

COMUNICAR

Revista de medios de comunicación y educación. Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación». Andalucía, marzo, 1996; nº 6

Descubriendo
la caja mágica...



La televisión
en las aulas

COMUNICAR

Dirección

José Ignacio Aguaded Gómez

Subdirección

Manuel Monescillo Palomo

Consejo de Redacción

Enrique Martínez, Ilda Peralta (Almería), Juan Antonio García (Málaga),
M^a Amor Pérez, M^a Teresa Fernández, Juan Manuel Méndez,
Pilar Aguaded y Tomas Pedroso (Huelva)

Consejo Asesor

Educación Primaria y Secundaria

Manuel Fandos. Profesor y pedagogo. Zaragoza •
Natalia Bernabeu. Prensa-Escuela. MEC. Madrid •
Adolfo Bellido. CEP Valencia •
Luis Miravalles. Profesor y escritor. Valladolid •
José Luis Corzo. Profesor y escritor. Madrid •
Pedro A. Vicente. Grupo Prensa en aulas. Zamora •
Vicente Pardo Alarcón. Maestro. Castellón •
Pedro Luengo. Asesor Prensa-Escuela. CEP Zaragoza •
M^a Dolores Ariza. Consejería Educación. Sevilla •

Universidad

José Nieves. Universidad de Huelva •
Julio Cabero. Universidad de Sevilla •
Francisco Pavón. Universidad de Cádiz •
Manuel Cebrián. Universidad de Málaga •
M^a Jesús Gallego. Universidad de Granada •
Javier Ballesta. Universidad de Murcia •
Joan Ferrés. Universidad Blanquerna. Barcelona •
Donaciano Bartolomé. Universidad Complutense •
María Luisa Sevillano. UNED. Madrid •
M. Ángel Biasutto. Universidad Politécnica. Madrid •
Jesús Salinas. Universidad Islas Baleares •
Sindo Froufe. Universidad de Salamanca •
Pilar Rodríguez. Universidad de Extremadura •
Vitor Reia. Universidad del Algarve. Portugal •

Asesoría internacional: Europa y América

• Jacques Gonnet. Dtor. CLEMI. Francia
• Chantal Libouton. Actualquarto/APEDAC. Bélgica
• José Martínez de Toda. Pontificia Universitá. Italia
• Evelyne Bevort. Subdtra. CLEMI. Francia
• Sergio Sarmiento. CLEMI. Francia
• Antonio Santos. Público na Escola. Oporto. Portugal
• Rosalia Vargas. Instituto Inovação. Lisboa. Portugal
• Roxana Morduchowicz. ADIRA. Buenos Aires. Argentina
• Miguel Reyes. Universidad Playa Ancha. Chile
• Guillermo Orozco. Universidad Iberoamericana. Méjico
• Juanita Santodomingo. OEI. Dtra. Medios-Educación
• Edgar Jémio. Dtor. Medios-Educación. Bolivia
• Rosario Gómez. Dtra. Prensa-Escuela. Colombia
• Sonia Ferradini. Dtra. Prensa-Escuela. Uruguay
• Gilberth Rodríguez. Ministerio Educación. Costa Rica
• Anselma Torrealba. Dtra. Prensa-Escuela. Venezuela
• Gloria Gallardo. Coord. Prensa-Escuela. Perú
• Juan Solano. Asesor Ministerio Educación. Ecuador

Medios de comunicación

• Pablo García. Televisión Educativa. TVE. Madrid
• Juan María Casado. Canal Sur TV. Sevilla
• Lolo Rico. Analista de televisión y escritora. Madrid
• José D. Aliaga. Primeras Noticias. Barcelona
• Ezequiel Martínez. Canal Sur TV. Sevilla

Equipo de Diseño

Portada: Ernesto Ronchel. Huelva • Dibujante: Pablo Martínez. Almería
Contraportada: Antonio López. Huelva • Diseño artístico y maquetación: Anma. Huelva

COMUNICAR



© «COMUNICAR»

REVISTA DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

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

Andalucía, nº 6; año IV; época II;
1º semestre, marzo de 1996

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

EDITA:

GRUPO PEDAGÓGICO ANDALUZ «PRENSA Y EDUCACIÓN»
Apdo Correos 527. 21080 Huelva. España (Spain)
Tfno: 908-302954

Imprime: Imprenta Ortega (Huelva)
Distribuye: Centro Andaluz del Libro (Sevilla)

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

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

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

S u m

Preliminares

<i>Consejo de Europa</i>	6	• Prólogo
<i>J. Ignacio Aguaded. «Comunicar»</i>	8	• Editorial

Temas

<i>Manuel Monescillo e Ignacio Aguaded</i>	12	• Presentación del Tema
<i>Manuel Cerezo. Granada</i>	15	• La televisión: del espectador ingenuo al espectador crítico
<i>Julián Pindado. Málaga</i>	22	• Adolescentes y televisión: la pantalla «amiga»
<i>Ezequiel Martínez. Sevilla</i>	29	• La telaraña de 625 líneas
<i>Pablo García. Madrid</i>	35	• Los niños y la televisión
<i>M. Fandos y M. Martínez. Zaragoza</i>	38	• Fobias y filias televisuales
<i>José A. Gabelas. Zaragoza</i>	44	• La pantalla doméstica: un mundo de reflejos
<i>Manuel Cebrián. Málaga</i>	48	• Los informativos de la televisión y su tratamiento didáctico
<i>Nuria García. Huelva</i>	52	• TV y desarrollo: variables de la interacción alumno-medio
<i>J. Casado y M. Ariza. Sevilla</i>	57	• Canal Sur y el desarrollo de la TV educativa andaluza
<i>Carmen Echazarreta. Girona</i>	63	• La televisión: ficción o realidad
<i>Sara Pereira. Braga (Portugal)</i>	69	• Educar para un uso crítico de la televisión en Educación Infantil
<i>Sindo Froufe. Salamanca</i>	73	• Los usos sociales de la TV: hacia una televisión local

Colaboraciones

Experiencias

<i>Mariano Coronas. Huesca</i>	80	• La prensa nuestra de cada día
<i>Fernando Navarro. Córdoba</i>	84	• Las correventuras de Poli: un programa Prensa-Escuela

a r i O

Experiencias

- Evelyne Bevort. París (Francia)* **91** • Lecturas con el medio radio en zonas de actuación prioritaria

Propuestas

- Milagros Robles. Huelva* **94** • Prensa y Educación para la Salud en la escuela
- Luis Bravo. Madrid* **100** • ¿Qué es el vídeo educativo?
- Grupo Prensa en las aulas. Zamora* **106** • Conclusiones del II Congreso «Prensa en las Aulas»

Reflexiones

- Miguel A. Biasutto. Madrid* **108** • Publicidad y estrategia docente
- Amando Vega. San Sebastián* **115** • ¿Los medios de comunicación educan sobre las drogas?
- Cinta Aguaded. Huelva* **121** • La publicidad: poderosa arma de la sociedad consumista
- Pilar Domínguez. Huelva* **123** • El trasfondo de la imagen

Investigaciones

- Magdalena Albero. Barcelona* **114** • Televisión y contextos sociales en la infancia: hábitos televisivos y juego infantil

Plataformas

Imágenes

Miscelánea

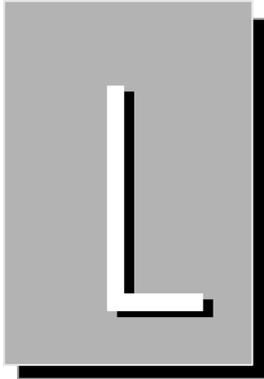
Informaciones

Fichas didácticas

Reseñas

Prólogo

Resolución sobre la sociedad de la



os Ministros de Educación del Consejo de Europa, reunidos en la 16ª sesión de su Conferencia Permanente,

- **Reconociendo** que Europa se está transformando rápidamente en una «sociedad de la información», que se caracteriza por:

- Un crecimiento exponencial de la cantidad de informaciones escritas, sonoras y visuales.
- Una circulación e intercambio de información cada vez más intensa tanto a nivel local como mundial.

- Un rápido desarrollo de las nuevas técnicas de la información y de la comunicación y su aplica-

ción en todos los ámbitos de la vida social, política y cultural.

- La ocupación de una parte cada vez más importante de la población activa en la creación, tratamiento y transmisión de la información.
- Cambios en aspectos culturales, tales como el lenguaje, la forma de comunicación y de expresión; y cambios igualmente en las concepciones acerca de lo que constituye el saber.

- **Decididos** a velar para que la educación prepare plenamente a los jóvenes para enfrentarse a los desafíos inherentes a esta sociedad de la información en gestación y para que desempeñen un papel democrático esencial.

- **Convencidos** de la importancia creciente de la educación en la adquisición de una autonomía crítica y de valores sólidos, en una era en que cada vez más es mayor el número de conocimientos, de experiencias culturales, de informaciones y de valores que provienen de fuentes externas a la institución educativa, en particular de los medios de comunicación y, especialmente en unos momentos en que la televisión a «cielo abierto» da acceso a gran cantidad de informaciones y distracciones utilizando un amplio repertorio de lenguas, se hace necesario equilibrar la influencia y el control que los múltiples distribuidores de la información ejercen sobre los receptores.

- **Considerando** que, debido a las importantes incidencias de la sociedad de la información sobre el contenido de la enseñanza, no será posible ni deseable la transmisión de un saber enciclopédico, siendo importante la capacitación para seleccionar la información, ejercer el espíritu crítico, resolver pro-

**Aprobada por los Ministros del Consejo de Europa
en la Conferencia Permanente, celebrada en Turquía en 1989**

información y las políticas educativas

blemas, trabajar en equipo, hacer juicios, comunicar y cuestionar permanentemente los conocimientos (...)

- **Conscientes** de las inmensas posibilidades de las nuevas técnicas de la información y de los medios para abrir la enseñanza al mundo exterior y para mejorar la eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje (...)

- **Y teniendo en cuenta** que las nuevas tecnologías de la información deberán construir instrumentos al servicio de la educación integral del hombre,

- **Adoptan la siguiente declaración:**

1. Los sistemas europeos de educación deberán ser orientados para que se permita aprovechar todo el potencial educativo de las nuevas técnicas de la información y de los medios de comunicación(...)

2. Las nuevas tecnologías de la información (NTIC) y los medios de comunicación deben ser igualmente considerados como objetos de estudio de pleno derecho. Así, los alumnos deberán familiarizarse con sus aplicaciones, con sus ventajas y sus límites y aprender a manejar esas tecnologías (...)

3. El estudio y la utilización de las nuevas técnicas de la información y la comunicación (...) deberían, en la medida de lo posible, ser integradas en los programas de enseñanza obligatoria, en todas las materias (...)

4. El estudio de los dominios técnicos y profesionales específicos debe tener claramente en consideración las pertinentes aplicaciones de las NTIC (...)

5. La educación para los medios de comunicación y para las nuevas tecnologías debe desempeñar un papel liberador ayudando a preparar a los alumnos para comportarse como ciudadanos democráticos y adquirir una conciencia política (...) La Educación para los Medios debe comenzar lo antes posible y proseguir a lo largo de la escolaridad obligatoria (...)

6. (Formación inicial y continua de los profesores)

7. (Investigación de los efectos de los medios en la educación) (...)

- **Recomiendan** que el Consejo de Europa afronte la posibilidad de:

1. Definir las grandes líneas directrices de una Educación para los Medios de Comunicación y para las NTIC.

2. Promover el desarrollo de investigaciones sobre los objetivos del aprendizaje, la pedagogía y la progresión en la Educación para los Medios y las NTIC.

3. Promover la formación de formadores en el campo de la Educación para los Medios y las NTIC.

4. Incentivar la creación de redes electrónicas entre las escuelas (...)

Descubriendo la caja mágica...

La televisión se ha convertido sin duda en la reina de los hogares. Ningún invento de este siglo ha sido capaz de aglutinar a la vez a tanta gente, adentrarse en los espacios más íntimos de las personas y al mismo tiempo pasar casi desapercibida. Porque sin duda el rasgo más llamativo y a la vez preocupante de este medio es su aparente transparencia, su aire de normalidad que la hace presentarse siempre como un medio inofensivo, cargado de diversión y placer, de «cultura» y fiesta, de información y actualidad... una caja de Pandora llena de sorpresas para todos.

La televisión es ya el signo distintivo de esta sociedad tecnológica que nos ha tocado vivir. No hay ningún símbolo que caracterice mejor a nuestro estilo de vida que este aparato que utilizamos para entretenernos, formarnos, divertirnos, aburrirnos... Su influencia en nuestra sociedad copante, si tenemos en cuenta los niveles de aulas que superan las tres horas de media diaria entre los españoles especialmente en aquellas capas de la población que tienen más dificultades de captar conscientemente sus mensajes.



