasionar algún problema... y si el objetivo era tornar más dinámica la clase y con más interés... es lo contrario... se vuelve falso... los alumnos aprovechan para hacer otras cosas en la computadora en vez de trabajar... (P9).

Con respecto a la formación para manejarse con las tecnologías, se identifica en las declaraciones que el 77% de los profesores entrevistados aprendieron a trabajar con las TIC a partir de las necesidades del día a día; sin embargo, algunos han dicho que hicieron cursos técnicos. A pesar de esto, algunos docentes tienen dificultades para trabajar con las herramientas tecnológicas en clase, por el hecho de no saber manipular la máquina y algunos de sus aplicaciones no les garantizan el dominio de ella delante de un grupo con una media de treinta alumnos. Un ejemplo es el que afirma el profesor P13, cuando resalta: «no tengo grandes conocimientos de la tecnología de la informática». Este profesor, incluso con limitaciones, ha buscado trabajar en los laboratorios de informática con sus alumnos. Relata que, en su último grupo, eran veintiséis alumnos «con poca práctica de uso de la computadora, trabajando en grupos de tres personas y con un programa que para ellos era nuevo». Según este profesor, fue una tarea difícil enseñar el contenido a los alumnos y, al mismo tiempo, enseñarles a usar la computadora. Las dificultades encontradas por el profesor P13 (principalmente en relación a la tecnología), se tornaron, en su punto de vista, un estímulo más para darle continuidad a su práctica en el LIG, buscando siempre aprender con las experiencias docentes.

Aún, para el profesor P13, la inserción de las TIC en la formación docente sería de fundamental importancia, independientemente de la realidad en que los alumnos vayan a actuar. En su declaración, él enfatizó la relevancia de enseñar a los alumnos por medio del uso de recursos tecnológicos y, así, proporcionar a ellos (futuros profesores) mayores subsidios para su formación. Él afirmó que «nuestros alumnos [futuros profesores], tienen que creer que van a poder contar con estos recursos tecnológicos para trabajar con sus alumnos... porque, si nosotros decimos así, ellos van a dar clase en una escuela a orillas del río, donde nunca van a tener una computadora... y que ellos no necesitan [aprender a manejar la computadora]... estamos

condenando al país al atraso... entonces tenemos que formarlos para lo mejor y para que ellos lleguen a la escuela a orillas del río y batallen para que ella también tenga lo mejor... porque aquéllos que viven allá también merecen lo mejor... y tener acceso a la tecnología hoy... hasta puedo estar siendo así, un poco capitalista... pero tener acceso a la tecnología es calidad de vida» (P13).

Ya el profesor P1 se mostró opuesto a la idea de utilizar las TIC en el contexto de clase e, incluso, de aprender a usarlas. Lo que se percibe en sus consideraciones es la negación de la tecnología, lo que busca justificar con el relato de una experiencia frustrada en el laboratorio de informática. Él reveló que su primera experiencia con el uso de la tecnología en una disciplina fue dificultada por problemas unidos a la estructura del laboratorio, que poseía pocas computadoras y no garantizaba la continuidad de su trabajo en la clase siguiente, ya que los datos almacenados por los alumnos en las máquinas (el contenido que venía analizando) eran borrados por otros usuarios del LIG; vale destacar que los laboratorios son abiertos para el uso diario de los alumnos y profesores, o sea, su utilización no se limita a las clases formales. Por este motivo, él dice que no se adapta a la propuesta de inserción de la TIC en el contexto de formación docente, siendo esa articulación aún muy distante de la universidad. Estos son algunos de sus argumentos: «No sé usar la computadora en la clase y aunque tuviera un laboratorio en que cupieran cuarenta alumnos... no sabría integrar... todavía estoy muy vinculado a mi manera de estudiar, de enseñar y de trabajar, que no incluyen a la computadora... porque creo que eso sería en primer lugar utópico... además de estar lejos de mi alcance... creo hasta que va a llegar un momento que tendré que hacer eso... no sé si durante mi vida profesional... pero todo el mundo va a tener su computadora en el living... no sé cuando... entonces nosotros vamos a tener que viabilizar, hacer nuestro trabajo usándola como herramienta... pero mientras eso no se vislumbra para mí, no estoy muy preocupado en trabajar con eso... [otra cosa] dentro de mi trabajo (en mi carga horaria)... si tu me ofreces ahora un curso para usar la computadora en la clase... tendría mucha resistencia en ir... porque, me parecería muy interesante hacerlo, pero no sería una prioridad para mí... no dejaría de hacer otras cosas que estoy haciendo para hacer este curso...» (P1). Se observó, en la declaración del profesor P1, que su dificultad en aceptar a las TIC en el día a día tiene reflejos directos en su práctica docente. Para él, la computadora es algo todavía distante de su manera de estudiar, como también es algo «muy utó-

pico en la universidad y en la escuela pública» (P1).

Las diferencias que se perciben entre el profesor P1 –que consideró «utópico» el uso de las tecnologías en el contexto de formación docente– y el profesor P13 –que defendió la formación docente para trabajar con ellas en la escuela–, son reflejos de lecturas opuestas sobre la inserción de las tecnologías en el contexto de los cursos de formación docente. Según la opinión del profesor entrevistado P1, se debe formar al alumno para trabajar en una realidad de escuela que no posea las TIC, él comprende que la universidad no tiene que preocuparse con ofrecer cursos de licenciatura que proporcionen a los alumnos un contacto más directo con las herramientas tecnológicas, porque, en su visión, las tecnologías todavía no están presentes en la universidad y mucho menos en las escuelas públicas, campo de trabajo de la mayoría de los alumnos formados en su unidad. Como contrapartida, el profesor P13 dice que es imprescindible esa formación para los futuros docentes, independientemente del contexto escolar donde ellos irán a trabajar, porque no se puede negar a ningún alumno esa formación, ya que con eso se corre el riesgo de condenar a los alumnos, escuelas y/o país al atraso.

La dificultad del profesor P1 en aceptar la inserción de las TIC en su clase puede ser entendida a partir de lo que Sampaio y Leite (1999), Lévy (2000a) y Kenski (2003) definen como resistencia al cambio de lo que ya está establecido. Vale señalar que la resistencia presentada por el profesor, en relación a las TIC, no le rotula como profesor tradicional ni le impide ser un profesor comunicativo, pues el uso de la tecnología no garantiza transformaciones en la enseñanza. Una práctica dialógica, una enseñanza con interacción y comunicación depende más de dos individuos envueltos que de las tecnologías utilizadas (sea el libro, tiza, computadora o, incluso, Internet). Por lo tanto, según Lévy, es necesario comprender el avance proporcionado por las TIC a partir de la escritura, pues «la informática es una revolución como fue la invención de la escritura». El día en que el hombre aprendió a escribir, él tuvo en sus manos una tecnología que revolucionó a la Humanidad. Ahora, yo creo que la computadora es semejante, tenemos que aprender a escribir de nuevo dentro de ese lenguaje» (Lévy, apud Sampaio e Leite, 1999: 96).

Según Sampaio y Leite (1999), sólo a partir de la formación docente y de la utilización de las TIC de forma crítica es cuando el profesor puede hacer un análisis de las herramientas tecnológicas en el contexto educacional. Aún, de acuerdo con las autoras, en el medio universitario ha predominado la crítica a las

TIC y el análisis teórico de ellas (¿será porque los profesores temen la forma como la tecnología llegó a las escuelas brasileñas?); habiendo un miedo/recelo de su entrada en el proceso de enseñar y aprender en la universidad, lo que puede estar «dificultando» la preparación de los docentes para tal.

2. Algunas consideraciones finales

Analizar la inserción de las tecnologías de información y comunicación en la realidad de la Universidad Federal de Pelotas en general, y en el contexto de los cursos de Licenciatura, específicamente, proporcionó la visualización de la compleja contradicción existente entre concepciones teóricas y prácticas pedagógicas de profesores en el día a día de formación en clase y en los LIGs. Esa contradicción puede ser observada en los espacios disponibles para el uso de las tecnologías de información en la universidad, ya que los mismos raramente son utilizados por los profesores y alumnos como espacios de aprendizaje. Un ejemplo de esto es el caso de un profesor del área de Meteorología (si bien que esta área no es nuestro objetivo de estudio) considerar el LIG de su curso, un «espacio de recreación». Por lo tanto, se observa que para los docentes de la UFPel, en su ideario, las TIC son fundamentales para la formación escolar (enseñanza, investigación, etc.), pero en la práctica su utilización se hace complicada y restan justificativas variadas, tales como: «existen dificultades técnicas [refiriéndose al manejo de la computadora]», «faltan máquinas», etc.

En relación a la comprensión de cómo las TIC se insertan en el contexto de la formación docente en la universidad, hay que afirmar que esta entrada está conectada a las relaciones que extrapolan el cotidiano de la institución de enseñanza, pues se vinculan a la dinámica de la sociedad en general. Por eso, es imposible pensar en la introducción de las TIC en el espacio de formación de profesores, desvinculando esa acción de un proyecto mayor de estado y de un conjunto de políticas públicas para las instituciones federales de enseñanza universitaria (IFES), que salen (o que van más allá) de las decisiones articuladas en el ambiente de la universidad. Por lo tanto, la introducción de las tecnologías en el cotidiano de los cursos de licenciaturas, no depende apenas de la decisión de los profesores y de los alumnos en utilizarlas diariamente, ya que la presencia de ellas en el espacio universitario exige más que una postura pedagógica, ella se vincula, también, a los aspectos políticos, económicos y sociales de la institución y, consecuentemente, del país. De este modo, las dificultades resaltadas por los profesores no se limitan al acceso y el manejo de las computadoras,

sino que están presentes en la estructura universitaria (de personal y de instalaciones) para atender a las demandas actuales. Este dato tal vez sea reflejo de un proceso sin estructura de las instituciones públicas de enseñanza superior brasileñas, que afecta no sólo a los equipos, sino también a los sujetos involucrados en la universidad.

Referencias

- ALAVA, S. (2002a): «Os paradoxos de um debate», en ALAVA, S. (Org.): *Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?* Porto Alegre, Artmed; 13-21.
- ALAVA, S. (2002b): «Ciberespaço e práticas de formação: das ilusões aos usos dos professores», en ALAVA, S. (Org.): *Ciberespaço e formações abertas*. Porto Alegre, Artmed; 53-70.
- KENSKI, V.M. (2001): «Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais», en BARRETO, R.G. (Org.): *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro, Quartet; 74-84.
- KENSKI, V.M. (2003): *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas (Brasil), Papirus.
- LÉVY, P. (2000a): *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro, Ed; 34.
- LÉVY, P. (2000b): *Cibercultura*. Rio de Janeiro, Ed; 34.
- MARCOLLA, V. (2004): *A inserção das tecnologias de informação e comunicação no espaço e formação docente na Universidade Federal de Pelotas*. Pelotas (Brasil), Faculdade de Educação.
- MARQUÉS, M.O. (1999): *A escola no computador: linguagens rearticuladas, educação outra*. Luí (Brasil), Unijuí.
- MORÁN, J.M. (1998): «Mudar a forma de aprender e ensinar com a Internet», en VARIOS: *Salto para o futuro: TV e informática na educação*. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, SEED; 81-90.
- MORÁN, J.M. (2000): «Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas», en MORÁN, J.M.; MASETTO, M.T. y BEHRENS, M.A.: *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas (Brasil), Papirus; 11-65.
- MORÁN, J.M. (2001): «Novos desafios na educação: a Internet na educação presencial e virtual», en PORTO, T.M. (Org.): *Saberes e linguagens: de educação e comunicação*. Pelotas (Brasil), Universitária, UFPel; 19-44.
- PORTO, T.M. (2001): «As mídias na escola: uma pedagogia da comunicação para formação docente em serviço», en PORTO, T.M. (Org.): *Saberes e linguagens: de educação e comunicação*. Pelotas (Brasil) Universitária, UFPel; 217-240.
- PORTO, T.M. (2003a): «Las tecnologías en la escuela (En búsqueda de una pedagogía con los medios de comunicación)», en *XXI. Revista de Educación*. Universidad de Huelva, España, v. 5; 125-135.
- PORTO, T.M. (2003b): «A comunicação na escola e a formação do professor em ação», en PORTO, T.M. (Org.): *Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas*. Araraquara (Brasil), JM; 79-110.
- SAMPAIO, M.N. y LEITE, L.S. (1999): *Alfabetização tecnológica do professor*. Petrópolis. RJ, Vozes.

Reflexiones desde el butacón



(Recibido: 25-02-05 / Aceptado: 17-04-06)

- **Montserrat Tesouro Cid y Juan Puiggalí Allepuz**
Girona

La escuela virtual: la tecnología al servicio de la educación

The virtual school: technology as an educative tool

La «escuela virtual» es aquella escuela que no imparte docencia dentro de un único espacio físico (escuela) ni dentro de unos horarios fijos (horario escolar) y en ella cualquier alumno o profesor puede conectarse e interactuar sin restricciones espaciales ni temporales. Estas escuelas virtuales proporcionan grandes oportunidades a los estudiantes que no pueden asistir al curso regular por diferentes motivos y en algunos casos la tecnología puede ser un modelo con mayor éxito que la educación convencional.

The virtual school es neither restricted to a physical place (the school) nor a fixed timetable. On the contrary, students and teachers interact without spacial or temporary restrictions. Virtual school provide big opportunities to the students who cannot attend regular classes for different reasons and in some cases technology turns out to be a more successful model than conventional education.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Escuela virtual, educación, tecnologías, aprendizaje asistido por ordenador, educación a distancia.

Virtual school, education, new technologies, e-learning, open learning, the Internet.

El incremento observado en el uso de las tecnologías de la información y de Internet es un desafío a la organización

de nuestro modelo tradicional de educación y esto conlleva la creación de nuevos entornos de aprendizaje y, por lo tanto, la adaptación de la educación a estos nuevos retos. Ortega (2002) apunta que actualmente en Europa todos los sistemas educativos son concebidos como un único sistema articulado cuya finalidad es ofrecer un servicio de educación permanente a través de las nuevas tecnologías ajustado siempre a las necesidades de la población. En este sentido han surgido algunos conceptos muy útiles que permiten romper las barreras espaciales y temporales como son:

- ❖ **Montserrat Tesouro Cid** es profesora del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Girona (montse.tesouro@udg.es) y **Juan Puiggalí Allepuz** es profesor del Departamento de Electrónica, Informática y Automática de la Universidad de Girona (puiggalí@eia.udg.es).

- Aprendizaje a distancia, entendido como separación física entre el alumno y el profesor en el proceso de aprendizaje. Para ello es necesaria la utilización de uno o más medios de comunicación que permitan la interacción entre ambos. Desde esta perspectiva podríamos destacar la influencia de la multimedia en la educación. Con este tipo de educación se consigue incidir sobre grandes grupos de población dispersos, con distintas condiciones temporales y personales, que no tienen la facilidad de acceder a una formación presencial.

- Aprendizaje abierto. Bajo la etiqueta de «Open learning» hacemos referencia a un tipo de formación que posibilita la total autonomía del alumno en sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de educación consigue el reconocimiento de las características individuales de cada alumno, pero exige a la vez que el conocimiento esté creado en un medio que pueda manejar el propio alumno (Segovia y Zaccagnini, 1988). Así, gracias al uso de los avances tecnológicos en la educación, los alumnos que se encuentran aislados pueden establecer conexiones con profesores que pueden estar localizados en cualquier lugar del mundo. De la misma manera permite que maestros que por motivos diferentes no pueden encontrarse físicamente en el aula (maternidad, jubilación, enfermedad...) puedan impartir docencia desde su propia residencia creando lo que se podría denominar «aula virtual». Estos avances tecnológicos dotan al aula de una mayor flexibilidad, gracias a la enseñanza en línea, y a esto se le añade la ventaja y posibilidad que tienen los estudiantes de acceder a un mayor número de cursos y de encontrar una atención más individualizada.

Como indica Alfonso Sánchez (2002), las diferencias económicas existentes actualmente en la mayoría de los países del mundo limitan las posibilidades de desarrollo científico, técnico y cultural entre los distintos grupos humanos en el seno de la sociedad. Se requiere, por lo tanto, de un esfuerzo especial si se aspira a la realización plena y multifacética del ser humano. Es en este contexto que se vislumbra, no a muy largo plazo, la educación a distancia como una posibilidad real y eficaz para mejorar la transferencia de información y el aprendizaje de los individuos a bajo costo.

Tradicionalmente, los recursos educativos, especialización y cursos se han limitado al área geográfica en que un estudiante reside. Los nuevos currículos pioneros basados en las web, los nuevos formatos de la clase y la educación a distancia, permiten a los alumnos aprender en cualquier momento y lugar. Esto, en un corto período de tiempo, llevará a una revolución en

la educación ya que los estudiantes podrán estar tomando las clases con instructores de otras escuelas, distritos y estados.

En esta línea, una mayor flexibilidad y opciones para aprender incitan a los estudiantes, padres, maestros y administradores para volver a pensar cómo organizar la educación. En conjunto, hay una renovación del proceso educativo con las tecnologías digitales, ya que éstas transforman el aprendizaje desplazándolo de un modelo centrado en la escuela a uno centrado en el alumno.

En la forma de impartir la instrucción en línea se pueden distinguir dos modelos: el síncrono (con interacciones en línea o en «tiempo real») o, como es más habitual, el asíncrono para cursos ofrecidos para diferentes franjas horarias. Dichos cursos pueden ser establecidos para ser completados durante un período común (por ejemplo, un semestre escolar) o adaptados a los estudiantes para que completen un curso cuando el dominio de conocimientos haya sido obtenido (Fulton, 2002). La instrucción asíncrona se pone en marcha cuando el alumno conecta el ordenador y accede a la escuela virtual, gracias a la interactividad que proporcionan los programas.

Un factor a tener en cuenta según Haddad (2002) es que la introducción efectiva en la educación de sistemas de aprendizaje virtuales no es instantánea, es decir, se necesita un esfuerzo duro y continuado, teniendo en cuenta tres consideraciones:

- La educación virtual como una educación activa o reformadora requiere de un largo período de gestación. Consecuentemente, los compromisos, esfuerzos, investigaciones y esquemas de implementación deben ser evaluados durante un largo período de tiempo.

- La integración dentro del sistema educativo es una innovación radical y debería ser tratada como tal. Cabe destacar que las innovaciones requieren la construcción de una sólida base de conocimientos y compromisos, interactuando con grupos de interés, generando y testeando diferentes opiniones, experimentando, planificando un gran conjunto de implementaciones y aplicando posibles modificaciones y ajustes.

- Los estudiantes en un sistema virtual de educación necesitan de un nuevo conjunto de herramientas para el aprendizaje, ya que necesitan conocer cómo utilizar la tecnología, cómo manipular las aplicaciones, cómo acceder y asimilar la información...

El peligro que conlleva la educación virtual es el hecho de que se dote de mayor importancia a la tecnología en detrimento de la educación. Así, optar por un modelo de educación virtual no presupone que

proporcione los elementos necesarios que hacen que se realice educación de calidad, sensible y eficaz. Consecuentemente, es importante que en la planificación para la educación virtual, la tentación no sea enfocarla a un nivel tecnológico y se ignore la política educativa y los problemas estratégicos. En algunas ocasiones, esta práctica nos ha llevado a una educación virtual tecnológicamente buena, pero educativa-mente ineficaz. De hecho, para conseguir el éxito de la introducción de los sistemas de educación virtuales es necesaria una mayor reflexión, planificación y preparación, y no una simple reforma de un sistema convencional.

Por otra parte, como indica Haddad (2002), el principal obstáculo con que se encuentra la educación virtual es el hecho de que en muchos países los sistemas virtuales, con su habilidad de alcanzar más allá de los límites políticos, desafían muchos marcos legales nacionales e internacionales que se crearon para un mundo con fronteras. Así, las soluciones, aunque son necesarias, han sido difíciles de encontrar, ya que se trata de un proceso lento de llevar a cabo porque los proveedores de la educación virtual tienen que tratar con los monopolios de la telecomunicación y las regulaciones restrictivas así como las acreditaciones y certificaciones y la propiedad intelectual.

Por último, la educación virtual actualmente no está disponible para todo el mundo, pero cuando en el siglo XXI las escuelas tradicionales se vayan dotando de más elementos tecnológicos para sus alumnos, veremos el aumento considerable de las escuelas virtuales.

1. Las redes telemáticas como primer elemento de educación a distancia

Gracias a la generalización del uso de Internet y a los avances en las telecomunicaciones y en las tecno-

logías de la información se produce la creación y el crecimiento de las redes telemáticas. Dichas redes aprovechan la red telefónica (tal como se puede observar en la figura 1) bajo el protocolo de comunicación TCP que utiliza Internet para conectar el usuario al servidor telemático, donde se albergan una serie de recursos que se comparten. El efecto producido con la introducción de las redes telemáticas es el de crear una red de grandes dimensiones que permite interactuar entre todos los usuarios y compartir todos los recursos (impresoras, escáner...), independientemente del lugar desde donde se realicen las conexiones.

Las redes telemáticas existen en muchos ámbitos, entre ellos el educativo, siendo mínima la transformación que han requerido en los últimos años las aulas de informática de los centros educativos para poder acceder a dichas redes. Sólo se ha necesitado de un módem en los accesos convencionales o de un router si se realiza a través de una línea ADSL. Esto se debe a que sólo se tiene que hacer la conexión de la red de área local a Internet, con lo que se permite que todos los alumnos dispongan de acceso a la red telemática.

Como indican Tesouro y Puiggalí (2004) la utilización del ordenador y de las redes telemáticas en el ámbito de la educación se debe a muchos aspectos positivos que presentan las nuevas tecnologías entre los que podemos destacar los siguientes:

- Los aspectos positivos que la utilización del ordenador tiene sobre la cognición, las actitudes y los efectos sociales, así como otras características positivas como pueden ser la interactividad, personalización, facilidad de utilización, medio de investigación en el aula, medio motivador, aprendizaje individual... apuntan que tendría que utilizarse más el ordenador para mejorar diferentes aprendizajes.

- Se trata de un nuevo medio de comunicación llamado a desempeñar un papel importante en la sociedad de la información y que prelude el conjunto de recursos y facilidades en materia de información y comunicación en el futuro (Adell, 1996). Por eso los centros educativos no pueden mantenerse aislados o encerrados en prácticas educativas obsoletas mientras el mundo cambia y con él los estudiantes.

- Se ha observado en diferentes trabajos que los alumnos no se sienten tan amenazados delante del juicio de la máquina

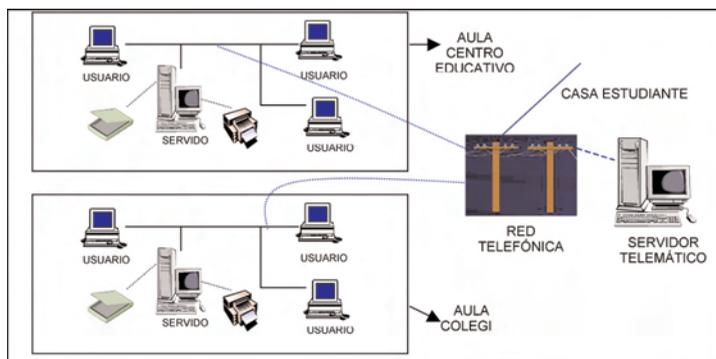


Figura 1: Red Telemática

ya que ésta tiene conocimientos limitados y, por lo tanto, aceptan dócilmente la repetición de errores sin dar tantas señales de fatiga. Así, a través del ordenador, se puede conseguir un aprendizaje a partir del «ensayo-error» porque la interacción que se establece entre alumno/a y ordenador proporciona un proceso de «feed-back» rápido que le permite conocer sus errores, en el mismo momento en que se producen, para la corrección inmediata (Medina, 2003).

- Aumenta la confianza en la capacidad para aprender entre los alumnos que han utilizado ordenadores así como también aumenta la actitud positiva hacia el trabajo escolar para obtener mejores resultados (Tesouro, 1995). De esta manera, si el alumno tiene una mayor motivación al trabajar con este recurso, podrá mejorar sus aprendizajes. También cabe destacar en este sentido que en los últimos años la introducción de las redes telemáticas en los centros educativos aumenta considerablemente la motivación de los alumnos.

- La globalización que representa Internet y la disponibilidad que se tiene de poder acceder a información que se encuentra dispersa en diferentes países enriquece la educación, dotándola de una interculturalidad debido a la apertura del alumno al mundo exterior. Para Gisbert (2000), las ideas de globalización y de internacionalización implican, dentro de consideraciones estrictamente pedagógicas, que los docentes sean capaces de desarrollar trabajos interdisciplinares, que utilicen la informática como herramienta de ese tipo de trabajos y que se sirvan de las redes telemáticas como espacios cooperativos y de formación.

Echevarría (2000) comenta que las redes telemáticas tipo Internet son la punta del iceberg de un cambio social, pero conviene tener en cuenta que hay otras muchas tecnologías coadyuvantes: el teléfono, la televisión (y la radio), las redes telemáticas, las tecnologías multimedia, los videojuegos y la realidad virtual. Son las siete tecnologías a tener en cuenta. A efectos educativos, las cuatro últimas son las más relevantes, junto con la televisión, cuyos efectos en los procesos educativos han sido ampliamente estudiados (enseñanzas no regladas).

2. Las escuelas virtuales

Como consecuencia de la implantación de la educación a

distancia dentro del mundo de la educación apareció el concepto de «escuela virtual». Una escuela virtual es aquella que no imparte docencia dentro de un único espacio físico (escuela) ni dentro de unos horarios fijos (horario escolar), sino que permite que cualquier alumno o profesor puedan conectarse e interactuar sin restricciones espaciales ni temporales.

Autores como Almenara (2005), García Aretio (2001) y Chaika (1999) añaden también a la educación a distancia proporcionada por las escuelas virtuales otras ventajas como:

- La posibilidad de diversificar la oferta educativa para atender a las necesidades actuales de educación, siendo posible atender a una gran población dispersa en todos los lugares del globo, favoreciendo de esta manera la igualdad de oportunidades.

- El material didáctico de la educación a distancia se estructura de manera que posibilita el autoaprendizaje. Esta metodología resulta, en este sentido, tan eficaz como la presencial.

- La interactividad entre docentes y estudiantes en la educación a distancia es incluso más elevada que en la educación presencial, sobre todo ahora con la incursión de las nuevas vías de comunicación que permiten aún una mayor participación de los estudiantes en el proceso formativo.

- Permite a los estudiantes de núcleos rurales o de distritos escolares de bajo nivel económico realizar cursos especializados que ordinariamente no estarían disponible para ellos.

- Proporciona en casa instrucción a estudiantes en temas en los que sus padres no podrían enseñarles, como idiomas extranjeros, habilidades en informática...

- Satisface las necesidades de los alumnos con fobias escolares, estudiantes que abandonaron los es-

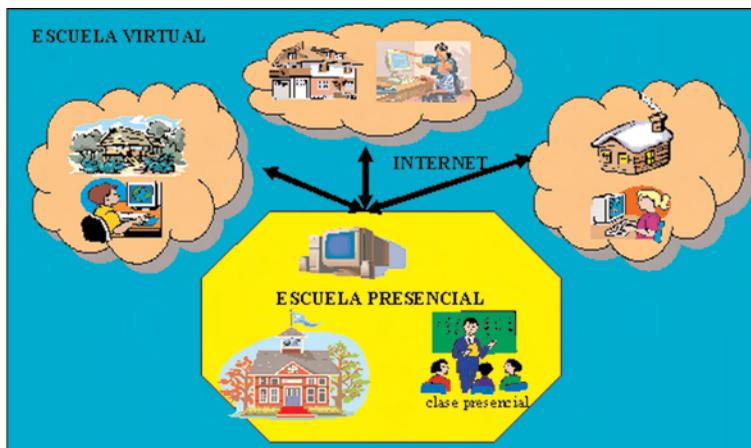


Figura 2: Escuelas física donde se imparte educación presencial y no presencial

tudios y desean volver, estudiantes que se encuentran en el extranjero y que buscan soluciones educativas no tradicionales...

- Cuando muchas de nuestras escuelas están sobreocupadas o se tienen que dismantelar por el coste que conllevan, las escuelas virtuales disminuyen costes debido a que no necesitan modernizar o construir los nuevos edificios para proporcionar una enseñanza virtual de calidad.

Las escuelas virtuales también proporcionan oportunidades a los estudiantes que no pueden asistir al curso regular escolar por algunas razones de fuerza mayor incluyendo, por ejemplo, viajes, condiciones médicas, estudiantes con discapacidades... También pueden servir para estudiantes que han sido expulsados temporalmente de las escuelas por no cumplir las reglas del centro... (Lizardi, 2002).

Al diseñar una escuela virtual son muy importantes sus contenidos debido a que la educación virtual no debe ser una réplica pobre de la educación convencional. Con el potencial que proporciona la tecnología puede ser un prototipo de un modelo con más éxito y más eficaz. Las aulas son ambientes encogidos y los materiales convencionales pedagógicos son estáticos. Así, si la educación virtual se basa en programas grabados en las aulas, textos digitales y las transparencias en PowerPoint, estamos perdiendo el gran potencial que las tecnologías nos pueden dar como pueden ser las animaciones, simulaciones, captura de la realidad, agregar el movimiento a los conceptos estáticos... entre otras potencialidades.

La definición de escuela virtual nos permite llegar a diferentes modelos estructurales de las mismas:

- Escuelas presenciales donde el profesor imparte la docencia en el propio centro educativo que permiten a través de la utilización de Internet que alumnos desde su propia casa puedan asistir, ya sea de forma síncrona o asíncrona, a las clases que se imparten en dicho centro. Al mismo tiempo, los alumnos mediante video-conferencia reciben la docencia y pueden participar en el aula (Figura 2).

- Escuelas presenciales donde el profesor imparte la docencia desde fuera del espacio físico del centro. A través de Internet, tanto los alumnos del centro como los alumnos que se encuentran fuera del mismo, pueden participar de las clases. Una de las principales

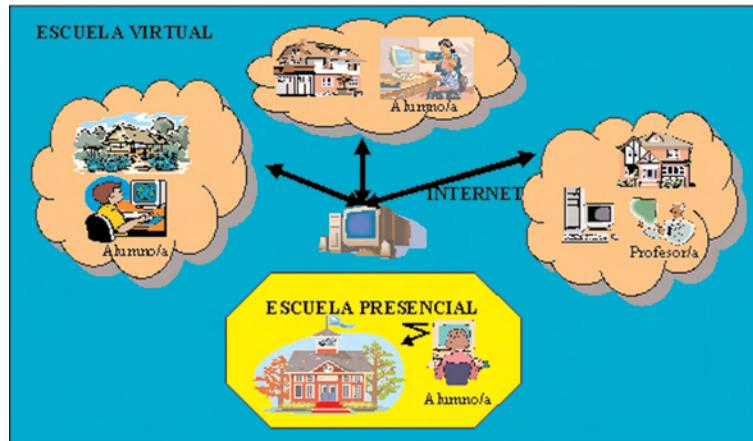


Figura 3: Escuelas virtuales donde los profesores imparten docencia desde fuera de las instalaciones

ventajas de dicho esquema es el hecho de permitir que expertos en determinadas materias puedan realizar docencia desde cualquier lugar del mundo (figura 3).

- Escuelas virtuales donde no existe escuela física. En dicho formato la escuela no existe físicamente como construcción sino que se genera a través de un espacio web donde confluyen tanto alumnos como profesores a través de Internet y desde diferentes localizaciones (Figura 4).

3. Experiencias de escuelas virtuales puestas en marcha

La mayoría de los experimentos en el ámbito de las escuelas virtuales se centran en el mundo anglosajón (Estados Unidos, Canadá...) y muchos de ellos se han realizado en estudios universitarios. Hay varias razones que explican dicha situación, pero la razón fundamental es el hecho de que la tecnología que existe en las escuelas americanas hace que la educación en línea sea económicamente más viable.

Sin embargo, también la Unión Europea ha establecido como una de sus prioridades la integración eficaz de las tecnologías de la información y comunicación (ICT) dentro del sistema educativo y así ya en la cumbre de Lisboa estableció el «e-Learning Action Plan» (2001-2004) que se basaba en cuatro líneas importantes a seguir:

- Las infraestructuras y equipamientos.
- La preparación en todos los niveles y en particular la preparación de los profesores.
- La calidad de los contenidos y de los servicios.
- La cooperación europea y su conectividad.

La tecnología multimedia de hoy y el acceso a Internet ha reducido los costes y ha permitido la interactividad. Así, la mayoría de las escuelas públicas en

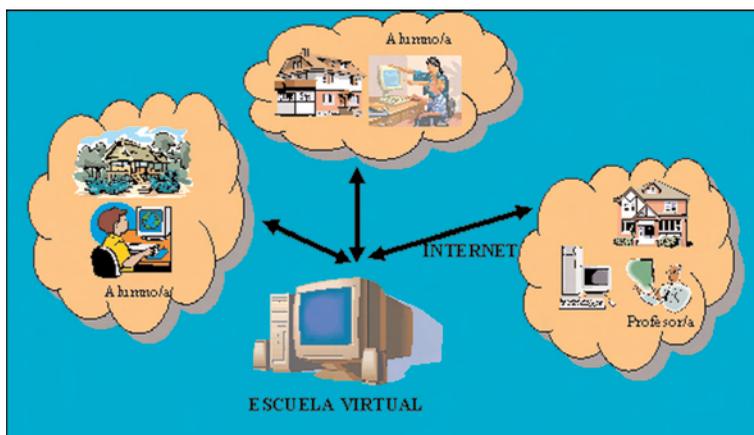


Figura 4: Escuelas virtuales donde no existe escuela física

los EEUU tienen algún acceso a Internet y, más aún, por encima de las tres cuartas partes de las aulas americanas tienen el acceso a Internet, existiendo un incremento de estudiantes que tienen ordenadores y acceso a la Red desde casa, que aumenta las oportunidades para aprender cuándo y dónde se quiera.

Así, Hassel y Godard (2005) nos indican que en Estados Unidos, si bien no está claro el número exacto de escuelas virtuales que están operando, existen informes de la Comisión de Educación respecto a las escuelas virtuales que indican las siguientes estadísticas:

- En las regiones del sur de EEUU existen más de 100.000 estudiantes que cursaron estudios en Red durante el año escolar 2002-03.
- 57 escuelas estatales operaron durante el año 2002-03.
- En la Oficina Estatal de Educación de Washington encontraron que el 25% de las escuelas secundarias tenían alumnos apuntados a cursos en línea durante el curso 2001-02 y se esperaba que se triplicara en el 2008 (Arika, 2004).
- Al menos un tercio de los distritos escolares líderes en el 2002 predijeron que uno de cada cinco de los alumnos recibirían una proporción importante de sus estudios en línea en el 2005.

Uno de los modelos con más éxito de escuela virtual que encontramos en Estados Unidos es la Concord Consortium's Virtual High School (VHS) que fue fundada por el Departamento de Educación de los Estados Unidos (Espanzo, 1999).

Otros ejemplos de escuelas virtuales son la Red de Recursos de Enseñanza a Distancia (www.dln.org), un proyecto patrocinado por el Departamento de Educación de EEUU. La red es definida como «una organización educativa que ofrece los cursos de nivel ele-

mental y secundario a través de Internet o métodos basados en web». Siguiendo esta definición, a partir de febrero de 2002, ochenta y seis escuelas virtuales trabajaron en esta línea en los Estados Unidos. Estas escuelas operan a través de diferentes entidades incluyendo los estados, los distritos escolares locales, consorcios o instituciones regionales, instituciones públicas y privadas, colegios, universidades, etc. (Fulton, 2002).

En investigaciones que se presentaron en el Forum sobre

escuelas virtuales realizado en Denver en octubre de 2002 encontraron que en la actualidad muchos estados, incluso Florida, Illinois, Kentucky, Michigan, Virginia Oriental, Alaska, Maryland, California y Arkansas, han puesto en marcha la escuela virtual mientras que en otros se está experimentando un crecimiento en el volumen de trabajo de las escuelas virtuales puestas en marcha en cursos anteriores. En otros casos las escuelas tradicionales están realizando cursos de enseñanza a distancia para ampliar sus ofertas para los estudiantes y dan también oportunidades de desarrollo profesional para maestros.

Los elaboradores de las políticas públicas y los empresarios del mundo de la educación ven el potencial de mejorar el acceso educativo, opciones y equidad usando las tecnologías de aprendizaje a distancia para eliminar las barreras de tiempo y las limitaciones geográficas.

Referencias

- ADELL, J. (1996): «Internet en educación: una gran oportunidad», en *Net Conexión*, 11.
- ALMENARA, J.J. (2005): «¿Un modelo generador de mitos?», en *Revista Iberoamericana de Educación* (www.campus-oei.org/revista/tec_edu1.htm) (01-10-05).
- ALFONSO SANCHEZ, I.R. (2002): «La educación a distancia», en *ACIMED*, 11 (1).
- ECHEVARRIA, J. (2000): «Educación y tecnologías telemáticas», en *Revista Americana de Educación*, 24; 17-36.
- ESPANZO, C.; DOVE, T.; ZUCKER, A. & KOZMA, R. (1999): *An evaluation of the virtual high school after two years of operation (SRI Project 7289)*. Arlington, VA, SRI International.
- FULTON, K. (2002): «The Brave New World of Virtual Schooling in the U.S.: Challenges and Issues», en *TechKnowLogia*, April-June 2002.
- GARCÍA ARETIO, L. (2001): *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona, Ariel.
- GISBERT, M. (2000): «El profesor del siglo XXI: de transmisor de contenidos a guía del ciberespacio», en CABERO, J. y OTROS:

Y continuamos avanzando. Las nuevas tecnologías para la mejora educativa. Sevilla, Kronos; 315-330.

HADDAD, W.D. (2002): «Virtual education: between virtuality and reality», en *TechKnowLogia*, April-June. HASSEL, B.C. y GODARD, M. (2005): «How can virtual schools be a vibrant part of meeting the choice Provisions of the No Child Left Behind Act?» (www.nclbtechsummits.org/summit2/presentations/Hassel-Terrell-VirtualSchools.pdf) (01-07-05).

LIZARDI, A. (2002): «Virtual high schools: development, trends and issues», en *TechKnowLogia*, April, 36-39.

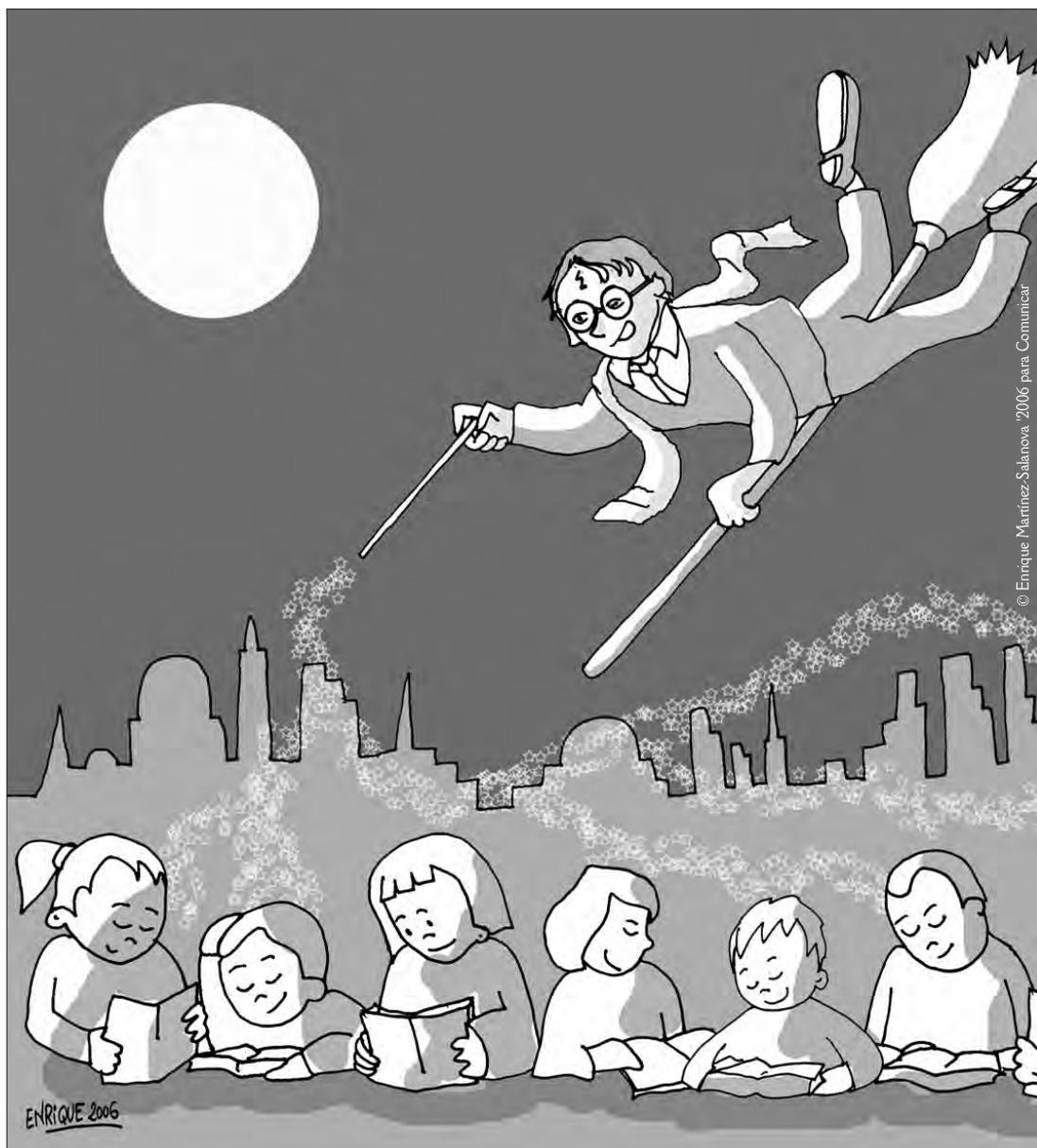
MEDINA, M.C. (2003): «El uso del ordenador en educación infan-

til: ¿Un desafío o una realidad?» (www.tecnologiaedu.us.es/ticsxxi/comunic/mcmv.html) (01-09-03).

ORTEGA, I. (2002): *Posibilidades de las nuevas tecnologías en la educación a distancia: formación del profesorado.* Madrid, UNED. SEGOVIA, R. y ZACCAGNINI, J.L. (1988): *Nuevas tecnologías y formación ocupacional en España.* Madrid, FUNDESCO.

TESOURO, M. (1995): *Optimització del rendiment intel·lectual mitjançant instrucció informatitzada.* Barcelona, Publicaciones de la Universidad de Barcelona.

TESOURO, M.I. y PUIGGALÍ, J. (2004): «El futur de l'ordinador a l'aula», en *Guix*, 301; 55-60.



(Recibido: 15-12-04 / Aceptado: 14-03-06)

- Ana Ortigosa Pastor y Ana Ibáñez Moreno
Logroño

Comunicación en Internet: constructivismo social e identidad virtual

Communication in Internet: social constructivism and
development of a virtual identity

«Internet Relay Chat» es un lugar de encuentro virtual donde personas de todas partes del mundo se pueden encontrar y hablar. Dentro de esta situación se han desarrollado nuevas estrategias de creación de sistemas de significado compartido y estrategias de construcción de una identidad. Estas estrategias consisten, principalmente, en el uso de recursos lingüísticos, ya que el acceso a factores visuales o auditivos como la apariencia o el acento, que constituyen factores significativos en la creación de identidad en la comunicación cara a cara, es bastante limitado. En este artículo, y siguiendo el marco teórico del constructivismo social, se analiza cómo los usuarios de chats pueden desarrollar y mantener una identidad en una sala de chat empleando diversos recursos lingüísticos y/o gráficos en Internet.

Internet Relay Chat (IRC) is a virtual meeting point where people from all over the world can meet and talk. On context new strategies for creating shared systems of significance, and strategies for constructing an identity, have evolved. These strategies consist mostly of linguistic resources, since the access to visual or auditory features such as appearance or accent, which are significant identity-creating factors in face-to-face interaction, is quite limited. In this paper, and following the theoretical framework of social constructivism, it is analyzed how chat participants may develop and sustain an identity in IRC chatrooms by using several linguistic and/or graphic resources on the web.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Chat, identidad, constructivismo social, Internet, virtual, alias.
Chat, identity, social constructivism, the Internet, virtual, nick.

Internet Relay Chat» –de ahora en adelante IRC– es un programa que permite a varias personas hablar simultáneamente en Internet. Gracias a IRC, personas que se encuentran en distintas áreas geográficas, que tienen diferentes nacionalidades y antecedentes lingüísticos, y que probablemente no estarían nunca en contacto, pueden entablar una comunicación a tiempo real. La comunicación en IRC es bastante diferente de la comunicación cara a cara ya que depende mayormente de recursos lingüísticos y gráficos, es decir, otras características básicas de la comunicación humana como

- ❖ Ana Ortigosa Pastor y Ana Ibáñez Moreno son profesoras del Departamento de Filologías Modernas de la Universidad de La Rioja (anitaortigos@yahoo.com) (ana.ibanezm@dfm.unirioja.es).

son los gestos o el acento no pueden ser percibidos por los usuarios de IRC¹. Así, el principal mecanismo del usuario para establecer y crear una identidad en la red es el lenguaje. De esta manera, IRC constituye un escenario adecuado e idóneo en el que investigar el desarrollo de la identidad a través del lenguaje.

En este artículo, nos centramos en una descripción y explicación de los métodos lingüísticos utilizados por los usuarios de IRC para comunicarse en un ambiente virtual y cómo éstos les ayudan a generar y mantener una identidad en las salas de chats. En este sentido, y basando nuestra investigación en el marco teórico del constructivismo social, sostenemos que es la cooperación social entre usuarios lo que permite una construcción apropiada de la identidad.

Antes de comentar los resultados de nuestro análisis, presentamos una breve introducción sobre IRC y comentamos algunos estudios previos en cuanto a los principales recursos comunicativos que se dan en las salas de chats.

1. IRC (Internet Relay Chat)

El primer programa de IRC fue diseñado por Jarkko Oikarinen en 1988 en la universidad de Oulu, (Finlandia), y su función original consistía en hacer de sustituto del «habla» en su tablón de anuncios. Así, IRC se diseñó como un programa «cliente-servidor», donde al conectarse a un servidor los usuarios podían interactuar con otros usuarios en cualquier parte del mundo al mismo tiempo.