Los niños y chicos de hoy, según todas las encuestas, son desde edades muy tempranas unos especiales consumidores de los mensajes televisivos, visionando de forma indiscriminada todo tipo de programas -no sólo infantiles-, sin apenas conocer los lenguajes audiovisuales y las acciones persuasivas que estos medios ponen en marcha cuando parten de la base del analfabetismo

audiovisual de las audiencias y su incapacidad para diferenciar el «universo electrónico» de la vida real.

Descubrir esta «caja mágica» que no tiene porqué ser el centro de todos los males, es por ello una misión de la familia, de la escuela y de los propios medios. Superar actitudes radicales que ensalzan a la televisión como el dios supremo de la sociedad avanzada (tecnófilos) y rechazar posturas inconscientes que califican al medio como la «bestia negra», el animal diabólico que enfermiza todo lo que toca (tecnófobos), nos debe llevar a superar posturas hirpercríticas y acríicas para alcanzar una visión «crítica» del medio, basada en el conocimiento de su lenguaje, de su discurso y de su medio.

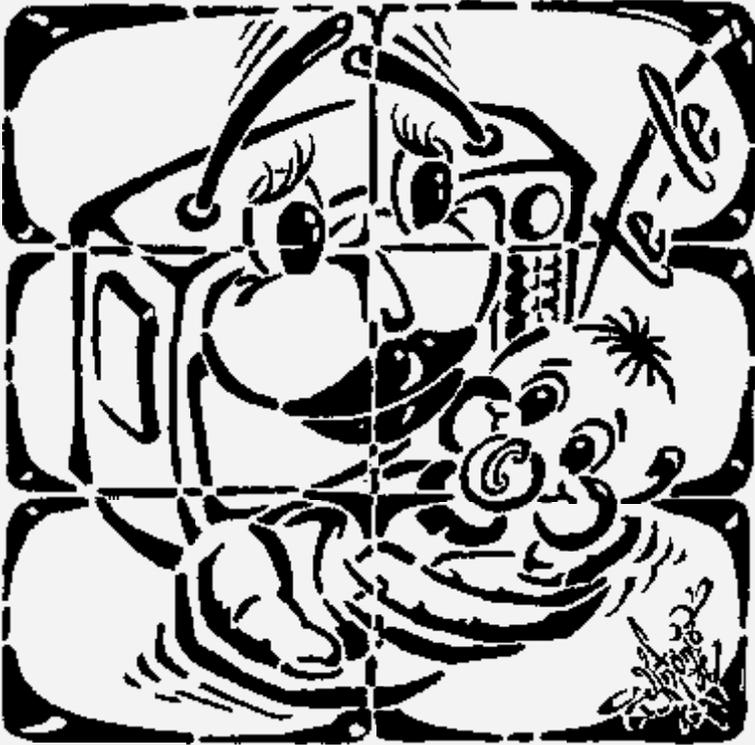
Los padres tienen necesariamente la obligación de orientar a sus hijos e hijas para que sean buenos telespectadores y consumidores activos, porque -no lo olvidemos- es en el hogar donde se produce el «encuentro» con este medio. Sin embargo, hay que partir de la base de que en una sociedad de consumo como la nuestra, las ocupaciones, el trabajo y la escasa preparación de las familias impiden que éstos puedan dedicarse a enseñar a chicos/as a ver la televisión. Es por ello que la escuela es uno de los pocos foros que quedan para hacer posible esta educación para el uso racional de la televisión. Es cierto que los profesionales de la educación han tenido que ir asumiendo progresivamente nuevos y variados ámbitos de conocimiento para los que a veces no se sienten preparados, pero la formación de ciudadanas y ciudadanos críticos y activos -misión principal de la escuela- exige el conocimiento de los medios de comunicación -y especialmente de la televisión- para descubrir sus mensajes, rentabilizarlos como auxiliares didácticos para el aprendizaje y hacer de su lenguaje un medio de expresión personal y grupal, que permita a los alumnos comunicarse con estos nuevos códigos audiovisuales.

Conscientes de la necesidad de la formación del profesorado en este apasionante campo del descubrimiento de la «caja mágica», «COMUNICAR» dedica este número a la integración didáctica del medio televisivo en las aulas, ofreciendo reflexiones, propuestas e investigaciones elaboradas para aquellos profesores y periodistas que quieran colaborar en ese necesario diálogo entre la comunicación y la educación, explotando al máximo las posibilidades educativas de un medio de comunicación que está necesariamente llamado a mejorar el nivel de vida de los hombres y mujeres del XXI.

El mundo de la tele



A. López '96 para Comunicar



Antonio López Alcántara '96 para COMUNICAR

COMUNICAR

Temas

«Descubriendo la caja mágica...»

La televisión en las aulas



• Presentación •

Televisión en las aulas: un esperado encuentro

Una escuela que no enseña a ver la televisión es una escuela que no educa. Con esta escueta pero tajante afirmación abre Joan Ferrés su libro *Televisión y Educación*, invitándonos a descubrir y facilitar ese «esperado encuentro» que la «caja mágica» ha de hacer con la educación, si queremos realmente que esta enseñanza de fin de siglo contribuya de manera efectiva en la formación de ciudadanas y ciudadanos de una sociedad democrática, y por ello, como indica Lolo Rico, de buenos telespectadores que mantienen una relación positiva con el medio, esto es, un uso racional e inteligente del mismo que les lleve a aprovechar todas las posibilidades formativas y lúdicas que la pequeña pantalla ofrece, al tiempo que rechazan y denuncian todo lo que en ella hay de manipulación, de venta de valores artificiales y de ficción ideológicamente manipulada para confundirse con la realidad.

Como señala, Pérez Tornero, en *El desafío educativo de la televisión*, «encender un receptor, apoltronarse en un sillón frente a la pantalla y consumir el programa que accidentalmente captamos, es tan sólo usar mecánicamente la televisión. No es ni conocerla ni utilizarla racionalmente... Saber usar la televisión requiere un acto consciente, no automático ni reflejo, un acto de voluntad intencional... necesita partir de una cierta comprensión de su mensaje, de sus estructuras signícas y discursivas... demanda conocer el funcionamiento del medio y las posibilidades pragmáticas que ofrece...».

La adquisición de esta tan necesaria «competencia televisiva» en una sociedad en la que el consumo indiscriminado de la tele es inversamente proporcional a su conocimiento y uso consciente, debe ser por ello una de las principales prioridades de la escuela. En este sentido,

«COMUNICAR» dedica el monográfico de este número a reflexionar sobre las posibilidades educativas de este apasionante mundo de la tele, ofreciendo diversos enfoques, perspectivas, propuestas y experiencias que ayuden a docentes y periodistas a encontrar esa necesaria e imprescindible confluencia entre la tele y la escuela.

M. Cerezo nos propone en «La televisión: del espectador ingenuo al espectador crítico» la superación de la inconsciencia para alcanzar el desciframiento del medio.

Los jóvenes son una de las audiencias más fieles, por ello J. Pindado en «Adolescentes y televisión: la pantalla amiga» hurga en la personalidad juvenil y sus preferencias televisivas.

E. Martínez, desde la óptica del periodista, nos presenta «La telaraña de 625 líneas» para reflexionar sobre televisión y democracia, el debate sobre contenidos televisivos, para concluir en la necesaria educación audiovisual.

«Los niños y la televisión» es el punto de reflexión de otro profesional del medio, P. García, que insiste en las posibilidades educativas de la tele en el universo infantil y juvenil.

Fandos y Martínez en «Fobias y filias televisuales» demandan la necesaria reflexión para conseguir un telespectador inteligente y crítico.

«La pantalla doméstica, un mundo de reflejos», de J. Gabelas se centra en la espectacularización de la vida cotidiana, a través de la cultura de la imagen, el consumo y el ocio.

M. Cebrián en «Los informativos de la televisión y su tratamiento didáctico» realiza una propuesta didáctica para la construcción de la noticia en el aula.

«Televisión y desarrollo. Variables medidoras en la interacción alumno-medio» de N. García ofrece la óptica psicológica en el desarrollo evolutivo en su relación con el medio.

Casado y Ariza en «Canal Sur y el desarrollo de la televisión educativa andaluza» abren la esperanzadora posibilidad de poner en marcha un canal cultural autonómico.

«La televisión: ficción o realidad» de C. Echazarreta ofrece una propuesta didáctica de optativa en Educación Secundaria. En cambio, S. Pereira nos apunta algunas pautas para «Educar para un uso crítico de la televisión en Infantil».

Finalmente S. Froufe reflexiona sobre «los usos sociales de la televisión: hacia una televisión local», incidiendo en el papel del medio en la intervención sociocultural.

El mundo de la tele



A. López '96 para Comunicar

Derechos del telespectador

III Parte

Pablo '96 para COMUNICAR



13. Derecho a montar tertulias paralelas y alternativas a las que se emiten por TV.



14. Derecho a utilizar sistemas interactivos responsables que permitan espontáneas comunicaciones entre espectador y medio.



15. Derecho a discrepar de lo que dicen los comentaristas de televisión.



16. Derecho a relajarse ante el televisor.

La televisión: del espectador ingenuo al espectador crítico

Manuel Cerezo Arriaza

La influencia social que la televisión tiene en el mundo contemporáneo no ha tenido aún reflejo en los programas escolares. Los alumnos y alumnas consumen imágenes audiovisuales de forma indiscriminada, por ello desde las aulas se debe fomentar un uso crítico y creativo de la televisión. El autor de este trabajo nos introduce en las transformaciones que la televisión está provocando en la percepción del mundo en los jóvenes, entre otros los efectos violentos, para sugerirnos la necesidad de introducir los medios de comunicación en las aulas, y especialmente la televisión, a través de una propuesta integral y planificada.

Ver la televisión se ha convertido en una de las diversiones más frecuentadas por todos los públicos. Su mensaje audiovisual y colorista capta con facilidad la atención y el interés de amplias masas de la población que no encuentran un sustituto más inmediato, económico y gratificante en otros medios o procedimientos para emplear el tiempo libre. El elevado número de horas que la televisión absorbe ha llegado a ser una preocupación para padres y educadores. A ésta se ha sumado la prevención sobre las repercusiones nocivas que, para el equilibrio psíquico, la salud, el estudio u otras ocupaciones de mayor interés, comportaría una permanencia excesiva junto a la pantalla catódica.

A los estudiosos les preocupa establecer e incluso medir la influencia que pueda tener la televisión en el aumento de la violencia, en la difusión de hábitos y valores consumistas, en

la cultura o en la ética de la sociedad, especialmente de la infancia y la adolescencia. Se sabe que los niños no pueden defenderse con facilidad de los estímulos audiovisuales. Los adolescentes van desarrollando un distanciamiento mayor con el medio, pero son también consumidores masivos de programas. Todo este cúmulo de problemas ha llevado a los investigadores y a los teóricos de los medios de comunicación a plantearse la influencia de la televisión, la prevención de un uso excesivo o nocivo y la necesidad de que se desarrolle una legislación protectora de los derechos ciudadanos sobre el medio televisivo.

La liberalización de la televisión no ha redundado en la elevación de la calidad de los programas; por el contrario, ha uniformado y empobrecido la oferta cultural de los mismos; prácticas como la contraprogramación, la saturación publicitaria, la inserción de progra-

mas basuras, etc.; se han extendido en un medio del que esperábamos una oferta más plural y digna.

Los profesores no podemos hacer gran cosa para modificar esta situación, pero algo debemos intentar. No está en nuestras manos limitar o dirigir la selección de programas de nuestros alumnos. No obstante podemos intentar la formación de unos espectadores críticos y selectivos, de tal manera que los niños y los jóvenes sean menos ingenuos ante las propuestas televisivas y aprendan a ver la televisión de una manera más crítica y consciente.

Pensamos que esto se puede lograr estudiando las características sociológicas y enunciativas del medio, en lugar de condenar sus mensajes. No creemos que nuestra función educativa esté tanto en la prédica moralizante, que trata de crear mala conciencia al espectador de televisión por hacer una inversión tan poco creativa de su ocio, como en despertar un discernimiento y un aprecio de valores técnicos y estéticos propios del universo de la imagen en movimiento. Para ello deberemos pertrecharnos de un oportuno y preciso bagaje de conocimientos sobre el mundo de la imagen, acercándonos a ella de una manera desprejuiciada y bien fundamentada. A este propósito quieren contribuir las siguientes consideraciones.