Como se ha dicho anteriormente, existen varias características que hacen que la comunicación en IRC sea diferente de cualquier otro tipo de comunicación humana como la interacción cara a cara o conversaciones telefónicas. En IRC los hablantes no tienen ningún contacto físico, es decir, no hay ningún contacto visual o auditivo. Todo tipo de interacción tiene lugar a través de un medio escrito, y la cantidad de texto que se puede enviar en una secuencia es limitada. Además, en contraste con las conversaciones telefónicas, los usuarios no suelen conocerse entre ellos en la vida real. De esta manera, la única fuente de información es aquella que los usuarios desean proporcionar, ya sea real o ficción, en contraste con la interacción en la vida real donde atributos como la apariencia física o el acento revelan involuntariamente datos sobre el «yo».

En los últimos años, el estudio de IRC como un nuevo medio de comunicación lingüístico ha despertado el interés de un gran número de autores como Reid (1991), Bechar-Israeli (1995), Werry (1996), Danet (1996), Hentschel (1998) o Surratt (1998). La investigación de estos autores se centra en cómo los usuarios

de IRC emplean diferentes estrategias comunicativas –como «nicks, emoticones, acciones»– para crear y mantener una o varias identidades. A continuación, revisamos y explicamos dichas estrategias.

Los «nicks» (alias), es decir, los nombres elegidos por los usuarios antes de entrar en una sala, constituyen probablemente una de las categorías más significativas y primordiales de la comunicación en IRC. En este sentido, la función de los nicks es de notable importancia al representar normalmente, un rasgo constante de la identidad de un usuario, ya que en la vida real sería el contacto físico el encargado de proporcionar ese sentido coherente a la identidad.

El estudio de Bechar-Israeli (1995) se centra en la representación del «yo» a través de los nicks; según esta autora (1995: 23), «nicknames are an initial, and usually the only marker of people's self, or the self they are taking on». Bechar-Israeli (1995) también remarca que los nicks se convierten en parte de la personalidad y reputación del usuario de IRC, y que constituyen una herramienta fundamental a la hora de entablar relaciones y de ser reconocido por otros. Otros autores como Surratt (1998: 66) también consideran el nick como «the key means through which identity is established», relacionándolo con la apariencia física en conversaciones cara a cara.

Nicks en IRC hacen referencia muy a menudo a la fantasía: mitología, comics, literatura infantil, ciencia ficción, películas, etc. Además, podemos encontrar alusiones a temas culturales, étnicos o religiosos, que podrían indicar la inclusión de un individuo en un determinado grupo social.

Otra categoría o método comunicativo empleado por los usuarios de IRC son los emoticones. Éstos denotan emociones y expresiones como pueden ser ironía, tristeza, amor, etc., que generalmente se indican por medio de rasgos físicos o tono de voz en la comunicación cara a cara. A continuación presentamos una breve lista de los emoticones más comunes: :) sonriendo; ;) haciendo un guiño; :P sacando la lengua; :D carcajada; :(cara triste; :O sorpresa; :/ enfado.

Aparte de los emoticones, otra estrategia bastante común de exteriorizar gestos o acciones en IRC es a través de la colocación de asteriscos delante o a ambos lados de la acción que desea ser expresada. Así cada gesto o acción «verbalizada» constituye un acto comunicativo que juega un papel determinante en la creación de la identidad del usuario. Esto se puede ver en:

Froditor: *se ríe a carcajadas

Froditor: *se arrodilla*

MordorSauron: *llora*

Además de los anteriores signos no verbales, toda-

vía falta un importante grupo de signos paralingüísticos – como pausas cortas, silencio temporal, tono de voz y/o elementos prosódicos– vitales en la comunicación cara a cara y que deben ser expresados de alguna manera por el usuario. Para este fin, encontramos en IRC varios recursos gráficos como letras reduplicadas, que suelen representar una entonación expresiva o alargada, o letras mayúsculas que comúnmente denotan un tono de voz más elevado.

Werry (1996) contempla este fenómeno como una tentativa de hacer la comunicación lo más parecida al habla posible. Sin embargo, otros autores como Hentschel (1998) opinan que IRC representa un nuevo género lingüístico que no intenta imitar el lenguaje hablado, sino que ha desarrollado sus propios métodos de expresión y comunicación.

Finalmente, una de las categorías más básicas para el desarrollo de la comunicación, y que obviamente hace que los usuarios desarrollen una identidad, es la narración o relato. Esta estrategia se usa para crear un sentido de continuidad de la identidad que de otro modo sería imposible, ya que si un usuario cambiase su nick, por ejemplo, sería muy difícil de identificar por otros participantes. La narración también cobra una importancia vital en la medida en que los usuarios expresan sus experiencias reales, lo que también contribuye a que elaboren una identidad propia.

2. Marcos teóricos y enfoques sobre el estudio de la identidad

En este estudio, hemos revisado dos enfoques fundamentales sobre el estudio de la identidad: el esencialismo y el constructivismo social.

El esencialismo se refiere al hecho de que cualquier característica es intrínsecamente una parte de, refleja la esencia de o es necesaria para la definición de la persona o cosa de la que es una característica. Según el punto de vista esencialista, las personas tienen una personalidad unificada, un «yo» coherente y consistente que proviene de una única esencia inherente al ser. De esta manera, los rasgos de identidad de una persona como su posición en el mundo según su clase social, género, etnicidad, religión, etc., se consideran como inmutables. Así, según el esencialismo, existe una esencia determinada de la femineidad, masculinidad, identidad sexual, juventud y el resto de las categorías sociales. Según este razonamiento, la identidad de una persona específica se podría analizar como «varón de clase alta, americano protestante», donde todas las personas que pertenezcan a ese grupo compartirían como rasgos descriptivos un mismo patrón conductual, cognitivo y social.

Con respecto a la comunicación en IRC, Bechar-Israeli (1995: 24) parece adoptar este enfoque en su investigación: «Usually they [users] prefer to keep the same nickname and identity, which for the most part is connected to a certain element in the real self which they may wish to exhibit». En este sentido, Bechar-Israeli (1995) contempla el nick como el principal signo del «yo», y una vez que el usuario determina este nick, determina, de la misma manera, su identidad.

Por el contrario, el constructivismo social, fomentado por autores como Vygotsky (1978), considera que el «yo» es un producto de encuentros y relaciones sociales. Esta línea de pensamiento remarca que el «yo» o la identidad de una persona se construye socialmente a través del lenguaje y que tenemos un número potencial de identidades que no son necesariamente consistentes entre ellas. Vygotsky (1978: 24) defiende un concepto de aprendizaje como un hecho social mediado a través del lenguaje por medio del discurso social: «The most significant moment in the course of intellectual development, which gives birth to the purely human forms of practical and abstract intelligence, occurs when speech and practical activity, two previously completely independent lines of development, converge». Asimismo, autores como Surrat (1998) enfatizan la importancia de procesos cooperativos para mantener el «yo» social. El enfoque de Surrat parece adoptar un marco muy parecido al del constructivismo social, aunque en la terminología del autor se refiere como «interacción simbólica». «Symbolic interactionists assert that meaning emerges from consensus among actors and is established in interaction. (...) The self is established by its activity and by the activity of others towards it. (...) self is an outcome, not an antecedent of behaviour» (Surratt 1998: 4-5).

Como demuestra la cita anterior, Surrat (1998) enfatiza la importancia de procesos cooperativos para el mantenimiento del «yo» social. De esta manera, la respuesta social de otros participantes juega un papel primordial sobre el desarrollo de la identidad y sobre su satisfactoria representación. De lo expuesto se deduce que el nick, por ejemplo, no crea una identidad estable por sí solo, sino que necesita ser mantenido a través de la interacción entre usuarios.

Nuestro estudio sobre las diferentes estrategias para la construcción de la identidad en IRC se basa, como mostramos a continuación, en los parámetros teóricos del constructivismo social. Es decir, mantenemos la hipótesis de que es gracias a la cooperación y relaciones sociales entre usuarios por lo que éstos pueden desarrollar una o incluso varias identidades en un escenario virtual.

3. Resultados del análisis

Para este estudio, hemos recopilado y analizado datos de la sala de chat «Películas», localizada en el portal de Internet de Yahoo, más específicamente de la sala de chat llamada «El señor de los anillos». Esta sala fue seleccionada ya que presentaba una interacción considerable y existía un grupo regular de participantes. Esto es bastante significativo, ya que la identidad de los participantes podía ser observada y analizada durante un periodo de varios días y no de solamente unos pocos minutos u horas.

Para el análisis de los datos nos centramos en el uso de nicks, emoticones, acciones, recursos gráficos y narración que ya habían sido mencionados en la literatura previa, así como en la elección de tema y las estrategias interpersonales. A continuación, describimos los resultados de nuestro estudio según los factores anteriores de análisis.

3.1. Nicks

Todos los usuarios de «El señor de los anillos» usan un nick básico, lo cual es crucial para poder ser reconocido y para poder tener una identidad estable y continua en IRC. Sin embargo, encontramos que muchos usuarios cambiaban a menudo su propio nick durante la interacción. En este sentido, percibimos dos tipos principales de cambio de nick. Uno en la forma de «nick|estado», por el cual el usuario representa su estado físico o emocional actual. Por ejemplo, «capitan» cambió su nick en un determinado momento al de «capitan|suicida». Este nick «capitan|suicida» parece denotar un estado depresivo, el cual, según el mismo «capitan» explicó, se debía a la ruptura con su novia. Así, el usuario acompaña normalmente este tipo de cambio de nick con una explicación explícita. Otro ejemplo similar se produjo cuando otro usuario, «gimli», cambió su nick actual por el de «gimli|peli» acompañándolo de la explicación: «viendo una peli/chao!». Como en este caso, la convención nick/estado suele funcionar también como una aclaración de por qué un usuario no participa en la comunicación, incluso si su nick aparece todavía en la lista de nicks en el lado derecho de la pantalla.

Otro aspecto interesante sobre el cambio de nick, es el uso alternativo de dos nicks distintos por un mismo participante. Por ejemplo, un usuario usaba «corazonsolitario» y «pippin» como nicks en diferentes ocasiones. De este modo, es probable que el usuario, al utilizar como nick «corazonsolitario» quisiera remarcar su estado de soledad y posiblemente, de búsqueda de amor. Sin embargo, durante el resto de la interacción, otros usuarios siguieron refiriéndose a «corazonsolita-

rio» como «pippin». De esta manera, el uso dual de nicks no pareció causar ningún tipo de dificultad para la identificación de este usuario. Sin embargo, en un caso donde un participante no pudo identificar a «pippin» cuando estaba usando el nick de «corazonsolitario», «pippin» se reveló él/ella mismo explícitamente: «corazonsolitario: corazonsolitario = pippin». Esto muestra la importancia de ser capaz de ser reconocido y de tener una identidad estable y continua en IRC. El uso de diferentes nicks puede ser un signo de las diferentes identidades que un usuario está desarrollando en IRC, de igual modo que muchas personas poseen diferentes identidades en la vida diaria como madre o profesora, por ejemplo.

Como Danet (1996) plantea, probablemente uno de los factores que más llama la atención sobre los usuarios es que es muy difícil averiguar el sexo de los mismos. Es decir, no hay manera de identificar claramente al hablante, lo que proporciona una libertad considerable a la hora de desarrollar juegos de identidad. Todo lo que uno necesita hacer es cambiar su nick y «jugar» con su nueva identidad. Así, encontramos muchas historias en Internet donde hombres eligen nicks de mujeres y adoptan una identidad femenina y viceversa. De esta manera, el cambio de nick de un usuario de «manuel» a «manuelita» se convirtió en un «role-play» (o intercambio de papeles) de identidad sexual donde el usuario adoptó el papel de una mujer. Este «role-play» se aceptó por otros usuarios que hacían comentarios del tipo «hey que sexy eres!, por q no me das tu tfno?» y le dieron de nuevo la bienvenida a «manuel» cuando volvió a su nick básico, demostrando que su identidad había cambiado, hasta el punto de que el «manuel» real había estado ausente. Nadie le llamó «manuel» durante el tiempo que fue «manuelita», a diferencia de la situación donde «corazonsolitario» era llamado «pippin».

De este modo, la cooperación de otros usuarios refleja una construcción interactiva de la identidad en IRC. Sin la cooperación de estos participantes con «manuelita», este usuario no hubiera conseguido una representación satisfactoria de su identidad «femenina». De la misma manera, cuando «pippin» usaba el nick «corazonsolitario», la manera en la que otros usuarios todavía se referían a él/ella como «pippin» sirvió para darle un sentido de identidad continua a pesar del uso de un nick diferente. Estos cambios de nick reflejan la fluidez de identidad en IRC; sin embargo, es obvio que también es importante tener una identidad constante que pueda ser identificada por el resto de usuarios para poder mantener relaciones sociales en IRC con éxito.

3.2. Emoticones

Se han encontrado varios emoticones diferentes en los datos. Los emoticones de Yahoo se llaman «smileys» y son unas caras pequeñas de color amarillo que expresan gestos y emociones, como amor, enfado, alegría, etc. Como ya se ha mencionado en otros estudios, los emoticones se usan para representar emociones que refuerzan lo que se dice o para clarificar la manera en la que se debe interpretar un enunciado, por ejemplo, si es irónico o no. Así, el uso más o menos asiduo de un emoticón por parte de un usuario de IRC contribuirá al desarrollo de su identidad en contraste con la de otros usuarios. Por ejemplo, el frecuente uso del emoticón por parte de «sauron», lo caracterizó como un participante malvado o travieso, especialmente si lo contrastamos con el uso poco común de ese emoticón por parte del resto de los participantes. Así, el característico empleo de los emoticones crea un individuo único distinguiendo y contrastando su identidad con la de otros.

Los emoticones también se usan para responder a los enunciados de otros usuarios, ya sea para mostrar comprensión, reírse de un chiste, o reaccionar ante las burlas: «Gimli» chicos me alegro de k estéis de buen rollo, en la otra sala todos hablaban de suicidio; «Hadadelrio». Este uso de emoticones refleja el alto nivel de cooperación entre usuarios y la construcción interactiva de la identidad.

La idea de que la identidad es un producto de encuentros y relaciones sociales y de que tenemos un número potencial de «yos» que no son necesariamente consistentes entre ellos, son otros de los aspectos fundamentales del constructivismo social. Esto es evidente en IRC donde muchos ejemplos muestran un «yo» variable, como secuencias de role-play o cambio de nicks.

3.3. Acciones

Las acciones se suelen usar para mostrar la manera en la que se dice algo o para ejemplificar gestos. Como se comentó anteriormente, las acciones se suelen expresar mediante el uso de asteriscos. Véase el siguiente ejemplo:

• Princesaelfa: yo ví a bisbal en el aeropuerto pero no me dejaron acercarme *suspira*...

• Gimli: creo q iré a Madrid x mi cumple *encoge los hombros* quien sabe.

Las acciones también aparecen en «El señor de los anillos» como un método para expresar los pensamientos, en vez de expresarlos en un enunciado normal; esto se puede ver en (6):

• Erunamo O Lorien *piensa q la sala debería ver la noche de los muertos vivientes.

• Erunamo O Lorien *quiere q la luz se apague de repente.

Manifestar algo como una acción en vez de un enunciado explícito añade un carácter indirecto a la comunicación que suaviza el impacto o los efectos que dicho enunciado pueda tener en los usuarios. Esto se puede ver claramente en el siguiente ejemplo donde «qualitaaaay» indica algo en forma de acción, que podría haber expresado igualmente como un enunciado normal.

~Qualitaaaay~ *grita despierta!!!! despierta!!!!

Gritar «despierta!, despierta!» podría haber sido interpretado como ofensivo por otros usuarios, pero al expresarlo en forma de acción «qualitaaaay» consigue proporcionar un carácter más indirecto al enunciado. Así pues, «qualitaaaay» es capaz de manifestar algo sin tener que amenazar o poner en peligro las relaciones con los otros usuarios. Esto se puede considerar como un nuevo tipo de estrategia para denotar cortesía en IRC.

Las acciones también pueden añadir otra dimensión a la identidad del participante a través de role-play,

como se puede ver en el siguiente ejemplo donde los usuarios, caracterizados como personajes de «El señor de los anillos», representan una batalla entre ellos:

• Saruman_ conjura a la dama de los bosques y roba a neo su iinmortalidad.

• Saruman_ invoca al escudo de Isengard.

• Aragorn dispara a saruman (otra vez).

• Saruman_ invoca a lluvatar y roba la inmortalidad de aragorn y la neo q ya no tiene).

• Neo_Luth va a la tienda de armas de al lado y compra un bazoka.

• Saruman_ invoca los espíritus de los dioses, los de los maia y los anuir y roba todas las inmortalidades de todos los del chat (menos él) y las guarda en un frasco.

• Ugluk: asi se hace Saruman.

• Neo_Luth: ehhhhhhhhhhhhhhhhh tuuuuuuu.

• Neo_Luth: devuelvemelaaaaaaaaaaaaaa.

• Aragorn le roba el frasco y le abre.

- Neo_Luth: Ese aragorrrrrrrrrnnn.
- Hadadelrio: bien exo!!!!
- Hadadelrio: esto es mejor que ver una peli...
- Neo_Luth manda un orco y este le corta la cabeza a saruman y le roba su inmortaluda.

Aquí de nuevo la cooperación entre los usuarios es vital para el éxito de estos role-plays. Así, los usuarios pueden adoptar la identidad de un mago o un guerrero y que esto sea aceptado por otros usuarios como un rasgo normal de la interacción.

En consecuencia, «la estrategia de acción» permite a los usuarios expresarse de varias maneras posibles y les proporciona el dispositivo necesario para construir una identidad realista y específica en IRC.

3.4. Recursos gráficos

En el portal de Yahoo, existen varios recursos gráficos a disposición de los usuarios, como cambiar el tamaño, tipo y color de letra. De esta manera, los participantes de IRC pueden usar letras mayúsculas para llamar la atención o para expresar un tono de voz elevado, o pueden reduplicar alguna letra para indicar expresividad o un acento característico². Esto se puede ver en los ejemplos en:

- David: jazzzzzzzzzzzzzzzi; Smeagolmitosoro: hola jazz; Jazzi: davidddddd.
- David: soy Dios; david: Dios te bendiga; Smeagolmitosoro: david.
^ ^V ^ ^elrey ^ ^V ^ ^: david cambia la letra.
- David: Tenéis que creerme.
- David: Porque soy Dios.
- David: El padre de Jesús.
- Arwen2: nadie puede igualar a Dios.
- David: Yo puedo igualar a Dios.
- Smeagolmitosoro: david eres ****
- David: incluso puedo ganar a Dios.
- Arwen2: y por qué puedo ignorar entonces lo que dices.

El discurso mostrado en (10) llama la atención ya que «David» está desarrollando una identidad egocéntrica y una actitud no muy cooperativa al tratar sobre un tema religioso (llamarse a sí mismo Dios) sobre el que mucha gente se puede mostrar susceptible. Además, está usando un tamaño de letra excesivo que hace más difícil seguir la comunicación (ya que el tamaño de letra ocupa casi toda la pantalla del chat, haciendo que los otros usuarios se distraigan y no puedan tratar sobre otros asuntos). De esta manera, los usuarios muestran su desagrado, no solo literalmente, sino también a través del uso de signos gráficos (***) en vez de insultos o palabrotas, ya que éstos podrían denotar una actitud demasiado agresiva.

Otro rasgo interesante de algunos usuarios es su característico uso de los signos de puntuación. Por ejemplo, «princesaelfa» emplea una puntuación muy marcada, como se usaría en el lenguaje escrito formal. Esto representa una cualidad distintiva del lenguaje de «princesaelfa», ya que el uso de los signos de puntuación, especialmente los puntos, comas, etc. es poco común en IRC a menos que sea vital para el significado de una enunciado. De esta forma, el cuidadoso estilo de escritura de «princesaelfa» parece darle un sentido de autoridad y confianza:

- Princesaelfa: ¿crees que es un buen cantante? Yo pensaba lo mismo en un principio, pero luego me di cuenta de que todo forma parte de una estrategia de marketing. Tenía que haber ganado el concurso Elena, es la que mejor baila sin duda y tiene una voz increíble.

3.5. La narración

En los datos de nuestro análisis, existen varios ejemplos donde los usuarios describen sus experiencias e historias para crear una identidad continua y coherente. También, es común encontrar referencias a interacciones previas en IRC y a otros usuarios que no están «on-line» en ese momento; de esta manera, los usuarios son capaces de crear la ilusión de una identidad constante en IRC. Aunque los participantes de chats generalmente tratan con vidas ficticias, la mayoría de la interacción que tiene lugar en IRC versa sobre aspectos de su vida diaria. Estas narraciones son generalmente cortas, pero aún así sirven para desarrollar unos antecedentes y una historia personal, así como un sentido de autenticidad para los usuarios:

- Hadadelrio: intenté robar una de las sábanas del hotel por mi madre me decía «no... dejala, deja la sábana».
- Legolas: solo estuve en valencia una vez cuando tenía 15 años, llevo viviendo en alicante dos años y todavía no he vuelto allí aunque estoy bastante cerca.

La mención de «hadadelrio» de su madre muestra una fusión entre la vida cotidiana y la vida en IRC. Parece destacar como algo inusual, quizás porque no es muy común hablar sobre la familia de uno en Internet. Aunque la comunicación en IRC parece tener lugar en un mundo distinto, como si fuese ficticio, no hay que olvidar que, como cualquier otra interacción, no se produce aisladamente. En otras palabras, la comunicación en IRC se sitúa en un contexto social, cultural e histórico donde cada usuario trae consigo su experiencia e interpretación del mundo real.

3.6. Elección del tema

La elección de los temas tratados en IRC también desempeña un rol determinante en la construcción de

la identidad. La sala de «El señor de los anillos» trata sobre la película basada en la novela del mismo título de J.R.R. Tolkien. La mayoría de los nicks hacen referencia a los personajes y/o lugares de la película como «legolas», «mordorvsongondor» o «aragorn». La elección de este tema presenta claramente a los usuarios como admiradores o por lo menos como personas aficionadas a las películas de ficción y/o aventuras.

Otros temas comunes en IRC son aquellos que tratan sobre la nacionalidad, donde los usuarios destacan sus diferencias según sean miembros de un determinado grupo étnico o social. Véase el siguiente ejemplo:

- Marvin: oooh, otro vasco!
- Aragorn: todos los vascos son ****
- Legolas: Eeehhhhh!!!
- Bilborr: ya te digo esto es una invasion
- Aragorn: deberíamos librarnos d todos los vascos
- Aragorn: y los americanos
- Bilborr: sí... y los franceses
- Aragorn: :)
- Marvin: y los ingleses...
- Legolas: ILs vascos somos los mejores!!
- Bilborr: los vascos están intentado invadir esta sala ;)

Al referirse a la nacionalidad, los usuarios de IRC añaden otra dimensión a su identidad, en contraste a la de otros usuarios. Esto también está conectado a la solidaridad ya que al identificarse con el mismo grupo de otros participantes, se crea un vínculo solidario entre ellos. De este modo, las relaciones sociales en IRC no son superficiales, sino que pueden ser relaciones tan complejas como las que se producen cara a cara.

3.7. Estrategias interpersonales

Las estrategias interpersonales son fundamentales en el desarrollo de la identidad y de las relaciones con otros usuarios. Cada elección hecha por un participante colabora en la construcción de identidad. En este sentido, la elección de admitir o no a un usuario en una determinada conversación constituye la elección más directa y significativa posible que un usuario puede hacer. Cuando un usuario entra en una sala su entrada se anuncia de la siguiente manera:

- Smeagol: entró en la sala
- David: hola smeagol
- Isengard: qué pasa smeagollllllllll!

De entrada, se suele saludar a un usuario con enunciados o emoticones de bienvenida. Esto crea solidaridad y amistad entre los participantes. Si alguien entra en una sala y nadie le saluda, es bastante difícil para esa persona el que pueda crear satisfactoriamente una identidad. Así, los usuarios de IRC pueden ig-

norar a otros usuarios sin ningún tipo de consecuencia social debido a la distancia que los separa. Por lo tanto, enunciados o preguntas pueden ser fácilmente ignorados entre los participantes. En consecuencia, el simple reconocimiento de la existencia de un usuario es el más básico pero también uno de los más importantes aspectos de la construcción social de la identidad.

4. Conclusión

Este estudio ha mostrado cómo el uso de diferentes estrategias comunicativas permite a los usuarios de IRC generar y fomentar una identidad en una situación virtual. Para que estas estrategias tengan éxito como factores de creación de la identidad deben ser aceptadas por otros usuarios. Como resultado, la identidad es un fenómeno de construcción social y no puede existir en aislamiento, lo que constituye un factor clave en el marco teórico del constructivismo social.

La idea de que la identidad es un producto de encuentros y relaciones sociales y de que tenemos un número potencial de «yos» que no son necesariamente consistentes entre ellos, son otros de los aspectos fundamentales del constructivismo social. Esto es evidente en IRC donde muchos ejemplos muestran un «yo» variable, como secuencias de role-play o cambio de nicks. La idea de una identidad variable no se ajusta a la perspectiva esencialista que contempla la identidad como algo coherente y estable.

Sin embargo, debido a la inestable naturaleza de la identidad, se deben, así mismo, emplear estrategias comunicativas para crear la ilusión de una identidad coherente y continua con el fin de poder promover relaciones sociales.

Por consiguiente, aunque puede que Internet, como medio comunicativo, no sea muy interactivo en un sentido físico, se ha demostrado su gran potencialidad con respecto a la interacción social. En este sentido, y de modo parecido a la comunicación en la vida real, hemos visto como la creación de comunidades virtuales es posible gracias a la cooperación y las relaciones sociales entre los usuarios de IRC.

Notas

¹ Hay que remarcar que la presencia de características auditivas y/o visuales puede estar presente gracias al uso de distintos tipos de soportes informáticos como micrófonos o cámaras web; sin embargo, este análisis se ha centrado sólo en factores lingüísticos ya que muy pocos participantes han hecho uso de los anteriores recursos visuales/auditivos.

² Cabe observar que cada usuario de chat emplea un color, tamaño y/o tipo específico de letra al escribir en IRC. Por normas de estilo, hemos modificado todos (o casi todos) los ejemplos siguiendo el tipo de letra utilizado en el resto del artículo.

Referencias

BECHAR-ISRAELI, H. (1995): «From Bonehead to cLoNehEAD: Nicknames, Play and identity on Internet relay chat 1», en *Journal of Computer-Mediated Communication*, 1, 2.
 BURR, V. (1995): *An introduction to social constructionism*. London, Routledge.
 DANET, B.; RUEDENBERG-WRIGHT, L. y ROSENBAUM-TAMARI, Y. (1996): «Hmmm... where's that smoke coming from? Writing, Play and performance on Internet Relay Chat», en *Journal of Computer-Mediated Communication*, 2.
 HENTSCHER, E. (1998): «Communication on IRC», en *Linguistik*

online, 1 (<http://viadrina.euw-frankfurt-o.de/~wjournal/irc.htm>).
 REID, E.M. (1991): *Electropolis: communication and community on Internet Relay Chat*. (www.crosswinds.net/~aluluei/electropolis.htm).
 SURRATT, C.G. (1998): *Netlife: Internet citizens and their communities*. Commack, New York, Nova Science.
 VYGOTSKY, L.S. (1978): «Mind in society», en COLE, M. y OTROS (Eds.): Cambridge, Mass, Harvard University Press.
 WERRY, C. (1996): «Linguistic and interactional features of Internet Relay Chat», en *Computer-mediated Communication: linguistic, social and cross-cultural perspectives*. Amsterdam, Benjamins.

Reflexiones
desde el butacón



(Recibido: 25-02-06 / Aceptado:17-04-06)

- Javier Gallego Diéguez, Carlos Gurpegui Vidal
Zaragoza

Una iniciativa pública para promover la salud de la adolescencia

Programa «Cine y Salud»

«Cinema and Health» Programme: A public initiative to promote adolescents' health

El Programa «Cine y Salud» es una herramienta para mejorar la calidad de la educación para la salud que realiza el profesorado de la educación secundaria obligatoria (ESO). El cine permite profundizar en el área emocional y de desarrollo de habilidades personales, y ayuda además a reflejar situaciones de la vida cotidiana de los jóvenes para facilitar su reflexión sobre las mismas. Cada curso, Cine y Salud llega actualmente a más de 20.000 adolescentes aragoneses.

«Cinema and Health» Programme has been created as a tool to improve the quality of health education on teenagers and it is developed by ESO teachers. Films go deeply into emotions, feelings and personal abilities and they also show everyday life situations to make easier for young people to reflect on them. Every year, the Programme «Cinema and Health» involves more than 20.000 students from Aragon.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Educación para la salud, adolescencia, habilidades para la vida, emociones, cine.
Health education, adolescence, life abilities, emotions, cinema, screens.

«Los gérmenes no pueden vivir en tu circulación sanguínea. Es demasiado fría» (La maldición del escorpión de Jade).

- ❖ Javier Gallego Diéguez y Carlos Gurpegui Vidal son profesionales de la Dirección General de Salud Pública, Gobierno de Aragón (info@cineysalud.com).

1. Justificación

La promoción de salud en la adolescencia implica desarrollar la capacidad para asumir el control sobre los determinantes de salud. Además de promover políticas que mejoren la calidad de la educación, el uso del tiempo libre y la accesibilidad a los servicios sanitarios, es necesario promover una educación para la salud que responda a las necesidades de los y las adolescentes. Trabajar la salud con adolescentes –entendiendo

salud como la capacidad de desarrollar el propio potencial y responder de forma positiva a los retos del entorno— significa ayudarles a madurar los conocimientos aprendidos y a reflexionar sobre la realidad que les toca vivir. La educación para la salud en el ámbito educativo tiene por objeto reforzar o fomentar actitudes, conocimientos y hábitos sanos, que favorezcan el crecimiento y desarrollo personal, promuevan la salud e incrementen el nivel de prevención de las enfermedades evitables.

La educación para la salud constituye uno de los temas transversales recogidos por la legislación educativa española que deben abordarse en el curriculum de la educación secundaria obligatoria. Los temas transversales no corresponden a un área determinada sino que implican a más de una y tienen una importancia social relevante y se abordan fundamentalmente desde el punto de vista de la mejora de las actitudes quedando los contenidos conceptuales en un segundo plano. En la práctica se traduce en responsabilizar progresivamente al alumnado de su propia salud de forma que, al salir del centro educativo e incorporarse a su comunidad adopte un estilo de vida saludable y que repercuta positivamente en el nivel de salud de su entorno. En la actualidad, los medios de comunicación han experimentado tal nivel de desarrollo que el lenguaje audiovisual pasa a ser un elemento imprescindible en los centros educativos. El cine puede convertirse de esta forma en un medio educativo idóneo permitiendo que el alumnado pueda analizar, valorar y criticar los elementos que aparecen en una película mediante el acompañamiento didáctico del profesorado. Una película bien seleccionada es una buena herramienta de trabajo que, por una parte motiva al alumnado y por otra facilita al profesorado la integración curricular de los objetivos de educación para la salud. La utilización didáctica del cine como recurso de educación para la salud permite abordar los problemas de salud en la adolescencia centrando su interés en el componente actitudinal, la clarificación de valores y las habilidades personales. Desde hace algunos años se comienza a usar el cine como apoyo didáctico en la educación en valores, resolución de conflictos y temas transversales. En España diversas instituciones públicas y no gubernamentales han comenzado a ofrecer recursos didácticos para abordar mediante el cine determinadas temas o problemas de importancia social en el medio educativo.

2. Objetivos

El Programa «Cine y Salud: por una mirada auténtica» se desarrolla desde el año 2001 por iniciativa de

la Comisión Mixta Salud-Educación del Gobierno de Aragón. Tiene por objeto tratar desde el lenguaje cinematográfico los aspectos relacionados con la promoción de la salud en la adolescencia. La Dirección General de Política Educativa y la Dirección General de Salud Pública son las instituciones que coordinan su desarrollo. Su finalidad es: potenciar la integración de la educación para la salud en la secundaria (12-16 años); abordar, mediante películas adecuadas y previamente seleccionadas, los problemas de salud más relevantes en la adolescencia; y facilitar al profesorado un material didáctico útil y de sencilla aplicación.

Los objetivos con el alumnado son los siguientes:

- Adoptar una actitud participativa en la actividad, que no sea pasiva ni consumidora de imágenes sintiéndose afectado por los aspectos sobre salud planteados
- Incrementar el nivel de responsabilidad personal ante su salud, para que adopte actitudes y comportamientos adecuados para mejorarla
- Adquirir informaciones que contribuyan a modificar conductas no saludables y reforzar las saludables.
- Fomentar valores, actitudes y hábitos para mejorar el nivel de salud de la población escolar y de la propia comunidad.

3. Bases metodológicas

El Programa aborda los problemas de salud en la adolescencia desde una triple dimensión: con uno mismo, con las personas del entorno y con el medio natural circundante. Estos tres ejes o dimensiones están relacionados, porque el individuo está vinculado con otros y con el medio, forman un todo. Los adolescentes de educación secundaria, viven con intensidad estas dimensiones que repercuten en su desarrollo, su autoestima, sus relaciones y por supuesto, su salud. El Programa se dirige preferentemente a adolescentes entre 14 y 16 años, aunque también puede resultar útil para cualquier colectivo de la comunidad educativa. La intervención educativa está orientada desde las tres dimensiones comentadas (personal, relacional y ambiental) y en torno a ellas se estructuran los temas que se desarrollan cada curso seleccionados de acuerdo a los siguientes criterios:

- Carácter atractivo, y a su vez prioritario, por su actualidad y demanda social.
- Conteniendo principalmente componentes actitudinales.
- Fáciles en su ejecución, al profesorado.
- Relacionados con las áreas curriculares y/o los temas transversales educativos, previstos en secundaria.

- Que existan materiales cinematográficos en los que se aborde o, al menos, se plantee el tema y tengan una duración adecuada para el trabajo en aula.

En los cuatro primeros cursos de implantación, el Programa ha abordado los siguientes temas:

- Dimensión personal: alimentación, creatividad y autoestima.
- Relacional y social: relaciones y emociones, educación sexual, consumo de tabaco, alcohol y otras drogas, convivencia y racismos, resolución de conflictos.
- Dimensión ambiental: desarrollo sostenible y entornos saludables.

El Programa se plantea como una propuesta abierta y flexible que pueda adecuarse a las distintas necesidades y problemas de salud, asumiendo los temas de más interés en cada momento en la edad adolescente. Lejos de ser una intervención puntual, ofrece al profesorado un plan de trabajo continuado y factible proponiendo el desarrollo de un tema por trimestre que se trabaja apoyado en material didáctico de sencilla aplicación.

4. Aspectos destacables de su implantación

El Programa incluye tres áreas de actividad: utilización del cine en el aula, elaboración de cortometrajes por el alumnado sobre temas de salud y formación e intercambio de experiencias.

4.1. Utilización del cine en el aula

A los centros y profesores que deciden participar en el Programa se les facilita una serie de material didáctico para facilitar el trabajo en el aula. El material didáctico que se ofrece al profesorado incluye:

- Once cuadernos monográficos. El primero sobre orientaciones y propuestas didácticas para facilitar la aplicación del Programa y proporcionar al profesorado nociones generales sobre salud, educación para

la salud y cine. El resto de los monográficos abordan cada tema de salud: su protagonismo en el cine, así como centros de interés, videografía y bibliografía.

- Videoteca para el centro educativo. El profesorado dispone de una película relacionada con cada tema, con nuevos títulos que cada curso irán refrescando los ámbitos de educación para la salud que deseamos abordar:

- «American Cuisine» (1998) de Jean-Yves Pitoun: alimentación.
- «Familia» (1996) de Fernando León de Aranoa: relaciones y emociones.
- «Belle Époque» (1992) de Fernando Trueba: educación sexual.
- «Billy Elliot» (2000) de Stephen Daldry: creatividad.
- «Más pena que Gloria» (2001), de Víctor García León: tabaco, alcohol y otras drogas.
- «Oriente es Oriente» (1999) de Damien O'Donnell: convivencia y racismos.
- «La lengua de las mariposas» (1999) de José Luis Cuerda: resolución de conflictos.
- «Amélie» (2001) de Jean-Pierre Jeunet: autoestima.
- «Un lugar en el mundo» (1992) de Adolfo Aristarain: desarrollo sostenible.
- «Planta 4ª» (2003) de Antonio Mercero: relaciones y emociones.
- «Una casa de locos» (2002) de Cédric Klapisch: entornos saludables.
- Guía didáctica para el profesorado: Facilita el trabajo en el aula sobre la película. Plantea un análisis del film (argumento, ficha técnica, personajes, tema...), actividades para realizar antes, durante y después del visionado de la película y un cuestionario de evaluación.

- Cuaderno para el alumnado. Recoge aspectos relacionados con el film y las actividades propuestas.

Las actividades se pueden realizar en:

- Sesión de tutoría con el alumnado: dentro del plan de acción tutorial de los centros educativos, uno de los objetivos planteados es el desarrollo del espíritu crítico y de la responsabilidad personal del alumnado. Evidentemente los temas relacionados con la salud encajan en el cometido propuesto, incluso coinciden en su afán por subrayar una pedagogía de la responsabilidad.

- Sesión de clase de un área determinada: Los temas transversales están presentes en las enseñanzas mínimas de las distintas



Los organizadores con Antonio Mercero

áreas curriculares. Cualquier profesor o profesora puede utilizar e integrar las actividades que resulten adecuadas a su propia área o asignatura.

4.2. Festival de cortometrajes

Estimula a los centros educativos a editar cortos realizados por el alumnado con el apoyo de sus profesores. Mejora la comprensión del lenguaje audiovisual, refleja valores y actitudes sanos de la realidad cotidiana, favorece la creatividad, participación y trabajo en equipo, y promueve la corresponsabilidad en los mensajes. Contemplan dos modalidades: cortometrajes y espots. Los trabajos finalistas se editan y usan como recurso didáctico para trabajar en educación secundaria, acompañado de un material didáctico para el profesorado y el alumnado. Se facilitan recursos de apoyo para su realización, tanto en el apartado técnico (escritura del guión, rodaje, postproducción, espacios y colaboradores), como bibliográfico.

4.3. Actividades de formación e intercambio de experiencias

A través de la red de formación del profesorado se realizan cursos dirigidos al profesorado del Programa y a otros educadores sensibles a la incorporación de la educación para la salud por medio del cine, tanto en las áreas curriculares como en otros espacios de formación y encuentro. Se desarrollan en los centros de profesores de las capitales y comarcas aragonesas. Sus objetivos son motivar y dinamizar la participación en el Programa «Cine y Salud» y facilitar su aplicación práctica.

Coincidiendo con el Día Mundial de la Salud (7 de abril), anualmente se realizan las Jornadas «Cine y Salud», que tienen como objetivos intercambiar experiencias de educación para la salud a través del cine, y ser un foro de nuevas ideas y enfoques. Además, se publican las nuevas experiencias realizadas por el profesorado con otras películas elegidas por ellos mismos, que sirven de ayuda y referencia a los que se acercan, por vez primera, al trabajo de promoción de la salud y el cine. También existe una página web (cineysalud.com) que sirve de soporte del Programa, en cuanto a difusión de materiales y actividades.

5. Abordar las otras pantallas

Dentro del Programa se incluye la iniciativa «Pantallas sanas», donde se aborda el resto de tecnologías de pantallas y nuevos medios de comunicación desde la perspectiva de la promoción de la salud. En la sociedad actual la influencia de la imagen es muy poderosa. Vicente Verdú, con quien inauguramos el I Curso «Pantallas sanas», considera que estamos en la

etapa del capitalismo de ficción, porque la realidad se trastoca por su apariencia, las identidades se difuminan y los valores se relativizan. La salud en nuestra sociedad es un valor en alza, todo el mundo desea estar sano. La salud es un imperativo más de nuestra sociedad. Ser joven, delgado y bello, son casi sinónimos de salud, que se asocian con el éxito y el triunfo en la vida. La educación para la salud debe priorizar el fomento de las habilidades para la vida que son auténticos factores de protección para múltiples necesidades de salud (como alimentación adecuada, sexualidad, sociabilidad, salud mental, etc.).

Ante el nuevo panorama de pantallas, cada vez más creciente, y a través de sus cursos de formación, materiales para el aula y campañas para las familias, «Pantallas sanas» propone pautas para una educación para la salud con las nuevas tecnologías, incidiendo en las actitudes y conductas, apoyadas en la mirada crítica y co-responsable, en los consumos autónomos y saludables, conscientes de la vida en relación y de un entorno que, digital o no, cada vez debería optar por ser más saludable.

6. Seguimiento y evaluación

El Programa tiene un equipo técnico, formado por expertos en cine, profesorado con experiencia en educación para la salud y profesionales de salud pública, que coordina la elaboración de materiales, organiza las actividades regionales y realiza la evaluación del Programa. Además existe un equipo de técnicos de salud pública que apoya y realiza el seguimiento en cada provincia. También se cuenta con la estructura de formación del profesorado y otros recursos del Departamento de Educación. La evaluación tiene en cuenta la información recogida en los momentos de oferta, formación y seguimiento del Programa. Además recoge la valoración del profesorado que participa mediante cuestionario. La evaluación se basa en criterios cuantitativos y sobre todo cualitativos:

- Cobertura y aceptación del programa: número de centros integrados en el programa, número de profesores participantes y número de alumnos que realizan el programa.
- Nivel de integración en el currículo.
- Valoración de resultados e impacto: grado de participación del alumnado, grado de satisfacción del profesorado y grado de cumplimiento de objetivos.
- Sugerencias de mejora.

7. Resultados del Programa

- Durante el curso 2004-05 han participado 846 profesores y 20.216 alumnos pertenecientes a 144

centros de educación secundaria, lo que supone un 74% de los centros. Merece la pena destacar que la participación ha aumentado progresivamente desde el curso de inicio. Han recibido formación 871 profesores de secundaria. Se han producido 38 cortometrajes elaborados por los propios jóvenes abordando diferentes temas de salud. Se han editado tres libros que recogen 40 nuevas experiencias del profesorado utilizando el cine como recurso de salud: educar desde la mirada, la salud de la mirada, enseñar a ver, aprender a ser. Y se han editado otros dos, como publicaciones de apoyo en la realización de cortometrajes de educación para la salud: una salud de cine y cine por vez primera. De acuerdo con evaluaciones del profesorado de los tres últimos cursos, un 98% del profesorado ha integrado el Programa en el curriculum. Un 74,4% a través del plan de acción tutorial y un 31,3% a través de una o varias áreas. Las dificultades más frecuentes del profesorado han sido las relacionadas con la organización del trabajo en el centro (falta de tiempo: 45,7%, dificultades técnicas de aplicación: 3,9%, programas sobrecargados: 16,4%) y las relacionadas con la adecuación de las películas.

Respecto a la utilidad del material, un 92,4% del profesorado lo considera útil para abordar la educación para la salud en los centros. La línea pedagógica se considera adecuada y el grado de satisfacción como docentes ha sido bueno/muy bueno en un 74,2%, mientras que para un 25% ha sido aceptable y para un 0,7%, ninguno.

En cuanto al grado de interés y aceptación por parte del alumnado, un 68,3% del profesorado manifiesta que este ha sido bueno/muy bueno y un 30,6% aceptable. Respecto a la consecución de objetivos un 81,1% del profesorado considera que ha sido bastante/mucho. El profesorado destaca especialmente el abordaje de los problemas de salud del alumnado de forma práctica y dirigido a mejorar su proceso de maduración personal. También resalta las dificultades para conseguir un mayor apoyo por parte de las familias.

8. Conclusiones

La iniciativa ha tenido buena aceptación por parte del profesorado porque combina el desarrollo de modelos educativos prácticos con el apoyo institucional por parte de los departamentos de Salud y Educación. Permite orientar las actuaciones de educación para la salud de acuerdo con las prioridades del sistema de salud de Aragón. También ha sido bien aceptado por el alumnado ya que el Programa responde a su

interés por el mundo de la imagen y además se sienten protagonistas de su proceso educativo.

El cine es un instrumento útil y atractivo para abordar diferentes contenidos de salud, permite profundizar en el área emocional y de desarrollo de habilidades personales, y ayuda además a reflejar situaciones de la vida cotidiana de los jóvenes para facilitar su reflexión sobre las mismas.

Es importante avanzar en la alfabetización audiovisual. A través de los medios de comunicación se transmiten muchos mensajes de salud a los que es necesario prestar una atención crítica. Es fundamental educar la mirada de los jóvenes frente al consumo masivo y acrítico de imágenes en las diferentes pantallas: televisión, videojuegos, internet, etc.

En este mundo repleto de imágenes y pantallas es necesario coeducarnos para que toda mirada sea sana y libre, sabia y autónoma. Para Tom Bentley, director del grupo británico de pensamiento sobre la educación Demos, «nuestra capacidad para prosperar dependerá de nuestra capacidad para aprender» y planteó cómo el desafío más importante de las próximas décadas será el de aumentar nuestra «capacidad creativa». Aprendizaje y creatividad son dos herramientas fundamentales en nuestro abordaje de las pantallas, prestando atención a la máxima del Programa «Cine y Salud: por una mirada auténtica».

Referencias

- ARASA y OTROS (1991): *Educación para la salud: propuestas para su integración en la escuela*. Zaragoza, Departamento de Sanidad, Bienestar Social y Trabajo del Gobierno de Aragón; Ministerio de Educación y Ciencia.
- ARGUDO, J. y PANADERO, B. (2002): *Estrategias para introducir los temas transversales en el desarrollo curricular*. Zaragoza, Gobierno de Aragón. Departamento de Educación y Ciencia.
- ARGUDO, J. y AYUSO ROY, A. (1994): *Educación para la salud en la enseñanza secundaria: propuestas y orientaciones*. Zaragoza, Departamento de Sanidad, Bienestar Social y Trabajo del Gobierno de Aragón.
- CAMARERO, G. (Ed.) (2002): *La mirada que habla. Cine e ideologías*. Madrid. Akal.
- GALLEGO, J.; GRANIZO, C. y FEBREL, M. (1996): «Programa de educación para la salud en los centros docentes de Aragón», en *Alambique*, 9 de julio: 17-24.
- GURPEGUI, C. (2002): *Una salud de cine. Cómo rodar un corto de forma saludable*. Zaragoza, Gobierno de Aragón.
- MORENO, C. (2003): *Cine y Salud: orientaciones y propuestas metodológicas*. Zaragoza, Gobierno de Aragón.
- NIEDA, J. (1992): *Educación para la salud. Educación sexual*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- PÉREZ RODRÍGUEZ, C. (Coord.) (1998): *Promoción de la salud en los centros de educación secundaria de Europa: guía práctica*. Madrid, Ministerios de Educación y de Sanidad y Consumo.