1. Televisión y percepción del mundo

La televisión parece tener una gran capacidad para producir un efecto de verdad, de verosimilitud, de autoridad sobre sus contenidos. Esta tendencia, llevada a sus últimas consecuencias, podría llegar a suplantar la conexión con la realidad de algunos especta-

dores particularmente adictos al medio, de tal manera que lo que aparece en televisión tendiera a ser más real y legitimador que la realidad misma.

En general, los medios de comunicación tienen una gran capacidad para mediar en nuestra visión del mundo, proponiendo hechos, valores y normas a través de una presentación selectiva de los mismos. De entre ellos se tiene como más influyente al medio televisivo. No obstante, la televisión no es un medio todopoderoso, capaz de cambiar costumbres y tendencias sociales de una forma automática. Su capacidad de impacto se cifra más en el poder de absorción del tiempo libre y como configuradora de parte de los horarios de la vida cotidiana. En cambio, no es tan evidente su capacidad para modificar hábitos y actitudes consagrados en la sociedad. Su poder está más en ser resorte para reforzar tendencias.

Se ha investigado el poder de la televisión para crear estados de opinión. En este sentido la televisión no actúa sola, sino en combinación con los demás medios y con los líderes de opinión del mundo político y financiero. La televisión enmascara la realidad informativa de tal manera que el espectador no distingue con facilidad la noticia servida por televisión, con sus peculiares maneras y procedimientos enunciativos, de la realidad misma del hecho contado o visto; ambos fenómenos tienden a identificarse como una misma cosa. Por otra parte, se da a la televisión una autoridad tal sobre las informaciones que proporciona que se emplean frases del tipo «lo ha dicho la televisión», «anunciado en televisión» como marchamo de credibilidad. Ante estas percepciones, es preciso desarrollar filtros críticos en el público espectador.

La televisión parece tener una gran capacidad para producir un efecto de verdad, de verosimilitud, de autoridad sobre sus contenidos. Esta tendencia podría llegar a suplantar la conexión con la realidad de algunos espectadores, particularmente adictos al medio.

Señala Vilches (1993) que los efectos de la información televisiva sobre la visión de la propia sociedad han sido destacados por estudios como los de Manzolati, quien ha llegado a la conclusión de que la televisión cultiva en la audiencia la presunción de culpabilidad más que la de inocencia sobre un sospechoso, y la creencia de que los derechos legales protegen más a los culpables que a los inocentes. En general, la visión del mundo que ofrece la televisión es degradante y pesimista, por su insistencia en las malas noticias y en el espectáculo de la violencia.

En la televisión se da un refuerzo de estereotipos sexistas y racistas, sobre todo los que provienen del cine norteamericano y de algunas series. Los espectadores más sensibles a este tipo de estereotipos, por el escaso desarrollo de su capacidad crítica, son los niños. El cultivo de estereotipos sexuales y sociales se produce sobre todo en los spots publicitarios, y ello no parece descabellado si tenemos en cuenta que un niño medio habrá visto a los diez años unos 200.000 anuncios publicitarios.

El discurso televisivo habría que estudiarlo como un texto, desde conceptos de tipo semiótico o pragmático. En el texto televisivo convergen mensajes de diversos códigos; en él existen reglas discursivas propias y tipologías textuales características. El discurso televisivo hace una continua apelación al espectador, a que mantenga su atención, y para ello se le mira o se le dice que está acompañado por los presentadores. De esta manera, la televisión tiende a adoptar el modelo de una conversación que se representa o que se ofrece al espectador para implicarlo en un mundo imaginario. Se refuerza el medio como espectáculo, la referencia del

medio a sí mismo, el predominio de un tipo de programa *contenedor* cuya función principal es el entretenimiento. Todos estos elementos contribuyen a desarrollar un espectador distraído, que busca la fruición, la evasión y la gratificación de sus pulsiones escópicas en el hogar.

2. Los efectos de la violencia televisiva

Desde los orígenes de la televisión, y sobre todo en los Estados Unidos, ha preocupado y sigue preocupando la influencia de la violencia que aparece en la televisión, como noticia o como ficción, en los espectadores. Se comenzó estudiando esta influencia en los niños expuestos a la violencia televisiva y así se comprobó que a éstos les aterroriza la presentación realista de la violencia, pero menos su aparición imaginaria.

Un experimento de tipo conductista trató de demostrar la incitación a la violencia fomentada por la televisión. Bandura y Berkowitz mostraron a un grupo de niños una película proyectada por televisión en la que se veía a un adulto golpeando una muñeca de plástico. Luego se dejaba a los niños jugar en un escenario y se observaba su comportamiento. Los niños que habían visto la película se comportaban de una manera más agresiva que aquéllos que no la habían visto.

Otras investigaciones posteriores vinieron a demostrar que en los niños tiene lugar un proceso de imitación de modelos violentos percibidos en televisión. Con los jóvenes la respuesta no es tan evidente, la

influencia de la violencia es mayor en aquéllos que ya viven en un ambiente violento, los cuales seleccionan con más frecuencia programas violentos.

Tenemos que encontrar los procedimientos para que nuestros alumnos superen ese estado de atonía contemplativa y lleguen a una interpretación del espectáculo televisivo como fenómeno social e ideológico, que aprecien su funcionamiento y sepan descifrar sus claves discursivas.

Una menor influencia de la violencia o de cualquier otro patrón de comportamiento en los espectadores se produce por el hecho de que la televisión actual, con su multiplicidad de opciones parecidas, tiende a conformar un espectador distraído, que además de ver la televisión de una forma accidental realiza otras actividades. En este sentido, muchas veces se utiliza la televisión como medio de compañía, al igual que la radio, más que como tema de atención permanente. Se trata de una forma natural con la que nuestra mente nos defiende del carácter avasallador e hipnótico del medio.

3. La televisión que ven los jóvenes

Cada cultura de edad selecciona unas franjas horarias, un género de programas y se reconoce en un tipo u otro de cadenas. Una encuesta realizada por Andrés Osoro en un centro de Enseñanza Secundaria¹ arroja los siguientes resultados:

- Los alumnos dedican una media de 3 y 4 horas diarias a ver la televisión, en una franja horaria que va de las 18 a las 21 ó 22 horas; los fines de semana aumenta el tiempo de exposición en una o dos horas más.

- El 75% ve preferentemente concursos o películas. Piensan que los concursos entretienen, divierten y hacen ganar dinero.

- Los programas que menos les interesan son los informativos, los debates o coloquios, aunque ven habitualmente telediarios.

- La cadena más solicitada es Tele 5, preferida por el 50%.

- Entre las finalidades de la televisión señalan la información, el entretenimiento y la educación.

- Creen mayoritariamente que es el medio que mejor informa.

- El 50% aprecia la posibilidad de que se manipule la información y piensan que los aspectos que más se prestan a la manipulación son las imágenes pregrabadas.

Se ha observado que cuanto más avanza la vida del niño éste ve más televisión, hasta llegar a las edades de 13 a 16 años, en las que

ve tanto tiempo o más la televisión que horas pasa en el colegio. Sólo el sueño, como actividad cotidiana, supera en duración las horas dedicadas a la televisión.

Esta media estadística hay que matizarla con casos especiales. El espectador modelo adicto a la televisión tiene entre 11 y 13 años, no tiene un gran nivel intelectual y procede de un medio social pobre. Hay también un perfil social en los receptores juveniles. Los niños de clase media prefieren los programas realistas. Los de clase obrera, en cambio, gustan de programas de entretenimiento o de fantasía. La diferenciación sexual se manifiesta también en las preferencias de unos programas u otros; las niñas prefieren programas musicales, los varones programas de aventuras o de acción. Se ha comprobado que los jóvenes de mayor capacidad intelectual ven menos la televisión y con un criterio más selectivo, al tiempo que leen prensa o recurren a otros medios. Conforme avanza la edad de los adolescentes, éstos encuentran más insatisfactorios los programas de televisión. En los últimos años de Bachillerato, la televisión va perdiendo prestigio entre los estudiantes.

Para Vilches, la televisión tiene, no obstante, efectos limitados, tanto en su faceta positiva como negativa; por ello se impone la prudencia en los investigadores del medio. Desde una posición moderadamente optimista, la televisión proporciona a los niños diversos aspectos del mundo con los que no tienen un contacto directo, aunque no es capaz de sustituir la experiencia directa del mundo.

Desde una visión más pesimista, la televisión fomenta estereotipos, actitudes, valores no siempre deseables, pero en esta reproducción cultural juega un papel decisivo el ambiente en el que la televisión es recibida, el contexto sociocultural del niño. La publicidad es uno de los factores que más poderosamente influyen en los niños y jóvenes, sin que éstos tengan instrumentos para contrarrestar su acción. Los niños son incapaces de desenredar de una manera racional la complejidad emocional de los mensajes publicitarios. La publi-

cidad televisiva insiste en alimentos poco equilibrados, fomentando hábitos nutritivos insanos; por ejemplo fomenta el consumo de azúcares, etc. En definitiva, la publicidad televisiva crea necesidades en los jóvenes, difunde mitos, visiones del mundo, etc.

4. Educación y televisión

Para Eco² la escuela debe aprender a proporcionar nuevas instrucciones sobre cómo reaccionar ante los medios de masas. Hay que revisar todo lo que se dijo en los años sesenta y setenta. Entonces todos éramos víctimas de un modelo de los *mass media* que recalca aquello de las relaciones de poder. Bastaba enseñar a los destinatarios a «leer» los mensajes, a criticarlos, como recomendaba la Escuela de Frankfort, para poder llegar así a la era de la libertad intelectual, del conocimiento crítico.

Pero los *media* se han multiplicado en la actualidad, los mensajes nos llegan por canales multimediales, algunos de ellos actúan como *media de media*. El poder que los sostiene es inaprensible y no se sabe de dónde viene el proyecto de dominación. Parece ser que sigue existiendo un proyecto, pero ya no es intencional y, por tanto, no se puede criticar a través del modelo tradicional de intereses manipuladores.

Sostiene Eco que la televisión ha evolucionado; la llamada «neotelevisión» cada vez habla menos del mundo exterior como hacía o fingía hacerlo la «paleotelevisión». Ahora habla de sí misma y sobre todo del contacto que está estableciendo y que se quiere permanente entre el medio y el espectador, al que trata de retener diciéndole: «Estoy aquí, soy yo y yo soy tú». La máxima maravilla que ofrece es la de poder comunicar por teléfono con el presentador.

Eco³ apunta qué es lo que el público espera de la televisión en los programas informativos:

- Que diga la verdad.
- Que la diga según unos criterios de importancia y proporción.
- Que separe información de los comentarios.

Es curioso saber cómo el control parlamentario de la televisión pública se centra únicamente en la parcialidad de los programas informativos; los de ficción, a pesar de su carga ideológica evidente, no son atendidos.

La presencia de las cámaras de televisión influye en el propio acontecimiento. Por lo tanto la televisión no se limita a retransmitir la realidad tal como es, sino que contribuye a que sea de esa manera. La pantalla de televisión tiende cada vez más a suplir a la realidad, a

presentarla como la realidad misma, a que prescindamos del mundo exterior. Este efecto epistémico deberá ser objeto de estudio en las aulas a la hora de abordar las características del discurso televisivo. Además, el uso de la pantalla para representar al mundo por medio del teletexto, los videojuegos, el videoclub, los magnetoscopios caseros, las videoconferencias, contribuyen a reforzar este efecto de suplencia.

Las modalidades de la enunciación televisiva y la aparición del sujeto enunciator serán aspectos dignos de observar y de analizar en las aulas, para conocer los efectos

apelativos del medio. En televisión quien habla mirando a la cámara se representa a sí mismo, mientras que quien lo hace sin mirar a la cámara está representando a otro. Cuando el presentador mira a la cámara se le está diciendo al público: «no soy un personaje de fantasía, estoy de veras aquí y te estoy hablan-

La generación de jóvenes que se han educado en un mundo poblado de artefactos electrónicos se siente atraída por el descubrimiento más que por la instrucción. Por ello, el Sistema educativo actual está obsoleto, incluida la función tradicional del profesor.

do». Se cumplen así la función conativa, fática y expresiva, predominantes en el medio. Pero cuando se producen programas en los que se mezcla de modo indisoluble información y ficción y donde no importa que el público pueda distinguir entre noticias verdaderas e invenciones ficticias, la separación no está clara. Tales programas ponen en acto simulacros de enunciación, como cuando se muestran en pantalla las cámaras que están filmando lo que sucede, se trata entonces de una mención metacomunicativa del propio medio.