Comunicar Digital 1-25

Más de 900 artículos y trabajos de expertos de todo el mundo
Revista científica iberoamericana de Comunicación y Educación
www.grupocomunicar.com / www.revistacomunicar.com

(Recibido: 22-01-05 / Aceptado: 17-04-06)

- Concepción Cascajosa Virino
Sevilla

Estudiando en la boca del infierno

La experiencia escolar en «Buffy, cazavampiros»

Studying at the hellmouth: the school experience
in «Buffy, the vampire slayer»

En este artículo se analiza la representación de la experiencia escolar ¿concretamente el instituto y la universidad? en el programa de televisión norteamericano «Buffy, cazavampiros». La serie es un relato sobre la maduración y la responsabilidad con valores con los que los jóvenes pueden fácilmente identificarse, pero también una inteligente y honesta representación de la vida escolar que utiliza el recurso de la fantasía para simbolizar los temores a los que se enfrentan los adolescentes durante su etapa de formación.

In this paper we will analyze the representation of the school experience ¿particularly high-school and college? in the American television program «Buffy, the vampire slayer». The series tells a story about maturation and responsibility showing values with which young people can easily identify themselves, but it is also an intelligent and honest representation of the school life using the resource of fantasy to symbolize the fears which teens face during their educational life.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Series de televisión, género fantástico, adolescentes, cultura juvenil.
TV series, fantasy genre, teens, teen culture.

1. «El instituto es el infierno»: La experiencia educativa en televisión

«Buffy, cazavampiros» (Buffy, the vampire slayer, WB: 1997-01, UPN: 2001-03), creada por el guionista Joss Whedon, es una de las series de televisión más importantes e influyentes producidas por la televisión norteamericana en la última década. Es un programa de culto a nivel mundial y también un extraño fenómeno en el mundo académico anglosajón, en donde se ha convertido en objeto de estudio preferente para artículos, libros y comunicaciones a congresos; lo cual no deja de ser un resultado insólito para un programa de limitado presupuesto

❖ Concepción Carmen Cascajosa Virino es doctora en Comunicación Audiovisual por la Universidad de Sevilla (virino3@telefonica.net).

producido para un canal que acababa de comenzar sus emisiones. Su protagonista era una adolescente californiana llamada Buffy Summers (Sarah Michelle Gellar), que se traslada junto a su madre, divorciada, Joyce (Kristine Sutherland), a la localidad de Sunnydale llevando consigo el secreto de que es una cazavampiros dotada de una gran fuerza física para luchar contra lo sobrenatural. En Sunnydale Buffy queda bajo la supervisión de Giles (Anthony Stewart Head), un bibliotecario británico enviado por la organización que guía a las cazavampiros, el Consejo de Vigilantes. Junto a ellos estarán Willow (Alyson Hannigan), una adolescente tímida pero muy inteligente, Xander (Nicholas Brendon), un joven sin ninguna cualidad especial pero muy leal, y Cordelia (Charisma Carpenter), cuyo único deseo en la vida es ser popular, pero que poco a poco se irá incorporando al grupo. La vida de Buffy también estará marcada por la aparición de Ángel (David Boreanaz), un vampiro con alma por culpa de una maldición gitana que encandilará a la joven. Un acercamiento superficial a la serie no llevaba a considerarla algo más interesante que el subproducto de serie B que le servía de origen, la película «Buffy, la cazavampiros» (1992). Pero prestando más atención se revelaba una ácida visión de la cultura juvenil llena de diálogos punzantes que a la vez lograba ofrecer un retrato honesto de sus protagonistas adolescentes y una representación desde una perspectiva madura de los problemas a los que se enfrentan en su paso a la vida adulta.

La presencia de los adolescentes en las series de televisión norteamericanas ha sido más o menos habitual, tanto en programas de corte familiar como «La tribu de los Brady» (The Brady bunch, ABC: 1969-1974), como en relatos centrados en la experiencia escolar como el drama deportivo *The white shadow* (CBS: 1978-1981). Sin embargo, incluso en la actualidad los programas dirigidos a un público general siguen mostrando a los adolescentes únicamente como seres caprichosos generadores de conflictos para unos padres que deben preocuparse por cosas más importantes, como ha ocurrido con el Presidente Bartlet en «El ala oeste de la Casa Blanca» (The west wing, NBC: 1999) y el agente antiterrorista Jack Bauer en «24» (Fox: 2001). Ese estereotipo del adolescente fue objeto de una profunda revisión en «Es mi vida» (My so-called life, ABC: 1994-1995), que colocó a los adultos en una posición marginal para dar voz a los adolescentes, mostrados como seres sensibles enfrentados a un mundo cuyos valores no comprenden. «Es mi vida» representó a los jóvenes con una cualidad esencial, el respeto, lo que para Joss Whedon es el

elemento fundamental de «Buffy, cazavampiros» (Ervin-Gore, 1998). De hecho, en alguna ocasión Whedon ha definido a su serie como un cruce entre «Expediente X» (The X-files, Fox: 1993-2001) y *Es mi vida* (citado en Lavery, 2002). Cuando en 1995 nació el canal WB, lo hizo orientado a atraer a un grupo de edad altamente codiciado por los anunciantes, los jóvenes de entre doce y treinta y cuatro años. Muchos de sus programas iban a ser versiones rejuvenecidas de géneros tradicionales, como la «soap-opera» con «Dawson crece» (WB: 1998; 2003) o el drama familiar con «Everwood» (WB: 2002). «Buffy, cazavampiros» también abrió camino para otros programas centrados en la vida de un instituto en los que el elemento fantástico servía como metáfora. En «Roswell» (WB: 1999-2001; UPN: 2001; 2002) la alienación de los protagonistas se simbolizaba por su naturaleza de extraterrestres, mientras que en «Smallville» (Smallville, WB: 2001) los superpoderes de Clark Kent representaban su maduración física, mental y sexual en un momento en el que duda sobre cuál es su destino (para un análisis más amplio de WB, véase Wee, 2004).

En «Buffy, cazavampiros» el instituto de Sunnydale se encontraba justo encima de la Boca del Infierno, que emanando constantemente energía negativa alentaba y atraía el conflicto. Las metáforas básicas con la que Joss Whedon presentó la serie fueron «el instituto es el infierno» y «el instituto es una película de terror», y no sólo para los que como el propio escritor no eran especialmente populares entre sus compañeros. Pero parte del sentido del programa es que, incluso si eres una estrella de fútbol, hay un momento en la vida de cada persona en la que se dan cuenta de que están solos en sus mentes y no pueden evitar sentirse alienados (Longworth, 2002: 207, traducción propia). «La boca del infierno» permitía representar la realidad del adolescente en clave de símbolos, con los monstruos encarnando los miedos y deseos de los personajes. Como ha planteado Roz Kaveney, el tema central de la etapa inicial de la serie es dejar atrás las ilusiones de la niñez y con ellas la sensación de que el mundo es un lugar seguro donde las acciones no tienen consecuencias. La muerte y resurrección de Buffy en el último capítulo de la primera temporada, «La chica de la profecía» (1.12), es una perfecta metáfora de la aceptación de la muerte como el final de la niñez (Kaveney, 2004: 19-20).

2. Empollones, animadoras, brujas y vampiros: Un día de instituto en Sunnydale

Las tres primeras temporadas de «Buffy, cazavampiros» se desarrollaron en el instituto de Sunnydale, el

espacio central de la serie hasta su destrucción en «La graduación» (3.22). La importancia de la vida de instituto y los conflictos que se originan allí serán el eje central de la serie en este periodo, en especial durante la primera temporada. Buffy y sus amigos nunca van a formar parte del grupo de populares, más bien al contrario: desde el primer momento van a ser vistos como raros y contestatarios. En este sentido inicialmente se va a establecer un cierto antagonismo con los chicos populares representados por Cordelia. En cada capítulo «Buffy y sus amigos» deben enfrentarse a un nuevo monstruo que viene a representar un problema asociado a la vida escolar. La exagerada competitividad en las actividades no académicas es un trasfondo habitual. En «La bruja» (1.3) una joven comienza a atacar a sus competidoras por un puesto en el equipo de animadoras, mientras que en «Un asunto escamoso» (2.20) el entrenador del equipo de natación da a sus pupilos una hormona experimental que les hace ganar todos los campeonatos pero también convertirse literalmente en criaturas marinas. Y en Pesadillas (1.10) un niño es apaleado por su entrenador en la liga infantil de béisbol tras perder un partido. En «La jauría» (1.6) el tema del acoso escolar alcanza protagonismo cuando los matones del instituto y el propio Xander son poseídos por los espíritus de unas hienas y comienzan a abusar de forma brutal de sus compañeros. El carácter destructivo de las relaciones amorosas entre alumnos y profesores se plantea en dos capítulos. En «El favorito de la profesora»

(1.4). Xander es seducido por una profesora que resulta ser en realidad una mantis religiosa, mientras que en Sólo tengo ojos para ti (2.19) un joven inicia una maldición en el instituto cuando mata a la profesora con la que mantenía una relación y después se suicida. A menudo también se alerta de los peligros de crecer demasiado rápido. En El demonio serpiente (2.5) Cordelia y Buffy asisten a una fiesta en una fraternidad universitaria y descubren con pavor que han sido llevadas allí para servir de alimento a un demonio.

Y es que la posibilidad de asumir responsabilidades es a menudo aborrecible. Como ha señalado Rhonda Wilcox, el horror de convertirse en un vampiro (que son más mayores, seguros y libres que los jóvenes protagonistas) a menudo es correlativo al espanto de llegar a adulto (Wilcox, 2001). En «Huevo sorpresa» (2.12) Buffy y sus amigos deben cuidar de

un huevo como si fuera un bebé para un proyecto de clase, pero el resultado es que de los huevos salen unas criaturas monstruosas que se introducen en los jóvenes y los convierten en zombis a su servicio. Esta problemática es también el tema central del doble capítulo «¿Qué es lo mío?» (2.9./2.10), que tiene como fondo la celebración de una feria en el instituto para ayudar a los jóvenes a orientar su futuro. Buffy, perseguida por una banda de asesinos, coquetea con la idea de abandonar su trabajo combatiendo las fuerzas del mal cuando aparece una nueva cazavampiros, Kendra (Bianca Lawson), y cuestiona cuál es su verdadera vocación. Uno de los motivos centrales de la serie es la importancia de las relaciones de amistad en la adolescencia y su preponderancia por encima de las familiares en un momento en el que se quiere reafirmar la identidad propia. Por ello también se muestra el peligro que supone que un adolescente carezca de esos vínculos. En «Al alcance del oído» (3.18), un capítulo producido poco antes de la masacre en el Instituto Columbine en 1999, Buffy descubre que alguien está planeando asesinar en masa a los estudiantes y finalmente llega a la conclusión de que el res-

«Buffy, cazavampiros» es un texto altamente recomendable para educadores que presenten a los adolescentes unos modelos con los que se pueden identificar fácilmente, encarnando valores positivos sobre la amistad, la responsabilidad y la tolerancia.

ponsable es Jonathan (Danny Strong), un tímido joven que había aparecido de forma esporádica desde el comienzo de la serie. Jonathan se dirige a una torre con un rifle, pero en realidad lo que iba a hacer era suicidarse harto de ser ignorado o despreciado por todo el mundo, incluyendo Buffy y sus amigos. El tema del adolescente rechazado y solitario cuyo último recurso es tomar medidas extremas ya había sido explorado en uno de los capítulos más interesantes de la serie, «Loca e invisible» (1.11), en el que la entidad misteriosa que está creando el caos en el instituto resulta ser una joven ignorada por todos que finalmente acabó convirtiéndose en invisible. Marcie Cross (Clea DuVall) no sólo pasó desapercibida entre sus compañeros (que firmaron su anuario con frases genéricas), sino también entre los propios profesores, como la señorita Miller (Denise Dowse), a la que después intenta matar.

Sin recuperación posible de la marginalidad, su destino es ser utilizada como asesina por el gobierno.

Precisamente la representación de las figuras de autoridad ha sido uno de los elementos más discutidos de la serie, especialmente la frecuencia con la que la autoridad social (los padres), la escolar (los profesores) y la cívica (la policía y el gobierno) son mostradas como corruptas y/o ineficaces (Clark y Miller, 2001). Como cualquier adolescente, Buffy se resiste a las normas de los adultos. El director Snyder (Armin Shimerman) es un tipo arrogante y dictatorial que prefiere mantener ocultos los fenómenos sobrenaturales antes que proteger a sus alumnos. Sin embargo, a esto es necesario añadir que existen muchas figuras de autoridad positivas y que este tipo de representación no es sino una manera de manifestar el antagonismo que sienten los jóvenes hacia ellas en la realidad. Giles es

Buffy, cazavampiros» también puede ser útil en el aula como punto de partida para el debate sobre los problemas a los que se enfrentan los adolescentes, inmersos en uno de los períodos más enriquecedores pero también más complicados de sus vidas.

una figura paternal y un mentor imprescindible a lo largo de la serie, al igual que Joyce Summers a pesar de permanecer ignorante de buena parte de lo que le ocurre a Buffy. Durante sus años en el instituto Buffy también recibe el apoyo de otros profesores, como el Doctor Gregory (William Monaghan) en *El favorito de la profesora*, que reta a la joven a explotar su potencial y olvidarse de todos sus problemas anteriores. En *«La bella y las bestias»* (3.4) el consejero escolar del instituto, el señor Platt (Phill Lewis), es el primero que da a Buffy confianza suficiente como para que hable sobre los traumáticos sucesos que la llevaron a escaparse de casa en *«La transformación»* (2.22).

En su vida personal Joss Whedon ha sentido los beneficios de una educación rígida, primero a través de su madre, profesora en un colegio de Nueva York, y después a través de su paso por Inglaterra, donde realizó tres años de instituto y los estudios universitarios. No hay que olvidar la caracterización del primer director del instituto, el señor Flutie (Ken Lerner), como tan blando que literalmente se deja devorar por sus alumnos en *«La jauría»*. En la serie se utiliza a menudo una aproximación conservadora de los conflictos

que se plantean, con los monstruos simbolizando a la vez los temores de los padres y los deseos de sus hijos. Por ejemplo, en *«Yo robot, tú Jane»* (1.8) Willow se enamora de un desconocido a través de Internet, que resulta ser un demonio alojado en la red informática del instituto. Y cuando Buffy pierde la virginidad con su novio Ángel en *«Sorpresa»* (2.13), el resultado es cuando menos fatal: éste pierde su alma y vuelve a ser un vampiro sádico. La tercera temporada culmina con la coincidencia entre la graduación del instituto y la transformación del villano de la temporada, el alcalde Wilkins (Harry Groener), en una serpiente gigante. Gina Wisker ha notado el simbolismo de la situación, mostrando un rito de pasaje mientras ocurre otro (Wisker, 2001). Buffy se pondrá de acuerdo con el resto de sus compañeros para derrotar al alcalde, aunque el método es una de las metáforas más controvertidas y brillantes de la serie: dinamitar el instituto. Con lo que durante tres años ha sido el centro de su existencia en ruinas, Buffy puede comenzar liberada una nueva etapa de su vida.

3. Buffy va a la universidad

Tras haber finalizado el instituto, la cuarta temporada muestra a Buffy comenzando la universidad. A partir de este momento la serie se irá desligando de su punto de partida inicial y desplazando la experiencia educativa como eje central, aunque durante buena parte de esta temporada este elemento seguirá muy presente en la historia. Como no puede ser de otra forma, la vida de los personajes se altera de forma radical y sus relaciones deben evolucionar de forma concordante. Buffy y Willow comienzan las clases en la universidad y desarrollan relaciones con nuevas personas: Buffy con un profesor asistente llamado Riley (Marc Blucas) y Willow, que descubre y acepta su homosexualidad, con la joven Tara (Amber Benson). Sin embargo, Xander comienza a buscar trabajo y va deambulando por una serie de empleos mal pagados y con escasas perspectivas futuras. Todos son presos del desconcierto y empiezan a alejarse los unos de los otros. Buffy vive en una mala experiencia con su compañera de cuarto en *«Calidad de vida»* (4.2), que en una lúcida recreación de los problemas de convivencia típicos es en realidad un demonio que quiere quitarle el alma y la lleva al borde de la locura. En *«La hiriente luz del día»* (4.3) mantiene relaciones sexuales con un joven al que apenas conoce, Parker (Adam

Kaufman), que al día siguiente comienza a ignorarla, lo que la conduce en «Cerveza mala» (4.5) a dejarse llevar por los excesos del alcohol, aunque en este caso con un añadido mágico que la brutaliza. Con el fin del instituto, es decir, del periodo de escolarización común u obligatoria, comienza la vida adulta, en la que los padres y los profesores dejan de ocupar un lugar central en la vida de los jóvenes, ahora capacitados para tomar sus propias decisiones. Particularmente, en la cuarta temporada la presencia de los padres de los tres protagonistas es casi nula, mientras que en la quinta se muestra su desaparición, como con la madre de Buffy en «El cuerpo» (5.16), o su influencia negativa cuando no saben respetar o aceptar la personalidad de sus descendientes, como ocurre en «Familia» (5.6) con Tara, a la vez bruja y homosexual. Las tramas se van alejando cada vez más de la experiencia escolar, ya que la universidad ya no es un deber, sino otro ejemplo de la capacidad de elección de los jóvenes a la hora de forjar su destino. Finalmente Buffy deja los estudios al tener que primar su actividad como la cazavampiros y la centralidad de la experiencia educativa en la serie llega a su fin.

4. De vuelta a la escuela: Buffy como consejera escolar

La séptima temporada de Buffy, cazavampiros, que a la postre iba a ser la última de la serie, se inició con la inauguración del nuevo y moderno instituto de Sunnydale. De esta forma, la experiencia escolar, que había desaparecido de la serie casi completamente durante dos años, regresaba de nuevo al primer plano. Esos dos años de ausencia han sido un periodo de maduración y asunción de responsabilidades para Buffy, que ha debido aceptar la presencia en su vida de su hermana adolescente Dawn (Michelle Trachtenberg), cuyo origen es sobrenatural, y convertirse en su tutora legal tras el fallecimiento de su madre. Esta última fase ofrece un interesante reverso de la representación de la experiencia educativa vista a lo largo de la serie. El regreso al instituto en «Lecciones» (7.1) es una experiencia amarga para Buffy, que se enfrenta a los fantasmas de las víctimas que no pudo salvar, a la vez que siente nostalgia de una primera juventud perdida y decepción por un presente que no es tan prometedor como se imaginaba entonces. Pero poco después acepta la oferta del nuevo director, el señor Wood (D. B. Woodside), para trabajar como consejera. Una vez que Buffy ha entrado en la madurez, la visión de la vida del instituto es modificada de forma notable, perdiéndose el antagonismo entre la joven y las figuras de autoridad. El trabajo de Buffy es conse-

jar a jóvenes tan problemáticos como lo era ella antes y se encuentra con la sorpresa de que es un trabajo mucho más arduo de lo que ella cree. En «Ayuda» (7.4) aparece un montaje que muestra a Buffy intentando aconsejar a varios alumnos, entre ellos el hermano de un soldado que tiene miedo de no volver a verlo. La situación se vuelve más cómica cuando Buffy entiende las quejas de una alumna acerca de que su hermana es controladora y no le deja establecer su propia identidad, una alumna que es precisamente Dawn. Pero el tono del capítulo se altera radicalmente cuando Buffy conoce a Cassie (Azura Skye), una adolescente con fuerte personalidad que aparentemente está coqueteando con la idea del suicidio, con indicios como no tener interés en hacer los deberes, leer la novela de Kurt Vonnegut «Matadero 5» y escribir poesía en la que habla de la pronta putrefacción de su cuerpo. En realidad Cassie ha tenido una visión que muestra que va a morir en un plazo muy corto de tiempo y durante buena parte del episodio Buffy logra evitar con éxito una muerte que parece perseguirla de formas rocambolescas. Pero Cassie acaba falleciendo de un ataque al corazón fulminante y Buffy siente una profunda impotencia. Dawn intenta consolarla diciéndole que no le falló a Cassie porque la escuchó, porque intentó hacer algo, pero Buffy sólo ve incertidumbre: ¿Qué haces cuando sabes que quizás no puedes ayudar?

La comparación de la primera temporada de la serie con la séptima muestra un cambio de perspectiva radical. Buffy y el resto de los personajes han vivido muchas más experiencias y ya no pueden interpretar el mundo en términos absolutos. No tienen padres ni profesores que les marquen el camino, figuras minusvaloradas antaño que ahora se echan de menos. Se han dado cuenta de que tomar decisiones es mucho más difícil de lo que aparenta y que no siempre éstas van a ser entendidas ni aceptadas por los demás. Esta última parte de la historia da sentido a la serie en su conjunto y la consolida como una de las representaciones más elaboradas y esclarecedoras del paso a la vida adulta jamás producida por la cultura popular. Es por ello que «Buffy, cazavampiros» es un texto altamente recomendable para educadores que presenten a los adolescentes unos modelos con los que se pueden identificar fácilmente, encarnando valores positivos sobre la amistad, la responsabilidad y la tolerancia. Pero «Buffy, cazavampiros» también puede ser útil en el aula como punto de partida para el debate sobre los problemas a los que se enfrentan los adolescentes, inmersos en uno de los periodos más enriquecedores pero también más complicados de sus vidas.

Referencias

- CLARK, D. y MILLER, A. (2001): «Buffy, the scooby gang, and the monstrous authority: Buffy the vampire slayer and the subversion of authority», en *Slayage*, 1.3 (<http://slayage.tv/essays/slayage3/clark-miller.html>) (07-01-06).
- ERVIN-GORE, S. (1998): «Interview with Joss Whedon», en *Dark Horse Comics* (junio) (www.darkhorse.com/news/interviews.php?id=669) (03-12-06).
- KAVENEY, R. (2004): «She saved the world. A lot», en KAVENEY, R. (Ed.): *Reading the vampire slayer*: Londres, I.B. Tauris; 1-82.
- LAVERY, D. (2002): «A religion in narrative: Joss Whedon and television creativity», en *Slayage*, 2.3 (www.slayage.tv/essays/slayage7/Lavery.htm) (08-01-06).
- LONGWORTH, J. (2002): *TV creators: conversations with America's top producers of television drama, v. II*. Syracuse, Syracuse University Press.
- WILCOX, R. (2001): «There will never be a 'very special' Buffy: Buffy and the monsters of teen life», en *Slayage*, 1.2 (<http://slayage.tv/essays/slayage2/wilcox.htm>) (07-01-06).
- WISKER, G. (2001): «Vampires and school girls: High school jinks on the Hellmouth», en *Slayage*, 1.2 (<http://slayage.tv/essays/slayage2/wisker.htm>) (07-01-06).
- WEE, V. (2004): «Selling teen culture: How american multimedia conglomeration reshaped teen television in the 90's», en DAVIS, G. & DICKINSON, K.: *Teen TV: genre, consumption and identity*. Londres, British Film Institute; 87-98.

(Solicitado: 15-12-04 / Aceptado: 12-12-05)

- Ignacio González López
Córdoba

La evaluación y la mejora de la calidad de los procesos de comunicación

Assessment: strategies to improve the quality in communication processes

El objetivo de los siguientes párrafos estriba en otorgar a la evaluación un carácter prioritario a la hora de garantizar la calidad de los procesos de comunicación. Concebido como un proceso sistemático, intencionado y participativo, el texto que se presenta aporta una serie de elementos funcionales en cuanto a su utilidad en la valoración de la acción comunicativa, así como una serie de técnicas, tanto cuantitativas como cualitativas, apropiadas para el logro de los objetivos de excelencia deseados.

This paper aims at granting to evaluation a high priority character to guarantee the quality of the communication processes. Conceived as a systematic, deliberate group process, the text which is presented contributes a series of functional elements used in the assessment of the communicative action, as well as a series of techniques, quantitative as much as qualitative, appropriate for the achievement of the required excellence objectives.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Evaluación, acción comunicativa, técnicas cuantitativas, técnicas cualitativas, calidad. Assessment, communicative action, qualitative techniques, quantitative techniques, quality.

La evaluación de la acción comunicativa se concibe como un sistema compuesto por unas entradas, unos procesos

y unas salidas que son comparadas con un modelo de referencia, con el fin de advertir si la intervención sobre el elemento objeto de intervención se va acercando a este patrón en términos de eficacia y eficiencia del proceso de comunicación, es decir, para producir y potenciar su calidad. La evaluación de este conjunto de elementos se define por su carácter sistémico, siendo exigida por las necesidades de conseguir

- ❖ Ignacio González López es profesor de la Facultad de Ciencias Educación de la Universidad de Córdoba (edlgoloi@uco.es).

altos niveles de excelencia (Martínez, 1997). Se caracteriza por comparar los niveles deseados o predefinidos con antelación con los niveles reales alcanzados a lo largo del proceso y al final del mismo. Pero la evaluación es algo más y pasa a ser un proceso informativo y mediador que proporciona una constante retroalimentación, permitiendo el perfeccionamiento del mismo y detectando aquellas necesidades que han de ser modificadas.

1. Concepto de evaluación

Actualmente, se entiende por evaluación un proceso sistemático de recogida de información respecto del sistema general de actuación, en relación con unos criterios o referencias, para formar juicios de valor acerca de una determinada situación y tomar decisiones. El conocimiento de esta realidad incluye, según López Mojarro (1999: 22), los hechos, los procesos que los han generado y los factores que los han condicionado. Estos juicios, tal y como señala Casanova (1992: 31), se utilizarán en la toma de decisiones consecuente con objeto de mejorar la actividad valorada. Se trata, por lo tanto, de realizar una descripción completa de la realidad, aplicando métodos de investigación cuantitativos y cualitativos procedentes de las Ciencias Sociales (Nevo, 1997: 37).

El concepto ha ido evolucionando desde una «valoración» hasta una «intervención» con el fin de propiciar una mejora, no sin obviar la existencia de una serie de condicionantes que hacen de este procedimiento algo muy especial.

Podemos considerar la evaluación como la comprobación del logro de los objetivos determinados de antemano (Lafoucarde, 1982). Esta definición resume un enfoque que podemos denominar de eficacia y eficiencia. Nos aclara, en primer lugar, si el proceso es eficaz o no y, considerando todo el sistema, nos permite medir su eficiencia en tanto comparemos los productos obtenidos con los recursos empleados. Pueden advertirse criterios cuantitativos en cuanto a la formulación de esta perspectiva.

Un nuevo enfoque nos lleva a dotar a este elemento de criterios cualitativos, en tanto se trata de formular juicios más allá de la medida del rendimiento, de modo que se orienta hacia la solución de necesidades insatisfechas. Destacan así aspectos como las aptitudes, las actitudes, el esfuerzo, etc.

Un nuevo aspecto a considerar en esta aclaración del término evaluación supone un tratamiento de «sanción legal» (Martínez, 1997), es decir, la certificación o acreditación. Desde nuestro punto de vista, la evaluación se constituye como:

- Un proceso sistemático: la evaluación no puede centrarse en la aplicación de una determinada prueba, test o cuestionario, sino que se trata de un proceso complejo y planificado, que no da lugar a la improvisación.

- Trata de describir la realidad: la evaluación ha de atender a todos los aspectos de la realidad objeto de la misma, lo que permite recoger información con el fin de describir la situación como base para la intervención.

- Elabora unos referentes o criterios de comparación con respecto a los objetos a evaluar y los valores deseables a alcanzar.

- Emite juicios de valor: al evaluar se emiten juicios críticos a partir de la información recogida con respecto a los referentes de comparación.

- Propicia la toma de decisiones: los resultados obtenidos a lo largo del proceso de evaluación permitirán intervenir en la realidad objeto de la misma, con el fin de propiciar propuestas de mejora y asegurar la calidad del proceso, en nuestro caso, comunicativo.

- Constituye un instrumento de servicio: la evaluación cumple un servicio social en tanto que los beneficiarios de la misma son los ciudadanos y las ciudadanas.

- Integra metodologías cuantitativas y cualitativas: la evaluación contiene elementos cuantitativos que facilitan la descripción de una determinada realidad y elementos cualitativos en tanto tratamos de emitir juicios de valor y tomar las correspondientes decisiones en la mejora de la situación evaluada, dotando a este término de un carácter integrador.

Tratando de proponer una definición del término al servicio de la comunicación, aceptamos la definición aportada por Cabrero (2000: 18), cuando argumenta que la evaluación ha de ser un proceso sistemático y no improvisado que asegure la objetividad y utilidad de la información que se recoge, a través de la emisión de un juicio de valor o de mérito, integrándose en todas las fases de la acción comunicativa, convirtiéndose en un instrumento útil que ayude a la comprensión de los procesos comunicativos.

2. Funciones de la evaluación: mejora de la calidad «comunicativa»

Parece lógico pensar que la evaluación se realizará para facilitar o promover y mejorar en distintos sentidos los procesos de comunicación. Es destacada la opinión vertida en diferentes medios académicos y sociales del valor de la evaluación como medio idóneo para la mejora de la calidad de procesos y servicios, entre ellos, la comunicación.

Si bien las políticas de mejora de la calidad difieren en muchos aspectos, se puede observar que ninguna de ellas prescinde de la evaluación como instrumento apropiado para diseñar diagnósticos y estrategias de mejora.

Estas son razones que fundamentan la evaluación como estrategia orientada a la mejora de la calidad, de la que podemos destacar las siguientes características (Gobantes, 2001: 6-87):

- Se concibe como un instrumento de reflexión crítica.
- Debe concentrar su atención en la construcción crítica de significados más que en calcular el valor y el mérito de lo evaluado.
- Requiere un análisis de los problemas prioritarios a analizar.
- Se trata de un proceso sucesivo y contextualizado de toma de decisiones: económica, factible y útil.
- Comprende una dinámica flexible y emergente.
- Está preocupada por el análisis y la modificación de los factores contextuales que reducen sus posibilidades de desarrollo y uso práctico.
- Implica a todos los responsables del objeto evaluado.

Extraído su carácter práctico para la valoración de las acciones comunicativas y garantizar los mismos niveles aceptables de excelencia, la evaluación para la mejora de la calidad debe cumplir una serie de funciones que, desde una perspectiva externa o política, se concretan en (adaptadas de Cerdán, 1992):

- Obtener información contrastable y objetiva de la organización, funcionamiento y procesos didácticos que se dan en la acción comunicativa.
- Conocer la situación inicial de cada centro en el ámbito de la comunicación y poner así de manifiesto sus logros y sus dificultades, sus puntos fuertes y sus puntos débiles y, en consecuencia, sugerir orientaciones útiles que ayuden a tomar decisiones oportunas para resolver los problemas detectados.
- Difundir la cultura de la evaluación entre todos los sectores implicados en los procesos de comunicación.

Por otro lado, considerando las funciones internas del propio proceso de comunicación, Sanz Oro (2001) expone que la evaluación posibilita:

- Comprobar si el sistema está dando respuesta y satisfacción a las «necesidades» para las que se planificó.
- Servir de base para un continuo «mejoramiento», para desarrollar nuevos servicios o adaptar los ya existentes.
- Proporcionar información rigurosa sobre la mar-

cha del sistema para plantear posibles «readaptaciones».

- Recibir un constante «feedback» sobre su efectividad.
- Elegir y utilizar las «técnicas de intervención» sobre la base de su efectividad.
- «Comprender» el sistema, identificar sus posibilidades y limitaciones, conocer qué dimensiones abarca y cuáles no.
- Aportar datos que posibiliten una «reflexión crítica» sobre una determinada situación.

Sin lugar a dudas, podemos darnos cuenta de que la evaluación es el instrumento del que se sirve la comunicación para ofrecer una acción de calidad. Se trata de una doble aportación, por una parte, ofrece a los responsables la información (cuantitativa y cualitativa) en la que se deben basar las decisiones de mejora y, por otra, implica una actitud de perfeccionamiento de todos los agentes implicados en el proceso de comunicación.

3. Técnicas de evaluación de medios de comunicación

Siempre que se realiza una evaluación hay una intencionalidad y unos destinatarios; la evaluación se hace para algo y para alguien, y a partir de ella se tomarán una serie de decisiones. En este sentido, las cuestiones básicas que debemos formularnos para planear una comunicación y, por lo tanto, su evaluación son (Ander Egg, 1992):

- Qué voy a comunicar (tema o mensaje a transmitir): hay que tener en cuenta el interés, necesidades y problemas del público y lo que se propone la persona o institución que transmite el mensaje.
- A quién voy a comunicar (público destinatario): informarse sobre la edad, el sexo, la procedencia, la condición social, la situación económica media, la profesión u ocupación de la mayoría, el nivel cultural medio, las aficiones, la mentalidad, las costumbres, los modos de vida, etc.
- Cómo lo voy a comunicar (selección de medios y procedimientos): televisión, radio, cine, prensa, cómic, etc.
- Para qué voy a comunicar (objetivos): informar, anunciar, sugerir, motivar, sensibilizar, promover, enseñar, persuadir, convencer.

Por otro lado, al seleccionar un determinado medio en el que basar la acción comunicativa y emplearlo con una determinada intencionalidad (informativa, de vigilancia, de foro, socializadora, educativa o lúdica), hay que considerar dos aspectos fundamentales: sus características y su adecuación al contexto en el

que se quiere utilizar. Éstas son las razones que definirán en cada caso la aplicación de la técnica evaluativa más apropiada para conseguir los beneficios deseados.

3.1. Técnicas cuantitativas de evaluación

Al hablar de técnicas cuantitativas se hace referencia a técnicas de «medida» (un referente numérico) de una determinada realidad social, sobre la cual establecer todos los análisis estadísticos pertinentes y, por tanto, llegar a conclusiones formalizadas. Dentro de esta perspectiva hay un claro objetivo: la obtención de un «dato de calidad», es decir un dato lo suficientemente preciso, válido y fiable que no dé lugar a posibles sesgos a la hora de procesarlo formalmente. Ello requiere un diseño muy planificado, la elección de una muestra representativa y, por supuesto, calidad metodológica del instrumento de evaluación.

Las técnicas básicas a emplear en el proceso de evaluación cuantitativa de las acciones comunicativas, los agentes encargados de dicho proceso y los modos de aplicación de las mismas son las que se señalan en el cuadro adjunto.

3.2. Técnicas cualitativas de evaluación

A finales de los años 60 surge un tipo de evaluación llamado «naturalista», que quita importancia a la obtención de datos comparativos de cumplimiento de objetivos y lo da a la descripción de los contextos en los que se produce la comunicación.

Interesan, no tanto los resultados, como las opiniones, vivencias y experiencias de los participantes. La evaluación del progreso podría ir modificando las acciones en función de las anteriores implantadas. Por lo tanto, había que buscar otras técnicas que indagaran en la subjetividad de los individuos.

De entre la gran variedad de técnicas que se han ido construyendo: grupo central o entrevista de grupo, sondeo de problemas, técnica de grupo nominal, sistema de ideas clave, el campo de fuerza, matriz de decisiones, los guiones, los árboles de decisión, etc., las más utilizadas y que tienen su referente en las técnicas cuantitativas antes mencionadas se reflejan en el cuadro de la página siguiente.

4. A modo de epílogo

La búsqueda y promoción de la calidad de la comunicación ha de constituirse como un proceso reflexionado, sistematizado y consensuado por parte de todos los miembros implicados en la acción comunicativa, que se sirva de la evaluación como herramienta de servicio. Esto dará lugar al descubrimiento

TÉCNICA DE EVALUACIÓN	SUJETO DE EVALUACIÓN	OBJETIVO	FORMAS DE APLICACIÓN
Entrevista estructurada	Responsables Gestores	Recoger el máximo de «información útil» que pueda aportar la persona entrevistada	Personal contratado (con entrenamiento para la tarea) y evaluadores expertos
Encuesta	Gestores Usuarios Población general	Recabar la opinión, sobre aspectos relacionados con el proceso comunicativo de una muestra representativa de personas pertenecientes a alguno de los grupos implicados	Encuestadores entrenados (uniformidad de instrucciones y formas de formular las preguntas)
Técnicas de Autoinforme	Usuarios	Obtener las opiniones, sensaciones o juicios de la persona sobre el impacto que sobre ella está causando la acción comunicativa	Autoaplicación, evaluadores entrenados, si no es posible la autoaplicación (uniformidad de instrucciones y formas de formular las preguntas)
Observación	Contextos de aplicación de los medios	Recoger información complementaria a la obtenida mediante otros procedimientos	Observadores expertos, ajenos y no participantes (preferentemente miembros del equipo de evaluación que hayan participado en el diseño del código de observación)
Indicadores sociales, económicos y de salud	Población general Población objetivo	Analizar las necesidades de la población, contrastar el logro del cumplimiento de los objetivos y estimar los efectos no deseados	Personal contratado (becarios de investigación, personal en formación) que recoja la información en plantillas estructuradas
Datos de archivo sobre usuarios y sobre el medio	Usuarios Documentación escrita sobre la acción comunicativa	Extraer información acerca de la posición de los implicados antes de iniciar el proceso de evaluación	Personal contratado (becarios de investigación, personal en formación) que recoja la información en plantillas estructuradas y evaluadores expertos

Técnicas cuantitativas de evaluación.

TÉCNICA DE EVALUACIÓN	SUJETO DE EVALUACIÓN	OBJETIVO	FORMAS DE APLICACIÓN
Entrevista abierta	Usuarios	Dejar hablar al entrevistado con total libertad para captar su estado motivacional	Necesario entrevistador experto (conocimiento previo del medio)
Grupo de discusión	Responsables Gestores Usuarios	Valorar las ventajas e inconvenientes, causas y condiciones variables de un problema determinado, para llegar a la conciliación de opiniones divergentes	Moderador con dominio de técnicas de animación (puede ser ajeno al equipo de evaluación aunque en ese caso debería conocer las características del medio).
Observación Participante	Contextos de aplicación de los medios	Advertir la implicación de la acción comunicativa en cada uno de los contextos en los que se produce	Agente de campo (observador participante que se introduce en el contexto de aplicación del medio como un miembro más del mismo)
Analizadores sociales	- Población objetivo	Recoger información sobre los procesos que se están produciendo en los grupos implicados en la comunicación en un determinado contexto	Obtención de analizadores en cuanto claves explicativas del funcionamiento de grupos
Método Delphi	- Expertos (desde el punto de vista técnico) - Gestores - Responsables	Buscar respuestas consensuadas de un grupo de expertos a preguntas específicas	Grupo de expertos a los que el evaluador ha enviado los cuestionarios y los resultados de los mismos.

Técnicas cualitativas de evaluación.

de las potencialidades del proceso y de los elementos que lo constituyen, ayudará a identificar las debilidades y potenciará el desarrollo de propuestas innovadoras que ejecuten el cambio deseado y consigan un

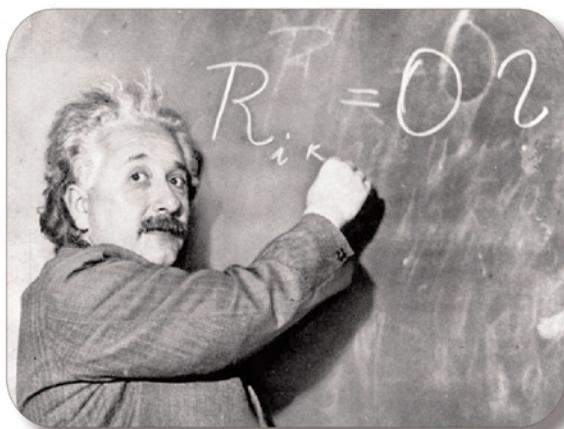
desarrollo continuo y constante de todo el sistema de comunicación.

Referencias

- ANDER EGG, E. (1992): *Los medios de comunicación al servicio de la educación*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.
- CABRERO, F.A. (2000): *Evaluación de la formación*. Madrid, Síntesis.
- CASANOVA, M.A. (1992): *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza, Edelvives.
- CERDÁN, J. (1992): «La evaluación externa», en *Aula*, 6; 65-68.
- GOBANTES, J. (2001): «Evaluación para la mejora de la calidad educativa: planteamiento y estudio de la metodología de un caso», en *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1); 83-104.
- LÓPEZ MOJARRO, M. (1999): *A la calidad por la evaluación. La evaluación de centros docentes*. Madrid, Escuela Española.
- MARTÍNEZ, B. (1997): *Calidad y educación. Un enfoque de ingeniería*. Valencia, Tirant lo Blanch.
- NEVO, D. (1997): *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao, Mensajero.
- SANZ ORO, R. (2001): *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid, Pirámide.

«Perfección de medios
y confusión de fines
parece ser
la característica
de nuestro tiempo»

Einstein
(1879=1955)



(Recibido: 25-10-04 / Aceptado: 29-10-05)

- Alba Ambrós Pallarès
Barcelona

La educación en comunicación en Cataluña

The education in communication in Catalonia

La sociedad de la información en la que estamos viviendo cambia muy rápidamente, sobre todo la forma de comunicarnos. Además del conocido lenguaje escrito y oral, no se puede olvidar que la mayoría de los mensajes que recibimos emplean el código audiovisual. Por lo tanto, en nuestro entorno convivimos con una multiplicidad de lenguajes. ¿Dónde y cómo aprendemos a comunicarnos con ellos? Los programas educativos catalán y español todavía no están preparados para lograr este objetivo. Por este motivo, se sugiere tratar la educación en comunicación que, recientemente, dos estudios catalanes han llevado a cabo desde diferentes puntos de vista: *Llibre Blanc: L'educació en l'entorn audiovisual* (Libro Blanco: La educación en el entorno audiovisual) editado por el Consejo del Audiovisual de Cataluña (CAC), y el «*l Manifest per l'Educació en Comunicació*» (l Manifesto para la Educación en Comunicación) de AulaMèdia.

The society of information where we are living is changing very quickly, especially the way we communicate to each other. Apart from the written and spoken language, we must be aware of the fact that the most important part of the messages we receive use the audio-visual language code, so we exist side by side with a multiplicity of languages around us. Where and how do we learn about them? The Spanish and Catalanian education programmes are not ready to achieve this aim. For this reason, we suggest to talk about the necessity of an education in communication, which two recent Catalanian studies take into account from different points of view: *Llibre Blanc: L'educació en l'entorn audiovisual* (White Book: The education around the audio-visual) from CAC (Audio-visual Council from Catalonia) and «*l Manifest per l'Educació en Comunicació*» (l Manifest for the Education in Communication) from AulaMèdia.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Multiplicidad de lenguajes, educación en comunicación, alfabetización audiovisual.
Multiplicity of languages, Education in Communication, audio-visual literacy.

La sociedad actual está sometida a múltiples intentos de clasificación, que dependen del punto de vista que se emplee para clasificarla. No re-

sultan extrañas las expresiones que dicen que «vivimos en una sociedad de consumo», «materialista», «amenazada por el terrorismo», «sin fronteras», «donde la comunicación no tiene límites», «marcada por los avances tecnológicos que cambian vertiginosamente», «rendida al culto de la imagen y del espectáculo», etc. Partiendo de nuestro punto de vista, basado en la im-

- ◆ Alba Ambrós Pallarés es profesora de Educación Secundaria Obligatoria en las Escuelas Pías de Sabadell (Barcelona) y miembro del grupo de investigación FRAC de la Universidad de Barcelona (alba.ambros@terra.es).

portancia que damos a la comunicación en mayúscula, nos gustaría reflexionar sobre el grado de educación en comunicación que recibimos los ciudadanos y ciudadanas de hoy, por no decir cómo son educados nuestros hijos e hijas en relación con este tema. Como padres y profesionales de la educación, nos sentimos orgullosos cuando vemos que los niños y niñas aprenden a leer, escribir y contar. Pensamos que, con una buena adquisición de estas habilidades, ya les hemos preparado para su futuro. Como profesional de la educación, a menudo no puedo evitar pensar: ¿qué quiere decir leer, escribir y contar hoy en día? Si de algo estoy segura es que, leer y escribir sólo la letra impresa no es suficiente. Además, no podemos olvidar aquellos espacios comunicativos actuales en los que no hay reglas marcadas de antemano, sino que son los propios usuarios quienes las van estableciendo, a medida que quieren perfeccionar su sistema de comunicación, como sucede en los chats y los mensajes de los móviles, donde el empleo de los emoticonos y otros símbolos condensa la fuerza comunicativa de nuestras emociones, que nunca debemos olvidar (por ejemplo, estos tres símbolos : -) significan estar contento). Nuestro entorno está repleto de otro lenguaje, el audiovisual. ¿Dónde y cuándo aprendemos a leerlo y escribirlo? Esto es lo que realmente me preocupa como madre y profesora. Los programas actuales de educación están todavía muy lejos de transmitir la educación en comunicación necesaria para desenvolvernos libremente en nuestro entorno. ¿Qué debemos hacer, pues, al respecto? En primer lugar, percatarnos de que nos comunicamos con una multiplicidad de lenguajes que no siempre hemos estudiado; en segundo lugar, exigir a la Administración unos programas educativos que encajen con el tipo de sociedad en la que vivimos; en tercer lugar, investigar y dar a conocer aquellos estudios que puedan ayudarnos a conseguir una mejor educación en comunicación. Por este motivo, hemos considerado oportuno dar a conocer dos documentos relacionados con la educación en comunicación que, recientemente, han aparecido en Cataluña. Antes de abordarlos, trataremos con más detalle el significado de la expresión educación en comunicación, que hemos empleado en el discurso anterior.

1. ¿Qué es la educación en comunicación?

La afirmación que hacen los pedagogos de que la educación es comunicación es bien conocida por quienes se interesan por estos dos mundos. Como no pretendemos entrar en un juego de palabras entre los términos educación, comunicación y educación en comunicación (EC), procederemos a explicar el concep-

to con el que hemos titulado este artículo. Tal como hemos apuntado en la introducción, vivimos en la «sociedad de la información», donde la comunicación –para unos pocos privilegiados– no tiene límites. El binomio comunicación-información no responde a las estructuras aprendidas tan solo hace diez años. Su facilidad e inmediatez han roto fronteras que nunca pudiéramos haber imaginado. Ante esta evidencia, ¿cuáles son los cambios educativos que hemos observado? Hablando desde el punto de vista personal de una profesora de secundaria, decepción in crescendo, hasta el extremo de sentir que están «jugando» con mi trabajo, «jugando» con la educación de nuestros hijos e hijas, «jugando» con el poder (pensaba en la Reforma, su implantación, la «reforma» de la Reforma y sus múltiples instrucciones, etc.). Hay que felicitar a todos aquéllos que han puesto las reglas del juego, quizás ellos hayan ganado la partida electoral, pero ¿qué sucede con la mayoría de los participantes, es decir, con los futuros ciudadanos del siglo XXI?