La televisión se ha mostrado como un poderoso instrumento de educación no formal que proporciona numerosas experiencias vicarias. Los niños aprenden hoy con juguetes didácticos y el juego se considera una categoría pedagógica respetable. Mientras tanto las aulas escolares apenas han incorporado las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación y los profesores tenemos mucho que aprender sobre su funcionamiento y explotación didáctica. La generación de jóvenes que se ha educado en un mundo poblado de artefactos electrónicos se siente atraída por el descubrimiento más que por la instrucción. Por ello, el Sistema educativo actual está obsoleto, incluida la función tradicional del profesor. Los ordenadores han aliviado al cerebro humano de la tarea de almacenar información. Ya lo importante no es poseer datos, sino saber utilizarlos con un fin. La «aldea global» es también un «aula sin muros» que tenemos que integrar en las «aulas amuralladas» en las que transcurre nuestro quehacer docente.

Sin embargo, los medios tecnológicos, como contrapartida -singularmente la televisión- fomentan la pasividad del que se entrega a ellos. El espectador fluctúa entre una tenue vigilancia y la participación. Tenemos que encontrar los procedimientos para que nuestros alumnos superen ese estado de atonía contemplativa y lleguen a una interpretación del espectáculo televisivo como fenómeno social e ideológico, que aprecien su funcionamiento y sepan descifrar sus claves discursivas.

5. Conclusiones

Los profesores tenemos que aprender a usar el medio televisivo en el aula, junto con otros recursos audiovisuales, de tal manera que la clase no se convierta en una nueva ocasión para ver la televisión o pasar horas enteras presenciando documentales, películas o determinados programas. No se trata de hacer un uso extensivo del medio, sino un empleo intensivo, organizado, en el que éste sea una ocasión para el comentario crítico, para el debate, para el análisis de múltiples realidades y discursos, sin que por ello la televisión suplante la actividad docente. La presentación previa de unos fragmentos bien seleccionados y la inclusión de una serie de actividades sobre lo visto, desde fichas de observación a actividades de trabajo en grupo, redacción de escritos, diálogos, etc., permitirá hacer un uso adecuado de la televisión.

Por otra parte, la vertiente creadora se mostrará tan útil, desde un punto de vista didáctico, como incentivadora de actividades de grupo, redacción de guiones literarios y técnicos, conocimiento del medio desde el punto de vista de la realización, etc. Nada puede suplir la experiencia de hacer un uso activo y creativo de los medios audiovisuales. Por eso, proponemos la realización de cortos, reportajes, anuncios, etc., mediante la utilización activa de la videocámara y de la mesa de montaje.

La televisión puede ser un importante apoyo para el estudio de la literatura y de las relaciones entre cine y literatura. El estudio de la transcodificación de mensajes connotativos permitirá desarrollar un nuevo interés hacia el hecho literario y una nueva forma de entender las relaciones entre código verbal y códigos de la imagen. Como reconoce Cebrián (1992), los profesores deberíamos hacer comprender a los consumidores que los mensajes de los medios son una construcción más, entre otras posibles, de la realidad. Para ello tendremos que diseñar programas de enseñanza que persigan educar personas autónomas y críticas, «especta-

dores críticos», de los mensajes mediados.

En la actualidad tal vez ya no haga falta convencer a nadie de la necesidad de una formación crítica y discursiva del telespectador. No obstante, antes de crear modelos de intervención didácticos o programas específicos de actuación, los profesores necesitamos conocer las distintas dimensiones comunicativas, psicológicas, sociológicas, discursivas, etc., en las que operan los medios audiovisuales y que se manifiestan en las experiencias vicarias de los individuos con la televisión.

*Manuel Cerezo Arriaza es asesor del
CEP de Granada.*

Notas

¹ LOMAS, C. y OSORO, A. (Comp.) (1993): «El discurso televisivo», en *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la Lengua*. Barcelona, Paidós.

² ECO, U. (1986): «La multiplicación de los media», en *La estrategia de la ilusión*. Barcelona, Lumen.

³ ECO, U. (1986): «Televisión: la transparencia perdida», en *La estrategia de la ilusión*, op. cit.

Referencias

APARICI, R., VALDIVIA, M., GARCÍA MATILLA, A. (1987): *La imagen. Curso de iniciación a la lectura de la imagen y al conocimiento de los medios audiovisuales*. Madrid, UNED.

AUMONT, J. (1991): *La imagen*. Barcelona, Paidós.

BETTETINI, G. (1984): *La conversación audiovisual*. Madrid, Cátedra.

CALABRESE, O. (1987): *La eraneobarroca*. Madrid, Cátedra.

CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (1992): *La televisión. Creer para ver*. Málaga, Aynadamar.

DE FLEUR, M.L. y BALL-ROKEACH, S. (1986): *Teorías de la comunicación de masas*. Barcelona, Paidós.

ECHEVERRÍA, J. (1994): *Telópolis*. Barcelona, Destino.

ECO, U. (1979): *Sociología de la comunicación de masas*. Barcelona, Gustavo Gili.

ECO, U. (1986): *La estrategia de la ilusión*. Barcelona, Lumen.

ECO, U. (1990): *Apocalípticos e integrados*. Barcelona, Lumen.

GONZÁLEZ REQUENA, J. (1992): *El discurso televisivo: espectáculo de la modernidad*. Madrid, Cátedra.

LOMAS, C. y OSORO, A. (Comp.) (1993): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la Lengua*. Barcelona, Paidós.

McLUHAN, M. (1971): *Guerra y paz en la aldea global*. Barcelona, Martínez Roca.

MORAGAS, M. (Ed.) (1985): *Sociología de la comunicación de masas, I-III*. Barcelona, Gustavo Gili.

McQUAIL, D. (1991): *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*. Barcelona, Paidós.

SEMPERE, P. (1975): *La galaxia McLuhan*. Valencia, Pedro Torres.

VILCHES, L. (1983): *La lectura de la imagen. Prensa, cine, televisión*. Barcelona, Paidós.

VILCHES, L. (1989): *Manipulación de la información televisiva*. Barcelona, Paidós.

VILCHES, L. (1993): *La televisión. Los efectos del bien y del mal*. Barcelona, Paidós.

ZUNZUNEGUI, S. (1992): *Pensar la imagen*. Madrid, Cátedra.



Andrés '96 para Comunicar

Adolescentes y televisión: la pantalla «amiga»

.....

Julián Pindado

En este trabajo se pone de manifiesto cómo los adolescentes constituyen un grupo sociológico con una compleja estructura en su personalidad, sin ser posible entender su relación con la televisión sin contar con esta dimensión psíquica. Al analizar esta relación, se observa la singularidad de esta etapa, con características propias, constituyendo los contenidos de la televisión un valioso material para que los jóvenes interactúen, reelaborando de esta forma los aspectos más complejos de su propia identidad.

1. La personalidad adolescente

Con la etapa adolescente culmina el período de desarrollo y evolución de la inteligencia, según los planteamientos de la psicología evolutiva. Es la etapa de las llamadas *operaciones formales*, por lo que el joven dispone de las estructuras lógicas precisas para entender cualquier teoría o concepto por abstracto que sea. Paralelamente se va a producir una maduración afectiva con importantes cambios en su existencia social. Algunos autores creen que la adolescencia es un período crítico, al ser una etapa puente, de *transición* hacia la edad adulta. Conceptos como egocentrismo, necesidad de autoafirmación, experimentación, salida al mundo, y sustitución parcial de los padres por sus pares (la pandilla) serían rasgos característicos de los mismos. La Tabla 1 resume los aspectos cognitivo, afectivo y social, a la vista de las actuales concepciones de la psicología evolutiva y la psicología social.

La *socialización*, proceso por el que el

individuo se integra en el contexto social, es un elemento también fundamental en esta etapa. En la interacción entre el *yo* y la sociedad se da una mutua interdependencia, pues el individuo asimila información del exterior pero participa, al tiempo, de su entorno. Se produce, en suma, una *reciprocidad* que se expresa en la capacidad de responder a los estímulos sociales que le circundan.

En muchos aspectos el deseo de hacer oír su propia voz, de afirmación de su posición, de sentido crítico y participativo, se corresponde poco con lo que actualmente le ofrece el Sistema educativo. La idea de «preguntarles a ellos» o del «tienen cosas que decir», ha producido importantes discusiones en el seno de la comunidad escolar. El *currículum* y los reglamentos escolares no permiten hacer milagros. La *autonomía* y *afirmación de su identidad* son constantes que precisan ser expresadas (Aguaded, 1993). Aunque a veces no resulta fácil, de ahí que sean aspectos comple-

jos de su personalidad. Puesto que se dan grandes conflictos que dejan sin resolver muchas de las contradicciones que encierran los *roles interiorizados*. Chicos que establecen con la madre una cercanía afectiva mayor que con el padre, pero en cambio son «machistas», puestienen el modelo de éste como referente, dejando ver la contradicción que encierra querer y, al tiempo, no querer parecerse a él. La lucha interna es evidente. La búsqueda de un cierto *equilibrio* entre lo individual y lo social, entre su identidad y el entorno, da como resultado un complejo proceso de «negociación».

Pues bien, el mismo ejemplo de «tira y afloja» se ha puesto de relieve en la relación que los adolescentes establecen con los modelos de los *media*, en la búsqueda de su propia identidad. A través de dicha relación se puede ver de qué modo los chicos y las chicas hacen uso del material de la televisión para afirmar su identidad, ya sea masculina o femenina, estableciendo conflictivas y ambiguas relaciones con ella en la creación de significados a partir de la lectura de los mismos (Buckingham, 1993, 18). Los mecanismos afectivos, tan importantes en este período, sus miedos e indecisiones, deberían verse arropados, facilitados, por las distintas instituciones; cosa que no ocurre. Si exceptuamos a la familia, pese a no ser fácil su relación con ella a esta edad, el resto deja mucho que desear. Después de la familia, la educación mantiene algo de presti-

gio, pero no tanto como debiera. Y no tanto por ellos como por el alejamiento de la escuela de sus posiciones e intereses vitales. El resto apenas se mantiene, como lo prueba una encuesta con ado-

lescentes españoles, del año 1993, realizada por un equipo encabezado por Calvo Buezas: la desconfianza de la política abarca a más del 50%, el cual no votaría a ningún partido. Y más del 44% no cree en ninguna institución, desde la Iglesia al Parlamento; los únicos que parecen gozar de cierta simpatía son los líderes pacifistas. Lo demuestra el que entre los per-

sonajes más admirados, los cinco primeros puestos los ocupan la Madre Teresa de Calcuta -que había sido reciente premio de la Paz-, Gandhi, Cervantes, Luther King y el Rey de España. Sin embargo en el ámbito privado, son permisivos y tolerantes. De manera que no es de extrañar que el titular de un periódico ante este estudio fuera el de «Los adolescentes españoles son escépticos en lo público y liberales en lo privado»; una frase-resumen muy acertada.

2. Relación de los adolescentes con la televisión

En este estudio hay otros resultados interesantes. Según afirman los autores del mismo, se produce entre los jóvenes de esta edad una especie de *zapping* ético: cogen lo que les interesa de las instituciones clásicas, como la familia, «y lo que no, lo buscan en sus amigos

LO COGNITIVO
<ul style="list-style-type: none"> • Abstracción y pensamiento formal • Construcción de teorías y conceptos abstractos <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de hipótesis • Sentido crítico
LO AFECTIVO
<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones de intimidad • Emocionalidad compleja • Cambios psico-afectivos fundamentales <ul style="list-style-type: none"> • Crisis de identidad • Egocentrismo
LO SOCIAL
<ul style="list-style-type: none"> • Salida al mundo • Oposición a los padres • Importancia esencial de la pandilla y los amigos <ul style="list-style-type: none"> • Experimentación de roles • Necesidad de territorio

Tabla 1. Características de la personalidad adolescente

y en los medios de comunicación». Si observamos los personajes-símbolo elegidos, vemos que cuatro de ellos eran en el momento de realizarse esta encuesta -y algunos lo son- personajes relevantes de las pantallas de televisión; y el quinto, Cervantes, es estudiado en el Bachillerato, por lo que resulta lógico que sea muy conocido. Y es que es evidente que la televisión juega un papel fundamental en la socialización, tanto en la adquisición de información como en la adopción de modelos de comportamiento. De este modo, no resulta extraño que los chicos de hoy conozcan más de geografía e historia americanas que de sus homólogas españolas. Saben mucho más de la historia americana del siglo pasado, de la II Guerra Mundial o de Vietnam, que de nuestra Guerra Civil o de la historia española, tanto del siglo anterior como de la más reciente, porque, entre otras cosas, los informativos no están entre sus programas favoritos.

¿Cómo se relacionan los adolescentes con la televisión?, ¿qué papel juega en su vida? Las respuestas a estas preguntas no se pueden dar desde la simple visión de los efectos que produce o el número de horas que ven. Se pensaba que obteniendo datos del consumo televisivo, del tiempo de exposición a la pantalla (es significativa la palabra exposición, porque se compara ver televisión con exponerse a los efectos del sol, por ejemplo), era suficiente. Después se vio la necesidad de dirigirse hacia el concepto de *uso*, que denota una actitud más activa y personal. Sin embargo, seguían pendientes los interrogantes arriba mencionadas. O estos otros: ¿qué placer encuentran las audiencias en general, y los jóvenes en particular, en el uso de la televi-

sión?, o ¿qué influencia ejerce sobre sus vidas? Lo que conduce a reflexionar sobre la relación entre ésta y los adolescentes sin prejuicios, donde cualquier dato, cuantitativo o cualitativo, es importante. Ver televisión es la actividad más frecuente, después de dormir y permanecer en el centro escolar, de los adolescentes. El volumen de uso de medios de comunicación entre los jóvenes ha aumentado fuertemente. No es comparable la cantidad de consumo televisivo del adolescente actual con el de hace sólo una década. Entre otras cosas porque tampoco lo es la oferta televisiva, infinitamente más alta. En la citada encuesta de

Calvo Buezas y sus colegas hay algunos datos de interés sobre el consumo televisivo. En ellos se observa que son los adolescentes de las ciudades y de las clases bajas los que por término medio pasan más tiempo ante el televisor. No cabe duda de que el tiempo de dedicación es importante, pese a que con la edad, disminuye algo, especialmente a partir de los 16/17 años. De cualquier modo, parece que la cantidad de tiempo supera los 200 minutos diarios, en torno a las tres horas y media. Pese a tratarse de una encuesta que no tenía como único objetivo conocer los hábitos de consumo televisivo, a grandes rasgos coincide con las conclusiones de otros datos publicados por otros organismos (por ejemplo: Fundesco). Tendencias que se pueden tomar en un sentido orientativo, teniendo siempre presente que describir o constatar algo no es explicarlo. Diversos estudios efectuados en otros países, especialmente americanos, establecen ciertas correlaciones entre ver televisión y otra serie de variables. De algún modo confirman las conclusiones de los datos españoles (Tabla 2).

Es evidente que la televisión juega un papel fundamental en la socialización, tanto en la adquisición de información como en la adopción de modelos de comportamiento. De este modo, no resulta extraño que los chicos de hoy conozcan más de geografía e historia americanas que de sus homólogas españolas.

El rendimiento escolar, las buenas relaciones familiares o el estatus socioeconómico parecen favorecer una disminución de la actividad de ver televisión. Pero los datos mencionados en estos estudios hay que tener presente que se refieren sólo a la variable *cantidad* de consumo televisivo, por lo que han de ser tomados con cierta prevención. Nada nos dicen sobre otras muchas variables: calidad (tipos de programas), comprensión, atención, personalidad, valores, etc. De cualquier modo, una cuestión clave es si este aumento

ha tenido una influencia *pasivizadora* en niños y jóvenes. La opinión de la investigadora Von Feilitzen (1991) es justamente la contraria: se está produciendo en ellos una hiperactividad, una hiperestimulación, unos deseos de experimentar continuamente sensaciones nuevas, que lo que hace falta propiciar es un aumento de la pasividad y la relajación. En una sociedad de multimedia y multiojo, de ritmo publicitario y de *video-clips*, afirma, puede que «los árboles no nos dejen ver el bosque». Y que la aparente pasividad al ver televisión sea sólo un espejismo.

Otro aspecto que puede preocupar es el de la influencia sobre la creatividad y la imaginación. Cuestión ésta sobre la que las investigaciones más serias se muestran en desacuerdo (Greenfield, 1985; Krasny-Brown, 1990; Buckingham, 1993). Cuando se ve televisión se retienen sobre todo los gestos, las acciones, los movimientos, mientras que después de escuchar se retiene sobre todo el diálogo. Son esferas distintas. Y los niños y jóvenes han dado muestras de gran creativi-

dad usando el material que los *media* les proporcionan. Buckingham (1994) propone un «giro copernicano» en las investigaciones sobre medios de comunicación y jóvenes: que en lugar

de ver aquéllos como cauce de valores conservadores de la ideología dominante, sean vistos como fuente simbólica de uso para *crear sentido* a partir de ellos, pues ofrecen un material amplio para la experimentación, con identidades sociales alternativas; por lo que no deben ser vistos sólo como modos de fantasía y evasión.

En resumen, se puede decir que a consecuencia de la gran

demanda y la gran tensión, tanto cognitiva como emocional, que padecen los adolescentes, la televisión y los medios en general son un recurso de gran importancia para encauzar esas exigencias. La comunicación es muy importante para los jóvenes. Y si a ello unimos las oportunidades de acceso que tienen a los medios, es incuestionable el valor que tiene en sus vidas. Las relaciones del joven con la televisión tienen lugar en el marco de las relaciones sociales, en una cadena de espacios socio-ecológicos interrelacionados: se ve en casa, solo o con la familia, con amigos, en la escuela, pero también se habla de ella, sirviendo de base relacional o pretexto comunicativo personal.

3. Los contenidos preferidos

¿Cuáles son los contenidos preferidos por los adolescentes? Diversos estudios han confirmado que los adolescentes constituyen una audiencia en sí (Rosengren y Windhal, 1989; Buckingham, 1993; Von Feilitzen, 1991); y entre ellos existiría un amplio marco de prefe-

Correlación positiva

- Bajo nivel económico
- Bajas calificaciones
- Mediación parental desenfocada
- Ver televisión hasta tarde
- Cantidad de aparatos
- Relación fría padres-hijos

Correlación negativa

- Alto nivel económico
- Calificaciones escolares altas
- Mediación parental restrictiva
- Nivel educativo de los padres
- Relación cálida padres-hijos
- Familias pequeñas

Tabla 2. Correlaciones entre cantidad televisión y otras variables

rencias y gustos, con diferencias *intragrupales* debidas a factores como el sexo -quizá el más señalado-, la posición social, factores culturales y de conocimiento, valores ideológicos u otros. En líneas generales preferieren, en primer lugar la ficción, después los anuncios y, por último, los hechos. La televisión destaca por su carácter *narrativo*, contar historias, y por ser un gran vehículo para *transmitir sensaciones y emociones* (Ferrés, 1995), y esto es, además, lo que más engancha a los jóvenes, por lo que en cuestión de tipos de programas, los relativos a información, reportajes y documentales, son los menos atractivos para ellos. Un dato importante, porque los diferencia de los adultos y los profesores: lo que éstos quisieran que vieran y lo que en verdad ven son dos cosas distintas.

La ficción se puede clasificar: a) según su *formato* (películas y series), y b) por su *contenido* (dramas, comedias y combinaciones de ellas). A su vez, dentro de las películas se distingue entre los *filmes* propiamente dichos (cine) y los *teleteléfonos* (películas para televisión). Y en las series entre *series* como tal y *seriales* (Fiske, 1987, 215). La serie es un conjunto sucesivo de capítulos con elementos comunes, constantes, como los protagonistas o los escenarios, pero con historias diferentes. Los seriales, en cambio, poseen una mayor continuidad, pues se trata de una historia narrada por capítulos, secuenciados entre sí (las telenovelas son seriales). En cuanto a los *contenidos*, el drama pone en evidencia los temas clásicos de héroe/heroína, etc. Sin embargo, los hay de muy distinto tipo: aventuras, western, terror, ciencia ficción, policíacas, suspense, bélicas. Dejando al margen los dramas de tipo psicológico o de suspense (más realistas y «femeninos» en su audiencia), en

general la acción es un género masculino, caracterizado por ser ésta omnipresente, por su menor diálogo y porque su violencia tiende a ser física, y casi siempre fuera del entorno

doméstico. Para referirse a las comedias en televisión se suele hablar de *soap opera* o *sit-coms* (comedias de situación, al estilo de *Farmacia de guardia*). Sus características son: historias basadas en relaciones personales y familiares, desvelamiento de las intimidades de los personajes, múltiples historias, importancia fundamental de los diálogos, especulación sobre el desarrollo argumental futuro, escenarios comunes, conflictividad doméstica y violencia más psicológica que física (Buckingham, 1987).

Según los resultados de diversas entrevistas persona-

les con chicos y chicas de 14 a 17 años de Málaga y Madrid, en los primeros meses del año en curso, sus diez programas preferidos son: *Farmacia de guardia*, *Padres forzosos*, *Cosas de casa*, *Hermanos de leche*, *Quién da la vez*, *Canguros*, *Salvados por la campana*, *Los Simpsons*, *Pepa y Pepe* y *películas en general (de acción, los chicos, y románticas, las chicas)*. Los datos son bastantes elocuentes; confirman la idea de que, así como en cine todavía siguen inclinados hacia los productos norteamericanos (salvo excepciones), no ocurre lo mismo con las series; son las españolas las más vistas, preferencias que son también compartidas por la audiencia adulta en general, confirmando una tendencia común en Europa: que las series y seriales autóctonas son preferidas a las americanas (Vilches, 1991; Richeri, 1994). Cabe preguntarse por qué no ha ocurrido con el cine lo que con las series. Y las respuestas son varias, pero en general se atribuye el problema a la carencia de una industria cinematográfica europea sólida

Los chicos y las chicas hacen uso del material de la televisión para afirmar su identidad, ya sea masculina o femenina, estableciendo conflictivas y ambiguas relaciones con ella en la creación de significados a partir de la lectura de los mismos.

(Richeri, 1994). Por otro lado, no es fácil modificar los gustos de la audiencia. Y la juvenil ha crecido en una *atmósfera televisiva americana*. Por ello ciertas series de ese país siguen siendo muy vistas.

Si se toma una serie como *Farmacia de guardia* se ve que los protagonistas son una familia -en otras series son un grupo de amigos- a la que le ocurre distintos eventos con distintas personas en un mismo escenario. Es fundamental el *tono* de desparpajo, humor e ironía en el trato de los problemas, no exento de aportaciones imaginativas. Pero los autores han sabido tener en cuenta algo esencial: que para atraer a los jóvenes hay que «hacerles salir» en la pantalla, que sean de algún modo protagonistas. Como todo buen producto, está pensado para dirigirse a públicos amplios, porque la audiencia es el verdadero *leitmotiv* de las cadenas. No es de extrañar su éxito con estos ingredientes, siempre, claro es, que se tenga el «cocinero» apropiado, como también es el caso. Tómese ahora una serie americana como *Salvados por la campana*, en ella se aprecia que los protagonistas son un grupo de chicos que pasan por diversos apuros y complicaciones -el conflicto no puede faltar- que terminan por resolverse, pues el *final feliz* es preferido a esta edad (algo que los productores deben tener en cuenta). Las fases de la trama argumental coinciden con las de cualquier relato, sea del contenido que sea. Tensión que va aumentando, conflicto, dificultad, más o menos complicada, y desenlace con final sabido. Si se comparan ambas series se ve que la variación esencial, aparte de ser una española y otra americana, es que los protagonistas son una familia, en un caso, y una

El género de Información no está entre los contenidos preferidos por los adolescentes. Sin embargo, cuando entre los temas tratados por ellos se hallan cuestiones y problemas de su interés, tienen acogida. No se puede olvidar que a los jóvenes les gusta ver tratados sus problemas e intereses en la pantalla.

pandilla de amigos, en el otro. No se puede olvidar que a los jóvenes les gusta ver tratados sus problemas e intereses en la pantalla. No hay duda de que *Salvados por la campana* no sería tan vista por ellos si los protagonistas fueran un grupo de adultos.

De estas entrevistas con adolescentes se desprende un gran interés, independientemente del sexo, por temas de miedo, terror, suspense y similares. Coincide con los resultados de investigaciones efectuadas por autores alemanes como Aufenanger (1990) o Bachmair y Charlton (1990). Es un tipo de cine que posee un gran magnetismo para ellos; es posible que sea debido a las propias características de los adolescentes. Sus dificultades y contradicciones internas pueden encontrar un cauce de expresión y resolución, de modo *proyectivo*, en este tipo de contenidos. Dentro del género dramático son de las que ponen en juego una mayor carga de suspense emocional.