Atendiendo a la multiplicidad de lenguajes que conviven en las situaciones cotidianas de comunicación, nos hemos propuesto hallar un término que sea lo suficientemente amplio para describir e incluir todos los símbolos comunicativos, especialmente aquéllos que todavía resultan bastante discriminados por ser escasamente conocidos (lenguaje visual, audiovisual, oral, etc.). El concepto de educación en comunicación –empleado por especialistas que colaboran en las revistas de *Mitjans*, *Xarxa d'Educadors i Comunicadors*¹ y *AulaMèdia*, por citar algunas, además del *Consell d'Audiovisual de Catalunya (CAC)*– apuesta por el desarrollo de la competencia comunicativa (comprensiva y expresiva) de los estudiantes y la ciudadanía. Esto quiere decir que incluye los símbolos de los medios de comunicación de masas más tradicionales, de las tecnologías de la información y la comunicación más recientes y de las otras formas de comunicación características de nuestra sociedad, como pueden ser el cine, el cómic, la fotografía, los textos escritos, etc. (Moix, 2001; Reñé, 2001). Cuando defendemos una EC no estamos hablando de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje verbal (escrito y oral), sino que pretendemos igualar la adquisición de esta habilidad –que cuenta con siglos de tradición– con la del lenguaje no verbal y, sobre todo, el audiovisual. A causa de esto, cuando empleamos el término educación en comunicación, nuestro énfasis se centra en el impulso al desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de los lenguajes que, por diversas causas, han sido más olvidados en el mundo escolar. A lo largo de estos últimos cincuenta años, España y Cataluña han sido sensibles a los cambios

comunicativos que ha ido sufriendo la sociedad. Aunque haya sido bajo diferentes títulos —como por ejemplo: comunicación audiovisual, nuevas tecnologías, los medios, etc.— la EC ha sido objeto de estudio en nuestro país. No vendría al caso citar todas las acciones que han sucedido a Tardy (1978) y Taddei (1979), dentro de la pedagogía audiovisual, pero sí es lícito reconocer que, gracias a ellas, la investigación en este tema ha ido avanzando. Si bien hemos vivido un período poco productivo al respecto, recientemente contamos con dos documentos que seguro impulsarán la EC. Por un lado, el «Libro Blanco» editado por el CAC² el pasado mes de noviembre. Por otro lado, el I Manifiesto para la Educación en Comunicación que ha promovido y redactado AulaMèdia. Veamos algunas de las características principales de ambos documentos.

2. Libro Blanco: La educación en el entorno audiovisual del Consejo Audiovisual de Cataluña

Realizar un diagnóstico de la situación relativa a las preocupaciones que genera lo que se ha denominado entorno audiovisual de cara a la socialización y la educación de la infancia y de los adolescentes (CAC, 2003: 5)³ es la justificación del trabajo presentado por el CAC, organismo encargado de velar por el cumplimiento de la ley con lo que se refiere a materia de atención y protección de la infancia y los adolescentes⁴.

Las conclusiones y propuestas finales del texto citado responden a muchas horas de diálogo y estudio entre los diferentes representantes de las partes implicadas: la administración y las instituciones políticas, la industria audiovisual y los operadores, los educadores, las familias, la infancia y los jóvenes. Partiendo de la base de que el entorno audiovisual es transformable y adaptable a nuestras necesidades sociales y personales (2003: 8), el informe destaca que para poder llevar a cabo una buena educación audiovisual⁵ cada una de las partes citadas anteriormente debe asumir su responsabilidad educativa.

La importancia del «Libro Blanco», aparte de mostrar una radiografía clara sobre el estado de la cuestión en Cataluña, destaca por las propuestas que presenta bajo cinco ejes de trabajo: 1) Conocimiento e inves-

tigación; 2) Información, formación y educación; 3) Producción y difusión; 4) Participación; 5) Regulación y autorregulación.

Esperamos que todas las iniciativas concretas en cada eje lleguen a ser una realidad. Sólo de esta forma, con responsabilidad y compromiso, gozaremos de una correcta educación en el entorno audiovisual, y podremos prevenir los efectos de riesgo a los que estamos sometidos cuando somos analfabetos.

2. Manifiesto para la Educación en Comunicación (AulaMèdia)

La revista digital «AulaMèdia»⁶ empezó su actividad informativa y formativa hace tres años. Su objetivo principal es la publicación de reflexiones y actividades de aplicación sobre educación en comunicación en todos los niveles educativos, además de ofrecer un

Constatamos que la proliferación de las tecnologías de la comunicación, la comercialización y la globalización de los mercados de las comunicaciones o el aumento de la interactividad están transformando nuestras relaciones con los medios de comunicación. Por otro lado, observamos con preocupación cómo los esquemas educativos actuales permanecen en una inquietante parálisis ante las transformaciones sociales y comunicativas de nuestro mundo.

diálogo constante entre los profesionales de la comunicación, de la educación y las familias.

A raíz de las conclusiones que surgieron al final del III Encuentro realizado anualmente por la revista, se creó una plataforma cívica para la EC: la «Taula per a l'Educació en Comunicació» (www.aulamedia.org/taula/), que agrupa a colectivos, asociaciones y sindicatos, cuyo objetivo se ha materializado con la redacción del Manifiesto.

Finalmente, después de un año de trabajo y debate constante con los diferentes participantes, el pasado mes de mayo se presentó públicamente el I Manifiesto para la Educación en Comunicación, que ya cuenta con el apoyo de más de 200 profesionales de la educación y comunicación, además de treinta entidades y asociaciones representativas de diferentes sectores interesados por este tema. Debido a su importancia, presentamos el texto íntegro (Anexo) con las diez líneas

de actuación en que se fundamenta, traducidas por el principal redactor, Ramón Breu.

3. Conclusiones

En Cataluña, la preocupación por la educación en comunicación ha emprendido una línea investigadora para dar respuesta a un vacío que ha creado la misma sociedad de la información en la que vivimos: la sobreinformación, el analfabetismo audiovisual y sus efectos. La comunicación actual se articula con la combinación de una multiplicidad de lenguajes, a menudo desconocidos por nosotros. Para ser personas libres y democráticas, lo primero que tenemos que aprender es a comunicarnos bien con todos los lenguajes de nuestro entorno.

A continuación, mostramos algunos puntos de confluencia entre los dos textos mencionados⁷:

Es necesario ofrecer a nuestros alumnos y alumnas el conocimiento crítico y los instrumentos analíticos que les servirán para convertirse en agentes sociales autónomos y racionales.

- Los medios y las tecnologías de la información y la comunicación educan y socializan a la ciudadanía, sobre todo a los más jóvenes. Por eso es necesario educarlos en comunicación.

- Los currículos actuales no contemplan una correcta EC. Hay que introducir, urgentemente, un currículo oficial para la EC (C-19, M-1).

- La cooperación entre medios de comunicación, educadores, escuelas y familias es imprescindible para avanzar en una dirección común, y así velar por los intereses de los más pequeños y los jóvenes (Eje 4, M-10)

- La coordinación entre educadores, diferentes agentes sociales y culturales y medios de comunicación ya existentes es necesaria. Todos deben sentirse implicados para optimizar sus recursos (C-20 y Eje 2, M6-7)

- Una buena educación en comunicación audiovisual o educación en comunicación tiene que enseñar a los niños y niñas a comprender y expresarse en el lenguaje audiovisual, además de contar con una buena formación crítica de los valores que transmiten los medios de comunicación. Para ello se requieren buenos profesionales y más material didáctico (C-18 y Eje 2, M-3).

A modo de conclusión final podemos decir que, sin perder de vista la génesis y el ámbito de acción de cada texto –atendiendo a lo que cada uno representa–, ambos documentos ponen de relieve que comunicación, educación y sociedad no están en sintonía. La responsabilidad es de todos. ¡Sintonicémonos para seguir avanzando!

Anexo: I Manifiesto para la Educación en Comunicación

Inmersos en esta nueva era que nos ha tocado vivir, observamos cambios profundos que afectan a las relaciones sociales y económicas. El mundo ha cambiado y los ciudadanos y ciudadanas intuimos que necesitamos claves para situarnos. El conocimiento, la información, la tecnología son fuentes directas de poder. Éste es el cambio de paradigma del mundo. Con-

statamos que los ciudadanos y las ciudadanas tenemos poco control sobre los procesos que definen el marco de la vida actual, como la globalización o la tecnología. Los cambios tecnológicos y comunicativos requieren un nivel de conciencia y responsabilidad social y personal que, en estos momentos, no tenemos. El poder consiste

hoy en imponer códigos de información. La realidad casi no cuenta, importa el impacto mediático. Se rechaza, desde los medios dominadores, la enorme complejidad de nuestro mundo y se nos dan consignas y visiones simples de la realidad. Hay que desmentir este tipo de mensajes y dar herramientas para entender el mundo en toda su complejidad.

Cada día que pasa, está más claro que en comunicación quien genera un nuevo tipo de programa de televisión o de Internet afecta directamente a nuestras categorías mentales y a nuestras actitudes sociales. Consideramos que somos viejos viviendo lo que es nuevo. Constatamos que la proliferación de las tecnologías de la comunicación, la comercialización y la globalización de los mercados de las comunicaciones o el aumento de la interactividad están transformando nuestras relaciones con los medios de comunicación. Por otro lado, observamos con preocupación cómo los esquemas educativos actuales permanecen en una inquietante parálisis ante las transformaciones sociales y comunicativas de nuestro mundo.

Queremos dar la palabra a aquellas voces que plantean unos nuevos instrumentos educativos; a aquellas voces que proponen caminos para rediseñar

la educación, que deben ser la inversión social más importante de nuestro tiempo, formando profesores y profesoras con proyectos pluridisciplinarios basados en las nuevas formas de comunicación; y ofreciendo al alumnado la posibilidad de ser personas bien informadas y estar preparadas para intervenir en la comunicación social. Es necesario ofrecer a nuestros alumnos y alumnas el conocimiento crítico y los instrumentos analíticos que les servirán para convertirse en agentes sociales autónomos y racionales.

Con el propósito de sumar esfuerzos para democratizar el acceso a la información, para dar herramientas de análisis ante la información y así evitar el analfabetismo mediático y la atonía cultural, queremos hacer un llamamiento a todas las instituciones, entidades, asociaciones, centros educativos, medios de comunicación o personas a título individual, para construir una sociedad de la información en la que las tecnologías comunicativas sean un instrumento de transformación y donde los contenidos se basen en la participación, en la democracia y en la ética.

Por todo ello, planteamos la necesidad de seguir las siguientes líneas de actuación:

1) A la vista de las innumerables experiencias sobre educación en comunicación que se han desarrollado en los últimos años, que poseen un marcado carácter integrador e interdisciplinario; considerando que estas experiencias pueden marcar un verdadero proyecto educativo de innovación que sea capaz de potenciar la motivación, la participación y el sentido crítico del alumnado, que contribuya poderosamente a la necesidad social de formar a los alumnos y a las alumnas en los nuevos lenguajes de la comunicación, y que consiga dotar a este alumnado de unos criterios éticos ante los medios de comunicación; pedimos que las habilidades comunicativas sean contempladas como un conocimiento específico especial en los currículos escolares obligatorios.

Por otro lado, queremos hacer ver la urgente necesidad de establecer un tiempo-espacio para la educación en comunicación en la enseñanza obligatoria, que se podría concretar, en una primera fase, en un taller semanal para la educación primaria, y en un crédito trimestral obligatorio, de tres horas semanales, para la educación secundaria obligatoria.

2) Exigir una dotación tecnológica audiovisual en todos los centros docentes, especialmente en el campo de la producción de los medios. La tecnología educativa no debe servir solamente para la reproducción sino que se debería posibilitar la producción de documentos mediáticos. La producción, como instrumento educativo, contribuye a desarrollar la imaginación y el

lenguaje, facilita la comprensión y potencia las habilidades expresivas, visuales y espaciales del alumnado.

3) Impulsar programas de formación del profesorado y de asesoramiento en los centros docentes en el campo de la educación en comunicación; para que se aborde desde aspectos básicos como la formación técnico-expresiva; pero aún más importante, desde la formación didáctico-crítica, para dar elementos y criterios a los alumnos y alumnas para que puedan conocer cómo les afecta la comunicación mediática, cómo les influye, cómo incide en su visión de la vida, en sus valores, en sus actitudes sociales. En este sentido, vale la pena remarcar que las TIC (tecnologías de la información y de la comunicación) han de tener un obligado contenido técnico, pero, también un contenido de reflexión sobre los objetivos de las nuevas tecnologías, y un contenido de educación ética, analítica y crítica.

4) Impulsar desde las administraciones educativas convenios de colaboración entre, de una parte, los medios de comunicación, de ámbito local, autonómico o estatal, entidades y asociaciones que ofrezcan recursos educativos en comunicación; y, de otra, todos los centros educativos, como una forma de desmitificar a los medios de comunicación y promover la producción escolar.

5) Elaborar, por parte de profesionales del mundo educativo y de la comunicación, material didáctico para la educación en comunicación, actualizado y que vaya más allá de la pura descripción del funcionamiento de los medios, es decir, que desarrolle también el análisis crítico de los contenidos.

6) Incorporar a los profesionales de la comunicación al proyecto social y cultural de la educación en comunicación, a través de su participación activa en proyectos y programas de alfabetización comunicativa realizada desde los medios y destinados a toda la ciudadanía.

7) Trabajar para conseguir una mayor utilización y mayor aprovechamiento de los diversos recursos infraestructurales de comunicación, ya existentes en las diversas ciudades y poblaciones de nuestro país. Se trata de implicar a los diferentes agentes sociales y culturales, y coordinarlos para llegar a optimizar al máximo todos los recursos. Esta tarea podría recaer en el tejido social de asociaciones, entidades y otros colectivos organizados desde la sociedad civil que presentan un cierto grado de especialización dentro de este ámbito y que, como se demuestra día a día, tienen un protagonismo creciente en nuestra sociedad de este nuevo siglo.

8) Acompañar la figura del profesor o profesora con soportes profesionales complementarios para el

despliegue pleno de la educación en comunicación, inspirados en la figura del edu-comunicador. Desde los ámbitos de la enseñanza y de la comunicación hará falta indagar qué tipologías de perfiles profesionales serán necesarias en todo el proceso, y hará falta garantizar espacios de formación adecuados para cada uno de ellos.

9) Plantear nuevos modelos comunicativos donde la autoexpresión individual y colectiva, la participación social y el compromiso con el desarrollo comunitario y del entorno constituyen los ejes centrales. Hay que caminar de forma decidida hacia nuevos modelos comunicativos que rompan con la unidireccionalidad emisora, más eficaces en la participación, en la democratización y en la interactividad, donde un emergente tercer sector, ni público ni privado, asociativo, profundamente arraigado en la sociedad civil, tenga una singular relevancia en la sociedad del conocimiento.

10) Crear consejos educativos en los medios de comunicación que representen un marco para la cooperación entre las instituciones mediáticas, educativas y familiares, donde se velen por los derechos de la infancia y de la juventud, donde se estimulen programas sistemáticos de educación en comunicación desde los medios, y donde se potencie la participación de los colectivos ciudadanos, educativos y familiares para que puedan debatir, opinar y cooperar en los problemas de la comunicación; y donde se neutralice la dejadez y la indiferencia demostradas por los grandes medios públicos y privados por lo que se refiere a los programas educativos, infantiles y juveniles (AulaMèdia, enero del 2004).

Notas

¹ Para más información puede consultarse: www.mitjans.info.

² Para más información puede consultarse: www.audiovisualcat.net.

³ Todas las traducciones son nuestras.

⁴ Aparte de este documento, el CAC ha editado –conjuntamente con el Foro de las personas usuarias del audiovisual– otros materiales destinados a divulgar aspectos sobre: «Los valores en los contenidos de los programas televisivos dirigidos a la infancia y a los jóvenes» (2002) y «Derechos de las personas usuarias de los medios audiovisuales» (2002), por citar algunos.

⁵ Consideramos oportuno mencionar lo que el informe define por una buena educación en comunicación audiovisual. En primer lugar, enseñar a los niños y niñas a comprender y expresarse en el lenguaje audiovisual. En segundo lugar, formarlos para que sepan dialogar críticamente con la realidad audiovisual y además sepan dosificarla racionalmente (2003: 66).

⁶ Puede consultarse: www.aulamedia.org.

⁷ En los casos en que ha sido posible, citamos la fuente original de los dos documentos. A la izquierda del paréntesis incluimos la información procedente del CAC. Con la «C» nos referimos a las conclusiones (pp. 65-66) y a las propuestas (pp. 67-71) citadas en el tercer apartado. Después del guión indicamos el número de referencia de cada documento. A la derecha de la coma añadimos la información del manifiesto (M), con el que hemos procedido de la misma forma.

Referencias

- CONSELL DE L'AUDIOVISUAL DE CATALUNYA (CAC) (2003): «Libre Blanc: L'educació en l'entorn audiovisual», en Quaderns del CAC (núm. extraordinario de noviembre). Barcelona.
- MOIX, M. (2002): «Marc socioeducatiu de l'educació en comunicació. Etapes educació infantil i primària», en *AulaMèdia* (www.aulamedia.org (01-02)).
- RENÉ, S. (2002): «Educar en comunicació en la secundària obligatòria. Apunts per a la introducció curricular dels Mitjans i les TIC», en *AulaMèdia* (www.aulamedia.org (01-02)).
- RIVIÈRE, M. (2003): *El malentendido. Cómo nos educan los medios de comunicación*. Barcelona, Icaria Antrazyt.

(Recibido: 07-09-04 / Aceptado: 20-12-05)

- Ana María Sedeño Valdellós
Málaga

Tutoría universitaria y asignaturas de medios audiovisuales

University tutoring: reflections about audiovisual mass-media subjects

La tutoría es una de las más importantes labores que el profesorado universitario ejercerá en unos pocos años. Esta acción debe estar integrada en la enseñanza, al mismo nivel que la docencia en clase. Reflexionar y teorizar profundamente sobre este tema parece un primer paso, pero además, se debe establecer cauces prácticos innovadores para repensar la acción tutorial universitaria y lograr acercar su ejercicio a los alumnos.

Tutoring is one of the most important tasks that university teaching profession will work on in a few years. This work must be integrated in learning, at the same level as traditional class teaching. It seems to me that thinking and theorizing about this topic is a first step but, moreover, we have to set up a range of new practical means to re-invent the university tutoring work in order to bring it near to students.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Tutoría, función tutorial, enseñanza universitaria, medios audiovisuales, universidad. Tutoring, tutoring work, university learning, audiovisual mass media, university.

En el presente artículo se pretende realizar un resumen de mi experiencia como profesora tutora de un grupo de

la asignatura Medios Audiovisuales en la diplomatura de Ingeniería Técnica de Telecomunicaciones de la Universidad de Málaga. Con este grupo puse en práctica lo aprendido en tres años de pertenencia a un grupo de formación de profesorado novel inserto en el Proyecto Andaluz para la Formación del Profesorado Universitario y dependiente de la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA). Se trataron algunos elementos teóricos acerca de la función, la utilidad y los agentes implicados en el complejo pro-

- ❖ Ana María Sedeño Valdellós es profesora del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga (valdellos@uma.es).

ceso de relaciones que conlleva la labor tutorial en el sistema universitario actual. Esto nos resultará de gran utilidad a la hora de abordar el ejercicio real de la acción tutorial, para más tarde introducirnos en el caso práctico de la acción tutorial de una asignatura optativa desubicada del centro donde se encuentra el despacho de la profesora encargada, con los condicionantes que esto supone para el ejercicio normal de la labor tutorial.

1. La función de la tutoría en la universidad

La sensibilidad ante el problema de la definición y la acción de la tutoría universitaria está aumentando rápidamente en los últimos dos o tres años, de forma que, aunque existe todavía un cierto vacío bibliográfico, que se ha ido paliando durante los últimos cinco años, podemos encontrar algunas monografías y artículos dedicados a este tema, y muchos más dedicados a niveles inferiores de enseñanza (especialmente en enseñanzas medias).

De igual forma, este interés aumenta en sectores como el alumnado universitario: según muchas encuestas el estudiantado está muy descontento con la orientación recibida, por ejemplo, en el momento de su acceso a la universidad, qué decir de la orientación que reciben dentro de ella... La investigación y la reflexión práctica acerca de la función tutorial en la universidad es un campo abierto, en el que sólo se está comenzando a formar un corpus teórico y experimental en los últimos años. La razón de esta omisión parece encontrarse en la creencia de la falta de necesidad de orientación de los estudiantes universitarios. La concepción de una universidad donde solamente se exige enseñar contenidos especializados de acuerdo a los límites precisos de las titulaciones tradicionales ha lastrado cualquier intento por realizar una labor orientadora más general.

Por el contrario, la sociedad actual no sólo exige a sus trabajadores conocimiento teórico y práctico materializado en pericias –saber y saber hacer– sino unas competencias relacionadas con el saber estar y el saber ser, que, desde mi punto de vista, sólo pueden ser vehiculadas con una labor tutorial tradicionalmente más cercana a otros niveles educativos. Las más actuales tendencias críticas de educación superior afirman y aceptan que la universidad debe modificar el elemento de enfoque de su quehacer desde el proceso de enseñanza hacia el proceso de aprendizaje.

Pero ¿qué es el aprendizaje, qué lo diferencia de la enseñanza? Según J. Martínez (2004), el aprendizaje es un fenómeno social de construcción activa del conocimiento que acontece en el ámbito personal y,

por tanto, es intransferible y se encuentra completamente vinculado con la experiencia y el contexto concreto: lo que se aprende ligado al cómo se aprende. Por ello, es tan esencial despertar en el alumno la curiosidad de conocer el objetivo y meta de su conocimiento partiendo de sus necesidades, preocupaciones e intereses individuales.

Sin duda, esta función de estimulación o incluso de provocación por que el alumno se implique en su propio aprendizaje, en su conocimiento, se realiza desde la labor tutorial. Y si percibimos y tenemos en cuenta que nuestra sociedad del conocimiento espera cada vez más trabajadores flexibles, en continuo reciclaje laboral y que éste sólo es posible con una actividad constante y personal de renovación en la instrucción, podemos notar el alcance de la relevancia de inculcar en el ser humano el gusto, el interés, la necesidad por seguir aprendiendo durante toda su vida. Y también fórmulas rentables para hacerlo.

Las razones por las que estas consideraciones no se han planteado seriamente a nivel teórico en el ámbito universitario han sido ya someramente apuntadas, pero no así ciertas dificultades concretas que limitan la aplicación y participación normalizada de alumnos y profesores en tutorías integrales: la falta de una preparación en forma de una programación a nivel de centro, que detecte necesidades e intereses concretos, el desconocimiento por parte del profesorado y alumnado de lo que es la tutoría y de su finalidad y las limitaciones de espacio y tiempo para tutorizar. Del mismo modo, algunas de las condiciones para lograr su avance adecuado, en un contexto con ciertas peculiaridades, son las siguientes (Lázaro y Asensi, 1987):

- Ha de tener un carácter educativo y planificado.
- Ha de desarrollarse bajo las coordenadas básicas de una dinámica de trabajo en equipo, coordinado y colaborativo.
- Ha de promover desde una labor tutorial de acompañante, la toma de conciencia acerca de la importancia del futuro académico-profesional, la autorreflexión, el interés por crear planes y planificar sus propias metas.
- Ha de conectar el proceso formativo con el microsistema social de referencia.
- Ha de lograrse una interrelación de los distintos tipos de aprendizaje a través de la tutoría.

Creo firmemente que esta concepción de la función o labor tutorial en la enseñanza superior debe materializarse en prácticas más implicativas con el alumnado por parte de una de las figuras activas más importantes de este proceso, el profesor tutor universitario, auténtico agente en esta función de orientación,

sobre el que debemos reflexionar brevemente al menos. Son muchos los conceptos asociados a la idea de tutor universitario en la reflexión teórica sobre este tema:

- Actividad inherente a la función de profesor, que se realiza individual y colectivamente con los alumnos de un grupo de clase, con el fin de facilitar la integración de los procesos de aprendizaje (Álvarez, 2002: 33-34).

- El profesor universitario debe tener una importante faceta como orientador, que concentre sus esfuerzos en el desarrollo integral de los estudiantes además de la competencia docente en su área o disciplina de conocimiento, de saber enseñar eficazmente una determinada materia. Debe ser un profesional conocedor del proceso de enseñanza aprendizaje pero también del proceso de desarrollo de la carrera profesional, capaz de planificar determinadas intervenciones educativas para lograr los objetivos de desarrollo individual deseados (Álvarez, 2002: 46).

- El tutor es aquel profesor que se responsabiliza del desarrollo cognitivo y personal de un número de alumnos, que lo toman como referente (Gallego, 1977: 289-292).

De entre todas, estas concepciones resaltan una serie de factores comunes (Álvarez Pérez, 2002: 46-47):

- Se considera la necesidad de ayuda como un proceso a largo plazo.

- Se atribuye gran importancia al conocimiento que el profesor tutor ha de lograr de sus estudiantes, con el fin de poder ayudarles a resolver sus problemas, dificultades y dudas.

- Se debe contribuir al desarrollo integrado de la persona, en sus diferentes ámbitos (personal, escolar, profesional, etc.).

- La tutoría es un elemento inherente a la función educadora y socializadora que debe realizar todo profesor, una función más de la enseñanza en la universidad.

El rol del profesor como educador y como tutor de sus estudiantes implica el desempeño de funciones tales como:

- Facilitar una buena adaptación al entorno de la enseñanza universitaria con el fin de prevenir situaciones de incertidumbre, fracaso, abandono, cambio o prolongación de estudios.

- Aconsejar al alumnado sobre lo que puede hacer y cómo hacerlo en los distintos momentos de su proceso formativo.

- Orientar el aprendizaje del alumnado mediante el desarrollo de programas específicos, recomendación de actividades según las necesidades de cada estudiante, actividades de carácter preventivo, etc.

- Desarrollar estrategias de trabajo intelectual y de aprendizaje autónomo desde las materias específicas que imparta.

- Explicitar las consecuencias que para el desempeño profesional se derivan de los contenidos curriculares (establecer un nexo entre los aspectos académicos y los profesionales).

- Informar sobre cuestiones académicas, administrativas y/o profesionales al alcance del tutor.

- Facilitar tomas de decisiones académicas y/o profesiones apropiadas, evitando las precipitaciones, influencias y despersonalización.

La concepción de una universidad donde solamente se exige enseñar contenidos especializados de acuerdo a los límites precisos de las titulaciones tradicionales ha lastrado cualquier intento por realizar una labor orientadora más general.

- Ayudar a valorar las consecuencias que se derivan de la toma de decisiones sobre estudios o profesiones.

Las acciones tutoriales deben integrarse en el proceso académico, como un elemento significativo del desarrollo y madurez del alumnado. Con este objetivo, los programas de las distintas materias tienden cada vez más a contemplar distintos contenidos que tengan que ver con la formación integral del alumnado.

2. Análisis de un caso concreto

La historia de esta acción tutorial comienza durante el curso 2003-04 con la participación de quien esto escribe en un proyecto denominado «Revisión y redefinición de las tutorías: hacia una experiencia de interacción docente» en el Grupo Profesores Noveles-2 de la Universidad de Málaga del Proyecto Andaluz de Formación del Profesorado dependiente de la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA). Para comenzar el proyecto individual sobre tutorías de cada uno de los miembros del grupo de formación aludido, se nos proporcionaron una lista de procedimientos para su desarrollo, de entre los que debíamos elegir uno para ser aplicado en el aula:

- Tutorías de trabajos monográficos sobre temas del programa de la asignatura: su objetivo es la amplia-

ción o profundización autónoma de conocimientos en el marco de la materia de que se trate.

- Tutela de proyectos de acción práctica: ejecución de actos profesionales de dificultad variable que exigen aplicación de conocimientos o desarrollo de habilidades de investigación.

- Tutorías centradas sobre problemas o dificultades en el aprendizaje: su objetivo es responder a determinadas e individuales necesidades de los estudiantes en relación con asignaturas concretas.

- Tutorías coordinadas. Plan de acción tutorial del centro o del departamento: con él se produce la atención de las necesidades determinadas de cada alumno pero en el contexto del centro, que establece un plan coordinado de tutorías y recursos prácticos para llevar a cabo el mismo.

- La tutoría de compañeros: su función es que los alumnos aprendan los contenidos y los procesos de la asignatura mediante la tutela de algunos de sus compañeros más experimentados de cursos superiores con los que se pueden abordar temas como la realización

rio poner en marcha soluciones de adaptación al ámbito y condiciones específicas de cada asignatura. De esta manera, se marca la diferencia en especialización e implicación personal del profesor tutor. Tras la libre elección sobre el tipo de tutoría a realizar, en este caso la de trabajos monográficos, se comenzó con la experiencia de acercamiento de las tutorías al ámbito donde se desarrollaba una de las asignaturas impartidas.

La asignatura donde se definió la experiencia se denomina «Medios audiovisuales», optativa que tiene el Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad en la Escuela Técnica de Ingeniería de Telecomunicaciones (Imagen y Sonido), y posee, por definición, un temario especialmente extenso; además, confluían una serie de factores que justificaban la elección del procedimiento que se detallará más tarde:

- Alumnos con mucha motivación pero con diferentes intereses dentro de la asignatura.

- La asignatura es una optativa, desubicada del centro de trabajo de la Escuela Técnica de Telecomunicaciones pero pertenece al

Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Facultad de Ciencias de la Comunicación. Esto significaba que el despacho de la profesora y las clases (y ámbito de los alumnos) se producen en sitios alejados. Por ello, los alumnos tenían poca tendencia a acudir al despacho para tutorías en el horario normal establecido por la profesora.

Las acciones tutoriales deben integrarse en el proceso académico, como un elemento significativo del desarrollo y madurez del alumnado. Para ello, los programas de las distintas materias deberían contemplar distintos contenidos que tengan que ver con la formación integral del alumnado.

de prácticas en laboratorios, la preparación de exámenes, el aprendizaje de técnicas de estudio y de contenidos teóricos mediante una bibliografía orientativa previa... y muchos aspectos más.

- La tutoría a través de la Red: tutela a distancia del aprendizaje mediante su acceso on line (método directo) o a través de correo electrónico (método indirecto) al profesor para facilitar la atención individualizada de las necesidades de aprendizaje.

Las acciones tutoriales deben integrarse en el proceso académico, como un elemento significativo del desarrollo y madurez del alumnado. Para ello, los programas de las distintas materias deberían contemplar distintos contenidos que tengan que ver con la formación integral del alumnado. Si se desea aumentar la calidad de la orientación, este aspecto pasa, en el ámbito universitario, por una cierta necesidad de acción tutorial creativa más que funcional, es decir, es necesari-

El papel del profesor encuentra aquí un relevante papel. Se dividió la clase en grupos de tres o cuatro personas para la confección de trabajos monográficos sobre múltiples aspectos que abarca la asignatura (televisión, radio, comunicación en general, lenguaje audiovisual... desde los más variados puntos de vista empresarial, estratégico, social, expresivo...), de acuerdo con las afinidades y la voluntad de cada grupo. En otras palabras, se permitió que cada grupo tratara un tema determinado libremente, guiados mediante una bibliografía reducida (un libro de base o manual) para que fuera leída en profundidad, resumida y procesada críticamente. Este trabajo debía ser expuesto en clase ante todos sus compañeros, con esto intentaba que estructuraran los contenidos lo más claramente posible...

Por otro lado, es necesario comentar el otro gran aspecto del proceder tutorial. Éste se concreta en las sesiones de tutorías especializadas por grupos que tie-

nen lugar después de clase en la cafetería de la facultad, ante la inexistencia de un despacho o lugar específico donde citar a los alumnos. Este dato puede resultar extraño, pero con esta actividad se consiguió acercar esta tarea de gestión tutorial a alumnos que no suelen desplazarse hasta otras facultades en busca de orientación. En estas reuniones se les explicaba, por grupos, todas las fases y tareas exigidas, los procesos, detalles y recomendaciones para las presentaciones y exposiciones ante sus compañeros, el grado de relevancia de los contenidos, cómo debían centrar el tema, desarrollarlo... Ciertamente pude comprobar desde el principio que esta vía permitía un mayor acceso de los alumnos a las tutorías, al traspasarlas desde el ámbito normal del despacho (en este caso, alejado del centro donde tienen lugar las clases) a un ámbito común y accesible a ellos.

Este método de trabajo tenía unos objetivos principales. Se pretendía que los alumnos descubrieran por sí mismos ciertos contenidos relacionados con sus intereses e inclinaciones dentro de un temario muy amplio, y aprendieran a resumir y exponer los conceptos de forma clara, ordenada y de manera interactiva. También existían objetivos de convivencia y relacionales, pues el grupo se encontraba muy disgregado (apenas se conocían como compañeros) y su conducta general era muy pasiva debido a la escasa participación que conllevan las asignaturas de aprendizaje memorístico. Otros objetivos se centraron en lo siguiente:

- Impulsar la labor tutorial e integrarla en la labor docente, tal como predicen las próximas adaptaciones curriculares al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

- Aprovechar el potencial de los alumnos como creadores de su propio aprendizaje a través de materiales reales y su inserción en canales que implican la utilización de nuevas tecnologías.

- Familiarizar al alumno con un concepto del aprendizaje más cercano a la práctica, a la colaboración entre compañeros, y con el profesor y a la realización efectiva de productos.

Este proceder se combinó en el curso siguiente, 2004-05, con otro proyecto de innovación docente de realización de material didáctico para la asignatura, mediante su gestión por el campus virtual. De esta forma, resumidamente se describen los procedimientos o fases que conforman esta propuesta y experiencia de acción tutorial. Estas fases fueron guiadas por la profesora con tutorías virtuales, pero principalmente mediante tutorías grupales (según la división por temas-libros), en un lugar común de la Facultad de Telecomunicaciones:

- 1) División de los alumnos por grupos de tres o cuatro integrantes.

- 2) Presentación de pautas generales sobre realización del trabajo a todo el grupo de clase.

- 3) Elección de tema-libro (relacionado con el terreno de la asignatura) para resumir.

- 4) Establecimiento de dos tipos de calendario:

- Un calendario para acudir a tutorías especializadas por grupo y tema: estas tutorías se realizan en un sitio común de la facultad (no olvidar que esta signatura se imparte en un centro distinto al de ubicación del despacho de la profesora).

- Otro calendario para la exposición.

- 5) Tutorías propiamente dichas: planteamiento de dudas y problemas con el resumen y exposición de los contenidos elegidos.

- 6) Creación técnica efectiva de los materiales: fotos, textos, vídeos, necesarios para la realización de tales unidades didácticas.

- 7) Exposición por grupos del libro-tema elegidos, según dicho calendario.

- 8) Publicación en la web de la facultad-campus virtual de la asignatura.

3. Evaluación

Esta oferta de aprendizaje ha sido aprovechada por el 80% de los alumnos aproximadamente, por lo que personalmente creo que merece la pena continuar con este tipo de iniciativas de experimentación tutorial y, en general, de todas aquellas que tengan que ver con el desarrollo de la actividad docente universitaria.

Los estudiantes han adquirido unos conocimientos equiparables a los que se pudieron impartir en clase de forma tradicional. Algunos alumnos incluso se implicaron más de lo requerido y realizaron exposiciones en otros formatos como documentales, con gráficos, dibujos, presentaciones en las que debían manejar diversos programas de software... Hay que valorar estas iniciativas propias de algunos grupos pues significan, en la mayoría de los casos, un incremento del trabajo personal en relación con el que realizan en las clases tradicionales.

Estos trabajos y materiales fueron publicados en el espacio disponible para la asignatura en el campus virtual de la página web de la Universidad de Málaga. A dicho espacio se puede acceder mediante la siguiente dirección web: www.etsit.cv.uma.es/course/category.php?id=24, aunque se necesita una contraseña. Esta página se encuentra dividida en veinte secciones, según el número de trabajos expuestos y presentados, con todo el material en diferentes formatos: escritos Word, presentaciones en PowerPoint, archivos de au-

dio y vídeo... Este material será utilizado en próximas convocatorias y cursos académicos para la gestión de la asignatura y próximamente estoy pendiente de abrirlo a la consulta general.

He de decir que algunos de los objetivos y procedimientos que se querían realizar no han podido cumplirse por falta de tiempo. En concreto, se tenía previsto realizar una fase de evaluación consistente en votaciones de alumnos, empleo efectivo del material creado por parte del resto de estudiantes...), que fue descuidada al final por la anteriormente citada falta de tiempo y por la dispersión del alumnado durante la época de exámenes. Sin embargo, desde mi experiencia personal creo que los mayores logros se han producido a nivel vivencial, es decir, en lo referente a la relación entre compañeros. He comprobado, y así se me ha confirmado, que se produce un mayor conocimiento interpersonal, que suele ser bajo en estudios universitarios de este tipo, de no ser por este tipo de experiencias. Además de este, pueden destacarse los siguientes resultados, que han favorecido el aprendizaje significativo e incluso el desarrollo personal de cara al futuro profesional o laboral:

- Conocimiento interpersonal entre compañeros: mejora en las relaciones del alumno con los demás compañeros.

- Alto grado de atención.

- Mayor implicación con contenidos de la asignatura y búsqueda de diferenciación o innovación a través del trabajo monográfico y del formato de la exposición.

- Aprendizaje de cómo comunicarse de forma efectiva: hablar en público, saber captar y mantener la atención de sus compañeros, manejar el estrés que provoca el dirigirse a un determinado número de personas. Por el contrario, han existido una serie de dificultades o elementos que deben ser revisados:

- La experiencia no ha sido satisfactoria para una serie de alumnos que quizás esperaban una asignatura tradicional, de evaluación final a través de un examen.

- Muchos de ellos dejaron de ir a clase en cuanto comenzaron las exposiciones de sus compañeros, limitándose a asistir a la propia.

- Han existido diferentes, demasiado diferentes, grados de implicación con la asignatura y con las tutorías, tanto por su parte como por la mía (debe comprenderse que es muy difícil alcanzar y mantener el mismo tipo de implicación con todos los grupos y todos los alumnos cuando estos últimos son casi 120).

- En ocasiones ha sido problemática la comunicación con todos ellos: por ejemplo, las modificaciones de horario para las tutorías se tornaban dificultosas en

cuanto el grupo referido faltaba a la clase anterior (en la que yo recordaba/modificaba el sitio y la hora de las mismas). Las condiciones en las que se han realizado las tutorías quizás no han sido las mejores, pues éstas se han desarrollado en un espacio común como es la cafetería de la facultad en que se impartían las clases. Sin embargo, creo que la experiencia ha sido positiva, haciendo accesible algo que para ellos no hubiese sido fácil: el desplazamiento hasta la facultad de ciencias de la comunicación, a la que pertenezco y donde tengo mi despacho. Tanto por mi experiencia concreta como por algunos comentarios, pueden concluirse algunas anotaciones para mejorar las tutorías concretas y adaptarlas al ámbito específico del alumnado:

- Es necesario consensuar las horas de tutorías con los alumnos de una forma constante, incluso variarlas si es necesario, para conseguir coordinarlas lo mejor posible con el horario de clases y las eventualidades a lo largo de todo un cuatrimestre. Además, se debe dinamizar la acción tutorial con prácticas que rompan con el modelo convencional «tutorías = visita al despacho del profesor» y pueden producirse en otros espacios exteriores, algunos incluso más favorables para la interacción o en contextos más cercanos a la realidad del campo tratado.

- Se debe motivar a los alumnos, recordándoles cada cierto tiempo la conveniencia de hacer uso de las tutorías, informarles de la profundización en contenidos que pueden encontrar en las mismas o, incluso, proporcionarles un motivo y considerar su asistencia como una obligación más para superar la asignatura. De igual forma, se deben respetar los horarios puntualmente, aunque se estime que no acudirá ningún alumno; así se evitará que el alumno ocasional que pueda necesitarnos no se sienta desanimado al encontrar el despacho vacío.

Por último y como medida general, puede y debe integrarse la acción tutorial con la actividad docente general de la asignatura, para romper el modelo convencional de las tutorías como aclaración de dudas ante el examen. He de decir que aún tengo que reflexionar acerca de cómo eliminar estos factores o mejorar en el desarrollo de acciones de similares características. Sin embargo, pienso que la clave está en proporcionar más tiempo y un espacio adecuado para las mismas, además de diversificar la oferta de trabajos monográficos (para captar más variados intereses o gustos). En definitiva, mucha mayor implicación por mi parte, pero supongo que esto también lo proporciona la práctica docente y la experiencia profesional.

En cuanto a la parte personal, en sus aspectos profesional y humano, quisiera señalar que me alegro de

haber emprendido esta experiencia durante este curso porque he aprendido mucho de una serie de cuestiones muy importantes en mi vida profesional: la relación con los alumnos y alumnas, la obligación de prestar un buen servicio –educativo pero también personal–, la exigencia de implicarme en una adaptación constante a una serie de necesidades pedagógicas cambiantes y variadas (he comprobado que éstas son muy diferentes dependiendo del tipo de alumno, de la naturaleza de la asignatura –optativa y con un contenido diferente a la carrera en la que está inserta–), han sido oportunidades vitales y profesionales muy positivas para mí. Y, sobre todo, he aprendido a tratar con personas y con sus circunstancias.

Creo firmemente que lo mejor de todo ha sido que mis alumnos han visto en mí a una persona, y así me lo han expresado algunos. En realidad, no sé quién

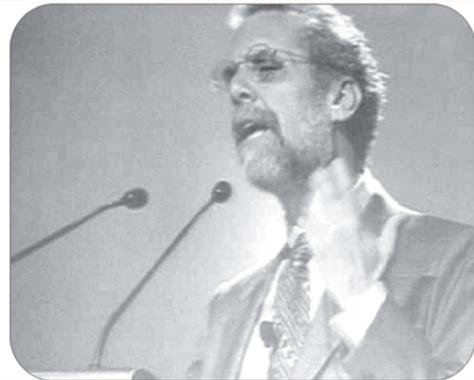
ha aprendido más durante esta experiencia, si mis alumnos o yo.

Referencias

- ÁLVAREZ PÉREZ, P.R. (2002): *La función tutorial en la universidad*. Madrid, EOS.
- GALLEGO, S. (1977): *Las funciones del tutor universitario*. Valencia, VIII Jornadas Nacionales de la Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía. *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum*; 289-292.
- LÁZARO, A. y ASENSI, J. (1987): *Manual de orientación y tutoría*. Madrid, Narcea.
- MARTÍNEZ, J. (2004): «El papel del tutor en el aprendizaje virtual», en www.uoc.edu/dt/20383/index.html (01-02-04).
- MICHAVILLA, F. y CALVO, B. (1998): *La universidad española hoy: propuesta para una política universitaria*. Madrid, Síntesis.
- Conclusiones del Grupo Profesores Noveles-2 Código 78, Área SEM, UMA 13 del Proyecto Andaluz de Formación del Profesorado dependiente de la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA).

«Percibir es seleccionar. Pero aunque el proceso de filtrado de la información sea fundamentalmente positivo, la misma capacidad del cerebro lo torna vulnerable a distorsionar lo que debe admitir o eliminar de la conciencia»

Daniel Goleman



(Recibido: 09-11-04 / Aceptado: 12-12-05)

- Antonio Rodríguez Fuentes
Granada

Oír con los ojos, ver con los oídos y leer y escuchar con las manos

Accesos alternativos a los medios para personas con deficiencias sensoriales

Alternative means to access mediatic information for people with sensory impairments

El trabajo pretende poner de manifiesto las dificultades que manifiestan las personas con discapacidades sensoriales para el acceso a la información mediática. Ahora bien, más que enfatizar y lamentar tales dificultades procura evidenciar las necesidades que demandan los usuarios de los medios para conseguir un acceso integral a ellos y consecuentemente resaltar, en su caso, el potencial de los mismos para la integración social del deficiente. El propósito es concienciar a los distintos profesionales: aquellos que generan y/o se sirven de los medios para transmitir información de la relevancia de su tarea y de la posibilidad de adaptación, en su caso, para personas con problemas sensoriales, tanto con adaptaciones tecnológicas o de procedimiento.

This paper aims at stating the difficulties which sensory disabled people face in order to access to mediatic information. However, instead of emphasizing and regretting at the difficulties, we try to evidence the needs which users demand to get a whole access to the media and, consequently, highlight their potencial towards the disabled 'social integration. The goal is to raise different professional's awareness: those which produce and/or make use of the media to transmit information about their task importance and the possibility of adapting them, if necessary, for sensory disabled people, both related to technological or procedural adaptations

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Accesibilidad, discapacidad, adaptaciones tecnológicas, información mediática, medios. Accessibility, impairment, technology adaptations, mediatic information, means.

El presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación realizado por un nutrido grupo de profesores

de la Universidad de Granada, financiado por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Granada. La temática general del macroproyecto versa sobre la divulgación del conocimiento público de áreas muy diversas para alumnos de educación primaria, secundaria y universitaria. En este marco se inserta la divulgación del conocimiento mediático para alumnos con alguna limitación o dificultad para el acceso «normalizado», proyecto que tengo el honor de

- ❖ Antonio Rodríguez Fuentes es profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Granada (arfuente@ugr.es).

coordinar y desarrollar en colaboración con un equipo de colegas de distintos departamentos de la Universidad de Granada y la participación de otros de la Universidad de Lisboa. Un bloque de especial relevancia dentro del proyecto es el acceso a los medios por parte de alumnos con alguna limitación, dificultad o discapacidad sensorial. Éste es el discurso que se vertebra en los siguientes apartados. Acceder a la información de los distintos medios de comunicación se erige en nuestra sociedad actual como una necesidad fundamental. Como tal se convierte en un derecho para todos los ciudadanos, que subyace en el derecho constitucional de igualdad de oportunidades. Lamentablemente, este derecho se ve a menudo truncado, debido a un cúmulo de argumentaciones que se pueden agrupar, aunque de manera excesivamente simplista, en dos grupos de causas interactivas:

- Causas intrínsecas. En unas ocasiones, son los propios sujetos que intentan acceder a la información los que muestran dificultades y limitaciones notables para hacerlo.
- Causas extrínsecas. En otras ocasiones, son las propias limitaciones y particularidades del propio medio así como sus agentes y el canal empleado los que dificultan el acceso.

En cualquier caso y dado que atenta contra un principio constitucional urge la necesidad de optimizar la transmisión y recepción de la información mediática, bien mejorando y adaptando los canales de difusión a determinadas poblaciones y/o bien capacitando al sujeto que accede a ellos para que tal acceso resulte eficaz. Además de la justificación socio-jurídica, otros argumentos pedagógicos espolean nuestro esfuerzo. No hay duda de que los medios de comunicación son instrumentos fundamentales de socialización y por tanto, determinan la conformación de la personalidad de los niños y adolescentes y su formación integral. Pero además, es un hecho más o menos generalizado la utilización de los medios de comunicación como recursos didácticos en el proceso educativo. Aunque pueda pronunciarse a favor o en contra de los medios de comunicación como herramientas socializadoras y didácticas, la realidad es que ambos son ciertos.