Por lo que respecta a otros tipos de programas, aparecen citados en lugares preferentes, aunque no estén entre los diez primeros, *Cifras y letras* y *Lingo*. Ambos programas les gustan bastante. Se puede observar que su emisión coincide con informativos nacionales de gran audiencia. Ellos prefieren, en cambio, ver estos programas antes que las noticias. Como género, los concursos no son muy seguidos, al menos los que consideran adultos. El tipo de concurso como *La ruleta de la fortuna* o *Cómo lo veis*, por citar algunos, no son para ellos de interés. Puede llamar la atención que *Cifras y letras* o *Lingo*, les guste, ya que en cierto modo ni el formato es de los más divertidos, ni es un gran *show* televisivo y sus contenidos más parecen una prolongación de la actividad escolar. Apar-

te de que en ambos los *protagonistas son jóvenes*, con lo que automáticamente se sitúan en una relación más cercana a ellos, a su mundo, es posible que la *competencia*, el *reto* que implica superar una dificultad, equivalente a los conflictos en la ficción, ejerza una gran atracción. Añadiendo, además, que en sí, permiten *aportar*, participando desde casa, una dimensión personal al programa.

El género de *Información*, constituido por los noticiarios, reportajes, documentales, hechos de actualidad y semejantes, no está, en líneas generales, entre los contenidos preferidos por los adolescentes. Sin embargo, cuando entre los temas tratados por ellos se hallan cuestiones y problemas de su interés, tienen acogida. Puntualmente, este tipo de programas, lo mismo que los debates, los *talk-show* (*Más que palabras*, por ejemplo) y los divulgativos (*Luz Roja*, por ejemplo) pueden congregar a los jóvenes alrededor. Es fundamental que sientan que *se dirigen a ellos*, y que se enteren de su existencia. No se debe descartar *a priori* que este tipo de programas sean seguidos por los adolescentes, pero ha de hacerse en unas condiciones que ellos los sientan cercanos. Otra cosa es si a las cadenas, que lo que buscan es ampliar su base de audiencia, les interesa dirigirse de modo preferente a un colectivo de público que no es tan amplio en términos de cantidad. Por otro lado, teniendo en cuenta los horarios tampoco es tan grande el margen de maniobra para este tipo de programas. Y es que escasean los que de verdad se dirigen a ellos. El planteamiento de las cadenas es que cada noche hay millones de espec-

tadores tras las pantallas, y lo que hay que hacer es atraer a la mayor cantidad posible, con lo que dirigirse a un tipo específico de espectador, recorta su abanico de público potencial. Demasiado riesgo. Y si hay que programar algo dirigido a ellos, la ficción garantiza más audiencia de jóvenes que los informativos o los temas de actualidad, aun tratando temas de su interés.

Julián Pindado es profesor de Bachillerato en Málaga y doctorando en la temática de las influencias del medio televisivo en la adolescencia.

Referencias

- AGUADED GÓMEZ, J.I. (1993): *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada. Propuestas desde los medios*. Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación».
- BUCKINGHAM (Ed.) (1993): *Reading Audiences: Young People and the Media*. Manchester, Manchester University Press.
- CALVO BUEZAS y OTROS (1993): *Igualdad de oportunidades respetando las diferencias*. CIDE, Madrid.
- CHARLTON y BACHMAIR (Eds.) (1990): *Media Communication in Everyday Life. Interpretative Studies on Children's and Young People's Media Actions*. Munich, KG Saur.
- FERRÉS, J. (1995): «Televisión, espectáculo y educación», en *Comunicar* 4, 37-41.
- FISKE, J. (1987): *Television culture*. Londres, Routledge.
- ROSENGREN, K.E.; WINDAHL, S. y OTROS (1989): *Media matter: TV use in childhood and adolescence*. Norwood, Ablex Publishing Corp.
- VILCHES, L. (1993): *La televisión. Los efectos del bien del mal*. Barcelona, Paidós.
- VON FELTZEN, C. (1991): «Influencia de los medios de comunicación en los niños y los jóvenes», en *Congreso «¿Qué miras?»*, Valencia.

Temas

Los niños y los jóvenes ante la televisión
 La telaraña de 625 líneas

Ezequiel Martínez

La reflexión sobre el rol educativo de la televisión tiene que contar necesariamente también con la perspectiva de los periodistas del ámbito audiovisual, dado que como profesionales del medio aportan puntos de vista que enriquecen el debate. En este sentido, el autor de este trabajo reflexiona sobre los efectos que produce en los niños y jóvenes la televisión, recomendando a padres, profesores y adultos en general una mayor dedicación para convertir a este medio en aliado educativo.

Según el informe *Panorámica social de España 1994*, publicado por el INE (Instituto Nacional de Estadística), los españoles dedicamos más tiempo a ver televisión que el resto de los europeos, con una media de 221 minutos al día por persona. Entre 1980 y 1991, los españoles hemos incrementado en un 58%, el número de receptores de televisión. La pasión por la televisión va en detrimento de la lectura de prensa, pues España junto a Portugal, ocupa el último lugar europeo en cuanto a número de lectores de periódicos.

En total, suman una cifra cercana a los 700.000. Son niños y adolescentes de entre 4 y 14 años, aunque en el caso de los socios del «Club Super 3» de TV3, la edad llega hasta los 17. Son los hijos de la televisión que ya forman legión y se agrupan en torno a las mascotas y los mensajes que les sirven presentadoras y presentadores de los programas infantiles y juveniles. El «Club Super 3» de TV3 dice reunir a 350.000 socios. El virus «Megazero» y la mascota «Tomátic» (contestador automá-

tico) sirven para unir ante la pantalla a los jóvenes socios telespectadores. En el Canal 9, el «Babalá Club» congrega a 125.000 socios de entre 2 y 14 años. El «Club Junior» de Canal Plus, supera los 100.000 afiliados de entre 5 y 13 años. En Andalucía, el programa de Canal Sur TV, «La Banda del Sur», con más de un año en antena, supera ya los 30.000 socios que esperan tener pronto su mascota.

En los años setenta, los psicólogos comienzan a trabajar con la teoría del desarrollo cognitivo que para Piaget se manifiesta a través de la adaptación y la organización. El equilibrio dinámico del niño implica un crecimiento continuo y gradual; el aprendizaje de estructuras y estadios no se hace en un sólo momento y depende tanto de la experiencia como de la madurez. La teoría del desarrollo cognitivo se aplicó en los años setenta para ver el comportamiento de los espectadores infantiles ante la televisión.

Según esa teoría, el niño es visto como un agente activo que a través de una maduración

e interacción con el entorno, desarrolla con mayor eficiencia las habilidades cognitivas¹.

El «Children's Television Workshop», llevó a cabo un estudio de atención sobre el programa «Sesame Street» (Barrio Sésamo en España). Este programa se creó en 1969 y se destinó a los niños de edad preescolar. Del citado estudio, extraemos algunas conclusiones:

- Los niños en edad preescolar, prestan atención a los programas comprensibles y rechazan aquellos difíciles de entender.

- La atención a la televisión se incrementa con la edad hasta los 6 años y permanece estacionaria hasta los diez.

- Con frecuencia, los niños realizan alguna actividad frente al televisor como jugar, comer, vestirse; por eso «Barrio Sésamo» y otros programas infantiles («La Banda del Sur», «Tris, tras, tres») se dividen en pequeños bloques, lo que se conoce como «programas contenedores».

- La existencia de voces infantiles aumenta la atención del niño, frente a las voces adultas que suelen identificarlas con los telediarios y espacios de adultos.

- La televisión puede suponer ventajas en la educación del aprendizaje visual de los contenidos (Geografía, Física...), aunque no necesariamente en el aprendizaje verbal.

En las investigaciones llevadas a cabo en Suecia por Ingegerd Rydin y publicadas en 1983, se señala que la comprensión o la incoherencia de los niños de 4 y 5 años, no tiene tanto que ver con los efectos de la televisión, como con la madurez de los niños a esa edad. A partir de los 7 años se incrementa la comprensión, los procesos mentales se hacen más flexibles y aumenta la capacidad memorística. A los 8 años, los niños tienen dificultades de comprensión de algunos géneros televisivos

como aventuras y policiales. A los 12 años, según el estudio sueco, los niños tienden a absorber selectivamente la información televisiva.

La mayor parte de las horas en que las familias están reunidas lo hacen ante el televisor y cuando se comunican entre ellos, toman como referencia lo que están viendo en la tele.

1. La educación audiovisual y la democracia

«Las escuelas tarde o temprano tendrán que reconocer lo importante que es desarrollar en sus alumnos la capacidad de examinar las imágenes visuales de manera crítica. Hay que urgir el desarrollo de la educación audiovisual en la escuela, no sólo como área especializada, sino a través de todo el currículo, como elemento adjunto a la alfabetización en la enseñanza de todas

las materias»². Masterman señala que «la educación audiovisual resulta esencial no sólo para el ejercicio de nuestros derechos democráticos, sino también para defendernos de los graves excesos de la manipulación en los medios con fines políticos», y añade que «la alfabetización audiovisual generalizada es esencial si queremos que todos los ciudadanos ejerzan el poder, tomen decisiones racionales, sean agentes efectivos del cambio y participen activamente en los medios».

La Agrupación de Telespectadores y Radioyentes (ATR), una de las más activas en nuestro país en cuanto al control y seguimiento de la programación televisiva y sus efectos sobre niños y jóvenes, ha sacado una serie de conclusiones en su informe correspondiente al primer trimestre de 1995. La ATR, denuncia que en horario infantil, a media tarde, se han emitido promociones de películas como «Terminator» y «Treinta minutos para morir» con escenas violentas. Se critican programas como «Luz roja» (TVE 1); «Esta noche, sexo» (Antena 3); «De qué parte estás»; y «Su media naranja» (Tele 5). La ATR critica igualmente la emisión de películas antes de las 22 horas con fuertes contenidos de sexo y violencia así

como espacios publicitarios que a juicio de esta Asociación son perjudiciales para la educación de niños y jóvenes. La ATR emite juicios de valor sobre algunos espacios de opinión convirtiéndose en juez de los mismos y criticando aspectos de la realización o de la actuación de los moderadores.

Si bien entendemos que en el seguimiento de las emisiones televisivas, la ATR acierta en algunas de sus críticas y denuncias, también hay que decir que no todos los programas enumerados y clasificados como perniciosos y nocivos para los niños, lo son; depende del criterio moralista que se utilice o de la importancia que se le conceda a la libertad de expresión. En cualquier caso, es fundamental para la educación televisiva de los niños y jóvenes que los mayores, los padres en primer término, los educadores y tutores en segundo, y en general la sociedad adulta, hagan, hagamos un esfuerzo para orientar a los pequeños sobre determinados programas y procuremos participar junto a ellos en algunas sesiones de televisión, para poder comentar con ellos, ver y oír sus reacciones y aclararles las incógnitas que se les plantean con algunos de los programas que habitualmente ven; pero esto, claro, exige un tiempo y un esfuerzo por parte de los adultos y he aquí el problema, que los padres generalmente no tienen tiempo, o dicen no tenerlo para dedicar unos minutos diarios a ver televisión con sus hijos.

En EEUU, los padres dedican entre 8 y 10 minutos diarios de lunes a viernes, para conversar con sus hijos. Una encuesta realizada recientemente en once países occidentales, revela que pocos padres con-

siguen encontrarse a solas con su hijo más de 45 minutos al día. La mayor parte de las horas en que las familias están reunidas lo hacen ante el televisor y cuando se comunican entre ellos, toman como referencia lo que están viendo en la tele. El alejamiento es más acusado entre padres y adolescentes. Ocho horas semanales comparten las amas de casa con sus hijos pequeños y siete horas, las madres que tienen un trabajo externo.

El Secretario General de la Sociedad Europea de Pediatría Social, Bengt Lindstrom, denunció este año en Valencia, en un Seminario que «los niños pasan demasiado tiempo ante el televisor y que este electrodoméstico

hace ahora de padre y de madre». El excesivo protagonismo de la televisión y de sus contenidos violentos hace perder sensibilidad al niño quien -según Lindstrom- tiende a copiar los modelos que ve a diario y que nadie le explica. Este profesor aconseja que los padres comenten con sus hijos qué es lo que están viendo y cuáles son los programas que no deberían ver. En el Seminario celebrado en Valencia, se puso de manifiesto que en unos minutos de «Tom y Jerry» se habían analizado hasta 84 situaciones violentas.

A modo de botón de muestra y con todas las reservas que se quieran, hemos realizado unas encuestas entre periodistas y alumnos de la Facultad de Ciencias de la Información de Sevilla y también entre alumnas y alumnos del Instituto «Severo Ochoa» de Sevilla.