En el acto comunicativo confluyen una serie de componentes y agentes, a saber: emisor y receptor, agentes del acto, canal y medio por los que se vehicula el mensaje y el propio mensaje o contenido que se trata de difundir. En el caso que nos ocupa, los emisores son los profesionales de la comunicación (de los medios) y los receptores son todos aquellos sujetos que presentan alguna limitación o dificultad para el acceso «normalizado» a la información mediática, co-

mo consecuencia, entre otras, de la discapacidad sensorial que adolecen. Varios estados bien diferentes se incluyen en ella, a saber: a) alumnos con ceguera; b) alumnos con baja visión o hipovisión; c) alumnos con sordera; d) alumnos con baja audición o hipoacusia, y e) alumnos con sordoceguera.

Aunque no es éste el momento de dilucidar cada uno de los estados anteriores, de sobra conocidos, sí cabe hacer explícita la advertencia o auto-crítica siguiente: se trata de la propia clasificación, que tradicionalmente ha venido derivando en etiquetación, aspecto que execramos tanto como aquellos que pusieron de relieve que dado el riesgo aludido, amén de otras razones de conceptualización, resulta más congruente hablar de necesidades que de deficiencias. En efecto, afortunadamente ahora nos centramos más en la persona que en su enfermedad discapacitante. Por tanto, a pesar del intento de agrupación, por otro lado casi ineludible, hay que ser consciente de que cada alumno, cada persona, tiene unas posibilidades intrínsecas singulares de las que dependerá, en parte, su acceso a los medios, entre otras. Valga como ilustración el caso de las personas con baja visión, en las que sus diferentes atributos visuales (agudeza visual, campo visual, cromatismo, funcionalidad visual, etc.) determinarán, en gran medida, el acceso que hagan a los medios, siendo probablemente insólito encontrar dos personas aun con idéntica patología visual que hagan un acceso idéntico o similar a los medios. Por tanto, pese a las clasificaciones sobre poblaciones con deficiencias similares cada individuo es singular, y singular será el acceso que realice a la información mediática.

En cuanto a los medios de comunicación se han contemplado los siguientes, atendiendo a su potencial y frecuencia de utilización en la actualidad: a) televisión, medio de comunicación de masas, por excelencia, b) radio, hasta ahora más especializado que el anterior, c) prensa y revistas, de gran variedad, especialización y audiencia, y d) ordenador e Internet, fuente más moderna y de ingente potencial.

Cada uno de los medios anteriores demanda un tipo concreto de acceso o comunicación diferente: a) comunicación auditiva, captación y comprensión de mensajes orales, b) comunicación audiovisual, complementando la anterior con imágenes, c) comunicación escrita, acceso y comprensión de mensajes escritos, y d) comunicación multimodal e interactiva. Éstas son, en último término, las responsables de las dificultades que puedan surgir en la población objeto de nuestro trabajo.

A grandes rasgos, en cuanto a la población ciega y con deficiencias visuales, han proliferado en los últi-

mos lustros multitud de herramientas y aparatos para el acceso absoluto a los medios, muestra del enorme compromiso que desde hace suficiente tiempo vienen mostrando la ONCE y el CIDAT (Centro de Innovación y Desarrollo de Adaptaciones Tiflotecnológicas). Más tímidos han sido los avances que han emergido para posibilitar o coadyuvar el acceso integral a los medios por parte de alumnos y personas con discapacidades auditivas.

1. Accesibilidad a la televisión

Para la población de personas invidentes que no puede acceder a las imágenes televisivas existe el sistema de audio-descripción «audesc» que traduce la información visual de escenas televisivas, como movimientos significativos, decorados o imágenes a información oral. Por ello, y dado que es el sonido la fuente principal de su acceso a la información televisiva se requiere una alta calidad de sonido del aparato de TV y una buena insonorización del habitáculo donde se escucha. El potencial de este sistema radica en que permite poder ver con los oídos. Su limitación es que hay determinadas escenas que resultan innarrables o de difícil descripción.

Algunas películas (más de un centenar) e incluso algunos teatros (como el Falla) han incorporado ya este sistema con resultados positivos. Los telespectadores han de utilizar unos auriculares a través de los cuales se vehicula esa información visual determinante para comprender la escena.

Lo ideal de este sistema es que se realice por los propios directores y guionistas de los programas (películas, telediarios, documentales, series...), de tal suerte que al incorporarse desde la propia elaboración inicial queda garantizada la calidad del mismo (sincronizándose las pausas de elocución de los actores o presentadores con la descripción necesaria u otra información adicional para ciegos). Ello implica un nuevo reto para los diseñadores de programaciones audiovisuales. No obstante, en su defecto, se puede incorporar este sistema a posteriori, aunque resulta más complicado. En cualquier caso, las tendencias actuales reivindican la creación de un Centro Nacional de Audio-descripción. Aún más alentadoras son a priori las posibilidades que en general presentan los televidentes con escasa visión. Sus demandas o necesidades son panta-

llas planas de alta resolución y tamaño grande, convencionalmente comercializadas en la actualidad. Adicionalmente, es imprescindible evitar o reducir a niveles ínfimos el «ruido» visual, que de lo contrario podría ocasionar distorsiones en la imagen o interferir en la atención visual del telespectador, consecuencias ambas que pueden tener una enorme repercusión negativa en personas con problemas visuales.

De otra parte, la propia persona con baja visión en función de su discapacidad visual (atributos afectados: agudeza visual, campo de visión, cromatismo, etc.) y su capacidad de adaptación, por supuesto con las ayudas ópticas prescritas para esta actividad, ha de procurar el mejor lugar y posición para percibir las imágenes. No procede imponerle un sitio específico, cerca de la ventana o de la televisión, pues ello podría resultar contraproducente. En cualquier caso, deben garantizarse las condiciones de iluminación, nitidez, tamaño y contraste adecuadas (Martín y Luengo, 2003).

Una vez superadas las barreras y limitaciones para el acceso al ordenador de personas tanto ciegas como deficientes visuales, este medio ofrece un inmenso abanico de posibilidades para estas personas, tanto de comunicación con otras personas como de documentación e información.

En cuanto a los sujetos con sordera, demandan la conversión del lenguaje oral televisivo al lenguaje de signos, experiencia ya iniciada en TV, en algunos programas divulgativos y de noticias. De manera coetánea a este estudio se ha aprobado en el Congreso de Diputados el reconocimiento de las lenguas de signos (proposición no de ley aprobada el 4 de noviembre de 2004). Otra fórmula posible es la producción de subtítulos. Recientemente también se ha firmado el acuerdo para la creación del Centro Español de Subtitulado, que desempeñará funciones diversas, como la formación de subtituladores y la regulación de la puesta en marcha (normativa) del subtitulado que empezará a funcionar a finales del año 2005. Este avance les permite escuchar la TV con los ojos (www.solidaridaddigital.discanet.es).

Tanto para el lenguaje de signos como para el subtitulado se requieren normativas comunes que garanticen una cierta homogeneización de las conversiones, que deberán ser reguladas por el Centro anterior. De

otra parte, la calidad de la imagen ha de ser óptima, tanto para coadyuvar al descifrado de los signos dígito-manuales propios del lenguaje de signos como para la percepción clara de los movimientos bucales, en caso de que se pretenda la lectura labial para producciones realizadas en el mismo idioma del televidente sordo.

En el caso de los televidentes hipoacúsicos, se ha de prestar mucha atención a la ubicación de la TV y al espacio en el que se inserta para garantizar ciertas condiciones de sonorización, aislando los ruidos distorsionantes del contexto y reduciendo el eco. Por supuesto, la dicción de los presentadores ha de ser perfecta. Además la imagen ha de ser lo suficientemente nítida como para que pueda facilitar la lectura labial, para aquéllos que precisen de ella.

2. Accesibilidad a la radio

Existen radios específicas adaptadas a la población ciega que informan del canal que se sintoniza. Se demanda, como en el caso anterior, condiciones adecuadas de sonoridad tanto del aparato como del lugar donde esté ubicado. Los ciegos poseen mejor capacidad auditiva (discriminación y orientación auditiva) y sentido musical que los videntes, tanto más cuanto más precoz haya sido su pérdida visual. Es por esto y por las propias características del sentido del oído que, junto con el háptico, se utilice como alternativo al sentido visual, es decir que pueden ver con los oídos y las manos. Son buenas las posibilidades que muestran la mayoría de las personas con baja visión para la utilización de radios digitales, convencionalmente comercializadas, que facilitan la lectura de las emisoras.

En cualquiera de los casos anteriores, el acceso a la información auditiva que procura la radio no supone problemas importantes para las personas ciegas e incluso deficientes visuales, una vez que han memorizado las diferentes funciones del aparato y su ubicación en los distintos botones, en el peor de los casos.

Mayores son, sin duda, las limitaciones para el acceso a la información de este medio por parte de personas sin audición. Para el acceso a la música se está experimentando la conversión del sonido musical a una vibración táctil que puede percibir el receptor sordo, mediante el novedoso sistema *Tunderbox*, diseñado en el seno de la Fundación *Once*, que funciona a través de motores electrodinámicos.

Las posibilidades de acceso a la radio por parte de personas con deficiencias auditivas están determinadas por el resto auditivo que posea y la funcionalidad del mismo. Por su parte, tanto el medio de comunicación, en este caso la radio, como el contexto en el que se escuche deben garantizar ciertas condiciones de sono-

rización, como en el caso de la televisión. Además, dado que no se puede complementar la audición con imágenes visuales, como en el caso de la televisión (contenido visual de la información, lectura labial y descifrado de signos y gestos), se requiere que la dicción de los locutores sea perfecta, en todos sus atributos (articulación, fonología, ritmo, entonación, etc.).

3. Accesibilidad a la prensa y textos escritos

Para el acceso a la prensa escrita por parte de los ciegos existen traductores de la letra impresa en tinta a letra en relieve (braille), mediante programas informáticos, como el *Cobra*, o bien conversores de letra en tinta a lenguaje oral, como el *Optacom*. Incluso para que los dibujos adquieran relieve y puedan ser captados por los invidentes se emplea el *thermoform*, máquina que a través de un sistema de calentamiento de plásticos consigue dar relieve a las líneas en negro. Existen experiencias de periódicos informáticos específicos para ciegos y deficientes visuales, como el *PEIN*, que permite el acceso total mediante conversión al lenguaje oral, al Braille o mediante ampliaciones de la letra (magnificadores), respectivamente (Rodríguez, 2003). De nuevo son diferentes las posibilidades de acceso a la prensa en el caso de las personas con baja visión, ya que pueden utilizar macrotipos y ayudas ópticas diversas para el acceso a casi cualquier material impreso en tinta. En caso negativo, pueden emplear los instrumentos anteriores, traductores del lenguaje escrito a oral.

En cuanto a las personas sordas, en principio el acceso a la lectura impresa puede parecer óptimo, dado que requiere el sentido visual que éstos pueden mantener intacto. Sin embargo, dado que no poseen un buen desarrollo del lenguaje oral, debido a su incapacidad auditiva, la adquisición y desarrollo del lenguaje escrito se ve gravemente alterado, de ahí que sea frecuente la falta de comprensión lectora en estas personas. Por tanto, la mejora del acceso a este medio pasa por la mejora de la comprensión del lenguaje escrito para que adquieran el mensaje que se intenta transmitir, lo cual a su vez pasa por la mejora del lenguaje oral, al menos de su estructura sintáctica y riqueza léxica.

En cuanto a las personas hipoacúsicas, el problema es similar al anterior, aunque quizá más liviano. En efecto, proliferan los casos de niños con hipoacusia que no presentan un buen dominio del lenguaje oral, lo cual dificulta irremediablemente el dominio del lenguaje escrito. Bajo este argumento subyace la necesidad de enseñar siempre que sea viable el lenguaje oral al niño hipoacúsico versus el lenguaje de signos.

4. Accesibilidad al ordenador e Internet

En cuanto al ordenador, existen muchas adaptaciones tiflotecnológicas que permiten el acceso autónomo de los usuarios ciegos al ordenador, como las siguientes (Grau, 2004):

- Teclados en Braille, que sustituyen a los tradicionales, que puede ser el propio PC hablado.
- Línea Braille Efímero que traduce al Braille la información de la pantalla.
- Programas lectores de pantalla con sintetizador de voz, que traducen verbalmente la información.
- Programas específicos para acceso adaptado a otros software, como el Tiflowin o el Jaws para el acceso al sistema operativo Windows.
- Impresoras Braille, como la innovadora Brother HL-6050, que incorpora caracteres Braille y un sistema de alarmas que alertan de algún fallo o bien avisan del estado de la misma.

Son avances relativamente recientes, tanto es así que están apareciendo constantemente nuevas versiones, adaptaciones e inventos para hacer posible o más fácil el acceso autónomo de los ciegos a este medio. Tal es el caso de las pantallas Hitachi que, además de la interactividad de las pantallas LCD, consigue elevarse tomando cierto relieve (de uno o dos milímetros) en determinadas posiciones, que podrían ser utilizadas en el futuro como botones de mando, posibilitando la localización de los mismos para los ciegos.

La tecnología digital está desempeñando un papel esencial en la posibilidad del acceso integral a los medios, con resultados positivos ya experimentados (Bhargava, 2003). En efecto, a través del ordenador y con las adaptaciones pertinentes (hardware y software) se puede acceder de forma mejorada a los medios analizados más arriba.

Otro aspecto a resaltar es el uso de Internet. Los usuarios de este medio lo valoran tal como merece, sin embargo, no proliferan usuarios de Internet entre alumnos ciegos y deficientes visuales de educación primaria y secundaria. Según el debate plenario realizado en el marco de las I Jornadas Andaluzas de Accesibilidad en Internet para invidentes, celebradas en 2004, ello se debe a que las páginas web no están diseñadas y ni siquiera adaptadas para personas con impedimento visual. En efecto, un estudio realizado por un grupo de la Universidad de Valencia, publicado por Romero y Ávila (2003), ha puesto de relieve que son los titulados universitarios los que hacen mayoritariamente uso de este medio y no sin dificultades. En general, se usa bastante el ordenador para el acceso a otros medios (prensa, textos, etc.), pero encuentran dificultades para el acceso a Internet (Romero, Ávila y

Alcantud, 2001). Ello evidencia la necesidad de que al igual que con otros sistemas adaptativos, como la audio-descripción y el subtítulo, se cree un centro regulador de ciertos criterios de elaboración de páginas web así como programas interactivos que atiendan a las necesidades de los invidentes.

La población con resto visual relativamente funcional puede acceder al ordenador, además de con los medios anteriores, con las ayudas e instrumentos ópticos además de otros no ópticos, como la iluminación, aprovechando de esta manera su resto visual. Las adaptaciones o condiciones requeridas de los medios son las siguientes (Grau, 2004):

- Software magnificadores de pantalla, como el «Zoom-Text», el «Magic» o el «Mega», o bien amplificadores externos como lupas de pantalla o telescopios montados en gafas, si bien éstos proporcionan menor aumento.
- Monitores con pantalla táctil y/o con pantalla plana grande (a partir de 17').
- Teclados magnificados, luminosos o con pictogramas.
- Configuraciones especiales, como el contraste de colores (figura-fondo) o la velocidad del puntero en la pantalla así como su tamaño y notoriedad; posibilidades que ofrecen los actuales sistemas operativos y resaltan aún más el software de acceso a los sistemas operativos, como los mencionados Tiflowin o Jaws.
- Impresoras en color de alta resolución y contraste, empleando por supuesto el papel adecuado (opaco, sin brillo...).

La investigación antes aludida (Romero y Ávila, 2003) pone de manifiesto que las dificultades o necesidades para el acceso integral a programas y páginas web son diferentes en esta población que en la de ciegos. Esta población reclama un adecuado contraste de colores y la posibilidad de poder modificar el tamaño y tipo de la fuente, principalmente. Estas limitaciones, entre otras dificultan el acceso total, lo cual redundaría en una reducción del potencial de uso de este medio, que se limita a un porcentaje bajo de la población con estas características, pese a ser conscientes de la trascendencia del mismo (<http://acceso.uv.es/Unidad/pubs>). En definitiva, es necesario resaltar que una vez superadas las barreras y limitaciones para el acceso al ordenador de personas tanto ciegas como deficientes visuales, este medio ofrece un inmenso abanico de posibilidades para estas personas, tanto de comunicación con otras personas como de documentación e información. El acceso a textos escritos, mediante sintetizadores de voz o conversiones al braille y magnificadores de pantalla o impresiones ampliadas para lectores con baja

visión, son los más conocidos. Diccionarios específicos, periódicos adaptados y algunas obras literarias y científicas completan el panorama del enorme potencial que ofrece este medio (Rodríguez y Gallego, 2001).

En cuanto al acceso al ordenador por parte de personas sordas algunas adaptaciones requieren ser tenidas en cuenta. Las señales acústicas precisan ser sustituidas por avisos visuales. Evidentemente, aquellos programas o páginas web que incorporen audio y por tanto transmitan información a través del lenguaje oral, han de convertir esta información a lenguaje escrito. En este caso y en el caso de órdenes u opciones escritas se ha de cumplir la norma de claridad y facilidad de comprensión del mensaje, dada la posible dificultad que pudieran mostrar en la comprensión de mensajes escritos.

De otra parte, es posible aumentar y coadyuvar la comunicación de personas sordas a través de la videoconferencia, posibilitando la comunicación a través del lenguaje de signos y lectura labial. Por último, el sujeto sordo podrá beneficiarse además de determinados programas existentes como los diccionarios de lengua de signos españoles, diccionarios de neologismos de la lengua de signos, etc.

Con respecto a las personas con hipoacusia, se requieren algunas condiciones acústicas especiales a tener en cuenta para su acceso al ordenador. Éste ha de ser extremadamente silencioso (ventilador, impresora, etc.) y los componentes de salida de audio deben reunir ciertos requisitos que garanticen su calidad de sonido. Éstos han de ser regulables, en cuanto a tono, volumen y frecuencia. Evidentemente, ha de garantizarse que los componentes electromagnéticos del equipo no produzcan interferencias con el audífono del hipoacúsico.

5. A modo de conclusión

Dadas las restricciones espaciales, valga como conclusión la siguiente valoración. Se ha avanzado mucho en el campo de las tecnologías específicas para personas con deficiencias visuales y auditivas y en la adaptación para el acceso a las tecnologías ya existentes. Ello sin duda ha posibilitado u optimizado el acceso a la información mediática mejorando, de esta manera, su socialización e inserción socio-laboral. Sin embargo, se ha puesto de manifiesto que queda mucho camino aún por recorrer. Espero que esta contribución sirva como reconocimiento del camino andado y de la idoneidad de los recursos emergentes, así como de estímulo para que tanto las políticas económicas, tecnológicas y sociales como las instituciones implicadas sigan fomentando esta línea de trabajo. Por su-

puesto, existe una deuda social para con los autores y grupos de trabajo que le han dedicado, y lo siguen haciendo, un intenso y loable esfuerzo. Evidentemente, ninguna utilidad tiene lo anterior si los responsables últimos de los medios así como los productores de los programas no toman nota de todo ello para posibilitar/facilitar el acceso integral de todos a la información, con las adaptaciones pertinentes, en su caso. Parafraseando a Gill (2003), urge la necesidad de colaboración de investigadores, asociaciones de usuarios y consumidores, organismos de normalización, legisladores, fabricantes y proveedores de servicios para conseguir el acceso integral a los medios, derecho fundamental del individuo con independencia de su (dis)capacidad visual.

Referencias

- ALCANTUD, F. y FERRER, A.M. (1999): «Ayudas técnicas para estudiantes con discapacidades físicas y sensoriales», en RIVAS y LÓPEZ (Eds.): *Asesoramiento vocacional de estudiantes con minusvalías físicas y sensoriales*. Universidad de Valencia.
- BHARGAVA, R. (2003): «Cultivating new relationships to digital assistive technologies», en *British Journal of Visual Impairment*, 21, 1; 10-15.
- FERRER, A.M. (2002): «Las tecnologías de ayuda en la respuesta educativa del niño con discapacidad auditiva», en SOTO, F. y RODRÍGUEZ, J. (Coords.): «Las nuevas tecnologías en la respuesta educativa a la diversidad», en *II Congreso Nacional de Nuevas Tecnologías y Necesidades Educativas Especiales*. Murcia, Consejería de Educación y Cultura.
- FERRER, A.M.; ROMERO, R. y ALCANTUD, F. (2000): «Web accessibility for people with motor impairments», en *International Conference on Computers Helping People with Special Needs*. Karlsruhe.
- GILL, J.M. (2003): «The development of information and communication technology systems to include people with a visual impairment», en *Visual Impairment Research*, 4, 3; 133-141.
- GRAU, X. (2004): *Tecnología y discapacidad visual. Necesidades tecnológicas y aplicación en la vida diaria de las personas con ceguera y deficiencia visual*. Madrid, ONCE.
- MARTÍN, P. y LUENGO, S. (2003): *Accesibilidad para personas con ceguera y deficiencia visual*. Madrid, ONCE.
- RODRÍGUEZ, A. y GALLEGO, J.L. (2001): «Potencial educativo de las nuevas tecnologías en la lecto-escritura de personas con deficiencia visual», en *Comunicar*, 17; 158-164.
- RODRÍGUEZ, A. (2003): «Integración escolar de alumnos con deficiencia visual en España: algunas sugerencias espaciales y contribuciones tecnológicas y tiflotecnológicas», en *Estudios Pedagógicos*, 29; 143-153.
- RODRÍGUEZ, A. (2002): «Comunicación y acceso a la información de personas ciegas y deficientes visuales», en RODRÍGUEZ, A. y MARTÍNEZ, F. (Coords.): *Atención educativa a ciegos y deficientes visuales*. Granada, Arial.
- RODRÍGUEZ, A. (2003): *La expresión escrita en alumnos con deficiencia visual*. Granada, Arial.
- ROMERO, R.; ÁVILA, V. y ALCANTUD, F. (2001): «Análisis de la accesibilidad y usabilidad de páginas web para usuarios ciegos», en VARIOS: *Odisea de la Comunicación. II Jornadas sobre Comunicación Aumentativa y Alternativa*. Valencia, ISAAC.

- Antonio García Guzmán
Granada

La lengua, la literatura y las tecnologías al servicio de la educación especial

Literacy, literature and nechnologies in favour of special education

En este texto se analizan algunas de las aportaciones que las tecnologías han introducido en el mundo literario, y sobretodo se hace especial hincapié en mostrar cómo las nuevas tecnologías pueden facilitar el acceso y aprendizaje de la lengua y la literatura a aquellas personas que poseen alguna necesidad educativa especial. De este modo, este estudio se centra en las posibilidades de la informática y más concretamente de Internet, para hacer más accesible la literatura a todos los colectivos.

In this paper some contributions that new technologies have made to the literacy world are analyzed and special emphasis is given to show how new technologies can facilitate the access and the process of learning literacy and literature to people who have some special education needs. This paper will focus on the benefits of computer science and particularly on the role of the Internet to make literature available to everybody.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Lengua, literatura, necesidades educativas especiales, tecnologías, accesibilidad.
Literacy, literature, special education needs, technologies, accessibility.

1. Tecnologías de la información y la comunicación en la educación general y literaria

Existe una tendencia a identificar las tecnologías con la informática. Esta confusión puede explicarse por la presencia de ésta en nuestra sociedad, pero cuando nos referimos aquí a las «nuevas tecnologías» no sólo nos referimos a la informática sino al desarrollo «tecnológico» en el diseño de procesos, programas y aplicaciones (Bartolomé, 1989). Por ello, estoy de acuerdo con Osoro (2000), en afirmar que en lugar de «nuevas tecnologías» deberíamos hablar de «tecnologías avanzadas», ya que en esta expresión estarían englobadas las tecnologías «punta» y esas otras «vídeo,

❖ Antonio García Guzmán es profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (antogagu@ugr.es).

informática, retroproyector...», que ya tienen años pero cuya vigencia en las aulas es evidente. Sin embargo, en los últimos años se les ha ido denominando TIC (tecnologías de la información y comunicación). De esta manera, en este artículo utilizaremos uno u otro concepto indistintamente.

«Desde que Gutenberg inventara la imprenta, el medio más utilizado por la literatura para re-producirse ha sido el libro impreso, fundamentalmente. Pero en la actualidad, además de este soporte, la literatura puede producirse y re-producirse a través de otros medios electrónicos» (Romera, Gutiérrez y García, 1996: 40).

Hoy en día es innegable que las tecnologías han revolucionado la educación, la ciencia y en general las formas de comunicación. Por ello, hemos de verlas desde una perspectiva crítico-constructiva, analizando tanto los pros como los contras de su inclusión en la enseñanza de la lengua y la literatura. Son muchos los escritores que se han opuesto al avance de las tecnologías en la literatura (principalmente el uso multimedia), ejemplos como:

François Taillandier, premio de novela de la Academia Francesa, dice que «el que prefiere el libro electrónico al libro de papel es porque no ha leído en su vida» (Suñén, 2000: 12). Otro claro ejemplo es Octavio Paz, Premio Nobel de Literatura, que expresa que jamás permitiría que su poesía estuviese en Internet; sin embargo, Moreno (2000: 14) razona que «ni que decir tiene que, ya antes de que soltara semejante patleta, su poesía estaba leyéndose al mismo tiempo en Sri Lanka, en El Cairo y en Barcelona gracias a Internet. ¡Ay, estos escritores! Se pasan la existencia afirmando que sus libros no son suyos, sino de los lectores, y cuando se les ofrece la posibilidad de universalizar sus textos, se rasgan las vestiduras de su vanidad y de su egolatría más estúpida».

También encontramos algunos comentarios que de una manera u otra evidencian ir en contra del avance tecnológico en la literatura: «El libro nunca podrá ser sustituido por el ordenador»; «la informática es la muerte de la literatura»; «las librerías virtuales no tendrán éxito frente al placer de pasear entre estanterías» (Cabrera, 2000: 28).

Incluso se han realizado tesis que ponen en entredicho el error de incluir el ordenador en las aulas. Un ejemplo, se puede encontrar en la tesis defendida por la psicóloga Healy, experta en cuestiones educativas, quien afirma en su libro: «Failure to connect: how computers affect our children's mind», que el uso desordenado de los ordenadores puede interferir en el desarrollo de las habilidades del niño para pensar lógicamente y distinguir entre realidad y fantasía (Andrada,

2000). Al margen de lo que cada uno pueda opinar, en los últimos cincuenta años estamos viviendo uno de los mayores cambios tecnológicos en educación con la aparición de las tecnologías, y esto es algo que hemos de asumir. En general, el uso de las tecnologías posee una serie de ventajas entre las que encontramos (Osoro, 2000):

- Universaliza la comunicación.
- Favorece el aprendizaje cooperativo y la resolución de problemas.
- Desarrolla las habilidades de lectura, escritura y expresión.
- Posibilita la reflexión conjunta del profesorado en temas educativos.
- Permite al profesorado seleccionar y adquirir documentación para completar sus exposiciones.
- Permite una mayor accesibilidad de la información a los colectivos con determinadas necesidades educativas especiales.
- Favorece la actualización y la autoinformación en el propio centro.
- Aumenta la percepción y el conocimiento del mundo en todos sus aspectos (culturales, lingüísticos, económicos y políticos, etc.), como paso obligado al ejercicio. Pero también tiene algunos inconvenientes, tales como: «naufragio» en la búsqueda de información, información poco fiable, falta de formación por parte de los profesionales para ponerla en práctica; problemas técnico-informativos.

Para conocer estas ventajas, utilizarlas con precisión y moderación, los profesionales de la educación debemos perder cuanto antes el miedo a las tecnologías y adentrarnos en ellas, conocerlas y sacarles lo mejor para contribuir a la educación integral del niño. Además, no debemos olvidar que cada recurso didáctico exige una estrategia metodológica particular, y que no sólo será el recurso el que tenga valor didáctico en sí mismo, sino los usos que se planteen o hagan de ellos los docentes y/o discentes. Si se revisa el proceso de las tecnologías en la educación, es posible observar cómo «la mera existencia de una posibilidad tecnológica no es suficiente para que su utilización educativa se generalice» (Valle, 1996: 32).

En el campo de la literatura se han producido grandes avances: existen nuevos soportes en la difusión de textos literarios, como el libro electrónico, hipertextos, el cd-rom, Internet o el libro digital hablado.

Las aplicaciones del cd-rom en el ámbito de la literatura son múltiples (Romera, 1996), entre ellas: recoger un conjunto de obras de diferentes autores o reunir las obras completas o parciales de un autor. Sin embargo, el medio tecnológico que ha cobrado y está

coibrando más relevancia en el campo de la educación, en general y en el acceso a la alfabetización, en particular, se encuentra en la utilización de la red Internet, y más específicamente en la World Wide Web (www), como recurso didáctico y como depósito y fuente de materiales didácticos. «Se trata de un sistema multimedia, que permite la utilización de distintos tipos de recursos, conectados entre sí a través de enlaces en lenguaje hipertextual (Hyper Text Markup Language: HTML.). Este sistema permite romper con la linealidad impuesta por el texto escrito, de forma que es posible navegar, ir de un elemento, información o documento a otro, dentro o fuera de la misma aplicación, en cualquier parte del mundo, siempre que estén enlazados» (Alba, 1998: 9).

Siguiendo a Romera (1996), en el campo de la literatura, Internet proporciona grandes ventajas, ya que de esta manera es accesible desde casi todos los rincones del mundo y tiene más receptores que en el soporte libro, pero también diversos autores coinciden en que hasta el momento la literatura española, frente a la anglosajona, tiene escasa presencia en Internet.

Como señala Prats (2002), también se ha de tener en cuenta que la introducción de Internet en las aulas (y, en general de las tecnologías) exige ampliar el concepto de alfabetización, pues además de saber leer, escribir, calcular y dibujar, se deberá procurar leer y escribir programas, navegar por la Red, establecer vínculos entre imágenes, sonidos, textos, vídeos, etc. Al igual que hasta ahora se exigía que los alumnos hablasen, escribiesen y calcularasen bien.

En un interesante estudio (Cantón, 2001) se citan como efectos positivos de la introducción de Internet en la educación, los siguientes: a) reducción de costes de los materiales mediáticos e hipermedia; b) reducción de beneficios de las empresas dedicadas a la producción de materiales; c) mayor agresividad comercial; d) desarrollo preferencial del talento humano; e) preeminencia del saber hacer sobre el saber (efecto experiencia); f) diversificación de los trabajos y empleos; g) desarrollo de la capacidad de aprendizaje personal y organizacional; h) capacidad y habilidades de comunicación; i) marginalidad sociocultural y económica; j) facilidades para la atención a la diversidad; k) integración de varios tipos de información; l) es atractivo y agradable para los jóvenes; m) posee expansión

progresiva por la deslocalización espacial que permite.

Del mismo modo, en el mismo estudio, también se citan algunos inconvenientes que este medio puede presentar. Por ello, resulta fundamental conocer dichos inconvenientes: a) nulo estímulo a la creatividad; b) hábitos de copiar y pegar; c) abundancia y saturación de hechos violentos; d) confusión entre espectáculos violentos reales y ficticios; e) fascinación por valores sociales que transmiten los media y que impiden actuar en contra produciendo en los jóvenes una paralización cautiva, llena de morbo; f) complejidad y pérdida de referencias inmediatas; g) exhibicionismo, voyeurismo y velocidad; h) escenas violentas en Internet y en los juegos que son enfrentamientos bélicos de eliminación de los adversarios; i) se aleja y se desrealiza la violencia; j) fomentan el gusto y el derecho de intromisión en la vida privada de otros, etc.

Gracias a las TIC, estamos empezando a despegar en un campo que promete ofrecer muchas opciones para la mejora de la calidad de vida de los colectivos con necesidades especiales, posibilitándoles un mayor acceso literario y lingüístico, con lo que esto conlleva en su desarrollo integral.

2. El acceso a la lengua y la literatura mediante tecnologías: aportaciones a la educación especial

Como a cualquier otra persona, aquéllos que padecen algún tipo de necesidad educativa especial se les ha de dotar de todos los recursos que estén en nuestras manos para hacer posible una educación adaptada a sus necesidades, porque cuando nos enfrentamos a diversidad de necesidades, hemos de partir de una gran diversidad de recursos.

Por otra parte, hemos de partir de la base de que al margen de que se esté a favor o en contra de la inclusión de las TIC en la educación, o de que vayan acompañadas, en algunos casos, de determinados inconvenientes, se ha de admitir que gracias a los constantes avances tecnológicos, se ha posibilitado aumentar la accesibilidad a la literatura y a la alfabetización en general, a colectivos con algún tipo de déficit sensorial y/o motórico. Además, en la actualidad, se pueden encontrar multitud de programas informáticos y/o softwares que pretenden posibilitar, mejorar e incrementar el desarrollo lingüístico, literario, y educativo en general de los colectivos con NEE (Sánchez, 2002). En el caso de

las personas invidentes o con discapacidad visual, a este tipo de adaptación y accesibilidad de las TIC para su utilización y aprovechamiento, se le denomina «tiflotecnología». Para contribuir a aumentar la accesibilidad, utilización y aplicación de tales dispositivos, algunas organizaciones como la ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles), incluso han creado un Centro de Investigación, Desarrollo y Aplicación Tiflotécnica (CIDAT), con el objetivo de facilitar la accesibilidad lingüística a este colectivo.

Con el auge de la informática, las fundaciones dedicadas a la producción de materiales para ciegos empiezan a diseñar los primeros aparatos específicos para el almacenamiento y procesamiento de la información.

Al margen de que estemos a favor o en contra de la literatura en las tecnologías, hemos de asumir que el avance tecnológico es imparable y que como profesionales de la enseñanza no hemos de permanecer pasivos ante estos cambios sino que hemos de seguir formándonos y ser capaces de responder a las nuevas demandas del alumno.

Estos instrumentos poseen un teclado para introducir la información con signos Braille y la salida de los datos se produce en Braille o voz sintetizada. A medida que los medios tecnológicos han ido evolucionando, su tamaño se ha reducido, su manejo se ha hecho más sencillo y se ha mejorado su compatibilidad con impresoras y ordenadores estándar. La tecnología para salida en Braille, pese a ser mucho más cara, es preferida por los usuarios ciegos, ya que proporciona más información.

En la actualidad, las personas invidentes pueden manejar el ordenador, escribiendo a través del teclado y utilizando un periférico que les proporciona información en Braille o voz sobre lo que aparece en pantalla. Hace unos años los entornos gráficos parecían totalmente inaccesibles para los invidentes, sin embargo, ahora se pueden llegar a usar con bastante eficacia, aunque tampoco están exentos de dificultad.

En general, estos avances les ha permitido acceder a mucha información que anteriormente resultaba impensable el poder acceder a ella: leer un diario en Internet o leer un libro mediante un scanner. Esto es posible gracias a un programa llamado OCR (reconoci-

miento óptico de caracteres) que procesa la imagen y la convierte en texto reconocible por los procesadores de texto, y por ende, por los programas lectores de pantalla. Este último avance supone la consecución de un gran logro en la alfabetización de las personas con algún tipo de deficiencia visual, ya que a través de este sistema, ellos pueden elegir qué obra quieren leer sin tener que esperar a que esa obra se pase a Braille o se digitalice. Sin embargo, no se han de olvidar otros recursos, que aun no siendo tan novedosos como es el caso de la lectura en Braille, hacen posible que un niño invidente pueda imaginar, soñar o vivenciar aquello que el libro le transmite y así poder extraer de éste los mismos deseos o sentimientos que cualquier otro

chico de su edad. Hoy en día, se pueden conseguir textos en Braille a través de numerosas webs, entre ellas: ONCE (www.once.es); National Braille Press (www.npb.org); American Foundation for the Blind (www.afb.org).

Otro de los recursos tecnológicos que también suponen un avance en la accesibilidad a la alfabetización de la comunidad educativa en general, y más concretamente a las personas con determinadas NEE, son los

libros electrónicos. Se trata de un fichero electrónico que contiene el texto completo de un libro. Su formato digital lo hace apto para su lectura bien en la pantalla del ordenador, bien en cualquier otro dispositivo electrónico. Este formato permite ahorros en materiales, producción y distribución (las ediciones digitales se transmiten electrónicamente por ordenador sin costes de envío). Otra de sus características es el hecho de poder seleccionar el tamaño y tipo de letra. Esto supone un avance importante para aquellas personas a las que debido a su deficiencia visual a veces les resulta imposible leer las letras pequeñas que aparecen en el libro de texto, facilitándose de esta manera su acceso a cualquier libro de texto. Es importante señalar que hay programas de «voice» que hacen posible escuchar el contenido de dichos libros a personas invidentes, lo cual supone un gran adelanto tecnológico en la mejora de la accesibilidad a la literatura para dicho colectivo.

Las tecnologías aplicadas a la lengua y a la literatura no sólo suponen un avance para niños con problemas de visión, sino para la educación especial en general. A continuación, se muestran algunas webs

que pueden facilitar el acceso a la lengua y a la literatura a las personas invidentes o con cualquier impedimento visual:

- www.tiflolibros.com. Se trata de una biblioteca virtual que alberga en la actualidad más de 13.000 libros digitalizados para los programas de lectura de pantalla.
- www.accesototal.info. Es una web que pretende el acceso a Internet desde cualquier ordenador, sin necesidad de utilizar costosos equipos especiales, en esta página las personas invidentes, pueden acceder a gran cantidad de información.

Por otro lado, la fundación ONCE, posee un gran número de revistas en tinta, Braille y sonido, que posibilitan el acceso a la información a este colectivo. Además, en los últimos años se ha creado un consorcio llamado DAISY, que agrupa a organizaciones y bibliotecas para ciegos de los cinco continentes y han creado un formato de libro hablado digital que tiene la misma versatilidad que el libro en tinta, incluso el más complejo de ellos. En la web de este consorcio se puede extraer más información: www.daisy.org.

Es destacable también, la existencia de algunos colectivos (www.discapnet.es), a través de los cuales se ha creado un observatorio de la infoaccesibilidad con el objetivo de dar a conocer y destacar, además de niveles de cumplimiento respecto a las pautas vigentes, prácticas favorables y las principales barreras e impedimentos en la web, incluyendo en esta valoración la perspectiva de los usuarios.

Otras páginas webs que posibilitan el acceso a información y a diversas obras literarias o recursos didácticos para niños sordos o con dificultades de comunicación pueden ser:

- www.geocities.com/juanfontanillas/cuento_de_lengua_de_signos.htm.
- www.xtec.es/~maguirre/indexcas.htm.
- www.planetavisual.org/infantil/index.htm. Esta página está dedicada tanto a sordos como a ciegos. Cuenta con cuentos animados, varios juegos, fichas para dibujar y colorear, adivinanzas, un diccionario signado (con vídeos), un traductor dactilográfico y chat.
- www.cervantesvirtual.com/porta/signos. En esta página, se puede acceder a diversos materiales didácticos para el estudio de la lingüística y la literatura, así como a la adquisición de la lengua de signos, mediante lenguaje de signos.
- <http://mccd.ud.es/sinsentidos/index.htm>. A través de esta página se muestra cómo se percibe el mundo desde diferentes tipos de deficiencias sensoriales.
- www.geocities.com/Athens/Atrium/5189/index.html. Esta página está dirigida a niños con síndrome

de Down; se puede acceder a un software gratuito para el aprendizaje de la lectura y escritura.

Por otro lado, las TIC también suponen un avance considerable al hacer accesible gran cantidad de material informativo, revistas, libros electrónicos a aquellas personas que poseen una determinada discapacidad de tipo motórica, que de un modo u otro les impida desplazarse con facilidad. Estos sujetos, a la hora de acceder a un libro, revista o cualquier tipo de documento, pueden acceder a éstos a través de Internet, sin necesidad de desplazarse por la ciudad, ya que, como todos sabemos, las calles y/o accesos no están aún preparados para que estas personas se desplacen con total normalidad para acudir a una biblioteca o archivo (muchas veces supone una lucha de obstáculos que les causa frustración).

Resulta especialmente relevante citar algunas webs que pueden ser de gran utilidad para conocer con detalle algunos recursos tecnológicos que pueden hacer más fácil el acceso a la alfabetización a los colectivos con algún tipo de NEE:

- <http://acceso3.uv.es/ayteca/>. Base de datos de ayudas técnicas relacionadas con el campo de las NEE, el aprendizaje y el acceso al ordenador; página donde se puede realizar consultas a base de datos por áreas, centros o distribuidores y otros enlaces de interés.
- www.arrakis.es/~integrar/index.htm, con software gratuito y enlaces a varias listas de distribución sobre discapacidad.

Un listado más amplio de páginas sobre discapacidad, accesibilidad y educación, puede encontrarse en la página web del Ministerio de Educación: www.cnice.mecd.es/enlaces/necesidades_educ.htm.

En general, la literatura está muy presente en Internet, prueba de ello son algunas de las investigaciones realizadas (Aguirre, 1997), que muestran la gran cantidad de páginas dedicadas a ella, y las posibilidades de alfabetización que aportan en la actualidad a los diversos colectivos.

Otra de las novedades de Internet es la librería virtual y la biblioteca virtual. A través de las librerías virtuales para cualquier persona a la que le resulte imposible salir a comprar un libro, ya sea por impedimentos físicos (discapacidad) o de localización (muy distante del domicilio familiar), ya no será un problema. A través de este tipo de librerías pueden adquirir su libro sin necesidad de desplazarse. Las ventajas de comprar libros en Internet pueden ser las siguientes (Encinas, 2000): estar al día de las novedades editoriales; evitar horas de búsqueda y recibir obras favoritas en casa; gran comodidad y accesibilidad sobre todo a aquellos a las que sus circunstancias personales le impiden des-

plazarse con frecuencia; posibilidad de búsqueda, introduciendo el nombre del autor, el título y otros criterios de búsqueda como género, colección o editorial. Se puede acceder a una ficha, en muchas ocasiones ilustrada con la cubierta, en la que consultar detalles más concretos: número de páginas, fecha de edición, reseñas periodísticas y un resumen. Algunas de ellas, y a través de un campo habilitado para ello, ofrecen a los compradores la facilidad de exponer sus impresiones personales y críticas sobre el libro. Esto permite tener a nuestro alcance toda la información necesaria para decidir la compra del libro sin necesidad de acudir a la tienda para comprarlo. Según la Asociación de Comercio Electrónico, los productos más vendidos en la Red son las aplicaciones de software, seguidas de libros que se sitúan en un 52% (Encinas, 2000).

Por otro lado, las bibliotecas virtuales, que se están creando en la actualidad, cada vez en mayor número, son similares a las tradicionales bibliotecas públicas, pero los libros no se encuentran realizados en papel sino en otro soporte, en formatos de textos digitalizados, ya sea en uno u otro programa, con claves o sin claves, y algunos imprimibles, mientras que otros no dan esa opción. Las bibliotecas virtuales presentan algunas ventajas que es preciso conocer, como son: a) flexibilidad horaria, ya que se pueden consultar cualquier día a cualquier hora; b) acceso universal; c) estos libros no se estropean y puedes acceder a ellos siempre que lo desees o descargarlos.

Es de destacar que las bibliotecas virtuales cumplen sobre todo dos objetivos principales que las hacen ser un medio universal de alfabetización: a) transmisión de conocimientos; b) acceso a la información e indagación. Por todo ello, las bibliotecas virtuales juegan un papel muy importante en el apoyo a la enseñanza, sobre todo la enseñanza a distancia. De este modo, además, se posibilita el acceso formativo a personas con NEE, ya que entre otras, posibilita la formación «in situ». Internet, supone, además, un ahorro importante en tiempo. Así a la hora de localizar un libro o archivo. «La biblioteca escolar electrónica ofrece una nueva concepción de los materiales y recursos didácticos que se convierten ahora en parte esencial y constitutiva del método, debido a que éste determina la composición de los fondos de la biblioteca. A su vez los materiales ayudan a la determinación de las metas y los fines que la escuela pretende alcanzar. Objetivos, metodología y fondos se condicionan, los recursos y los medios no sólo dinamizan, sino que contribuyen a orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje» (Bueno, en Osoro, 2000: 49). Actualmente, las grandes bibliotecas nacionales, tras muchos esfuerzos, tienen sus

catálogos informatizados en gran medida y accesibles a través de Internet. Sus fichas nos darán las referencias completas y perfectas de cada ejemplar, además de su localización concreta. En algunas webs, se pueden encontrar listados sobre algunas de las mejores bibliotecas virtuales desde las que se puede acceder a gran cantidad de información, entre ellas cabe citar: www.bibliotecasvirtuales.com o <http://parnaseo.uv.es/-webs/bibliotecas.htm>.

Es importante tener en cuenta que cualquier tipo de innovación que se incorpore a la escuela o a cualquier otra institución educativa, viene precedida por una buena formación, en este caso los profesores y maestros hemos de ser conscientes del cambio que se está produciendo en nuestro mundo y no permanecer impasibles a éste. Por ello, resulta esencial que se propongan diferentes programas en los que se formen a los maestros y profesores en el uso de las tecnologías en áreas como la literatura. Hay que enseñar a disfrutar con la lectura a los alumnos y a ser críticos con lo que leen y con lo que ven, porque también es cierto que Internet nos arroja algunos textos o libros de los que se saca poco fruto y son poco productivos para el alumno. Desde esa perspectiva hemos de ser capaces de transmitirles y animarles a leer de forma crítica y constructiva a la vez, invitando siempre a la reflexión sobre lo que leen. Lo importante es «enganchar al alumno, no perderlo por el camino, evitar cualquier tipo de resistencia hacia la lectura». No importa el medio o la forma (Internet, libro electrónico, cd-rom, etc.), el caso es que al final consigamos nuestro objetivo último y por el cual hemos luchado «Incentivar al niño a leer y a que disfrute con la lectura».

Navegando por Internet, hoy en día encontramos numerosas páginas y enlaces para el conocimiento literario en cualquier aspecto (historia, teoría, géneros, relaciones con otras formas artísticas, crítica literaria, literatura comparada) y que nos pueden ayudar en nuestra tarea de educadores, animadores y orientadores hacia la alfabetización literaria, y sobre todo la posibilidad de acercar la lengua y la literatura a los colectivos con NEE.