Nueve periodistas y siete estudiantes de los cursos superiores de Ciencias de la Información convienen en rechazar de manera absoluta los *reality show*. Los encuestados piensan que siguen sin acatarse

En cualquier caso, es fundamental para la educación televisiva de los niños y jóvenes que los mayores hagan un esfuerzo para orientar a los pequeños sobre determinados programas y procuren participar junto a ellos en algunas sesiones de televisión, para poder comentar, ver y oír sus reacciones y aclararles las incógnitas que se les plantean.

por parte de las cadenas las normas de protección al menor y no se respeta el horario infantil. Habría que reducir las escenas violentas y de sexo con violencia en horario infantil, tanto en los programas infantiles como en los informativos. Hay quien opina que los padres deben ser los tutores de sus hijos y no los periodistas. Las pantallas están saturadas de violencia, señala alguno de los encuestados. La televisión refleja distintas realidades sociales; unos opinan que la televisión sí refleja la realidad social, mientras otros señalan que la distorsiona.

A la pregunta, ¿Qué medio educa mejor: prensa, radio o televisión? Los encuestados responden por orden de importancia: prensa, radio y televisión. Algunos señalan que no es obligación de los medios el educar y hay quien precisa que la televisión bien utilizada podría ser el mejor soporte educativo.

¿La televisión aliada o rival para la educación? La mayoría responde que puede ser un buen aliado y debe serlo, pero que en la actualidad actúa más como rival que como aliado.

¿Utilización del lenguaje en televisión? Pobrísimo, se responde que se habla y se construye mal: abuso de extranjerismos, vocabulario limitado... La mitad de los encuestados salvan de la quema a los programas informativos en los que se cuida más la redacción y el uso del lenguaje. Los programas deportivos se llevan la peor parte en cuanto al tratamiento del lenguaje.

La mayoría de los encuestados cree que sería necesaria una mayor colaboración entre educadores y comunicadores y que habría que incluir programas de colaboración entre unos y otros. Respecto a si la televisión educa en la igualdad, justicia y solidaridad, más de la mitad consideran que sí, si bien varios señalan que no cumple este cometido. Sobre la existencia de tendencias racistas, la mayoría piensa que no. Los programas que más agradan a los periodistas encuestados son por este orden: documentales, naturaleza y medio ambiente, películas, informativos, culturales y deportivos.

Respecto a los estudiantes de Instituto, entre 16 y 17 años, la mayoría se muestra contraria a los *reality show*, aunque hay algunos jóvenes que ven bien este tipo de programas y les resulta divertido, pero son los menos; de un total de 23 encuestados. Los estudiantes rechazan de forma generalizada la violencia en televisión y no observan en general muestras de racismo; sin embargo señalan que sería necesario incidir en fomentar la igualdad y la solidaridad. Entre los programas educativos y formativos que les gustan, destacan: «Cifras y letras», «Barrio Sésamo», «Farmacia de guardia», «Documentales» de La 2, «Lingo», «Informe semanal», «La Banda del Sur» y «Todo tiene arreglo» de Canal Sur. A la pregunta, ¿qué programas de interés para los jóvenes echas en falta?, éstos responden: «Programas que traten de los problemas y de la realidad de los jóvenes: estudios, empleo, futuro, educativos...»; y también algunos señalan la necesidad de incluir programas que informen sobre las actividades de las ONGs (organizaciones no gubernamentales).

Por orden de importancia, los jóvenes valoran así sus programas preferidos: culturales, informativos, investigación, películas, musicales, variedades, mundo animal y medio ambiente.

2. Control de las televisiones

La Comisión especial del Senado para el estudio de los contenidos televisivos, presidida por Victoria Camps, concluye en su reciente informe que hay que crear la figura del «ombudsman» (defensor del espectador), en todas las cadenas. En Canal Sur, la próxima temporada contaremos con esa figura tan necesaria para defender a los ciudadanos-consumidores de televisión. El informe propone crear una «Comisión del Audiovisual» e impulsar políticas de educación y formación respecto a los medios audiovisuales. Respecto a la influencia de la televisión en los niños y jóvenes, la Comisión estima «que no puede ser muy bueno para los niños que sólo vean lo que ven en televisión, ni que lo vean con tanta

asiduidad», perjudicando a los niños con menos medios económicos y culturales. Según la Comisión senatorial, los responsables últimos del problema son los padres, pues la televisión no ayuda a los padres que quieren ser responsables.

En la Unión Europea, muchos países cuentan con organismos independientes que controlan la televisión. En Alemania, existe en cada Estado federado un organismo de control y sanción, en caso de abusos. En Francia, funciona «El Conseil Supérieur de l'Audiovisuel» (CSA) que controla que las radios y televisiones respeten las reglas. En Italia «El garante della Editoria» viene a ser un defensor del público designado por el Parlamento. En el Reino Unido, existen dos organismos: «El Broadcasting Standards Council» (BSC) y la «Broadcasting Complaints Commission» (BBC). Ambas controlan el exceso de violencia y las escenas sexuales en televisión. Por su parte, la televisión sueca prohibió la emisión de programas de contenidos violentos antes de las nueve de la noche a raíz de la muerte de una niña de cinco años en la ciudad noruega de Trondheim, por parte de tres niños de seis años.

3. Conclusión

Tanto a través de las opiniones recogidas de expertos como del análisis de las encuestas, que insisto hay que tomar con reservas debido a que no están realizadas científicamente, pero tomando los resultados como orientativos, podemos concluir que en general los expertos y los profesionales y alumnos consultados rechazan de plano la violencia y el tratamiento violento del sexo en televisión. Convendría que los padres, educadores, tutores y los adul-

tos en general, dedicasen más tiempo a los pequeños para educarles a enfrentarse a la televisión y saber utilizarla como medio de formación y educación y no como instrumento

Convendría que los padres, educadores, tutores y los adultos en general, dedicasen más tiempo a los pequeños para educarles a enfrentarse a la televisión y saber utilizarla como medio de formación y educación... La televisión, como todo avance tecnológico, hay que convertirlo en nuestro aliado.

perjudicial para el desarrollo psicoemocional del niño. La televisión, como todo avance tecnológico, hay que convertirlo en nuestro aliado y no permitir que se convierta en nuestro enemigo. Sería necesario que las cadenas de televisión revisasen sus programaciones e incluyesen programas que como la «Ruta Quetzal», «Los Simpson» o «Cosas de casa» (familia afroamericana) ayuden a los niños y jóvenes en su formación y educación y que les instruyan en la tolerancia, en el respeto al otro, en la igualdad social, de raza, religión y en la solidaridad y fraternidad en las sociedades en que como en las occidentales, la libertad es la base de todo el sistema democrático, pero también en los dere-

chos y los deberes que tienen que asumir los ciudadanos y entre ellos, el derecho a acceder a buenos programas televisivos y de calidad que informen, formen y eduquen a las futuras generaciones que vivirán las convulsiones y las satisfacciones que traerá consigo el tercer milenio. En el caso de España, se echa igualmente en falta en las diferentes cadenas televisivas algún programa que exponga la situación de la convivencia entre diferentes grupos étnicos o culturales. El derecho de las minorías, como es el caso del pueblo gitano, debería ser abordado en algunos programas tratando de fomentar la convivencia y la integración entre ambas culturas, la paya y la gitana, e igualmente las televisiones tendrían que fijarse en el mestizaje que poco a poco va produciéndose en nuestra sociedad, que ha visto como se han ido incorporando grupos de

personas procedentes de otros países, norteafricanos, suramericanos, asiáticos y de la Europa del Este que, como ocurre en otros países europeos, empiezan a ser cotidianos entre el paisanaje de los pueblos y ciudades españolas. Los niños y los jóvenes, fruto de este proceso de mestizaje formarán parte (minoritaria si se quiere) de los futuros espectadores-consumidores de televisión del próximo siglo y hay que ir trabajando en la dirección de que esos ciudadanos crezcan y se eduquen libres en una sociedad mediatizada e interrelacionada por la influencia de los *mass media*, para que se alíen y se beneficien de la utilización de una televisión plural, moderna y educativa y para que no caigan en la trampa de una tela de araña de 625 líneas, dispuesta por un monstruo mercantilista cuyos intereses

no sean otros que fagocitar los corazones y la inteligencia de nuestros niños y jóvenes para alimentar a la bestia capitalista que ofrece su cara amable, bella y juvenil, a través de la tan a veces despiadada y denostada publicidad y... ¡sálvese quien pueda!

Ezequiel Martínez es periodista de Canal Sur Televisión de Sevilla.

Notas

1. VILCHES, L. (1993): *La televisión. Los efectos del bien y del mal*. Barcelona, Paidós; pág. 64.
2. MASTERMAN, L. (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, La Torre. (Es profesor de Educación Audiovisual de la Universidad de Nottingham de Reino Unido. Este libro influyó notablemente en la educación audiovisual en Canadá, Australia, Reino Unido y buena parte de los países centroeuropesos).



Los niños y la televisión

Pablo García González

La televisión se ha convertido ya en algo inherente a nuestras vidas. Desde la cuna, los niños toman ya contacto con la pantalla televisiva que impone un estilo y modo de vivir concreto, cuyo centro neurálgico es esta «caja mágica» que atrae y fascina. El autor de este trabajo afirma que para utilizar la televisión, aprendiendo de ella, es imprescindible conocerla, descubriendo sus códigos y mensajes.

La televisión pertenece a los niños porque nacen con ella. Como el *japonesito* del anuncio nace con su cámara bajo el brazo -donde antiguamente los hijos de los campesinos traían el pan- y su primera acción es fotografiar a sus padres con la misma naturalidad y soltura con que fotografiará todo lo que encuentre en el camino de su vida turística, así los niños de la era de la televisión nacen con el televisor encendido en la clínica de maternidad donde vienen al mundo y, al llegar a su casa, encuentran el mismo cuadrilátero luminoso y colorista siempre frente a sus padres. El persistente sonido de la televisión lo dormirá y el mismo monótono sonido lo despertará. Si los bebés conservaran en el consciente las dos primeras imágenes grabadas en su retina, una sería la de sus padres mirándolos embobados, sonrientes y orgullosos, inclinados sobre su cuna, y la otra, la de sus padres sentados delante del televisor. Conforme crecen y son capaces de percibir el ambiente que les rodea, allí encuentran el

televisor. Cuando salen con sus padres a visitar a los abuelos, los parientes o los vecinos, puede que extrañen las casas visitadas, pero en todas ellas, en el mismo destacado lugar, estará la misma *ventanita* mágica del televisor. Cuando sean capaces de gatear y después andar y se pongan pesados o inquantables, sus papás utilizarán la televisión para entretenerlos, mientras ellos disfrutan de un respiro de sosiego. Es posible, incluso, que no tarden mucho en tener un televisor (acorde con su tamaño, eso sí) en su propio cuarto. Esos niños, a cualquier edad, pasarán más tiempo delante del televisor que en cualquier otra actividad, si exceptuamos las horas dedicadas al sueño. Son los niños de la era de la televisión. «La llegada del nuevo medio tuvo por efecto cambiarles la vida a los niños», dice Vilches¹, un cambio de vida evidente y espectacular, que afecta a toda la sociedad pero que tiene a los niños como protagonistas porque han nacido con y frente al televisor.

1. La visión del mundo de los «teleniños»

Los niños adquieren a muy temprana edad y continuarán completando durante toda su vida una visión del mundo encuadrada por la pantalla de televisión, pero extraordinariamente rica y compleja. Su pequeño mundo próximo, el de su casa y su pueblo o su barrio, ese mundo reducido del que tardaban mucho en salir los niños y jóvenes de las generaciones anteriores, si es que llegaban a salir, y que la escuela tradicional ampliaba, con enorme esfuerzo, mediante los instrumentos de que disponía: la descripción verbal o escrita y las imágenes fijas o estáticas; ese pequeño mundo es ahora sólo referencia de la visión universal que los niños tienen del mundo que perciben por la televisión. Todo el mundo y todos los mundos con su variedad, su enormidad, su grandeza y sus miserias van llegando de forma anárquica, desordenada, a veces traumática, pero siempre subyugante al conocimiento de los niños. El mundo real de los programas informativos, el fantástico de los de entretenimiento y los infantiles, el irreal de los dibujos animados, el fabuloso de los espacios de animales... El mundo real que no tendrán la oportunidad de conocer directamente por falta de tiempo y los mundos inaccesibles a los cinco sentidos, pero a los que podrán llegar mediante la tecnología o la realidad virtual: el microcosmos, el *nanoespacio*, el universo, el interior de los seres vivos... Compárese esa visión cósmica con la idea que conseguían tener del mundo, con no poco esfuerzo, los niños anteriores a la televisión, mediante descripciones de sus padres y maestros y con la ayuda de enciclopedias, literatura, fotografías y grabados. Echeverría² dice que «un individuo puede estar perfectamente pro-

Los mensajes contenidos en los programas de televisión están influyendo en la sociedad, sobre todo en niños y jóvenes, que no sólo no ha sabido aún situar el medio en su lugar, sino que tampoco sabe muy bien qué hacer con él. Por eso el Senado pide que se estudien sus posibilidades educativas.

yectado a la universalidad sin haber salido de su estudio», gracias a los multimedia. Y el concepto cobra toda su fuerza cuando lo aplicamos a los niños que han crecido bajo la constante lluvia de información de los programas de televisión. Casi resulta tímida la afirmación de Núñez³ cuando asegura que «actualmente, el conocimiento no se enriquece ni progresa únicamente a través de los conoci-

mientos adquiridos en la escuela por los medios tradicionales de aprendizaje, sino a través del conocimiento de hechos y opiniones que se presentan a través de los medios de comunicación». Podemos aventurarnos a señalar que la televisión sitúa a sus precoces usuarios en un ventajoso puesto de salida en la carrera del conocimiento.