3. Conclusiones

Al margen de que estemos a favor o en contra de la literatura en las tecnologías, hemos de asumir que el avance tecnológico es imparable y que como profesionales de la enseñanza no hemos de permanecer pasivos ante estos cambios sino que hemos de seguir formándonos y ser capaces de responder a las nuevas demandas del alumno. Ahora más que nunca, los colectivos con necesidades educativas especiales ven

una puerta abierta de acceso al conocimiento gracias a las tecnologías, las «tecnologías avanzadas» o las TIC. De esta manera, el alumno puede leer y disfrutar de la lectura sin necesidad de que alguien le lea un cuento o le tenga que traer los libros a su casa. Todo esto les posibilita hacer una vida más autónoma y con mayor libertad. Quizá uno de los inconvenientes que pueden presentar estas tecnologías es ser de fácil acceso para los que poseen mayores recursos en contraposición a aquellos que no poseen o poseen menos. Sin embargo, en los últimos años, los distintos gobiernos y asociaciones están desarrollando diferentes políticas de accesibilidad a los recursos tecnológicos, con el objetivo de aumentar los medios tecnológicos en las escuelas, así como ofrecer determinadas ayudas a los colectivos con mayores necesidades para la adquisición de equipos informáticos, medios tecnológicos y programas, los cuáles suelen ser en la mayoría de los casos los que más las necesitan.

Como bien decía Álvaro Marchesi, «las redes informáticas no pueden sustituir la actividad estructurante del profesor, ya que es él quien elige los distintos temas de análisis y quien debe establecer las pautas que guíen la actividad de los alumnos. La informática, que obliga a cambiar las formas de enseñar, no sustituye otros modos de búsquedas de información, tanto o más enriquecedoras que las redes telemáticas: la biblioteca de aula, las narraciones, la reflexión personal y el descubrimiento de la realidad en su entorno natural. La utilización conjunta de todas ellas, de forma equilibrada, es la clave del éxito» (Andrada, 2000: 55).

Otra de las conclusiones de este artículo es que gracias a las TIC, estamos empezando a despegar en un campo que promete ofrecer muchas opciones para mejorar la calidad de vida de los colectivos con NEE, posibilitándoles un mayor acceso literario y lingüístico, con lo que esto conlleva en su desarrollo integral.

Coincidiendo con Lucero y Blázquez (2002: 193), «la educación ha de ponerse al día y servirse de las enormes ventajas que los sistemas cibernéticos, la inteligencia artificial y los sistemas expertos le pueden proporcionar, puesto que las tecnologías son un bien de-

seable en la educación, pero pierden eficacia si falta el concurso del educador, que es quien le concede todo su valor, al integrarlas debidamente en el proceso educativo, y tiende el puente entre el tecnificado mundo exterior y una escuela actual y mejoradora de dicho mundo».

Referencias

- AGUIRRE, J.M. (1997): *Literatura en Internet ¿Qué encontramos en la www?* (www.ucm.es/OTROS/especulo/numero6/www_lite.htm).
- ALBA, C. (1998): «Recursos y materiales didácticos para el siglo XXI: Multimedia, telemática y otras tecnologías vestidas de seda», en *Revista Complutense de Educación*, 9, (1); 15-28.
- ANDRADA, B. (2000): «La ventana de las nuevas tecnologías», en *Alacena*, primavera, 54-55.
- BARTOLOMÉ, A. (1989): *Nuevas tecnologías y enseñanza*. Barcelona, Graó.
- CABRERA, J.A. (2000): «El libro de arena», en *Alacena*, verano; 28-30.
- CANTÓN, I. (2001): «Los contenidos mediáticos en el marco educativo de la información y el conocimiento: diversidad, avances y peligros», en *Congreso Internacional Ética en los contenidos de los medios de comunicación e Internet*. Universidad de Granada, octubre de 2001.
- ENCINAS, M.J. (2000): «www.libreria@s.com», en *Alacena*, verano; 36-38.
- LUCERO, M. y BLÁZQUEZ, F. (2002): «Los medios y recursos en el proceso didáctico», en SALVADOR, F. y MEDINA, A. (Coords.): *Didáctica General*. Madrid, Pearson.
- MORENO, V. (2000): «Internet y la escritura», en *Alacena*, verano; 13-15.
- OSORO, K. (2000): «Biblioteca escolar y nuevas tecnologías», en *Alacena*, verano; 48-50.
- PRATS, J. (2002): «Internet en las aulas de educación secundaria», en VARIOS: *Internet y la enseñanza de la Historia*. Barcelona, Graó.
- ROMERA, J.; GUTIÉRREZ, F. y GARCÍA, M. (Eds.) (1996): *Literatura y multimedia*. Cuenca, Visor.
- SUÑÉN, L. (2000). «Ya están aquí», en *Alacena*, 12.
- VALLE, R. (1996): «Nuevas tecnologías y formación del profesorado universitario», en SALINAS y OTROS (Coords.): *Eduotec '95. Redes de comunicación, redes de aprendizaje*. Palma, Universidad de las Islas Baleares; 31-42.
- SÁNCHEZ, R. (2002): *Ordenador y discapacidad. Guía práctica de apoyo a las personas con necesidades educativas especiales*. Madrid, CEPE.
- Otras webs que pueden resultar de interés: www.maseducativa.com; www.educaweb.com, www.iberprofe.com, www.educared.net; www.webespecial.com.

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; «Kikiriki», Revista del Movimiento Cooperativo Escuela Popular; «Latina», Revista de Comunicación; «Zer», Revista de Estudios de la Comunicación; «Tracciati»; «Zeus-Logo», Revista de Educación y Nuevas Tecnologías...

PIXEL BIT

www.us.es/pixelbit/pixelbit.htm

Revista de Medios y Educación

Universidad de Sevilla
Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías

pixelbit@sav.us.es
Avda. Porvenir, 27. 41013 Sevilla
Tfno.: 95 4629131 - Fax 95 4622467

(Recibido: 08-04-05 / Aceptado: 12-12-05)

- Tomás Pedroso Herrera
Huelva

Joan Brossa y el cine

Joan Brossa and cinema

La relación entre poesía y cine ha sido desde siempre muy fructífera. Un caso especial es el de Joan Brossa, poeta catalán contemporáneo, en cuya obra abundan los poemas que tratan sobre el cine y cuya producción artística incluye la escritura de guiones cinematográficos. J. Brossa se interesó por los movimientos de vanguardia, en especial por el Dadaísmo, por la poesía objetiva y por la creación visual. De estas tres fuentes le viene al autor su interés por el cine: tanto el cine europeo de vanguardia como el cine comercial norteamericano. En su obra es posible hallar poemas en los que se equipara la producción poética (el folio en blanco) con la cinematográfica (la pantalla de proyección en blanco).

The relationship between poetry and cinema has always been very fruitful. A special case is that of Joan Brossa, a Catalanian contemporary poet, whose work is rich in poems about cinema, and whose artistic production includes writing cinematographic scripts. J. Brossa was interested in the far out movements, especially in Dadaism, with its objective poetry and visual creation. His interest in the cinema, both the European far-out cinema and the commercial North American cinema, springs from these three sources. In this work it is possible to find poems in which the poetical production (the blank sheet of paper) is put on the same level as the cinematographic one (the blank screen).

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Cine, poesía, Joan Brossa
Cinema, poetry, Joan Brossa

Sólo es preciso hojear el número de la revista «Litoral» de 2003 para entender la íntima relación que ha habido entre cine y poesía. Desde el

conocido libro de Rafael Alberti publicado en diversas revistas desde 1929 «Yo era un tonto y lo que he visto me ha hecho dos tontos», hasta el acercamiento de los poetas «novísimos» a la cultura de masas, un considerable número de autores han fundido creación literaria y cinematográfica con distintos modos y fines. El humor, por ejemplo, es uno de los ejes del citado libro del Alberti: en un claro homenaje a los cómicos del

- ❖ Tomás Pedroso Herrera es profesor de Literatura del IES «Pablo Neruda» de Huelva (tomaspedroso@hotmail.com).

cine mudo (Charlot, Harold Lloyd, Buster Keaton, Harry Langdon), nuestro autor frecuentemente plantea los poemas como una sucesión de elementos inconexos que narran las situaciones absurdas propias de los inicios del cine. Basta con detenerse en los títulos de los poemas para comprobarlo: «Buster Keaton busca por el bosque a su novia, que es una verdadera vaca» o «Stan Lauren y Oliver Hardy rompen sin ganas 75 ó 76 automóviles y luego afirman que de todo tuvo la culpa una cáscara de plátano». Sin embargo, el cine para los poetas de los años sesenta y setenta es una forma de huir de la realidad circundante y acercarse melancólica o irónicamente a la contracultura norteamericana de esas fechas, oponiéndose a la poesía más tradicional. Desde «La muerte en Beverly Hills» de P. Gimferrer hasta los poemas de de Cuenca. De este último autor puede citarse como ejemplo el poema «El

tante y en el deseo de crear un arte revolucionario y nuevo que se opusiera al tradicional arte burgués.

Rodeado siempre de los grandes creadores catalanes, se sintió muy influido por J.V.L. Foix y por Joan Miró. Del primero, según cuenta el mismo Brossa en el suplemento «Culturas» del periódico Diario 161, recibió el consejo de utilizar la métrica tradicional: «Lo tuyo es realmente investigación. Y no estaría de más que te enfrentaras con la métrica. Le contesté que para mí la métrica era una peluca innecesaria, pero él insistió en que lo probara como un ejercicio y así lo hice. ¡No me arrepiento!» Del segundo, recibió el legado surrealista de expresar con libertad el subconsciente. De aquí nacen los poemas con imágenes hipnagógicas, que consisten en, según nuestro autor, «una experiencia paralela a la escritura automática». La fusión de ambas influencias cristaliza en los sonetos hip-

agnagógicos que aúnan tradición métrica y modernidad temática y compositiva.

A finales de los años cuarenta, varios pintores, poetas y artistas se reúnen en torno al Grupo «Dau al Set». Joan Brossa es miembro fundador del grupo y uno de sus colaboradores más prolíficos y, según él, quien bautizó definitivamente al colectivo: «Alguien pensó que el dau (el dado) era poca cosa. Yo empecé «dau al

1», otro siguió «dau al 2» (...). Confieso que lo solté sin pensar». Todos estos autores pretendían introducir y continuar las vanguardias que no habían sido conocidas debido a la llegada de la dictadura de Franco; Cuixart, Ponç, Tapiés, entre otros, publicaron la primera revista en 1948 e intentaron difundir los ideales dadaístas y surrealistas, reivindicando a autores como Paul Éluard, André Bretón o Paul Klee.

Después de reivindicar desde su poesía los presupuestos propios del teatro del absurdo, incidiendo en la inutilidad del lenguaje como medio de comunicación (ejemplo de este ideario es el poema-representación «La madre máscara», fechado en 1948), nuestro autor entra en un periodo que la crítica ha calificado de «antipoesía», porque sus creaciones huyen de las convenciones poéticas tradicionales y se centran en un prosaísmo que pretende reflejar de manera veraz la vida cotidiana. Durante esta época resulta evidente el magisterio de Joao Cabral de Melo, poeta brasileño perteneciente a la generación del 45, quien trabajó como diplomático en Barcelona y con el que Brossa

Joan Brossa, uno de los poetas contemporáneos catalanes de mayor renombre, se inserta en esta tradición de «poesía cinematográfica» y utiliza el cine de diversas maneras dentro de su obra poética: como juego, como elemento que fusiona artes diversas o como medio para reflexionar sobre la realidad.

editor Francisco de Arellano, disfrazado de Humphrey Bogart, tranquiliza al poeta en un momento de ansiedad, recordándole un pasaje de Píndaro». En este curioso soneto, L. de Cuenca entrecruza referencias culturales dispares (del pop al barroco) y finaliza con unas palabras de Bogart: «Somos el sueño de una sombra, amigo».

Joan Brossa, uno de los poetas contemporáneos catalanes de mayor renombre, se inserta en esta tradición de «poesía cinematográfica» y utiliza el cine de diversas maneras dentro de su obra poética: como juego, como elemento que fusiona artes diversas o como medio para reflexionar sobre la realidad.

1. Semblanza poética de Joan Brossa

Nacido en 1919, Joan Brossa conoció antes de 1998, fecha de su muerte, todos los honores reservados para los grandes creadores. Durante toda su vida, se esforzó por avanzar en el desarrollo de las vanguardias mediante la constante experimentación. Toda su obra puede resumirse en el afán de búsqueda cons-

trabó una feraz amistad. De este autor brasileño provienen la actitud racionalista y objetivadora que fraguan en poemas de denuncia social o en textos metalingüísticos, que se indagan en los mecanismos del proceso creador. También el fragmentarismo como técnica poética constructiva y el humor son rasgos de este momento. «Sale un hombre» es un breve poema que compendia algunos de los rasgos anteriores: «Sale un hombre y entra en una gruta./ Cruza una mujer y se va por la derecha./ Pasa, volando, un pájaro y se va./ A lo lejos se oye silbar un tren./ Son las tres y media por mi reloj./ El cielo se oscurece y creo que va a llover».

La denuncia política se acentúa en estos años y se convierte en eje poético esencial, apareciendo poemas en los que se lucha contra el franquismo. Así en «Un hombre reparte...» aparece un verso que se repite continuamente («Un hombre reparte hojas clandestinas»); el resto del poema presenta dos mundos diferentes enzarzados en una lucha política apenas insinuada: de una parte se hallan los obreros, los estudiantes, los criados, la gente sin casa ni zapatos que vive en cuevas en los suburbios y, de otro lado, están los Ministros, los jefes, las personas de categoría y un señor con abrigo y sombrero que denuncia que un hombre reparte hojas clandestinas.

A finales de los años cincuenta, Brossa encuentra otros intereses, y así lo expresa en una interesante entrevista que concedió en 1988 a la revista «El Europeo»² en la que expone «la poesía es una sola, pero sus canales son diversos, como requiere el resultado de indagar el mundo en profundidad». A lo que nuestro autor se refiere es a la aparición en su poética del código visual: la palabra ya no es suficiente, y es necesario recurrir a la suma de códigos comunicativos diferentes para expresar la complejidad de lo real. El resultado de estos presupuestos se materializa en las «suites de poesía visual» que aparecen en 1959. Nos hallamos ante la producción más personal de Brossa, ante su obra más apreciada por la crítica y más reconocida por el gran público: los ejemplos pueden ser numerosos, pero es famoso el dibujo de un revólver cuyo cañón se transmuta en la palabra «poema»; también es conocido el poema visual que presenta un triángulo recortado de un libro o periódico sobre el que se superpone el dibujo de las galerías de una pirámide, con lo que aparece una chispa metafórica que viene a expresar que hay que perderse en los túneles de las palabras para llegar a la cámara del tesoro... El humor también está presente en esta etapa y así encontramos el poema titulado «Sonet», que es la suma de 4+4+3+3.

A partir de 1960, Brossa se centra en el mundo de los objetos y retoma aspectos del surrealismo que le permiten unir objetos descontextualizados que adquieren unas significaciones profundas al ser unidas por medio de la analogía.

Esta tendencia, existente ya desde el Dadaísmo, se intensificó con el auge del Surrealismo al surgir los «objetos de funcionamiento simbólico», después de que L. Aragon hubiera indagado en las técnicas del «collage» y del «assemblage». A los surrealistas les interesaron especialmente los «contra-objetos», es decir, objetos «desfuncionalizados» que se convertían en falsos objetos: una plancha erizada de clavos que rasga los tejidos que debería alisar, un reloj blando que no puede marcar el tiempo o una taza, un plato y una cuchara forrados de piel son objetos surrealistas que son encubiertos como obras de arte al poseer cualidades incompatibles con su naturaleza esencial. De aquí aprende Brossa para sus poemas visuales que se convierten en esculturas expuestas en las galerías de arte: unas esposas, una de cuyas muñequeras es una joya, un balón de reglamento con una peineta o una máscara que lleva grabada las letras del abecedario. Por este camino llega Brossa al concepto de «ready made» de M. Duchan, una de las claves del arte de vanguardia del siglo XX: el objeto no es un «Ob.jeto», es decir, no está «colocado» («jacta») «delante» («ob»), sino que se convierte en una realidad desnaturalizada que suscita emociones en el sujeto, que permite el asombro, la burla, la ironía, la crítica...

2. Joan Brossa y el cine

Los poemas y los textos que J. Brossa escribe sobre el cine son muy diferentes y pueden ser clasificados en diversos apartados³. Los poemas dedicados a grandes personajes del cine son el objeto de la primera clasificación. Entre ellos destaca «En la muerte de Theodor Dreyer» que, con forma de soneto clásico, es un canto elegíaco a la muerte del gran director. Con una técnica surrealista que abarca los cuartetos, indaga Brossa en la angustia que expresa el cine del realizador, llamado «maestro» en el primer verso. En el primer terceto nuestro autor solicita al director de cine que se convierta en referente moral que ayude a distinguir el bien del mal; la alabanza se incrementa en el final del texto al establecer una igualdad entre el cine de Dreyer y la poesía. He aquí el texto completo: «Bajo coronas respiras, maestro./ y en todo vive la angustia del nudo/ que junta árbol y pez en un solo huso/ allende el llanto del bosque y las olas.// Un blanco callejón lleno de gente/ besa la niebla, pero ser confuso/ no perfuma tu obra, y el rechazo/ de intolerancias,

a veces tan solo, // virtud le infunde. Ofrécenos tu norte, / el resplandor perfecto del acorde, / y la bondad ya no será dilema, // Se aferra el pensamiento a tu recuerdo, / tú, la roca final, el gran poema / sonoro y solo, altivo, del cinema».

Pero la influencia del cine sobre Brossa no proviene sólo del hondo cine expresionista europeo y de su atormentada temática que mezcla reflexión ética y religiosidad, sino también del divertido cine americano de los años treinta y cuarenta. Tal es el caso de «Sextina a Busby Berkeley, el mago del musical» donde celebra la vida y la obra de este director y coreógrafo americano que revolucionó el cine musical de los años treinta. B. Berkeley realizó varias películas para la Warner y ha pasado a la historia del cine por algunos hallazgos técnicos propios, como el colocar la cámara sobre la coreografía, lo que conseguía que la mirada del espectador volara sobre la escena y contemplara formas cambiantes de gran belleza. El cine de este realizador ayudó a que el gran público americano, aquejado por la crisis de finales de los años veinte, buscara refugio en un mundo de lujo y fantasía que lo alejaban de las consecuencias desastrosas de la Gran Depresión. Y esto es justo lo que retrata Brossa en este poema: las chicas y sus piernas que forman estrellas, que se convierten en ramilletes de flores y que son pulpa de un fruto que se agita al ritmo de la alegre música. El poema completo es: «Un bosquecillo de chicas. / A años luz del teatro. Son las lunas / que dan vueltas en los estudios Warner / y que han abierto al cine nuevos círculos; / pulpa son de otros frutos brazos, piernas. / Tan sólo el cine consiguió ese ritmo. // Allá al fondo, a flor de ritmo, / se hace y deshace el nudo de las chicas; / por el calidoscopio de unas piernas / contemplamos el aro de las lunas; / cada centro da origen a mil círculos / en los films musicales de la Warner. // ¡Buen olfato el de los Warner! / Un mar de encajes que consigue el ritmo / y cae desde el más alto de los círculos. / Se lanza el ramillete de las chicas. / ¿Cuáles son las primeras: soles, lunas? / ¿Grandes estrellas sólo hechas de piernas? // Las cámaras son las piernas. / El sino que ha nacido de la Warner / gira encima del fuego con sus lunas; / parece lejos todo: atrae al ritmo / de la caballería de las chicas, un mosaico de ángulos y círculos. // Cuadros vueltos en círculos, / en la alta copa de un árbol de piernas / el tránsito geométrico de chicas / es ala alegre de los films de Warner. / También el agua empuja, vibra el ritmo: / ánima sola de un millar de piernas / (contra la opinión técnica), en la Warner / baila la cámara, no ya las chicas. // Fanal de chicas, inventadas lunas.. / Inauguró la Warner nuevos círculos / con piernas que no pierden nunca el ritmo».

Siguiendo la estela del libro ya citado de Alberti, Brossa rinde también un homenaje a los grandes actores del cine mudo. La composición, que es un soneto con tres tercetos titulado «Antes de los Marx», se construye como una enumeración de actores que realizan alguna acción. Sólo en la conclusión aparece la voz del sujeto lírico para expresar cuál es su cómico preferido, aquel que es el «rey de los gags»: «Keaton por la maroma del tejado. / Langdon coge tomillo y sube al Ford. / Laurel y Hardy comen sin pudor. Linder a contraluz se va de lado. // Chaplin reposa triste sobre un prado. / Harold Lloyd en el puerto estibador. / Keaton abre una tienda al pormayor. / Larry Semon ensucia lo lavado. // Laurel contempla un camino sin fin. / Langdon, de fiesta, no acierta la rima. / Hardy se pincha con un peine estrecho. // Linder, espada en mano ante el derecho. / Chaplin se limpia manchas de carmín. / Y Keaton se despeina con la lima. // Todos maestros de la pantomima; / pero de todos el rey de los gags / me parece, sin duda, Harpo Marx».

Además de estos poemas, en «La piedra abierta» se incluye el texto «Film» en el que J. Brossa alude a su película «Cua de cuc» (cuyo título proviene de un juego de palabras catalán que significa «cola de gusano»). El breve fragmento indica que el mencionado film tiene como finalidad «poner al descubierto el poder de sugestión del espectáculo cinematográfico». Pero en tan corto espacio también critica al cine «nefasto cuando no consigue otros fines que el lucro y la dispersión». A este cine le llama seguidamente «artística y humanamente caduco y castrador» y no es otro que el reflejo «de la sociedad que cínicamente hace de él un arma de afianzamiento». En este escrito nos hallamos ante algunas de las ideas cinematográficas que sustentaron la creación de Brossa, quien no sólo fue guionista (por ejemplo, en su época de Dau al Set, escribió «Foc al Càntir»), sino que también mantuvo una estrecha colaboración con Pere Portabella, artista relacionado con la llamada Escuela de Barcelona.

La Escuela de Barcelona es un movimiento cinematográfico que nació a finales de los años sesenta y que congregó a un importante número de escritores, pintores, directores, actores... que se propusieron introducir los movimientos cinematográficos punteros que estaban desarrollándose tanto en América como en Europa, haciendo converger diversas disciplinas artísticas. Heredera de la «Nouvelle Vague» francesa y el «New American Cinema Group», los ideales de la Escuela de Barcelona aparecieron en la revista «Nuestro Cine» en 1967 y supusieron una renovación que iba contra el cine español de aquellos momentos y también contra el cine comercial americano. El pre-

supuesto principal era la audacia estética que llevaba a buscar las raíces de este nuevo cine en el surrealismo o, incluso, en las enseñanzas dadaístas. Este deseo de vanguardismo se completaba con el deseo de un cine no profesional que rompiera con el lenguaje cinematográfico al uso y que se alejara de la gran industria. Por esto se desarrolló la interdisciplinariedad y la colaboración entre artistas de diversas ramas; además se reivindicó el autodidactismo y se apoyó la interpretación de actores no profesionales. En el fondo de sus presupuestos la Escuela de Barcelona alentaba una lucha contra el control que la dictadura franquista ejercía sobre cualquier forma de arte, lo que tuvo como consecuencia que la censura actuara con frecuencia contra sus producciones. Con P. Portabella, Brossa realizó cuatro películas que siguen los presupuestos anteriores: «No contéis con los dedos» (1967), «Nocturno 29» (1968), «Cuadecuc-Vampir» (1970) y «Umbracle» (1972).

En tercer lugar se pueden hallar poemas que, sin mencionar directamente a actores o al cine, lo recuerdan por su forma compositiva, basada fundamentalmente en la yuxtaposición de diversos elementos que parecen imitar los planos que se suceden de un «film noir». Esto ocurre en «Un espía ronda por las calles de Washington»: Un hombre lleva abrigo y botines grises./ Pasa una mujer, muy guapa, enlutada./ Un muchacho, con gafas de miope, explica con profusión de detalles/ cómo es el que le ha sustituido en el cargo. Un hombre con una cicatriz en la mano, sale apresuradamente de un edificio/ con una cartera bajo el brazo./ Un transeúnte se queja de que es indigno cómo atropellan a la gente por la calle./ Pasa un muchacho con un viejo encorvado./ Un militar, huraño, sube a un coche, que arranca./ Una mujer entra en una óptica./ Un hombre se mete en una cabina telefónica./ Pasan

grupos de jóvenes./ Un hombre, que lleva bigotes, se quita las gafas».

Este tipo de composiciones abundan en la obra de J. Brossa y en el fondo de todas ellas late lo que él mismo expone en «Sumario Astral» al escribir «En forma humana/ y habitado por el lenguaje./ tiro los dados/ y abro los libros». La cita de Mallarmé resulta meridiana y en ella se expresa la idea de que la creación poética, siguiendo al lenguaje musical, debe basarse en la amalgama impresionista de elementos diversos, liberados incluso de carga semántica lógica. Aquí vuelve a unir J. Brossa poesía y cine: ahora en su forma misma de creación. Esta poesía que recoge lo cotidiano y que parece la lente de una cámara que refleja objetivamente la anodina realidad, como puede leerse en «Un hombre estornuda»: «Un hombre estornuda./ Pasa un coche./ Un tendero echa la puerta metálica./ Pasa una mujer con un garrafón lleno de agua./ me voy a dormir./ Eso es todo». El cine es para Brossa la continuación natural de la poesía: ambos se confunden en sus fines y en sus formas. El cine transporta a otros lugares y otros tiempos, según el poema «Ventana temporal»: «Y, cuando se apaga el proyector, no queda/ sino una tela blanca». Tela blanca que puede parecerse al papel que desafía al poeta. «Chinesco» es un hermoso poema que muestra la identidad del cine y la poesía: «El poema recibe la sombra de las manos./ el aparato de cine más antiguo».

Notas

¹ La entrevista fue publicada en el suplemento «Culturas» de *Diario 16* con fecha de 3 de junio de 1986. El periodista entrevistador fue Alfonso Alegre.

² Entrevista realizada por Antonio Zaya en *El Europeo*, 7 de diciembre de 1988.

³ Todos los poemas están extraídos de *La piedra abierta*, antología editada por Galaxia de Gutenberg/Círculo de Lectores en 2001.



COMUNICACIÓN Y PEDAGOGÍA

La revista «Comunicación y Pedagogía» pone a su alcance materiales, recursos pedagógicos y las opiniones y experiencias más destacadas en relación con la aplicación de Internet, la informática y los medios de comunicación en el aula.

MAKING OF

«Making Of», Cuadernos de Cine y Educación ofrece a los lectores amplia información sobre acontecimientos relacionados con la aplicación del cine en las actividades de enseñanza-aprendizaje. Además, incluye, en todos sus números, el coleccionable curso de cine y una guía didáctica sobre una película específica.

REVISTA DE LITERATURA

La revista «Primeras Noticias de Literatura» recoge en sus páginas novedades editoriales, experiencias, información sobre todo lo que acontece en el mundo del libro infantil y juvenil y la animación a la lectura.



PUBLICACIONES DEL CENTRO DE COMUNICACIÓN Y PEDAGOGÍA

CC&P

CENTRO DE COMUNICACIÓN Y PEDAGOGÍA

www.educared.net www.prensajjuvenil.org

Información: Tel. 93 207 50 52. E-mail: info@comunicacionypedagogia.com



Comunicar 27

Bitácora

agenda



Apuntes
Reseñas

Notes
Communication platforms
Books

Cómo el cine español...

Cuando los
españoles
hacían las maletas



La aldea maldita

Florián Rey
hizo dos versiones.
Una en 1930, muda,
y otra sonora en 1942



Surcos

Nieves Conde
1951

Emigración
del campo
a la ciudad



La piel quemada

José María Forn
1967

Emigración
a Europa



Españolas en París

Roberto Bodegas
1970



Vente a Alemania, Pepe

Pedro Lazaga
1971



Emigración
a América



Frontera sur

Gerardo Herrero
1998



Sus ojos se cerraron

Jaime Chávarri
1997

... ha tratado la inmigración

Textos y dibujos: Enrique Martínez-Salanova

Africanos en España



Saïd
سعيد



Las cartas de Alou Armendáriz

1990



Bwana

Imanol Uribe
1995

Saïd Saïd

Llorenç Soler
1998

Poniente

Chus Gutiérrez
2002

El sudor de los ruiseñores

Juan Manuel Coto
1998



Cosas que dejé en la Habana

Manuel Gutiérrez Aragón
1999



Agua con sal

Pedro Pérez Rosado
2005

Llegan de todos los países



Flores de otro mundo

Iciar Bollain
1999

Pobladores

Manuel García Serrano
2006



Princesas

Fernando León de Aranoa
2005



LIBROS

◆ Tomás Pedroso Herrera



Televisión, valores y adolescencia; Yolanda Montero Rivero;
Barcelona, Gedisa, 2006; 220 páginas

Dividido en cuatro grandes apartados, este interesante libro propone un acercamiento a la serie juvenil de gran éxito «Al salir de clase». En la primera parte se reflexiona sobre la capacidad de socialización de la televisión, es decir, sobre la influencia de la televisión en la construcción de significados sociales de gran calado, a pesar de que lo narrado parezca transparente y cotidiano. La televisión, desde este punto de vista, ilustra acontecimientos que abarcan a todos los grupos sociales y refuerza el «patrimonio cultural común». Si hay un grupo social fácilmente maleable, sin duda, es el comprendido por aquellas personas que se hallan en el salto de la infancia a la edad adulta, es decir, los adolescentes. Para ellos la televisión tiene múltiples funciones (entretenimiento, experimentación de sensaciones, escapismo, identificación con la cultura propia...), pero, sin duda, las más importantes son la formación de la identidad y la adquisición de valores: modos de comportamiento, referencias personales, opiniones, etc. A todos estos asuntos se dedica la segunda parte del libro que lleva por título «El adolescente como objeto de socialización».

En el capítulo «Principales estudios de recepción sobre adolescentes y series televisivas» se intenta responder a la pregunta de por qué los adolescentes ven series televisivas. Queda claro que antes que el mero entretenimiento, lo que buscan puede resumirse en cuatro motivaciones primordiales: la orientación (para ver y aprender del comportamiento de otros), la distracción (para hallar la evasión de las rutinas cotidianas), la diversión (para pasar un buen rato) y la utilidad social (para compartir una actividad con amigos y familia). En esta parte del libro se incluye el análisis de algunas series de éxito como «Sensación de vivir», «Hélène et les garçons» y «East Enders», arribando a las

mismas conclusiones: las series televisivas ayudan a los jóvenes a construir su identidad tanto individual como colectiva; también estas series ofrecen la oportunidad de hablar de temas relacionados con la cuestión de la identidad y con las relaciones interpersonales.

La última parte del libro que se titula «Estudio empírico de 'Al salir de clase'» y plantea la siguiente hipótesis: «si los adolescentes encuentran en 'Al salir de clase' un modo de reconocer y resolver situaciones y problemas propios, ya sean reales o imaginados, y si sienten a los personajes como gente que conocen, se puede producir algún tipo de socialización en la construcción de sus valores, normas opiniones y actitudes, y los personajes pueden actuar a modo de modelos cuyo ejemplo cabe emular». Después de la exposición de los aspectos metodológicos y de la selección de la muestra se pasa a un análisis e interpretación de los resultados en los que se valora a los personajes y en los que se analiza la actitud hacia los comportamientos. La autora expone un comportamiento extraído de la serie y pasa posteriormente a cuantificar la opinión de los adolescentes de la muestra. El mismo método se sigue para medir la actitud de los adolescentes maestras hacia los consejos; también para medir la identificación de los adolescentes con los personajes de la serie. Las razones de la identificación son que los adolescentes se imaginan a sí mismos en las mismas situaciones que los personajes, o se sienten aludidos por las historias de la ficción o, incluso, les gustaría ser como algún personaje de la serie.

El estudio se detiene en aspectos como la permisividad sexual, los roles no igualitarios, el relativismo moral, la indisciplina y la rebeldía, etc. A pesar de que no se produce de una manera generalizada, la hipótesis se cumple: es decir, las series para adolescentes sirven para que los jóvenes construyan una forma de vida y pensamiento que cristaliza en un conjunto de valores y normas determinados.

LIBROS

♦ Francisca M^a Rodríguez Vázquez

El manual que reseñamos, cuyo autor es Fernando Martínez Villanueva, tiene como objetivo principal mostrar la noción de mediación que existe entre niño y televisión. Hoy día contamos con un buen número de trabajos que descubren, explican y analizan los efectos que la televisión tiene en la infancia. Y son muchos los estudios realizados sobre la sensibilización con la población receptora, sobre la toma de conciencia de los efectos negativos que este influente medio de comunicación tiene. A pesar de todo, el autor ha querido centrarse en ofrecer estrategias, unas herramientas sencillas pero efectivas, que cuente con posibilidades preventivas y educativas. Además, también se ha atrevido a desarrollar, de forma creativa y práctica, la idea de mediación en sus tres formas: activa, restrictiva y presencial, donde el papel mediador entre el niño y la televisión se perfila como básico, imprescindible en una educación actual. No olvidando, por tanto, el papel fundamental que tienen los padres y los educadores teniendo que tener presente la influencia y los efectos que un medio como la televisión ejerce en los más pequeños.

El autor nos indica que, mediar entre la televisión y nuestros propios hijos debe de ser una parte más de las habilidades y estrategias que los mayores deben de emplear en la educación y la socialización de los niños.

Asimismo plantea la siguiente reflexión, que recogemos literalmente: «si nos preocupamos tanto de elegir buenos profesores y amigos adecuados para los hijos, ¿por qué maestros anónimos les eduquen o amigos desconocidos influyan sobre ellos?». La respuesta a ésta y muchas otras cuestiones son el grueso del contenido de este manual que reseñamos, que se encuentra estructurado en tres bloques dedicados, el primero de ellos a las normas a seguir

para intentar conseguir de los más pequeños un visionado limitado, controlado, crítico, etc. En un segundo bloque, se recogen las intervenciones de mediación entre niño y televisión, como puede ser que no la vean sólo, sino que hay que intentar que estén siempre acompañados por adultos, ayudarles a elegir los programas más adecuados para ver, hablarles sobre las consecuencias que produce ver la televisión...

Y un tercer bloque de contenidos, donde se proponen ideas prácticas para llevarlas a cabo como pueden ser hacer uso del vídeo-dvd, quitar el volumen en los anuncios, ver programas óptimos...

En definitiva, podemos concluir diciendo que este manual realiza un estudio donde se recoge que las imágenes audiovisuales transmiten mucha información, favorecen los aspectos figurativos, pero no desarrollan los operativos, siendo estos los que realmente permiten entender las transformaciones y actuar sobre ellas. Esta relación directa que existe entre desarrollo psicológico y competencia ante la TV la podemos encontrar recogida en varias investigaciones que ponen de manifiesto que la interpretación que los niños hacen de los mensajes televisivos dependen en buena parte de los comentarios de los padres.

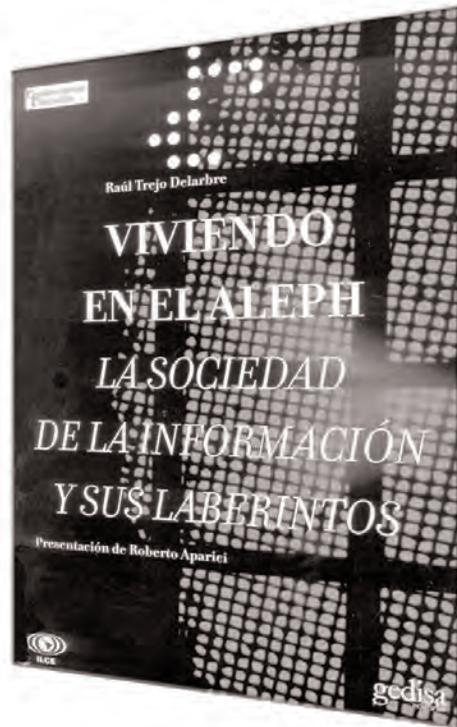
Por tanto, se queda como tarea imprescindible de los adultos, a los que nos corresponde enseñarles a elegir, a no imponer, y de ahí la necesidad de acompañamiento y mediación en tempranas edades; de intervenciones educativas, conocimiento y manejo de estrategias, para mediar, disminuir los efectos negativos y aumentar los efectos positivos que la televisión, aún sin pretenderlo, todavía posee.



Mediación entre niño y TV; Fernando Martínez Villanueva; Madrid, EOS; 2005; 76 páginas

LIBROS

◆ Ana M^a Duarte Hueros



Viviendo en el Aleph. La sociedad de la información y sus laberintos; Raúl Trejo Delarbre; Barcelona, Gedisa, 2006; 249 páginas

torno, simultáneo a los entornos naturales y urbanos, y que engloba más que Internet, ya que contiene tanto a esa, como a otras redes informáticas. Por otra parte, en todo este profundo estudio reflexivo, Raúl Trejo se basa en multitud de datos y cifras que vienen a hacer una llamada de atención sobre las importantes limitaciones técnicas y financieras que existen para que se llegue a producir esa propagación de los medios tecnológicos que garantizara una mayor igualdad de oportunidades entre los diferentes países e individuos.

Posteriormente, en un tercer capítulo, el autor centra el análisis en al menos veinte rasgos que propone como característicos de esa sociedad de la información, tales como la desigualdad, la exuberancia, la omnipresencia, innovación, interactividad, ubicuidad, velocidad, heterogeneidad o la intemporalidad, rasgos que fundamenta tanto en datos cualitativos como cuantitativos y que considera claves para entenderla.

Con este análisis el autor pretende concienciarnos sobre la necesidad de que esa sociedad que se está configurando en el siglo XXI, no se quede en una mera torre de Babel, en la que los fracasos y desencuentros sean más que los hallazgos, sino que, se oriente a la consecución de un fértil Aleph, como se indica en el título. Aleph, metáfora inventada por Borges a principios del siglo pasado, con la que se hace referencia al lugar donde se encuentran todos los lugares, y que bien podría estar describiendo al ciberespacio y las sociedades informatizadas de hoy en día.

En «Viviendo en el Aleph» el autor nos plantea desde una notable reflexión, un profundo análisis de aspectos que son cruciales para entender y conocer a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de «sociedad de la información». Para ello, el autor comienza con un primer capítulo sobre la acuciante necesidad de establecer las acciones oportunas para que los beneficios de esa denominada «sociedad de la información» pudieran llegar a todo el mundo; observando cómo los diferentes planteamientos que se realizan, están fuertemente condicionados por intereses políticos, económicos y sociales. En un segundo capítulo centra la discusión en el análisis sobre el carácter controvertido de dicha sociedad de la información, fundamentándose en muchos casos en un enfoque terminológico y metalingüístico sobre la misma, así como de otros conceptos muy utilizados en estos días, pero de forma superflua en multitud de ocasiones. Términos como la «brecha digital», la cual, como aclara el autor, no sólo se refiere a la distinción entre quienes tienen o no tienen acceso a la tecnología, sino también y sobre todo, se refiere a las diferencias que se producen entre quienes tienen capacidad de producción de dichas tecnologías y quienes no; así como, entre quienes tienen o no, libertad para utilizar esos recursos tecnológicos comunicativos sin restricción ni censura. Otro de los conceptos en los que se centra el autor, en este capítulo, es en «Internet» como eje articulador y vertebrador de la sociedad de la información.

De igual forma se realiza un interesante análisis sobre el ciberespacio, entendido como aquel no espacio en el que producen las relaciones inmateriales e intangibles que ocurren entre quienes interactúan en Internet, y que forma parte del denominado «tercer entorno». Tercer entorno,

LIBROS

◆ Francisca M^a Rodríguez Vázquez

En esta ocasión nos encontramos ante un estudio que es el resultado de un trabajo de investigación y análisis en el que han participado un numeroso grupo de profesionales vinculados a la producción de TV, a la dirección de programas infantiles de las cadenas de televisión, a las asociaciones de padres y consumidores, a organismos públicos para la protección de la infancia y a la investigación en el ámbito académico o empresarial.

El objetivo principal de este estudio, que nació en el mes de junio de 2004 en el Instituto Oficial de Radiodifusión y Televisión (IORTV) junto con la Dirección General de las Familias y la Infancia, del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales en el «Foro: Entorno familiar, menores, educación y televisión», es que los contenidos televisivos dedicados a los niños se deben considerar como una preocupación permanente de expertos, profesionales, investigadores y administraciones relacionadas con la TV, la infancia y la Educación. Entre las muchas propuestas que se debatieron surgió la necesidad de elaborar una guía de contenidos prioritarios para la programación infantil en TV y es la recogida en el manual que estamos reseñando, manual de referencia para operadores y productoras de TV, educadores y, cómo no, también para padres.

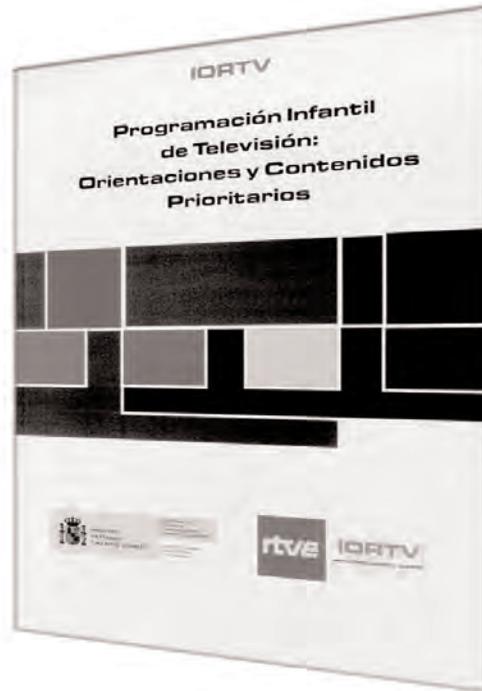
En primer lugar, un equipo de documentalistas reunió y analizó toda la información relacionada con la programación infantil en TV: su implantación, contenidos, formatos, audiencias, legislación, valores sociales, regulación del sector, influencias en la infancia, investigación y evolución tecnológica, además de las experiencias recogidas en foros y convenciones de esta temática.

Con esta documentación se elaboró un primer documento que sirvió como base de reflexión y discusión para la primera mesa de trabajo intersectorial de expertos, investigadores y profesionales.

En sucesivas reuniones se fueron incorporando las aportaciones de todos los participantes de las mesas intersectoriales al primer documento base. Y finalmente, con toda la documentación estudiada y analizada, la transcripción de los debates realizados en las distintas mesas de trabajo y las comunicaciones, el equipo incorporó las propuestas dando de esta manera forma y formato a este documento final que es reseñado. Este estudio contó con la intervención de profesionales de la TV, investigadores y docentes, relacionados todos con el mundo de la TV, la infancia y la educación.

La vocación de utilidad de este manual en los diversos ámbitos sobre los que se centra puede ser su mayor virtud, especialmente en una época de expansión digital de la TV y de convergencia tecnológica de distintos medios de comunicación e información, que nos dirige hacia el desarrollo de nuevos modos de participación y consumo en la producción audiovisual.

A modo de conclusión, nos indica este estudio que es aconsejable que la producción infantil y juvenil tenga en cuenta una serie de actuaciones que puedan garantizar su calidad óptima a la sociedad española. Siendo más relevantes en la familia y escuela, emprendiendo programas institucionales para fomentar la formación y participación de la familia y la escuela y conseguir un acercamiento entre los contextos que influyen al niño, donde la familia, la escuela y la TV han de articular sus esfuerzos para ofrecer unas posibilidades de desarrollo óptimas a los niños y jóvenes, preparándolos para la vida social y pública.



Programación infantil de televisión: orientaciones y contenidos prioritarios; Instituto Oficial de Radiotelevisión; Madrid, RTVE, 2005; 35 págs.

LIBROS

◆ Ana M^a Duarte Hueros



Información multimedia. Soportes, lenguaje y aplicaciones empresariales. Mariano Cebrián Herreros; Madrid, Pearson, 2005; 252 páginas

(octavo capítulo)—. En el noveno capítulo hace referencia a los multimedia en función de los diferentes soportes en los que se distribuye —desde las primarias memorias magnéticas hasta los DVD como integración de formatos, o la PDA multimedia— indicando algunos rasgos diferenciadores entre ellos. Las diferentes posibles funciones que en estos momentos tienen los multimedia se plantean de forma global en el capítulo diez, pero siempre desde una doble dimensión: de acuerdo a las diferentes funciones informativas que pueden cumplir —representar hechos, observar procesos, función creativa, función de archivo...; Y de acuerdo a los sectores empresariales e institucionales en los que se está aplicando, así diferencia entre multimedias de revistas y libros, o multimedia de fotografías y vídeos.

En el siguiente capítulo, se describen, de una parte, las posibles modalidades y aplicaciones según el público destinatario y, de otra, según los sectores institucionales, empresariales y profesionales; para terminar en los dos últimos epígrafes con una descripción de lo que aportan las redes interactivas como Internet a la información multimedia (capítulo duodécimo); para terminar en el capítulo décimotercero, refiriéndose al diseño, producción y evaluación de los multimedias.

Hemos de indicar que el objetivo final de la obra es ofrecer unas reflexiones tanto a dirigentes como a responsables de empresas e instituciones para que sirva de motivación, impulso y clarificación a la hora de incorporar esta nueva tecnología. De igual forma, se plantea como una obra orientativa para los usuarios acerca de las múltiples funciones y aplicaciones del multimedia.

Desde la perspectiva de la información multimedia como convergencia de tecnologías e integración de informaciones, que no mera yuxtaposición de medios, Cebrián Herreros, catedrático de periodismo y conocido experto en el área, nos ofrece una serie de consideraciones aclaratorias acerca de qué se entiende por multimedia; cómo se organiza y configura la forma expresiva del mismo; cuáles son sus principales características como modelo de comunicación interactiva y/o cuáles son los diferentes niveles de interactividad que se pueden producir.

El libro se vertebra en trece capítulos relacionados entre sí. En el primero de ellos se refiere a la expansión informativa que nos envuelve en estos momentos, describiendo en el segundo, las convergencias de los medios impresos y audiovisuales en los multimedia.

En el tercero de los capítulos se detiene a explicar la concepción y ámbitos de la información multimedia, pasando en el cuarto capítulo a caracterizar a los multimedias tanto desde la perspectiva de la interactividad técnica como desde su configuración en diferentes modelos comunicativos.

En el quinto y sexto capítulo el autor se centra en explicar algunas de las características más sobresalientes de los multimedia, en cuanto a su estructura hipertextual e hipermedial (quinto capítulo); y el tipo de navegación por la información o lectura en red que posibilita gracias a dicha estructura hipermedia (sexto capítulo).

En los dos capítulos siguientes, Cebrián Herreros realiza un breve análisis, más desde la perspectiva de la configuración expresiva y comunicativa del multimedia (séptimo capítulo), mostrando cómo éste puede posibilitar diferentes estructuras narrativas —las definidas, las optativas y las potenciales

LIBROS

◆ Francisca María Rodríguez Vázquez

El libro que se presenta es el producto de un largo trabajo de investigación de su autora María Teresa Quiroz, doctora en sociología por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Perú; y de un todavía más antiguo interés en los temas de educación, comunicación, cultura y tecnologías. Su punto de partida fue el estudio de los cambios derivados de las nuevas maneras de apropiación del mundo que se generan a partir del acceso y el uso de las tecnologías del conocimiento y de la comunicación, que inciden en las formas de entender, participar y sentir de los escolares. Ha buscado precisar la medida en que el uso de la tecnología predispone o moldea los aspectos cognitivos y sociales de los jóvenes.

Está orientada a entender Internet como un espacio de comunicación en el que niños y adolescentes articulan el pensar y el sentir, la razón y la emoción. Existiendo, por tanto, una fractura entre las expectativas de los educadores y los padres sobre el uso de las tecnologías, y la forma de cómo los jóvenes se apropian de ellas en la Red, para interactuar, de manera desordenada y fragmentada, con otros sujetos. El tema de la tecnología, su impacto y sus aplicaciones es estudiado actualmente desde diferentes disciplinas y con objetivos muy diversos. Como marco general del tema de dicha investigación es la relación entre los cambios sociales y culturales y el orden económico, propio del capitalismo avanzado, así como sobre la autonomía de la esfera cultural frente a este sistema.

Los resultados que se recogen en este libro recogen buena parte del trabajo realizado, mediante técnicas cualitativas se investigaron las representaciones que tienen los escolares de las tecnologías del conocimiento y de su entorno educativo y social, así como los usos que hacen de

estas tecnologías y la manera en cómo afectan sus interacciones, sus roles y sus sentimientos y emociones. Siendo el propósito de la autora aportar, a partir de esta investigación, en el examen de la subjetividad de los escolares en la ciudad de Lima, buscando detectar tendencias en sus relaciones educativas, su socialización y su visión de futuro, así como entender las distancias que existen entre las expectativas de padres y maestros, y las prácticas de los escolares.

Todo ello en el marco de las características de la comunicación oral que hoy en día es predominante entre los escolares, así como del contexto de la realidad educativa. Estableciendo ciertas explicaciones a las diferencias, formulando algunas sugerencias orientadas a acercar e integrar a los distintos actores de la educación.

En suma, el lector descubrirá en qué medida el uso de las tecnologías predispone e influye en la percepción que los jóvenes tienen del conocimiento de sus conceptos del país y el mundo.

Las entrevistas y los resultados de los «focus group» que dan sustento a la investigación se realizaron en escolares, hombres y mujeres entre los 12 y los 17 años de diversos niveles socioeconómicos de Lima metropolitana. Los cuadros-resúmenes también se incluyen en el texto para mejor comprensión de los lectores, quines, complementariamente, encontrarán una extensa y actualizada bibliografía temática.



Jóvenes e Internet. Entre el pensar y el sentir; María Teresa Quiroz; Lima-Perú, Universidad de Lima, 2004; 246 páginas

LIBROS

◆ Francisco Casado Mestre



E-actividades: un referente básico para la formación en Internet; Julio Cabero y Pedro Román; Sevilla, Eduforma, 2006; 236 páginas

zado para transmitir los mensajes, cuanto más mejor; a estos le siguieron la preocupación por cómo transmitir contenidos de calidad y cómo deberíamos estructurarlos para facilitar su acercamiento y comprensión a los posibles receptores; y por último en nuestros días nos preocupan las estrategias metodológicas, para encaminar la acción formativa en proyectos de calidad, que resuelva los problemas de aislamiento que esta modalidad formativa conllevaría.

El libro se desarrolla a partir de dos grandes bloques. En una primera parte de una forma más teórica se nos presenta elementos para comprender aspectos, como son las variables críticas de la formación en Internet y el papel que las e-actividades desempeñan en la enseñanza on-line. Desde un punto de vista teórico-práctico se desarrolla el segundo bloque, donde nos va presentando una serie de e-actividades para poder utilizar en la práctica: proyectos de trabajo; visitas a sitios web; estudios de casos; análisis, lectura y visionado de documentos presentados; realización de ejemplos; edublogs para el aprendizaje continuo en la web semántica; las presentaciones de los alumnos; círculos de aprendizaje; la caza del tesoro; y sistemas wikis para la enseñanza. Y por último concluye con las funciones que puede desempeñar el tutor virtual, y cómo pueden utilizarse en el proceso de ayuda y formación las herramientas de comunicación sincrónica y asincrónicas que la Red nos ofrece.

Esta publicación se convierte en un manual muy práctico para todos aquellos profesionales de la educación y estudiantes interesados en el terreno de la teleformación y preocupados por las acciones formativas en Internet explotando sus posibilidades de flexibilidad y eliminación tanto de barreras espaciales como temporales.

Las innovaciones tecnológicas van transformado nuestras sociedades a una velocidad vertiginosa, en cortos períodos de tiempo tenemos que adaptarnos para poder convivir con estos cambios. Unos de los campos donde más se avanzado es en los medios de comunicación, donde han ido apareciendo nuevas tecnologías de la información que poco a poco van llegando hasta el más pequeño rincón de nuestra sociedad.

Dentro del mundo educativo siempre ha existido interés por el uso de recursos tecnológicos que proporcionen una mayor eficacia para la aplicación de la práctica docente. Ocurrió por ejemplo con la incorporación del cine, la radio, la televisión y el vídeo, y cómo no, ahora nos encontramos con la mayor revelación en la tecnología de la información, Internet, por las posibilidades que nos ofrece para la creación y distribución de mensajes y sobre todo por ofrecernos la posibilidad de comunicarnos con los demás, independientemente del espacio y el tiempo en el que nos situemos. La búsqueda de una tecnología que resolviera los problemas educativos, como si de un bálsamo se tratara, parece que ha culminado con éxito, encontrando esa supertecnología.

Ante este mundo que se nos abre, tenemos que estar preparados y formados para su uso futuro en la práctica docente diaria. Con esta idea surge esta publicación, en la cual sus autores, Julio Cabero y Pedro Román, nos presentan el aprendizaje desde el ámbito de la teleformación, planteando una serie de actividades a los que los profesores pueden recurrir.

Como nos plantean sus autores en la introducción, la formación a través de la Red ha pasado por diferentes momentos.

En los momentos iniciales se estaba preocupado por el «Ancho de banda» utili-

LIBROS

◆ Rocío Díaz Gómez

Un equipo formado por nueve investigadores pertenecientes al Grupo de Investigación Didáctica de la Universidad de Sevilla ha realizado una interesante investigación con el objetivo de conocer los niveles de competencia tecnológica de alumnos y profesores (de secundaria y último curso de la ESO) en tres Comunidades Autónomas (Andalucía, Galicia y País Vasco). Para la recogida de información elaboraron dos cuestionarios que fueron cumplimentados por 117 profesores y 2.285 alumnos.

La presente obra recoge todo este proceso investigativo (objetivos, fases, instrumentos de recogida de datos, muestra, análisis, etc.) ofreciendo resultados, conclusiones e implicaciones reveladores que incitan en cualquier caso a la reflexión y al análisis.

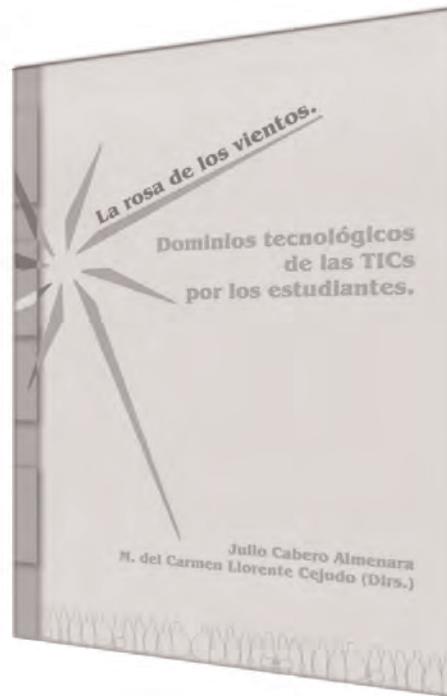
El estudio comienza haciendo un recorrido singular por los principales avances tecnológicos que han experimentado las distintas sociedades: desde la creación de la primera calzada romana, pasando por la imprenta y llegando hasta nuestros días con el desarrollo de la telemática, multimedia y todas las tecnologías digitales que se están convirtiendo en los elementos básicos de distribución y acceso a la información.

La ausencia de formación en estos ámbitos supone la existencia de una «brecha digital» que cobra más o menos fuerza en función de los niveles de alfabetización digital que se alcancen en los distintos países y de los medios, recursos y medidas de que dispongan los estados para hacer frente a esta incipiente realidad de la que todos formamos parte que se hace llamar «sociedad del conocimiento». En dicha sociedad la alfabetización tecnológica debe de ser un objetivo primordial o un pre-requisito necesario para la formación de los ciudadanos en nuevas competencias comunicativas (verbal, lectoescritura, audiovisual y digital). Lo que la sociedad del conocimiento demanda son individuos con capacidad de análisis y sentido crítico, dotados de las herramientas necesarias para desenvolverse con éxito en nuevos entornos cada vez más complejos y competitivos.

La alfabetización tecnológica de las personas no sólo supone una formación en hardware y software sino también una capacitación como ciudadanos de esta nueva sociedad, añadiendo al dominio técnico otros aspectos como el adquirir conocimientos y habilidades específicas que les permitan buscar, seleccionar, analizar, comprender y manejar el gran volumen de información existente en estos medios. A su vez deben acumular valores y actitudes positivas hacia las TIC y hacer un uso cotidiano de ellas tanto en el tiempo de trabajo como en el de ocio. Por lo tanto, esta alfabetización deberá capacitar al ciudadano en una serie de competencias: conocer e identificar necesidades de información, trabajar con diversidad de fuentes y códigos, seleccionar, discriminar y organizar dicha información o ser capaces de comunicar y compartir el conocimiento generado con otras personas.

Los autores de este estudio analizan las características fundamentales que poseen algunas referencias internacionales y nacionales sobre los estándares de formación de los alumnos en las TIC: el proyecto NETS (EEUU), el certificado oficial de informática e Internet «B2i» (Francia), el currículum nacional y las TIC (Inglaterra), el Departamento de Educación de Flandes (Bélgica), el currículum INSA (Colombia) y la competencia básica en TIC (Cataluña).

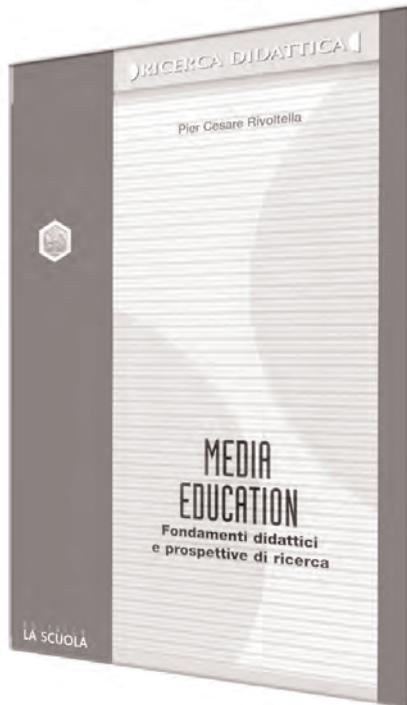
Los autores utilizan estas referencias como base fundamental para la puesta en marcha de esta investigación. Dada la escasez de estudios y experiencias en materia de competencias y habilidades en TIC se hace necesario establecer un mecanismo que como mínimo provoque una reflexión seria en nuestro país. Considero que el trabajo elaborado por este equipo de investigadores logra con creces este objetivo al mismo tiempo que asienta las bases de futuras investigaciones en esta área.



La rosa de los vientos. Dominios tecnológicos de las TIC; Julio Cabero, Carmen Llorente; Universidad de Sevilla; 152 páginas

LIBROS

◆ Begoña Mora Jauregui



Media Education. Fondamenti didattici e prospettive di ricerca; Pier Cesare Rivoltella; La Scuola, Milano, 2005; 217 páginas

do al poder de convicción y de convocatoria que tienen los medios, así como a lo que denomina «investigación política», no por que tenga influencia sobre los poderes políticos o viceversa, sino por la gran capacidad de convocatoria que esconden. Al mismo tiempo, hace referencia al efecto del lenguaje comunicativo utilizado por los medios, que considera puede tener efecto a tres niveles bien diferenciados, a nivel educativo, a nivel ético y a nivel institucional.

En las conclusiones el autor nos asegura que las investigaciones no pueden llevarse a cabo bajo el prisma de una determinada idea política, se necesita autonomía. Si nos preguntamos sobre el método de investigación en educación con los medios, veremos que consiste en un volver la vista atrás a los modelos metodológicos consolidados. Y finaliza dando consejos como investigador: se debe comenzar por seleccionar un único tema bajo la perspectiva general del trabajo educativo con los medios; si se trata de investigaciones prácticas, la decisión del punto de vista sobre el cuál analizar las instituciones será el punto principal; finalmente y en cualquier caso, la investigación va paralela al desarrollo personal a través de la facilitación de la práctica reflexiva.

Autor social, Rivoltella una vez más, lucha por la educación en medios, lucha por una educación para todos basada en los medios de comunicación, o mejor dicho, lucha por la educación de una sociedad crítica que pueda ser capaz de aprender de los medios y con ellos.

«La educación en medios, cada vez se acerca más a la sociedad de la información como aspecto de la educación continua e informal, en este sentido no sólo ocupa el espacio de la escuela». Con ideas como ésta comienza la aventura de este libro, en el que cualquier profesional dedicado a la educación en medios puede profundizar sus conocimientos.

Aunque el texto que nos ocupa consta de cuatro capítulos y de un último apunte de conclusiones, ciertamente se trata de un manual perfectamente encadenado. El autor comienza con una descripción más o menos genérica de lo que sería la investigación educativa y la educación en medios, a pesar de que considera que no es posible acotar el término «educación en medios».

Una vez expuestas las diversas formas de hacer investigación, se decanta por la teórica, quizá la más formal de todas; y para dejar constancia de ello, nos recuerda los pasos fundamentales de toda investigación teórica: describir, prescribir, interpretar, proyectar y reflexionar. Cuestión importante que trata dentro de esta segunda parte es la identificación del educador en medios, ¿qué es un educador en medios? No es fácil, sólo podremos encontrar algo parecido a una definición tras responder las siguientes cuestiones: ¿qué se debe saber?, ¿qué se puede hacer?, y ¿qué se debe esperar?

Con la base teórica bien afianzada podemos dar paso a la práctica misma, al «hacer cosas», a la creación de manuales, materiales y productos que precede a la propiamente dicha educación en medios. Y con estos recursos se pueden producir guías didácticas que faciliten el uso de los medios en las aulas.

En el cuarto y último capítulo formal, el autor pone el dedo en la llaga, apuntan-

LIBROS

♦ Begoña Mora Jauregualde

Tras casi diez años de trabajo nace este libro que reúne a más de veinte profesionales en la materia, que muestran sus investigaciones para dejar entrever el nuevo perfil del educador en medios, así como los instrumentos a utilizar.

El texto se divide en dos partes bien diferenciadas, la primera sección escrita por el grupo de docentes del «Curso de perfeccionamiento en educación en medios de la Universidad Católica de Milán», analiza la experiencia formativa que tuvo lugar, tomándolo como ejemplo; además se completa con propuestas futuras, con una investigación europea y con la evaluación del proceso. En la segunda parte podemos acceder a una selección de los mejores proyectos llevados a cabo por los asistentes a dicho curso de perfeccionamiento.

Si el lector gusta de la temática propuesta puede obtener frutos a pesar del duro comienzo, ya que los autores quieren perfeccionar a toda costa la educación en medios: ideas, finalidad, coordinación necesaria e incluso tutorización, si fuera necesaria. Se proponen saltos de la teoría a la práctica y, como texto completo que es, propone una evaluación del proceso de educación en medios. A pesar de que está escrito en Milán, la primera parte finaliza con unos apuntes de las líneas de actuación que se están realizando a nivel europeo.

La segunda parte cambia completamente, ya no se trata de tomar conciencia de la educación en medios, sino de llevarla a cabo. Entre las investigaciones seleccionadas se pueden encontrar: «Libros que hablan», la utilización de los medios para introducir libros narrados en librerías y bibliotecas. Un proyecto que usa los recursos locales para educar en medios. El concepto de «Juego global» con el que se trata de ahondar en una realidad actual, la

interconexión cultural, que puede trabajarse fácilmente gracias a los medios. El proyecto denominado «Internet: una experiencia de pequeña comunidad», con el que se trata de acercar las nuevas tecnologías a comunidades pequeñas, en el caso descrito, a un pueblo de 2.800 habitantes. En el siguiente trabajo se pone de manifiesto lo que la práctica educativa puede llegar a conseguir junto con el poder de la comunicación visual, de las imágenes, ya que la autora decide trabajar con dibujos animados para educar a niños nómadas.

Dejando claro que los medios no sólo sirven la educación formal, en el siguiente trabajo se utiliza para la formación permanente que debe llevarse a cabo en la administración pública italiana. «Los medios para hacer dialogar a las culturas», un interesante trabajo realizado sobre las segundas generaciones de inmigrantes en Italia. Interesante trabajo en el que a través de la fotografía un grupo de discapacitados muestra su propia visión del mundo. Continúa con un análisis exhaustivo de los jugadores de videojuegos y lo que la educación en medios podría hacer y, la última investigación seleccionada, pero no la menos a tener en cuenta, nos permite reflexionar sobre los denominados «talk show», tan de moda en las televisiones de todo el mundo.

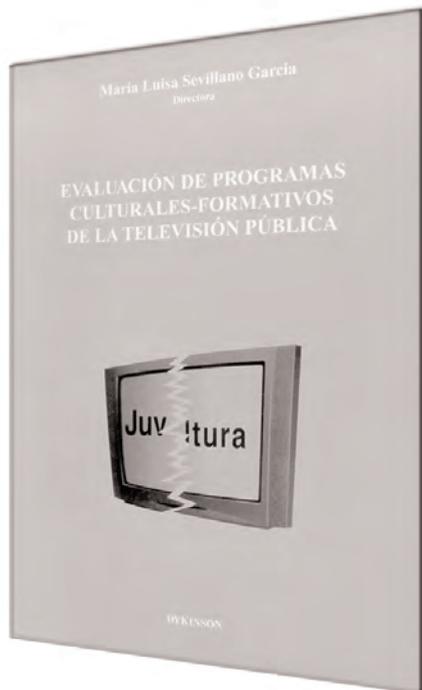
Con la estructura de un libro de actas, se recogen cuestiones de plena actualidad que tienen como único punto en común el haber sido proyectos al finalizar un curso de especialización.



Educare per i media. Strumenti e metodi per la formazione del educador; Pier C. Rivoltella; Milán, Università Cattolica, 2005; 292 páginas

LIBROS

♦ M^a Teresa Fernández Martínez



Evaluación de programas culturales-formativos de la televisión pública; M. Luisa Sevillano; Madrid, Dykinson; 244 páginas

detalladamente, pero también de forma sintética. Este estudio conduce a los autores a una clasificación de programas según su supuesta «culturalidad» y a un repaso de los distintos programas culturales de la televisión pública española sin olvidar exponer qué cosas pueden aprenderse de ellos. Estos datos serán básicos para la implementación de la investigación que va a realizarse. En el segundo capítulo, los autores describen los aspectos metodológicos de esta investigación. Se dedica especial atención a la elección y descripción de la muestra, y se especifica qué instrumentos de recogida de información se diseñaron y ejecutaron con los distintos grupos a lo largo de la investigación.

El capítulo tres está dedicado a mostrar con detalle los resultados de la investigación con gran aparato estadístico. Los datos se reflejan fundamentalmente en tablas, lo que agiliza y hace más amena su lectura. En una segunda parte, se nos analizan resultados particulares para dos programas concretos seleccionados: «La aventura del saber» y «Bricomanía».

Finalmente, el libro se cierra con las conclusiones de la investigación, que están expuestas con enorme claridad. De entre todas ellas, destacamos la valoración global de que no hay suficientes programas de este tipo y que serían necesarios otros de contenidos más variados y que sintonizasen más con las motivaciones de los más jóvenes, que en la práctica no se reconocen en ellos. Los anexos de este libro nos permiten acceder a los distintos modelos de cuestionarios utilizados por los autores de la investigación, siendo quizás uno de los aspectos más destacados del libro la forma en que se expone lo que constituye un verdadero modelo de evaluación: claro, completo y ameno.

Sevillano García, doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, trabaja como profesora de Didáctica y Nuevas Tecnologías y ha dirigido durante seis años el Centro de Diseño y Producción de Medios Audiovisuales de la UNED trabajando fundamentalmente en el ámbito de la dirección de tesis de investigación, investigación que se ha plasmado a menudo en todo tipo de publicaciones. En esta ocasión, dirige a un grupo de investigadores, todos ellos relacionados con el ámbito de la educación, en una investigación tan novedosa como necesaria.

El libro se inicia con la descripción de un marco teórico para una investigación en evaluación de programas culturales-formativos, discutiendo en primer lugar cuál sería la metodología más pertinente, cuáles serían las fases fundamentales y cuáles los objetivos del programa evaluador. En un segundo momento, se exponen los motivos que llevaron al grupo investigador a plantearse este tipo de evaluación y no otro. Entre éstos, destacan estos mismos autores el hecho de que la investigación, lo mismo que la información, está al servicio de la sociedad y esta idea debe priorizar los campos de actuación. Una democracia que considera deseable la participación encontrará indispensables la comunicación y la formación, y necesaria por tanto su evaluación. Además, añaden los autores, muchos de los contenidos de los programas culturales-formativos emitidos por la televisión pública podrían utilizarse en distintos niveles de la educación formal.

Uno de los primeros pasos en la investigación consistió en descubrir qué entienden los jóvenes por educación y cultura, realizándose un estudio con cuestionarios y entrevistas para padres, profesores y jóvenes, cuyos resultados se plasman

LIBROS

♦ Tomás Pedroso Herrera

Esta publicación que es un resumen de la revista que aparece en Internet (<http://reddigital.cnice.mec.es>) pretende ser un lugar de encuentro para compartir experiencias que aúnen las TIC y la educación. Para ello se proponen sus autores difundir el uso de las TIC en ámbitos educativos, formar a los docentes e informar sobre todo lo referido a la temática.

Después del comentario editorial firmado por el director de la revista en ese número, Francisco García, en el que reflexiona sobre el potencias social y educativos de las TIC, aparecen las secciones medulares de la publicación, pero sólo el resumen ya que su exposición completa es necesario buscarla en Internet. En este editorial se presentan las TIC como una novedosa forma de asimilar a los inmigrantes ya que el acercamiento de estos a las nuevas tecnologías no sólo les ayudará a insertarse en el mundo laboral, sino que también les permitirá relacionarse con sus distantes familias por medio de los foros o de los correos electrónicos, lo que les permitirá reducir «la sensación de estar entre dos espacios y dos tiempos». Estas nuevas tecnologías también ayudarán a las personas con alguna discapacidad a superar sus deficiencias tanto en el ámbito del trabajo como en el de las relaciones.

Tampoco hay que olvidar al cada vez más creciente colectivo de mayores, que podrán usar las TIC según sus necesidades. Se incluye un apartado llamado «Reportaje», escrito por M. Quero Gervilla, en el que, bajo el título de «Una tecnología para cada necesidad», se reflexiona sobre cómo Internet debe adaptarse a cada uno de los colectivos más desprotegidos de la sociedad, especialmente mayores, discapacitados y mujeres. En el apartado de «Firmas» aparecen entre otros artículos como «Las TIC en los servicios sociales» de J. Colás Pasamontes, «TIC: una de las claves para la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad» de C. Larraz Istúriz: «Discapacidad visual y tecnología digital en la escuela» de J. García Villalobos... Cada artículo aparece resumido y también se ofrece un esquema de los contenidos completos que, como ya se mencionó, son desarrollados digitalmente, para cuya búsqueda se indica la dirección electrónica.

En la sección «Informes» aparecen artículos como «La alfabetización funcional digital de emigrantes en sus países de origen», escrito, entre otros, por J. A. Ortega Carrillo; «La educación del alumnado con altas capacidades en la nueva sociedad de la información» de J. Beltrán o, entre otros, «Ambiente, figura y actio de la mujer en los spots de siglo XX» de S. Martínez Rodrigo. Se incluyen además varias entrevistas a directores de programas televisivos (Belén Torres Vela), a catedráticos de educación (José Luis García Garrido), a la directora del Psicoballet, Maite León, a la Secretaria de Estado de Servicios Sociales, Amparo Valcarce, al secretario general del IMSERSO, J. Carlos Baura y a Natividad Enjuto, directora técnica del Real Patronato sobre Discapacidad.

En la sección «Experiencias» aparecen «A las puertas de Babilón» y «Los dados de la vida» que son, respectivamente, una recopilación de material didáctico para estudiar la interculturalidad y un juego en el que el jugador puede descubrir qué pasaría en su vida si naciera por segunda vez. Por último, bajo el epígrafe «Infórmate» aparecen noticias referidas a las TIC y la educación, una agenda con los eventos más importantes y las novedades editoriales.



Red Digital, Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas; Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 2004

LIBROS

◆ M^a Teresa Fernández Martínez



Yo no fui nunca al cine; Roxana Morduchowicz; Buenos Aires (Argentina), Secretaría de Educación; 76 páginas

real y palpable y no podemos entender lo que ha ocurrido. Los protagonistas de la película nos cuentan algunos de los trucos de mago que utilizaron y cada vez nos implicamos más en lo visionado, en lo que vivieron sus propios realizadores día y a día y que ahora nos transmiten como una parte más de la magia del cine.

El libro se abre con tres emotivos testimonios: tres adolescentes, Mónica, Marta y Juan, nos cuentan con sus palabras la vida que llevan. A partir de sus relatos, descubrimos un mundo suburbial de desesperanza, marcado por la falta de posibilidades laborales y económicas, con carencias culturales y de ocio que llevan a estos niños a situarse frente al televisor como casi única forma de escapar de la fea realidad que les espera ahí fuera. No en vano, acusan estos niños, no saben lo que es ser feliz...

A partir de estos testimonios reales, la autora, a golpe de estadística y reflexiones, nos transmite las razones por las que se gestó la idea de llevar a estos niños al cine, de regalarles una entrada a otro mundo durante un par de horas. Un mundo que les interesa. Cuando se analiza el papel de la escuela en la vida de estos chicos, Morduchowicz la denomina «un mundo aparte», algo caduco y sin interés, que no ofrece salidas ni metas reales. Y frente a ese mundo, se analiza el otro, el de la televisión, el pasaporte para el olvido, del que se pasa sin transición al capítulo que la autora titula «La infancia amenazada» llegando a la conclusión de que no son los medios los que amenazan a la infancia sino la exclusión de la cultura. Se trata, por tanto, de hacer llegar la cultura a estos adolescentes, de no excluirlos de ella. De esta forma, nace la idea de llevarlos al cine.

A partir de aquí, la autora nos habla ya de bosques y mares, de espacios nuevos, de emociones, de sueños, deseos e ilusiones... El último capítulo lleva el enternecedor título de «Ahora me gusta el cine». Un pequeño puente en la inmensidad de la fractura social.

¿Es posible que en una ciudad como la Buenos Aires del siglo XXI las encuestas afirmen que el 75% de los adolescentes no ha ido nunca al cine? En un primer momento, el dato puede parecernos sorprendente, pero si lo pensamos con más detenimiento, pronto comprenderemos que se trata de un fenómeno habitual, una más de las muchas carencias de una sociedad caracterizada por una enorme fractura social. Se trata, simplemente, de una carencia en la que no solemos pensar, pero que comparte con muchas otras la de ser un indicador más de la marginación cultural que sufren amplios sectores de la sociedad actual. Este libro cuenta cómo se puso en marcha un programa para intentar paliar esa acrecencia, pero se centra, no en la implementación del programa en sí, sino en lo que sintieron sus protagonistas.

A partir del mes de abril del año 2001, cuatro mil adolescentes de primero y segundo año de la ciudad de Buenos Aires van al cine por primera vez en su vida. Y lo que interesa a Roxana Morduchowicz no son los números sobre el papel de un Ministerio, sino los sentimientos que experimentaron esos adolescentes, lo que sintieron y vivieron en su primera experiencia cinematográfica.

El cine siempre ha tenido algo de misterioso y de inefable. La sala a oscuras, la gran pantalla, el silencio... son todos elementos de un rito casi iniciático que todos hemos vivido en algún momento. La autora nos cuenta cómo vivieron esa primera vez un grupo de adolescentes. Para ello, el programa no se limitó a llevar a los chicos al cine, sino que, después de cada proyección, algunos de los profesionales que habían participado en la película, charlaron con ellos. De esta manera, la magia se acrecienta. Vemos cómo lo que en la pantalla era de una forma es ahora algo

LIBROS

♦ M^a Teresa Fernández Martínez

Doctora en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma de Barcelona y profesora de su Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad, la autora de este texto, desde 1992, trabaja como docente y ha realizado una importante labor como investigadora en el ámbito de la persuasión y los niños, publicando diversos artículos y libros sobre la materia.

Con estas credenciales, Montoya nos ofrece una enriquecedora perspectiva de las teorías de la comunicación y de su aplicación al ámbito educativo.

Como nos confiesa en la introducción, la autora parte de la existencia de un universo comunicativo que nos seduce pero que al mismo tiempo nos inquieta, y de su necesaria introducción dentro de los esquemas de la escuela y la universidad. Se trata de una necesidad que se plantea desde todos los ámbitos hasta el punto de que, como nos recuerda, se habla ya de la figura de un educador, un especialista en la educación en medios y en las nuevas formas de comunicación cuyas habilidades incluirían convertir a sus alumnos en espectadores activos, analíticos y críticos. Todos parecen estar de acuerdo con la idea. El problema, como sagazmente afirma Montoya, es ponerse de acuerdo en los contenidos, los materiales y las estrategias a utilizar. Este libro pretende ser una aportación crucial a esta cuestión partiendo de la base de los conocimientos que actualmente tenemos desde dos frentes: las teorías sobre la comunicación y las teorías didácticas. Sólo reflexionando a partir de ambas, podremos dar atender a esta necesidad que ha surgido, casi sin sentirlo nosotros, en el mundo de nuestros días.

El libro se estructura en cuatro bloques temáticos estructurados en torno a las distintas aportaciones que a esta cuestión

se pueden hacer desde los diferentes ámbitos científicos. En el primero de los bloques, la autora nos lanza una interesante pregunta: ¿la educación para los medios o los medios para la educación?, y pretende contestarla realizando una revisión sobre lo que entendemos por alfabetización audiovisual, y cuál ha sido su aplicación a la educación en general y en el contexto iberoamericano en particular. En el segundo bloque, se nos exponen algunas de las teorías más importantes que hoy poseemos sobre la comunicación, como la teoría de los efectos, la teoría crítica, la semiología o la teoría de los usos y gratificaciones, al mismo tiempo que se incorporan algunas de las aportaciones que a este campo podrían hacerse desde la disciplina de la Psicología. El conductismo, el aprendizaje social, el cognitivismo o el constructivismo se analizan como fundamento inevitable de una ciencia didáctica de nuestros días.

Utilizando como base estas teorías, Montoya pasa ahora a hablarnos de la investigación en comunicación audiovisual y educación repasando los distintos organismos, asociaciones e instituciones que han trabajado y trabajan en este ámbito, dedicando un espacio protagonista a la radio y la televisión educativas, pero también a algunos proyectos concretos, como el Programa de Medios Audiovisuales de la Generalitat de Cataluña.

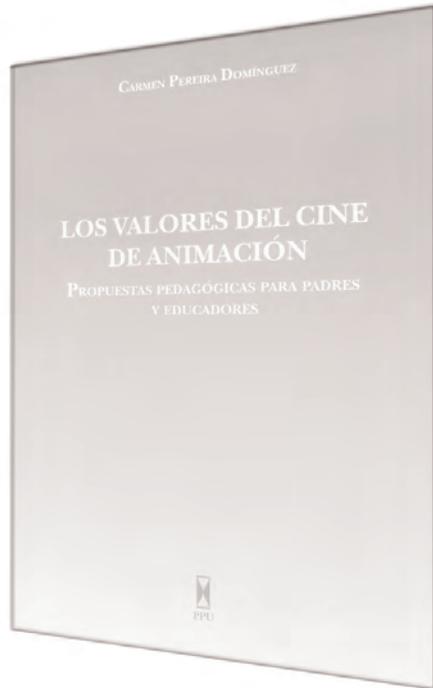
Finalmente, en el último capítulo, la autora desciende a cuestiones más específicas entrando en el terreno de la educación audiovisual en la práctica docente. Las páginas más interesantes de este bloque nos hacen una propuesta de un método de análisis de productos audiovisuales que se nos describe con detalle en cada una de sus fases, sin olvidar el proceso evaluativo. Para terminar, Montoya reflexiona sobre el futuro de la relación entre la comunicación audiovisual y la educación en un ejercicio sobre la concreción de lo que se ha venido en llamar educocomunicación.



La comunicación audiovisual en la educación; Norminanda Montoya; Madrid, Laberinto, 2005; 206 páginas

LIBROS

◆ Enrique Martínez-Salanova Sánchez



Los valores del cine de animación: propuestas pedagógicas para padres y educadores; Carmen Pereira; Barcelona, PPU, 2005; 250 págs.

tirse en invitación para llevarlos a la práctica. A partir de la percepción y vivencia de los valores, es necesario que el alumno se abra al diálogo, a la visión común y al debate, necesario para ejercer el análisis crítico sobre comportamientos propuestos e incluso para facilitar el cambio de actitudes. La autora insiste en que desde los primeros niveles de la enseñanza, los más pequeños deben ejercitar la emoción, el sentimiento, la sensibilidad, pero también la percepción, la inteligencia, el juicio y el espíritu crítico para captar los mensajes en toda su riqueza. La autora presenta una lista de películas, unas trescientas, algunas no son de animación, prestando una especial atención a los criterios pedagógicos y de calidad cinematográfica, que va a ser de gran ayuda para padres y educadores. Sin embargo, lo más importante, a mi juicio, de este texto, está en la presentación minuciosa de doce películas de animación, elegidas entre las factorías más destacadas en la producción del cine de animación con el fin de un mayor grado de representatividad. De estas películas, cuatro corresponden a la factoría Disney, tres han sido producidas por Disney-Pixar, y de las cinco restantes, tres europeas, una de ellas española. Cada una de las películas se presenta en forma muy completa, apreciándose el inmenso trabajo didáctico y experimental que hay detrás. Una ficha técnica con datos del argumento, expone los aspectos que hay que tener en cuenta y el contexto, sugerencias sobre cómo presentar la película, consideraciones de interés, sugerencias de cómo iniciar el trabajo con los alumnos, y una amplia relación de secuencias con indicaciones sobre cómo trabajar cada una de ellas y cómo realizar el debate y las actividades tras la película, haciendo énfasis especial en los valores de los protagonistas. Echo de menos la existencia de alguna sugerencia, de alguna crítica a los elementos ocultos, subliminalidades reconocidas, que se dan en algunas películas de animación, sobre todo de Disney, que aunque no tienen, tal vez, por qué ser presentadas a los alumnos, sí creo que profesores, madres y padres, deben conocer y manejar. El libro aporta además reflexiones sobre qué lugar debe tener el cine y la formación hacia el mismo en el sistema educativo, un amplio glosario que ayudará a padres y profesores a conocer terminología y técnicas, una amplia bibliografía y una buena cantidad de contactos web.

La mayor dificultad que encontramos los educadores cuando nos planteamos trabajar con el cine para los más pequeños es la de encontrar referencias, experiencias didácticas para esos niveles, películas adecuadas para su utilización en las aulas o para su comentario y, sobre todo, extraer condiciones pedagógicas y didácticas que permitan trabajar y, si es posible, vivenciar a partir de ellas el mundo de los valores. Carmen Pereira cubre con dignidad estas carencias aportando, con este libro, información sobre el cine de animación en referencia a los más pequeños, presentando la necesidad de su utilización con ellos y, sobre todo, sugiriendo una gran cantidad de ideas que permitirán hacerlo realidad. La autora basa el texto en una práctica de muchos años trabajando con alumnos, profesores, padres y madres que han orientado su trabajo hacia los más pequeños. En el libro, en el que ocupa un espacio importante el cine de animación, sus diferentes tipos y estilos, sus procesos de elaboración y las heterogéneas técnicas que se utilizan en su fabricación, se fundamenta con rigor la necesidad de prepararse desde pequeños para una cultura audiovisual y en concreto para el cine o sobre el cine, análogamente a la formación que se recibe sobre lengua y literatura. Es de vital importancia la educación por medio del cine, ya que pocos medios nos ofrecen tal riqueza formativa. Para que el alumno se relacione con el mensaje audiovisual y pueda comprenderlo e interpretarlo, es necesario acercarse a él, dominando sus códigos y sus procesos de elaboración.

El énfasis del texto está puesto, sin embargo, en la educación en valores a través del cine de animación. A través del cine se puede percibir una completa visión del mundo, en la que se entrecruzan todo tipo de actitudes, que desvelan ideales y aspiraciones y que pueden conver-

LIBROS

◆ Enrique Martínez-Salanova Sánchez

El autor, al nominar este texto, ha huido conscientemente de la palabra historia para identificarlo y ha optado por la más adecuada a sus intenciones, la de crónica social. El libro es un recorrido que abarca el conjunto de la vida de la provincia de Almería durante cuarenta años, comenzando con sus primeras proyecciones en el año 1896 y finalizando en 1936, el día que comenzó la guerra civil española. Ha elegido una provincia, Almería, de la misma manera que años atrás lo hizo con Jaén, para presentar los avatares, las relaciones, la vida en fin, de la gente de una época que se divirtió, vivió, trabajó y aprendió con el cine.

El texto abarca multitud de campos, presentados a partir de un riguroso trabajo de investigación histórica y documental, expuesto en uno de los capítulos. Se reconstruye minuciosamente la sociedad de la época, utilizando hemerotecas y documentos, programas de mano, carteles de películas, publicidad y recuerdos de quienes vivieron esa época o de sus familiares. Se sigue a la sociedad que vive mientras nacía el cine, desde sus prolegómenos, la linterna mágica y otros, las primeras proyecciones un día de noviembre de 1896, expresando el contexto social que el autor no evade, para presentar con rigurosidad y precisa definición los cinematógrafos itinerantes y la razón de que se hicieran estables, su relación con el flamenco, con los espectáculos de variedades, con el circo, en fin, con la gente y su modo de vida. El cine como espectáculo, técnica y forma nueva de movilizar a los ciudadanos dio lugar a regulaciones legislativas municipales, a crear nuevas estructuras, a enfrentar de forma diferente el ocio. La repercusión del cinematógrafo en la sociedad de una ciudad pequeña y amable, la influencia en la prensa y en la radio de la localidad, el momento mágico de la llegada del cine sonoro en plena república

española. Por el libro pasan grupos humanos, personas y personajes, fotógrafos, pintores, negociantes, empresarios, que vivían alrededor del cinematógrafo y algunos pioneros en la provincia en la filmación de películas, configurando un retablo de semblanzas, relaciones y anécdotas que expresan la importancia que en una provincia alejada y olvidada tuvo la llegada e implantación del cinematógrafo.

El libro finaliza con un catálogo completo de todas las películas proyectadas en Almería desde 1896 a 1936 y con una abundante bibliografía. Aúna en este libro Ignacio Ortega, miembro del Grupo Comunicar, sus grandes pasiones, la de contar, hacer crónica, que le aporta su profesión de periodista, amena y agradablemente, la del cine, que vive en su corazón, que le ha obligado en los últimos años a regalar a la sociedad varios escritos sobre el cinematógrafo, y la de profesor, que le hace vibrar enseñando cine, sus lenguajes, sus formas y su repercusión social. Utilizando un riguroso método de investigación, Ignacio Ortega da una muestra más de su seriedad en el trabajo, de sus conocimientos sobre el mundo del cine y de su ilusión por proveer a los lectores interesados, historiadores y educadores, de un material interesante y significativo con el que es posible adentrarse amena y rigurosamente en un invento excepcional que nació y vivió a la par que se gestaban los movimientos ideológicos y políticos que hicieron el siglo XX. Para disfrutar y entender mejor el libro, es interesante conocer el contexto del autor.

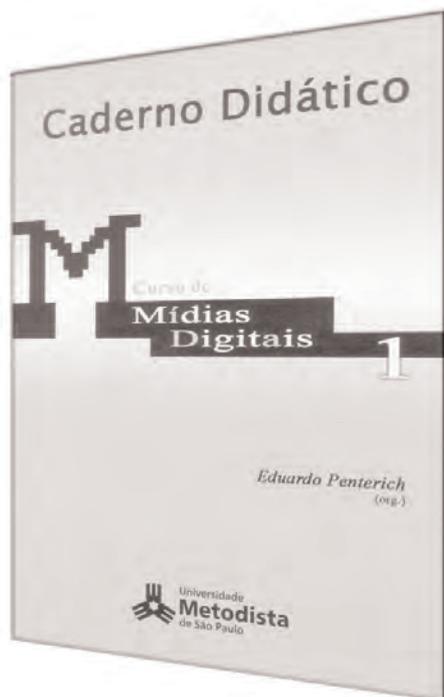
Ignacio Ortega es un conocido estudioso de la historia del cine, lleva muchos años ligado a él y a sus manifestaciones, organizando y coordinando actividades de difusión, debate y estudio, impulsando iniciativas para acercar el cine a la gente de la calle, educando sobre el cine y con el cine. Ha sido crítico cinematográfico y ha publicado varios textos sobre el cine, de carácter pedagógico. En 1997 publicó el texto «El cinematógrafo en la provincia de Jaén».



Crónica social del cine en Almería: 1896-1939; Ignacio Ortega Campos; Málaga, Fundación Unicaja, 2005; 400 páginas

LIBROS

◆ Juan Bautista Romero Carmona



Caderno Didático, Curso de Mídias Digitais; Eduardo Penterich; Brasil, Universidade Metodista de São Paulo, 2006; 88 páginas

circuito, mejorando de manera extraordinaria la calidad de la señal y las posibilidades de integración en redes de telecomunicación, etc. Los profesores Luciano Verelli Costa y Ricardo Scantamburlo destacan la presencia y necesidad de estar en Internet a través de un espacio propio o lo denominado web personal. Estar presentes en Internet no requiere unos conocimientos complejos y tampoco son costosos. Verelli y Scantamburlo ofrecen unas orientaciones para alumnos y docentes sobre el conocimiento técnico de cómo registrarse, contratar un espacio y utilizar algunos servicios gratuitos de Internet.

Para terminar esta primera edición, el profesor Eduardo Penterch analiza y reflexiona sobre las transformaciones en la sociedad y en sus diferentes organizaciones educativas producidas por las tecnologías de la información y nuevos medios. A lo largo de la Historia el hombre siempre ha mostrado su rechazo a todo aquello que en un principio no estaba bajo su control. Siendo esto un mecanismo de defensa que se dispara automáticamente, por ello, no es difícil comprender el rechazo que aún existe por parte de muchas personas a las innovaciones de las nuevas tecnologías, sobre todo cuando significa cambios o modificaciones en su forma de vivir, trabajar o desarrollar sus tareas cotidianas.

El texto es muy sugerente y aconsejable para todas las personas que trabajen o estén relacionadas, de alguna u otra forma, con el mundo de la educación y los medios de comunicación. Se muestran datos y reflexiones que nos puede servir para ampliar los conocimientos y la formación sobre el mundo de los medios de comunicación.

Con el objetivo de establecer más de un canal de comunicación con los alumnos y alumnas, la Facultad de Comunicación Multimedia presenta el primer número del cuaderno didáctico de medios digitales. Esta publicación reúne diferentes estudios y reflexiones en un lenguaje de fácil comprensión y muy práctico realizado por docentes e investigadores de la Universidade Metodista de São Paulo.

Los grandes avances tecnológicos que se están produciendo exigen que aquéllos que trabajan o se relacionen de alguna manera con los medios de comunicación se actualicen profesionalicen continuamente con las nuevas tecnologías.

Pensando en la formación de profesionales capaces de desenvolverse en el mundo de las tecnologías y la comunicación, los cursos de medios digitales de la Facultad de Comunicación Multimedia, busca formar a sus alumnos en la capacidad de crear imágenes, textos y efectos, fundamentales para las tecnologías y la transmisión de mensajes.

El texto que se presenta se inicia con la aportación del profesor Sebastião Squirra que destaca la omnipresencia de los medios digitales como factor de transformación en la sociedad actual. Resalta que la convergencia tecnológica debe ser entendida como la llegada a un enorme escenario de instrumentos, sobre todo digitales, que desempeñan, o pueden desempeñar, funciones técnicas complementarias y muy aprovechables en la vida de las personas. Seguidamente el investigador Flavio Archangelo hace una importante contribución sobre las perspectivas futuras para la radio digital, resaltando los beneficios de la misma.

Entre las consecuencias directas de este proceso de digitalización se destaca la posibilidad de transmitir un volumen mucho mayor de información sobre un único

beneficio de la misma. Entre las consecuencias directas de este proceso de digitalización se destaca la posibilidad de transmitir un volumen mucho mayor de información sobre un único

LIBROS

♦ Francisca M^a Rodríguez Vázquez

El libro que aquí se reseña se dedica principalmente a los medios de comunicación y valores en el arte y el deporte; valores como la formación, la educación y el entretenimiento son, a veces, arrinconados a favor de otros valores algo discutibles, entre los cuales hay que mencionar el del éxito inmediato, el de ganar sin realizar esfuerzo alguno, el de todo vale... Y es por medio de la televisión que el Observatorio Europeo de la TV Infantil (OETI) la considera como un instrumento extraordinario para transmitir y fomentar los valores positivos en la infancia y la juventud. El OETI es una entidad sin ánimo de lucro que, desde el año 1997, trabaja para conseguir que los programas de televisión destinados a la infancia sean educativos, formativos y entretenidos. Está presidida por Valentí Gómez i Oliver En él se agrupa: el Festival Internacional de Televisión de Barcelona, el Foro Mundial de la TV Infantil (FMTI) y las Jornadas del Observatorio. Las tres secciones son autónomas, pero al mismo tiempo se interrelacionan. En cada nueva edición de las actividades del Festival, del Foro y de las Jornadas del Observatorio, que se celebra durante el mes de noviembre en Barcelona, crece el número de personas interesadas en este tema: educadores, académicos, periodistas, productores, directivos de medios de comunicación... El Foro es un lugar de debate para impulsar los contenidos éticos en la producción televisiva dirigida a la infancia. Un centro de observación, información, pedagogía y consenso sobre la televisión infantil. Resulta interesante porque hay muchos mercados, muchas iniciativas sectoriales, pero no hay un espacio de debate platónico, en el sentido de un espacio en el que puedan participar todos los que, de alguna manera, colaboran y hacen posible que haya televisión para niños. Además, se convierte en



Foro Mundial de la Televisión Infantil; Barcelona, Observatorio Europeo de la Televisión Infantil; 2004; 255 páginas

el pretexto para la discusión, análisis y reflexión sobre los contenidos de la televisión, en un instrumento para quienes hacen televisión y un punto de encuentro para todos aquéllos que se han involucrado con el tema. Un momento de reflexión para la preocupación y motivación: un espacio «infantil» como espacio de colaboración dentro de las actividades del OETI. Con estos dos grandes sintagmas: televisión e infancia se pueden hacer muchas cosas pero es necesario afianzar un lugar de debate y un lugar que pretenda ser, a la larga, un referente. El Foro pretende ser multidisciplinar: quiere proyectar los hechos, inquietudes y soluciones reales o posibles para encontrar las soluciones del tema en cuestión. También pretende impulsar los contenidos éticos en la producción televisiva dirigida a niños, niñas y jóvenes en general. Los objetivos que se plantean recogen, entre otros, consolidar un espacio de debate multidisciplinar, un ágora moderna en la que se piense y se dialogue sobre las diversas realidades de la televisión infantil y se promuevan los valores relacionados con los derechos humanos, la democracia y los derechos de las niñas y niños. Promover el análisis sobre los contenidos de la televisión infantil; estimular, sugerir y promover la producción de programas de calidad para la infancia; consolidar al OETI como un espacio estable para la formación y difusión de los ingredientes que constituyen la televisión para la infancia y la juventud. El FMTI con el objeto de promover la cooperación y la innovación en materia de televisión infantil se ocupará de: crear grupos de trabajo y colaboración entre los diversos agentes de la televisión infantil: creadores, productores, distribuidores, programadores, psicólogos, educadores, etc. Organizará jornadas y seminarios para el debate, la reflexión y la difusión de la televisión infantil que se reflejarán en la edición anual del libro del Forum. Promoverá el encuentro entre las autoridades, las instituciones y las entidades sociales y ciudadanas europeas y mundiales. Realizará campañas sociales, acciones y publicidad con el objeto de aumentar la conciencia social sobre la necesidad de fomentar una televisión infantil de calidad. Creará un sistema de homologación de la calidad de los programas infantiles con la finalidad de fomentar un estándar de producción acorde con los valores que han inspirado la constitución del FMTI.

LIBROS

◆ Tomás Pedroso Herrera



Revista Radio y Educación, 56: La labor formadora de la radio; diciembre 2005; Fundación Canaria; Radio ECCA; 98 páginas

ción en el que se repasan las características propias de la radio canaria. Las radios generalistas tienen una serie de rasgos muy claros tanto en sus respectivas programaciones como en la defensa de las posturas ideológicas de sus dueños.

Radio ECCA, sin embargo, tiene dos importantes peculiaridades: es la única emisora de titularidad canaria y tiene una programación docente que la sitúa cercana a las emisoras temáticas. Nacida Radio ECCA en 1965 y partiendo de la insularidad, aunque no del aislamiento de las Canarias, ha intentado esta radio «llevar la mejor educación posible al mayor número de personas; sobre todo a aquellas que más necesidades culturales presentan». Luis Dávila aporta a la revista el artículo «Nuevos retos para la radio formadora en América Latina», en el que repasa cómo en los inicios la radio educadora, que solía estar al cargo de la Iglesia Católica, buscaba la alfabetización de la población y la enseñanza de contenidos referidos principalmente a la salud; en un segundo estadio la radio educadora tuvo una finalidad claramente política: el desarrollo de los ideales socialistas. Hoy día la finalidad de esta radio es la educación en un sentido más amplio, la discusión de ideas y el acercamiento a la interculturalidad. El escollo más importante para el desarrollo de la radio educadora es, sin duda, la financiación económica. R. Pollit recoge en «La radio formadora y la experiencia de la iglesia en Sudáfrica» cuál ha sido la relación entre este medio de comunicación y las diferentes iglesias sudafricanas al final de «apartheid». Para este autor la iglesia católica no ha sabido utilizar el enorme potencial educativo y formativo que la radio tiene y ha mantenido una actitud «defensiva y miedosa, más que confiada». Por último, P. Belanger en «La labor formadora de la radio: el caso de Québec» ofrece un panorama muy alentador de cómo las radios de todo tipo (públicas, religiosas, temáticas...) pueden ayudar a educar a la sociedad. Las últimas palabras del artículo dan prueba de ello: «La diversidad, la tolerancia... son frutas que maduraron al sol de un universo radiofónico que les dio un lugar destacado».

Lucas López Pérez, director general de Radio ECCA Fundación Canarias, presenta este número de la revista en el que se pretende responder a la pregunta de si la radio sirve para ayudar a la «construcción de la ciudadanía», pregunta que será respondida en los artículos incluidos en la publicación. En el comentario editorial con el que se abre el número se insiste en que la radio, con sus múltiples formatos, puede ayudar a la educación moral y cívica de los ciudadanos. A pesar de que han surgido nuevos modos de comunicación social, la radio no ha sido desbancada como agente educador de primer orden. La radio educativa debe sustentarse en, según el editorial, las exigencias que deben hacerse a los que hacen la radio, a la administración pública y al conjunto de la sociedad. Los que hacen la radio deben mantener una actitud crítica ante la realidad, alejarse de todo indicio de agresividad y tener una clara intención educativa; la administración pública debe dotar a la sociedad de la legislación necesaria para que se desarrolle una radio que transmita valores, que permita la convivencia y que ayude a encontrar soluciones a los complejos problemas de la sociedad actual.

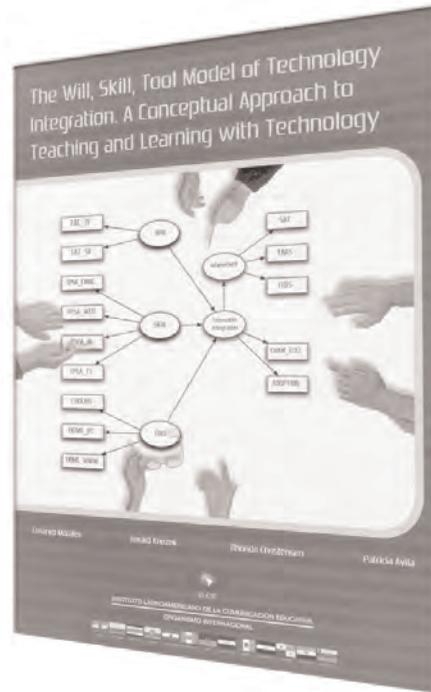
Fernando Delgado escribe el primer artículo titulado «Autobiografía desde la radio» en el que repasa su vida a la luz de sus recuerdos radiofónicos o de sus trabajos en diferentes proyectos radiofónicos. Para Delgado la radio es más que un neutro y rápido transmisor de noticias: es un «antídoto para muchos contra la soledad», es «un lugar de encuentro sin moverse» y es «un cenáculo para la discrepancia». Esta radio que aún el divertimento, la distracción y la reflexión, es la radio educativa que siempre ha querido ser Radio ECCA. «La situación Canaria y el modelo ECCA» es un artículo firmado por el Colectivo Radio Educa-

LIBROS

♦ Tomás Pedroso Herrera

Este libro está compuesto por cinco apartados que, en líneas generales, tratan sobre cómo hay que integrar la tecnología en el aula. Tradicionalmente se ha pensado que la integración de la tecnología en la enseñanza se sustentaba en la motivación de los docentes y en un proceso de «todo o nada», es decir que se pensaba que la tecnología se introducía en las aulas no como un proceso. Sin embargo sigue sin responderse a la pregunta principal: ¿dónde y cómo «encajar» la tecnología? Este libro plantea la utilización del modelo de disposición, habilidad y acceso (WST en sus siglas en inglés) que persigue la evaluación de la integración de la tecnología. El WST fue presentado en 2000 y su esencia es que si se acrecienta la disposición del educador hacia las herramientas tecnológicas, se producirá una integración posterior más alta en la integración de las tecnologías en las aulas. Este modelo es un modelo teórico que se completa con un conjunto de medidas sobre las actitudes y las disposiciones, entre las que se encuentran, entre otros, el TAC que mide las actitudes de los maestros ante las computadoras, o el TAT, que es un cuestionario de la actitud de los maestros hacia la tecnología de la educación. El primer capítulo, escrito por G. Knezec, lleva por título «El modelo de disposición, habilidad y acceso para la integración de la tecnología». En él se explican los conceptos centrales de la teoría y, partiendo de un estudio de 39 maestros, se llega a la conclusión de que la integración de la tecnología en el aula resulta precaria, tal vez debido a la muestra elegida. El segundo capítulo «Prueba del modelo de disposición, habilidad y acceso para la integración de la tecnología», escrito por G. Knezec, R. Christensen y R. Fluke analizan el desarrollo y comprobación del modelo formal de integración de la tecnología. También se

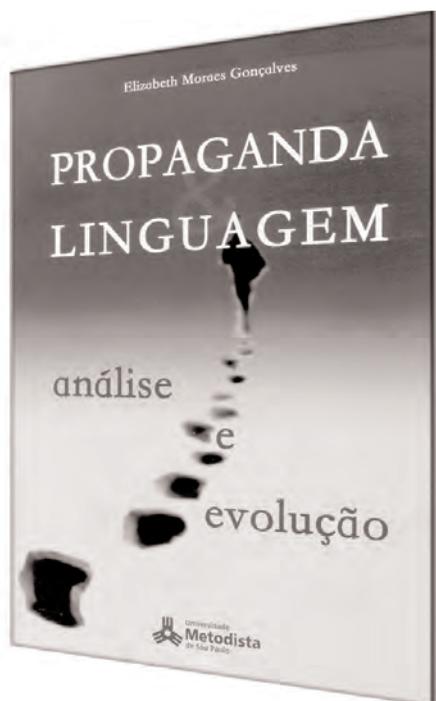
estudia la relación existente entre la dotación tecnológica y el aprovechamiento del alumno; y sobre cómo los maestros integran la tecnología en las aulas. Todos los datos analizados indican que sí es posible explicar la integración de la tecnología en las aulas mediante el modelo que de título al libro. C. Morales escribe el tercer artículo que lleva por título «Prueba del modelo disposición, habilidad y acceso para la integración de la tecnología en diferentes contextos y niveles educativos: un enfoque de modelo de ecuaciones estructurales». Aquí se analiza el modelo «correspondiente al maestro» por medio de las ecuaciones estructurales. Se encontró un efecto diferencial de la disposición, la habilidad y el acceso sobre la integración de la tecnología, dependiendo del nivel educativo y el nivel de equipamiento tecnológico, aunque los resultados no han sido tan contundentes y claros como el autor hubiera deseado. Parece más acertado aplicar herramientas alternativas a las ecuaciones estructurales, tales como el análisis factorial y la regresión múltiple. El capítulo 4º «Impacto de la integración de la tecnología en el aprovechamiento del alumno», escrito también por C. Morales, se centra en la parte del modelo correspondiente al alumno, es decir, en cómo influye la tecnología en el aprovechamiento de los alumnos. La conclusión principal es que el 12% de la varianza atribuida al aprovechamiento en la lectura se explica por la integración de la tecnología. Una limitación importante de estos resultados es que no pueden generalizarse a otros estudios futuros o a otras poblaciones de alumnos. El último artículo, «Metodología constructivistas en la integración de la tecnología: el papel de los multimedia interactivos en la expansión pedagógica del modelo de disposición, habilidad y acceso», escrito por R. Hancock, G. Knezec y R. Christensen, parte de la teoría de Vygotsky de que para explicar los procesos educativos hay que tener en cuenta la naturaleza multivariada de la educación. Según los autores hay que analizar la interacción entre la máquina y el alumno para que éste alcance la zona de desarrollo próximo que media entre lo que el alumno puede aprender y lo que el alumno sabe en un momento determinado.



Modelo disposición, habilidad y acceso para la integración de la tecnología; Cesáreo Morales; México DF, ILCE, 2005; 124 páginas

LIBROS

♦ Juan Bautista Romero Carmona



Propaganda Linguagem. Análise e evolução; Elizabeth Moraes Gonçalves; Brasil, Universidade Metodista de São Paulo, 2006; 191 págs.

no funcionan o producen el efecto esperado. Así pues, se debe buscar un equilibrio entre lo creativo y lo comercial para llegar y sensibilizar al público.

Este avance tecnológico posibilita que se mezclen características artísticas y publicitarias. La palabra pasa a asumir valores diferentes, además de su significado léxico y simbólico. Es una tendencia en la sociedad moderna producir, cada vez más, textos icónicos. El mundo publicitario pasa a formar parte de las características del hombre moderno. La sociedad digital camina hacia el hipertexto, es decir, hacía una narrativa con un alto grado de interconexiones con otro tipo de informaciones y mensajes subliminares. Conocer los aspectos de este lenguaje es fundamental para entender estos nuevos mensajes, sea de manera receptiva o productiva. Este campo es muy atractivo para los estudiantes que buscan nuevas oportunidades para manifestar su creatividad e insertarse en el contexto de la comunicación social. La obra trata y analiza la evolución del lenguaje publicitario en la sociedad brasileña, por medio del estudio detallado de anuncios publicitarios de revistas, destacando la influencia tecnológica en la forma de hacer publicidad en Brasil.

Se trata por tanto de un texto muy interesante y atractivo para alumnos de este área de conocimiento, investigadores, y también para el público en general que busca un conocimiento histórico de cómo la publicidad puede retratar las características de la sociedad que se vive en cada momento y contexto.

Elisabeth Moraes es doctora en Comunicación Social y licenciada en Letras por la Universidade Metodista de São Paulo. Maestra en Lengua Portuguesa, participa en el programas de doctorado de dicha Universidad. La obra que presenta reflexiona sobre las características del lenguaje publicitario, específicamente sobre los anuncios impresos en revistas. Se resaltan aspectos producidos por el avance tecnológico, por la evolución de los medios de comunicación, se destaca la influencia del ordenador en estos montajes y su interacción con el texto, la imagen y otros elementos específicos del mundo publicitario.

El texto se divide en cuatro partes. Un primer capítulo donde se analiza las características del lenguaje publicitario vinculadas a las ciencias del lenguaje y la comunicación. El segundo capítulo presenta una reflexión mas centrada en la influencia de los medios de comunicación en las características del lenguaje publicitario, se analizan un conjunto de anuncios seleccionados que revelan estas características predominantes en la sociedad brasileña. En el tercer capítulo se analiza la influencia de los medios de comunicación y la evolución tecnológica de los mismos. El cuarto capítulo resalta la era del ordenador como recurso predominante en la elaboración de los mensajes publicitarios, vinculando textos, imágenes y otros elementos de este lenguaje.

La evolución tecnológica, sin duda, ofrece técnicas eficientes para hacer destacar algunas características específicas de los textos, por ejemplo cambiando el tipo de letra, fusionando la imagen con el texto, etc. En el texto publicitario se observa que el efecto creativo se aproxima a un trabajo de arte realizado de manera concreta para una determinada sociedad o conjunto de individuos. Por eso, muchas veces, los textos publicitarios, los mensajes más eficientes

LIBROS

◆ Francisco Casado Mestre

La globalización es la principal característica en las que se sumergen nuestras sociedades de mal llamado mundo desarrollado. Unos de los aspectos que inciden en esta globalización es el uso de los medios de comunicación, y principalmente el de las nuevas tecnologías, abriendo así las posibles fronteras físicas que pudieran existir entre las distintas sociedades. Esta desaparición de fronteras plantea una serie de inquietudes y retos en los profesionales de la comunicación, y en nuestro caso sobre las investigaciones en comunicación en el ámbito docente.

Una de estas inquietudes es la que emana del VII Congreso Latinoamericano de Investigadores en Comunicación, donde profesionales latinoamericanos se plantean un acercamiento a los espacios universitarios en los que se forman los comunicadores de seis países latinoamericanos, a las líneas de trabajo que estos docentes e investigadores siguen y a sus perspectivas para fortalecer la formación de profesionales en comunicación. Estos encuentros bianuales constituyen un espacio de encuentro donde confluyen investigadores de distintas instituciones. Esta última edición llevada a cabo en Argentina, abarcó los «70 años de periodismo y comunicación en América Latina: balance, corrientes y perspectivas».

A raíz de este encuentro nace, «Bitácora de viaje, investigación y formación de profesionales de la comunicación en América Latina», donde su coordinadora, Delia Crovi Druetta, nos da una visión de la formación de profesionales de la comunicación en América Latina, y nos recoge los puntos de vista de investigadores de países como: Argentina, Brasil, Chile, México, Perú y Uruguay.

De acuerdo a su temática y al contenido de los trabajos seleccionados, esta publicación queda dividida en cuatro bloques

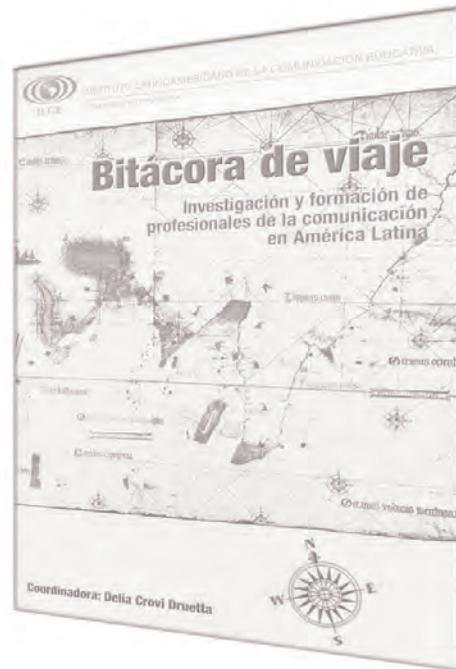
principales: «Formación de comunicadores y comunicólogos: historia, concepciones y representaciones»; «Reflexiones y estrategias para la construcción del campo de conocimiento comunicación/educación»; «Tecnologías digitales en la educación, tendencias y experiencias», e «Intervenciones, conquistas y deudas en el campo de la comunicación educativa».

En la primera parte, siguiendo su designación, se recogen los trabajos que analizan la perspectiva histórica de los programas de formación de profesionales de la comunicación, sin dejar de lado las concepciones que salen en este recorrido. Los primeros artículos se refieren al desarrollo de los posgrados en comunicación desde una mirada histórica, mientras que los siguientes abordan la temática que han seguido las investigaciones en este campo.

En la segunda parte, se refleja el objetivo principal, o núcleo fuerte de las reflexiones que se han llevado a cabo desde los principios de este colectivo de investigadores, a través de los trabajos de comunicación y educación. El análisis de las nuevas tecnologías es el hilo conductor de la tercera parte de este libro, donde a través de los trabajos presentados se representa el punto de vista de investigadores de cuatro países diferentes.

Y por último, en el último apartado de esta publicación se reúnen los trabajos de cinco investigadores con un común denominador: reflejar las intervenciones o análisis en torno a temas concretos de la comunicación educativa, cada vez más creativas y singulares.

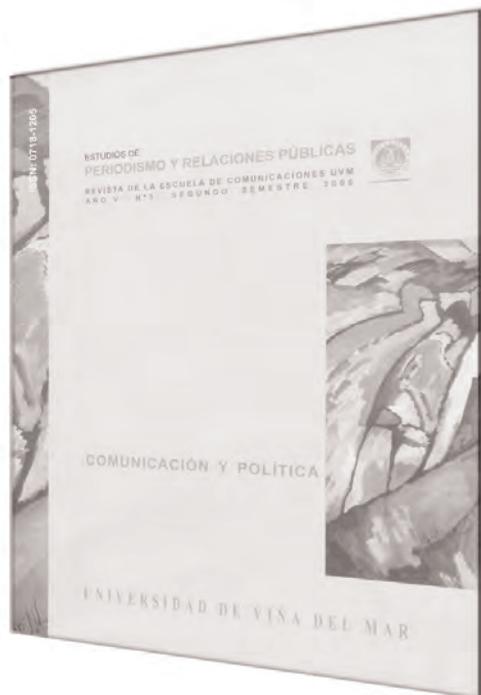
Estamos ante una obra de una enorme importancia para la realidad latinoamericana y sus desafíos, por eso se acoge dentro del programa de publicaciones de la dirección de investigación del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.



Bitácora de viaje. Investigación y formación de profesionales de la comunicación en América L.; Delia Crovi; Méjico, ILCE, 2006; 290 págs.

LIBROS

◆ Begoña Mora Jauregualde



Revista «Estudios de Periodismo y Relaciones Públicas» V, 5. Chile, Universidad de Viña del Mar, 2005; 243 páginas

rales tras la implantación de fábricas. Se analizan las redes comunicativas de las sociedades actuales «La comunicación no debe y no quiere olvidar a los marginados». Los mass-media han sufrido una transformación como consecuencia del cambio social, ahora investigan e interpretan la realidad para responder al para qué o al porqué; periodismo investigativo que nace como especialización por demanda del ciudadano. Como complemento se exponen los resultados de una investigación explorativa en Chile que pretende encontrar cómo los periodistas seleccionan sus fuentes de información. Siguiendo con el tema, se inserta un trabajo que analiza las publicaciones digitales como interacción del individuo, que deja de ser pasivo para seleccionar su propio recorrido de contenido informativo; aparece el ciberperiodista. Resaltamos el programa de educomunicación llevado a cabo por un grupo de alumnos de periodismo de la Universidad Austral de Chile difundiendo a través de la radio. El autor del siguiente artículo plantea una duda razonable a raíz de los lentos cambios culturales que deberán producirse en los ciudadanos tras la transformación económica.

En la segunda parte, comunicación y empresa, los autores muestran cómo las grandes empresas comienzan a buscar diversas artimañas creando departamentos o encargados de la comunicación al exterior, dando a conocer las actividades realizadas por la empresa, aunque la mayoría de sus empleados no estén de acuerdo; generando patrocinios como recurso habitual publicitario, y todo, sin perder de vista la comunicación interna en las organizaciones como referente de las relaciones humanas, de la motivación de los empleados y de las conexiones laborales.

Siguiendo la estructura de una revista divulgativa de investigación universitaria, se recogen cuestiones de plena actualidad que tienen como punto en común el tratamiento de los medios de comunicación en sus diferentes vertientes: «lectura crítica como única solución».

En el texto que nos ocupa se observan cuatro secciones. En las dos primeras se recogen investigaciones y trabajos relativos a dos grandes temas, comunicación y política, y comunicación y empresa. Las dos últimas se encargan de realizar revisiones de textos completos o capítulos en formato reseña, y de presentar brevemente algunas tesis como cierre de la publicación.

El peso del contenido se encuentra en la primera parte, dedicada a la comunicación y a la política. Y aunque el discurso gira en torno a esta idea y sigue principalmente los intereses del país andino y del cono sur americano, los autores, en su mayoría chilenos, defienden y exponen sus particularidades a través de las que nos acercamos a la visión del poder que los medios han alcanzado en todo el planeta comparado con el poder actual del discurso político nacional.

Los siguientes trabajos nos hablan de cómo a través de los medios de comunicación de masas se desinforma a la sociedad, lo que nos obliga a reflexionar críticamente para desmontar las ilusiones creadas por los mismos; en otra de las investigaciones se llama la atención ante las actuaciones de los medios en interculturalidad, demonizando o elevando a los cielos a una persona, una actitud, un pueblo a través de las imágenes, interculturalidad sesgada y maquillada de racismo. Los medios disfrazan una realidad cada vez con más conflictos interraciales e interculturales, tipificando estereotipos culturales a través de las pantallas, lo que no

hace sino ahondar en las diferencias culturales y tradicionales y promover el miedo entre razas, la desconfianza o la indiferencia en el mejor de los casos. Entrando en el enfoque político, plantean la problemática y los cambios producidos a nivel comunicacional en poblaciones ru-

LIBROS

♦ Begoña Mora Jaureguialde

Los artículos de la revista «Comunicación» se encuentran estructurados en tres bloques: comunicación audiovisual, publicidad, propaganda y relaciones públicas, y estudios culturales. Suponen un tercio del contenido del texto, encontrándose los tres ámbitos equilibrados. Finalmente, las reseñas, revisión de catorce libros dentro de la temática señalada.

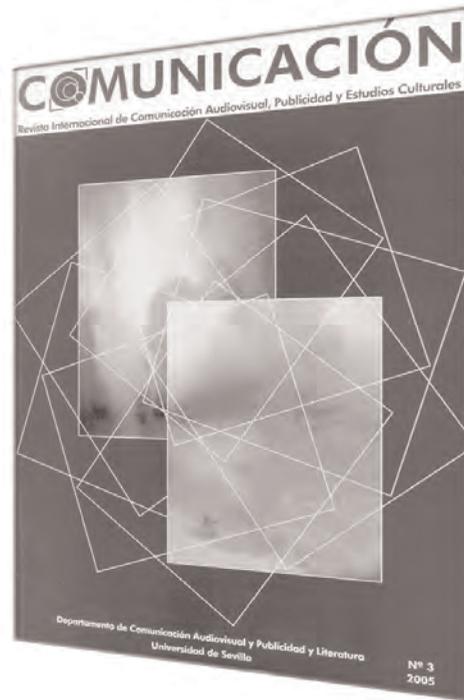
El texto comienza con un estudio de la Red como instrumento virtual y de sus estructuras comunicativas. Continúa con un profundo artículo cinematográfico en el que se confrontan dos textos fílmicos, cine clásico frente a postclásico. El autor del siguiente artículo habla de las fronteras tradicionales frente a las no fronteras de la Red. «La frontera ya no es material, sino simbólica» (Casanova, 43). Tras analizar las temáticas tratadas en los medios de comunicación de masas, el siguiente trabajo se centra en la zona cognitiva de significados adolescentes (ZCSA), en donde se integrarían todos los temas susceptibles de ser del agrado del público adolescente, analizando producciones de TV, cine, videojuegos y medios escritos. Inquietante estudio comparativo entre la obra de Bécquer y la de Cuarón, valiéndose de Dickens en la propuesta inmediata. A través del lenguaje escrito o visual se transmiten emociones que sin la dramatización adecuada, puede producir que la prosa de Dickens se convierta en una obra de Bécquer. En cuanto al cine español y sus cambios, este documento, desde el punto de vista de la escritura o reescritura de la historia del cine español, apunta a la universidad como entidad científica con diversos planteamientos al respecto.

Dentro de publicidad, propaganda y relaciones públicas, nos encontramos con artículos de la talla de «Algunas reflexiones en torno al problema de la creación de

necesidades en publicidad y marketing», donde su autor sagazmente comienza con un párrafo de corte sarcástico en el que nos aclara porqué la sociedad es infeliz: por la sencilla razón de que existen los publicistas, personas capaces de crearnos falsas necesidades. La siguiente propuesta se centra en el turismo español, en su desarrollo y en cómo el marketing puede cambiarlo, gracias a él, España se encuentra a la cabeza del mercado turístico a nivel mundial. El siguiente documento se aleja de los anteriores por su especificidad, profundiza en la realidad política de Cataluña, en el análisis de las consignas propagandísticas de uno de los partidos políticos catalanes. Continúa un análisis del lenguaje en Internet como método de persuasión. Nuevos iconos de belleza en el hombre actual marcados a través de la publicidad, y la publicidad como fuente inagotable de mensajes con fines mercantilistas son la base de un artículo minucioso. La publicidad se abastece de ideales y sueños. El último artículo de esta sección se encarga de la revisión crítica del decreto que rige la presencia de miembros del gobierno andaluz en eventos, oficiales o no. Como conclusión, la autora afirma que el gobierno andaluz se ha percatado de que el protocolo institucional puede convertirse en un instrumento de comunicación política.

La tercera y última parte está marcada por la defensa de varios autores de la incomunicación, la falta de creatividad y del planteamiento de que la comunicación no es una ciencia por la imposibilidad de buscarle un origen. Controversia entre cine e intercambio cultural debido a que la cultura individual determina la percepción de lo que rodea al individuo y, a veces, las barreras son insalvables. Pluralismo cultural para finalizar, con este artículo se muestran las adaptaciones que los políticos deben hacer para amoldarse a una sociedad cambiante.

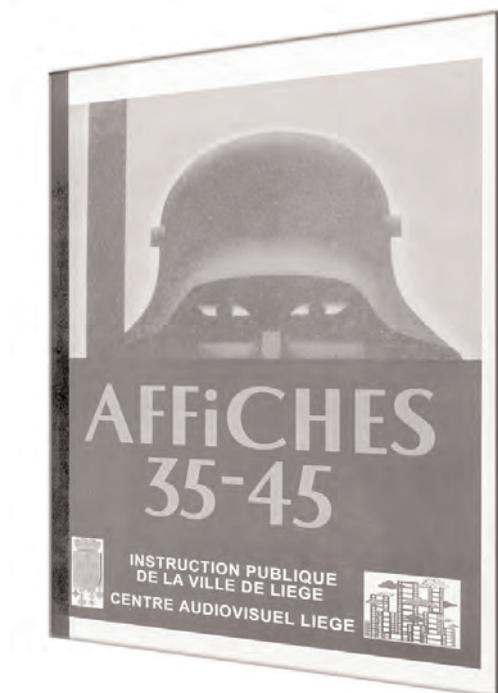
Texto muy completo y profundo que permite ahondar y reflexionar sobre la cotidianidad que nos rodea pero con un prisma diferente al habitual, o al menos, con un giro en el prisma.



Comunicación. Revista de Comunicación, Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales, 3; Universidad de Sevilla, 2005; 354 páginas

LIBROS

◆ Montserrat Medina Moles



Affiches 35-45; Lieja (Bélgica), Instruction Publique de la Ville de Liège, Centre Audiovisuel Liège; 100 páginas

más artesanales pero igualmente reveladoras de los ideales políticos y del compromiso del que se desea hacer partícipe al ciudadano.

Con esta obra tenemos un instrumento para el docente, el historiador, los creadores de obra gráfica y cualquier persona que desee conocer esta etapa histórica. Hay que destacar la buena estructuración de la obra que facilita su utilización didáctica. En cada página del libro se analiza el aspecto gráfico de un cartel dentro de su contexto histórico. Asimismo los estudiantes del Athénée Waha han añadido los textos literarios que cada cartel les ha inspirado. Los carteles están clasificados por temas: Resistencia, propaganda y glorificación; los valores del pasado, la guerra, el complot francmasón, bolchevique y judío; la importancia del silencio (el enemigo escucha), muerte al imperialismo, la caricaturización, Rex (partido de tipo fascista); y por último, la guerra de España.

En los carteles de la II Guerra Mundial destacan algunas características comunes: excepto algunos carteles de la Guerra Civil española (más experimentales y expresionistas), el cartel de esta época se caracteriza por el realismo, olvidando las tendencias modernistas del mundo gráfico del período de entreguerras; el cartel de guerra prefiere contar e ilustrar una idea con claridad. Si una mujer joven cierra la puerta a un personaje (con máscara y un gorro con una estrella roja), que pretende entrar en la casa, representa a Francia que debe rechazar a los bolcheviques. Además se suele utilizar en los carteles una imaginería colectiva conocida por el público como los temas religiosos, la «Piedad» o la «Mater dolorosa». En ocasiones el texto y la imagen no casan perfectamente pero es lo de menos, lo importante es la eficacia del mensaje.

«L'Enseignement Comunal Liégeois» presenta un interesante trabajo sobre carteles realizado por el Centro Audiovisual de la ciudad de Liège. Supone un importante documento gráfico de una época, el periodo abarca desde 1935 a 1945. El cartel no es sólo una ilustración sin mayor trascendencia sino que constituye un auténtico vehículo de comunicación social que refleja la sociedad, persuade y produce un impacto inmediato. Entre los que estudia esta publicación encontramos carteles de resistencia, de propaganda, de exaltación de determinados valores ciudadanos o de incitación al desprecio, a la xenofobia... El planteamiento de la obra es inmediato, hay que educar al ciudadano en la lectura de los carteles, le será de gran importancia para hacer frente a los numerosos mensajes mediáticos.

Por medio de la «Operación 8 de mayo» los equipos educativos de L'Enseignement Comunal Liégeois quieren recordar que esta victoria supuso, no la victoria de un pueblo sobre otro, sino fundamentalmente de las ideas humanistas y democráticas sobre la ideología nazi. Es necesario concienciar a todas las generaciones de un espíritu cívico, reflexivo, abierto y tolerante. Los carteles que podemos contemplar suponen un grito y un compromiso, se utilizan estrategias discursivas, se emplean los símbolos, la alegoría o relaciones texto-imagen muy fáciles para todos los públicos a los que desea convencer.

La tecnología utilizada en la cartelería de esta época (30-40) ya estaba bastante elaborada, las tiradas eran importantes puesto que sus creadores querían poner al servicio de este tipo de comunicación toda la tecnología posible. Curiosamente los carteles republicanos de la guerra de España cuentan con menos medios, son producciones

LIBROS

◆ Francisca María Rodríguez Vázquez

El autor de este libro que se reseña, Javier Gurpegui Vidal, ha organizado este libro en seis capítulos, alrededor de seis películas distribuidas cronológicamente entre el 1919 y 1989, pertenecientes, todas ellas, al cine comercial estadounidense, opción asumida por el autor por el poder hegemónico que esta producción ha llegado a alcanzar, desde que «el cine es cine», la conciencia del público. Cada una de las películas recogidas son un pretexto, un caso alrededor del cual se vertebran reflexiones sobre distintos temas que se consideran oportunos. En el primer capítulo, la película «Lirios rotos», de 1919, plantea tres cuestiones generales: una, la trayectoria de las representaciones occidentales del oriental; otra, la dimensión ética del estereotipo y una tercera, la importancia de la narración clásica para elaborar un determinado régimen de representación del otro. El segundo capítulo, centrado en «Nanuk el esquimal» de 1922, plantea a partir de la figura del esquimal el estereotipo en el cine documental. El tercero, «Beau Geste» de 1939, sitúa una esquivada figura del árabe, ya tratada de alguna forma en el primer capítulo, en una narración en la que predomina la dimensión estética del racismo y ejemplificada en un fenómeno institucionalizado desde el siglo XIX, como es el exotismo o la fascinación empática por el otro. En estos tres primeros capítulos se aborda las tres esferas del valor fundamentales de la existencia humana como son la ética, la epistémica y la estética. Frente a una segunda parte, que aporta un lenguaje cinematográfico ya consolidado. Siendo capaz de generar una especie de autorreflexividad, una toma de conciencia sobre la propia historia y los propios mecanismos formales de cada género.

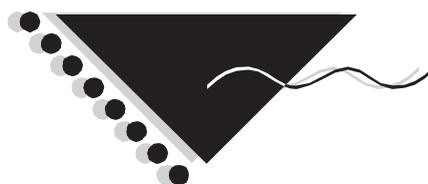
Es en el capítulo cuarto donde se parte de una obra emblemática de la defensa cinematográfica de la nación india americana «Flecha rota» de 1950. Defensa

que implica la conciencia de ir a la contra frente a una tradición de western anti-indio ya consolidada, recurriendo a su vez, a mecanismos que no se han dudado en denominar paternalistas. Los dos últimos capítulos plantean problemas derivados del actual régimen de representación, pudiéndose llamar «postmodernismo». En el capítulo quinto se analiza la faceta más alineante a partir de la taquillera película «La jungla de cristal 3» de 1996 cuyo argumento sirve para profundizar sobre un tema tan importante y del cual no existe apenas fuentes editadas como es el estereotipo afroamericano y la producción cinematográfica de este grupo étnico.

Es en el último capítulo donde se incide en la faceta más emancipadora del cine de Hollywood con «Distrito 34: corrupción total» de 1989, como es el analizar los estereotipos alineantes que en ella aparece como ejemplos de los posibles horizontes alternativos de representación, para evitarlos. Para concluir, decir que en el comienzo de cada capítulo se tiene un carácter marcadamente empírico, a partir del cual, el autor ha optado por reflejar extensamente el argumento de la película, descomponiendo seguidamente y pormenorizadamente los aspectos de la obra que más le han interesado, recogiendo las perspectivas más teóricas que resultan indispensables para comprender y explicar los procesos generadores de racismo en cada narración. Por tanto, la abstracción y dificultad de lectura se irá incrementando a medida que avanza cada capítulo. Además, para apreciar el valor de «El valor de la desigualdad» hace falta examinar con la misma conciencia crítica la conformista sociedad en la que aparece los efectos del conservadurismo sobre la vida cotidiana, la política represiva, la preocupante mediocridad cultural, e incluso, el profundo grado de deterioro al que ya han llegado los libros sobre cine, que a veces parecen monólogos de alineados, según indica el autor de este libro. Es un libro sobre cine que no tiene nada que ver con la oferta que hay actualmente en España. Animando de esta manera, a internarse por sus densas páginas, con la seguridad de que la lectura no provocará indiferencia, e incluso podrá incitar a alguno a seguir la exploración de los caminos abiertos.



El relato de la desigualdad. Estereotipo racial y discursivo cinematográfico; Javier Gurpegui; Zaragoza, Tierra, 2000; 251 páginas



Comunicar

Próximos títulos

Temas monográficos en proyecto



COMUNICAR 28

«La educación en medios en Europa. Panorama actual y perspectivas»

Coordinación: Michel Clarembeaux. Centro Audiovisual de Lieja (Bélgica)



COMUNICAR 29

«La enseñanza del cine en la era de las multipantallas digitales»

Coordinación: Javier Marzal. Universidad Jaume I de Castellón (España)



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).

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) (sin gastos de envío)

Extranjero:

- Talón adjunto al pedido (se añadirán 12,00 € por gastos de envío vía terrestre y 30,00 € vía aérea)
 - Tarjeta VISA. Fecha caducidad Número
- (agregar 10,00 € de gastos de envío: vía terrestre) (agregar 30,00 € para envío aéreo)

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 € 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, le ruego atiendan con cargo a mi cuenta/libreta y hasta nueva orden, los recibos que le 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

Publicaciones



Grupo Comunicar Ediciones

Relación de colecciones, títulos y precios

REVISTA CIENTÍFICA «COMUNICAR»

- Suscripción bianual institucional (nº 28, 29, 30 y 31) 60,00 €
- Suscripción bianual personal (nº 28, 29, 30 y 31) 45,00 €
- Suscripción anual institucional (nº 27 y 28) 36,00 €
- Suscripción anual personal (nº 27 y 28) 26,00 €
- Comunicar 01: Aprender con los medios 12,00 €
- Comunicar 02: Comunicar en el aula 12,00 €
- Comunicar 03: Imágenes y sonidos en el aula 12,00 €
- Comunicar 04: Leer los medios en el aula 12,00 €
- Comunicar 05: Publicidad, ¿cómo la vemos? 12,00 €
- Comunicar 06: La televisión en las aulas 12,00 €
- Comunicar 07: ¿Qué vemos?, ¿qué consumimos? 13,00 €
- Comunicar 08: La educación en comunicación 13,00 €
- Comunicar 09: Valores y comunicación 13,00 €
- Comunicar 10: Familia, escuela y comunicación 13,00 €
- Comunicar 11: El cine en las aulas 13,00 €
- Comunicar 12: Estereotipos y comunicación 13,00 €
- Comunicar 13: Comunicación y democracia 14,00 €
- Comunicar 14: La comunicación humana 14,00 €
- Comunicar 15: Comunicación y solidaridad 14,00 €
- Comunicar 16: Comunicación y desarrollo 15,00 €
- Comunicar 17: Nuevos lenguajes de comunicación 15,00 €
- Comunicar 18: Descubrir los medios 15,00 €
- Comunicar 19: Comunicación y ciencia 15,00 €
- Comunicar 20: Orientación y comunicación 15,00 €
- Comunicar 21: Tecnologías y comunicación 15,00 €
- Comunicar 22: Edu-comunicación 15,00 €
- Comunicar 23: Música y comunicación 15,00 €
- Comunicar 24: Comunicación y currículum 15,00 €
- Comunicar 25: TV de calidad 18,00 €
- Comunicar 26: Comunicación y salud 18,00 €
- Comunicar 27: Modas y comunicación 18,00 €

COLECCIÓN «EDICIONES DIGITALES»

- Comunicar 1/25 (textos íntegros de 25 números) 40,00 €
- Luces en el laberinto audiovisual (e-book) 15,00 €
- La televisión que queremos... (e-book) 15,00 €
- Televisión y multimedia (Master TV Ed.) (e-book) 9,00 €

COLECCIÓN «GUÍAS CURRICULARES»

- Descubriendo la caja mágica. Aprendemos TV 15,00 €
- Descubriendo la caja mágica. Enseñamos TV. 15,00 €
- Aprendamos a consumir mensajes. Cuaderno 15,00 €
- Escuchamos, hablamos... con los medios (Cuaderno). 17,00 €

- Escuchamos, hablamos... con los medios (Guía) 14,00 €

COLECCIÓN «AULA MEDIA»

- La mujer invisible. Lectura de mensajes publicitarios 14,00 €
- Televisión y telespectadores 14,00 €
- Aprender con el cine. Aprender de película 18,00 €
- Comprender y disfrutar el cine 15,00 €
- Geohistoria.net 15,00 €

MONOGRAFÍAS «AULA DE COMUNICACIÓN»

- Comunicación audiovisual 13,00 €
- Juega con la imagen. Imagina juegos 13,00 €
- El universo de papel. Trabajamos con el periódico 13,00 €
- El periódico en las aulas 13,00 €

COLECCIÓN «MEMORIAS DE INVESTIGACIÓN»

- La televisión y los escolares onubenses 21,00 €
- Infoescuela 21,00 €
- Internet y los jóvenes 21,00 €

COLECCIÓN «PRENSA Y EDUCACIÓN»

- II Congreso andaluz «Prensa y Educación» 14,00 €
- Profesores dinamizadores de prensa 14,00 €
- Medios audiovisuales para profesores 15,00 €
- Enseñar y aprender con prensa, radio y TV 16,50 €
- Cómo enseñar y aprender la actualidad 14,00 €
- Enseñar y aprender la actualidad con los medios 14,00 €
- Luces en el laberinto audiovisual (Actas) 15,00 €

COLECCIÓN «EDUCACIÓN Y MEDIOS»

- Publicidad y educación 12,00 €
- Aulas en la pantalla 15,00 €
- Atención educativa a ciegos y deficientes visuales 12,00 €

COLECCIÓN «LA COMUNICACIÓN HUMANA»

- El puntero de don Honorato... 13,00 €
- Historietas de la comunicación... 20,00 €

COMICS INTERCULTURALES «VALORI COMUNI»

- Kit de 5 cómics y guía didáctica 45,00 €

MURALES «PRENSA ESCUELA» Gratis

- Importe del pedido
- Gastos de envío
- Importe total



Apdo. Correos 527
21080 Huelva (España)



e-mail
info@grupocomunicar.com



Formulario electrónico
www.grupocomunicar.com



Teléfono
(00-34) 959 248380



Fax
(00-34) 959 248380

- © COMUNICAR es miembro de la Asociación de Editores de Andalucía (AEA)
- © COMUNICAR es socio del Centro Español de Derechos Reprográficos (CEDRO)
- © COMUNICAR es miembro de la Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura
- © COMUNICAR está registrado en la Oficina de Patentes y Marcas con el código 1806709

Criterios de impacto de edición en «Comunicar»

Normas de publicación

Véase página 4.

Criterios de calidad informativa de la revista como medio de comunicación científica

1. «Comunicar» cuenta con un Comité Científico Asesor formado 50 expertos, 28 de los cuales son investigadores internacionales (16 países), 12 de universidades españolas y 6 de medios de comunicación. Del total, 34 de ellos son doctores universitarios. Todos los miembros pertenecen a instituciones universitarias de educación superior, centros de investigación de excelencia y medios de comunicación prestigiosos.
2. «Comunicar» ofrece instrucciones detalladas a los autores que publican con sus créditos de referencia, centros de trabajo y correos electrónicos de localización.
3. «Comunicar» informa a sus colaboradores sobre el proceso de evaluación y selección de manuscritos, incluyendo los criterios, procedimiento y plan de revisión de los revisores o jueces.
4. «Comunicar» ofrece en inglés los títulos, abstracts (resúmenes) y key words (palabras clave) de todos sus artículos.

Criterios sobre la calidad del proceso editorial

5. «Comunicar» mantiene su edición de números con una rigurosa periodicidad desde su nacimiento en 1993. En 14 años se han editado 27 títulos de manera totalmente regular (en los meses de marzo y octubre, meridianos de los semestres). Mantiene, a su vez, una estricta homogeneidad en su línea editorial y en la temática de la publicación.
6. Todos los trabajos editados en «Comunicar» se someten a evaluaciones previas por expertos del Consejo Científico Asesor, investigadores independientes.
7. Las colaboraciones revisadas en «Comunicar» están sometidas al sistema de evaluación ciega por pares, que garantiza el anonimato en la revisión de los manuscritos.
8. «Comunicar» notifica de forma motivada la decisión editorial que incluye las razones para la aceptación, revisión o rechazo de los manuscritos, así como los dictámenes emitidos por los expertos externos.
9. «Comunicar» cuenta en su organigrama con un Consejo Editorial y Consejo Asesor, además de la Dirección, Subdirección, Secretaría y Centro de Diseño.
10. El Consejo Científico Asesor está formado por profesionales e investigadores de reconocida solvencia, sin vinculación institucional ni con la revista ni con la editorial, marcando la evaluación y auditoría de la revista.

Criterios sobre la calidad científica de la revista

11. Los artículos que se editan en «Comunicar» están orientados básicamente al progreso de la ciencia en el ámbito de la «edu-comunicación» y se dedican básicamente a trabajos que comuniquen resultados de investigación originales.
12. Los trabajos publicados en «Comunicar» acogen aportaciones variadas de expertos e investigadores de todo el mundo, velándose para evitar la endogamia editorial, especialmente de aquéllos que son miembros de la organización.

Información estadística

Número de trabajos recibidos para este número: 47

Número de trabajos aceptados publicados en este número: 33 (70,21%)

Países implicados en los trabajos de este número: 5

Comunidades Autónomas (España) implicadas en este número: 6

Número de indizaciones en bases de datos internacionales especializadas (ver en contraportada): 24



Comunicar

Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación



Grupo Comunicar
Colectivo Andaluz para
la Educación en Medios de Comunicación

info@grupocomunicar.com
www.grupocomunicar.com
ISSN: 1134-3478 / DL: H-189-93