2. Niños y jóvenes en la televisión

Pero los jóvenes no están sólo frente al televisor. La sociedad actual se caracteriza por su mitificación de la juventud y de lo joven. La juventud ha dejado de ser la enfermedad que se cura con los años para convertirse en la obsesión de los habitantes del mundo desarrollado. El mito de la eterna juventud ha salido de la literatura y se ha instalado en la sociedad. La televisión necesita a los jóvenes para difundir su imagen, sus gustos, su habla, sus costumbres... Cientos de horas de televisión se dedican a mostrar la belleza, el amor, el sexo, el bienestar y el triunfo de chicos y chicas, supuestamente reales, pero realmente artificiales que atraen a millones de imitadores en todo el mundo. Con lo que ya no sabemos quién imita a quién. Los y las modelos que la publicidad usa para incitar a la compra de todo tipo de productos son adolescentes bellísimos y deseados. Se utiliza a los

niños para que los padres adquirieran objetos como automóviles, casas, viajes, etc., porque de esa forma sus hijos se sentirán orgullosos y presumirán ante sus amiguitos del colegio. Los creadores de mensajes publicitarios saben que, una vez convencidos los hijos tienen ganada la batalla de los padres. La eficacia de la televisión para difundir con éxito todo tipo de mensajes, no solamente comerciales, y la escasa capacidad de la sociedad, sobre todo infantil y juvenil, para discriminar lo negativo, lo inútil o lo superfluo ha generado una viva polémica que enfrenta a defensores y enemigos de un medio que, en todo caso, está en el centro de nuestras vidas.

3. La televisión en medio de la aldea global

La preocupación que se percibe en la sociedad española por el uso que estamos haciendo de los canales de televisión se ha materializado en el ámbito político con la creación en el Senado, en noviembre de 1993, de la Comisión Especial para el estudio de los contenidos televisivos. El grupo de senadores que solicitó la creación de dicha Comisión lo hizo, entre otras razones, por «los problemas de índole cultural y educativa que ha generado la proliferación de la emisión de programas (...) de la denominada *telebasura*...». El Pleno la creó, entre otros fines, para el «estudio (...) de las posibilidades de la televisión como refuerzo del desarrollo educativo y cultural...» Como puede verse, los mensajes contenidos en los programas de televisión están influyendo en la sociedad, sobre todo en niños y jóvenes, que no sólo no ha sabido aún situar el medio en su lugar, sino que tampoco sabe muy bien qué hacer con él. Por eso el Senado pide que se estudien sus posibilidades educativas y da la clave que puede encauzar una polémica, en la que han predominado los análisis despectivos y hasta satanizadores del medio, en la primera fase del primer informe de la Comisión (*Bole-*

tín del Senado, de 11-4-95): «Las innovaciones tecnológicas son positivas, si lo es el uso que se hace de ellas, uso que depende de los usuarios y no de la técnica misma».

4. Aprender con la tele

No hay usuarios de la televisión, sino grupos o sectores que usan o pueden usar la televisión con variados fines. De todos los grupos posibles, los menos activos son aquellas instituciones que tienen la misión de educar a los niños y a los jóvenes: la familia y la escuela. Ya es un tópico decir que en los hogares la televisión se usa exclusivamente para entretenerse y para entretener a los niños. Y en la escuela, después de más de treinta años de desarrollo de la televisión, sólo algunos profesores mantienen, fuera de programa, talleres de experimentación audiovisual.

Para utilizar la televisión, es imprescindible conocerla. Para utilizarla de cualquier forma: para divertirse con ella o para aprender con sus programas. La escuela será más cómoda y atractiva cuando las imágenes complementen a los libros y a otros instrumentos educativos. Y completará el servicio que le corresponde hacer a la sociedad cuando enseñe a los jóvenes estudiantes a usar la televisión; es decir, a leer, analizar y valorar el lenguaje de las imágenes, que reciben desde que nacen pero que interpretan con dificultad y muchas veces con error.

Pablo García González es director de la «Aventura del Saber», la televisión educativa de Televisión Española (TVE).

Notas

¹ VILCHES, L. (1993): *La televisión, los efectos del bien y del mal*. Madrid, Paidós.

² ECHEVERRÍA, L. (1995): *Cosmopolitas domésticos*. Barcelona, Anagrama.

³ NÚÑEZ ENCABO, M. (1995): en *Vela Mayor*, 5. Madrid, Anaya.

Fobias y filias televisuales

.....

Manuel Fandos Igado
M^a José Martínez Gracia

Hoy en día, la cultura del botón -apretamos algo y comienza a funcionar como queremos que funcione- exige cada día más que nos planteemos unas estrategias apropiadas tanto desde el punto de vista instructivo como desde la perspectiva de las ideas para lograr que cada persona consiga ser un espectador -telespectador en nuestro caso- activo, crítico, creativo y pragmático.

Creemos que merece la pena reflexionar sobre lo que hoy es, sin duda, uno de los inventos más poderosos de influencia sobre la persona; en particular sobre las personas que están en edad escolar.

1. Preámbulo

La televisión es un invento y un electrodoméstico que ha supuesto toda una revolución socio-cultural, económica y visual y que además está siendo soporte de todo un futuro que nos está «invadiendo» a un ritmo vertiginoso y difícilmente controlable. Realidades como los videojuegos, la televisión digital, el videodisco y la laservisión, la televisión en relieve que tanto impacto está causando, la realidad virtual, la telemática... nos están acercando a un mundo y a un entorno que jamás antes habíamos imaginado pero en el que nos vemos sumergidos y en el que tenemos que movernos visualmente entendamos o no lo que vemos.

La televisión como invento es un soporte

magnífico de aprendizaje, de entretenimiento, de ocio, de información... y parece que lo va a seguir siendo cada vez más, a medida que vayamos aprendiendo a usarla en todas sus posibilidades y en la medida en que vayamos poniéndole freno en sus otras posibilidades más *subversivas*. Lo cierto, no obstante, es que no podemos ignorarlas, porque todos los signos que tenemos nos auguran que vamos hacia un *hogar electrónico* donde el formato pantalla (televisor, ordenador, multimedia...) va a ser la *estrella*.

Creemos que merece la pena reflexionar sobre lo que hoy es, sin duda, uno de los inventos más poderosos de influencia sobre la persona; en particular sobre las personas que están en edad escolar.

La preocupación de padres, educadores, pensadores, científicos, políticos... no es banal, ni circunstancial. ¿Perjudica o no perjudica el consumir tanta televisión? ¿Hasta dónde alcanza la manipulación que pueden recibir

los niños y cuáles son las defensas que existen al respecto? ¿Qué incidencia tienen los modelos que se «venden» a través de la televisión en sus series, publicidad, concursos... en la programación en general?

2. Efemérides en torno al ingenio televisivo

1817: El químico sueco Jacob Berzelius descubre las propiedades del selenio (elemento cuya conductividad eléctrica aumenta con la luz que recibe).

1873: Se descubre el principio de la célula fotoeléctrica.

1884: El alemán Paul Von Nipkow descubre un disco con el que luego se conseguirá la transmisión de imágenes.

1923: El ruso-americano Vladimir Kosma Zworykyn ya en los Estados Unidos reemplazó el disco de Nipkow por un sistema electrónico de descomposición de la imagen y realizó el primer tubo en el que un haz de electrones bombardea una pantalla fosforescente. A este tubo lo llamó «iconoscopio». Se había dado el paso decisivo para el nacimiento de lo que luego será la televisión.

1925: El británico Logie Baird logra por vez primera trasladar la imagen de una habitación a otra contigua.

1931: Los trabajos empíricos se convierten en tecnología aplicable a la industria y diversas empresas fabrican los primeros aparatos en Estados Unidos, Gran Bretaña, Alemania y Francia.

1935: El 22 de marzo se transmitió en Berlín el primer programa de televisión.

1956: El 29 de octubre comienzan las emisiones regulares de Televisión Española que antes había realizado emisiones experimentales.

3. ¿Perjudica o no el consumo de mucha tele?

El primer problema viene con la delimitación de lo que se entienda por «mucha tele». Al respecto cabe decir que el dato más barajado en España es que los niños comprendidos entre 2 y 5 años de edad pasan unas 25 horas a la semana delante del televisor. En los niños de 5 a 12 años de edad, las horas aumentan o disminuyen según el uso que se haga del televisor los fines de semana; los datos no obstante, oscilan entre las 20 y las 30 horas semanales. En todo caso, entendemos que ahora, este tema no es el más relevante.

Volviendo al epígrafe, es evidente que la pregunta tendría un buen número de respuestas; aún más, tal vez su formulación pudiera entenderse como *tendenciosa*.

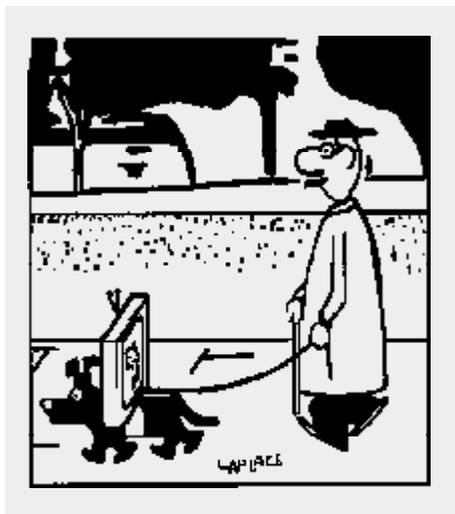
Antes de entrar en otro tipo de consideraciones, será fácil coincidir en que, desde el punto de vista físico, dada la naturaleza del soporte -una pantalla-, la vista es lo que más puede sufrir cuando no se respeta una distancia adecuada; esto unido al tiempo que se está

ante la pantalla, puede ocasionar dolores en el globo ocular, fotofobias, dolores de cabeza, borrosidad en la vista, cansancio, insomnio, etc.

Hay opiniones que van más lejos y afirman que influye en la obesidad y en la forma física de los *teleadictos*.

Apuntamos aquí alguna norma que podría paliar lo anterior, la distancia correcta para ver la televisión, naturalmente, está en relación con el tamaño de la pantalla, cuanto mayor sea,

mayor habrá de ser la distancia. Para saber cuál es la distancia adecuada, la regla general es multiplicar por 6 los centímetros de la diagonal que tenga la pantalla.



Pero sigamos con los posibles perjuicios; se ha apuntado algo en torno a lo físico, pues bien, en torno a lo psíquico, cabe decir que los informes son más abundantes y más unánimes. La UNESCO, en su informe, indica que la televisión aumenta la pasividad intelectual, aparta del trabajo escolar, limita la creatividad y el tiempo para otras actividades... asegurando que el uso masivo de este medio puede alterar o retrasar las etapas de aprendizaje infantil. Y a todo esto habría que añadir la influencia directa en cada niño en particular: miedos, excitaciones, refuerzos o inhibiciones de comportamientos, etc.

En todo caso, que el soporte pantalla (tele, videojuegos, ordenador, videoconsolas...) es en la actualidad la primera actividad de ocio de los escolares, en prácticamente todas las clases sociales, es algo en lo que es fácil coincidir; que la televisión es -al menos puede ser- una fuente de manipulación es algo que la mayoría de los adultos tenemos presente y que no es fácil discernir entre lo que es y lo que no es manipulación, son afirmaciones casi de *perogrullo*.

Sin embargo, lo antedicho tiene una relevancia especial desde una perspectiva educadora, dado que no todo lo que ven los niños lo entienden, o aunque crean entenderlo, no siempre se hace en el contexto adecuado. Imitan lo que ven y lo que oyen y se sienten *orgullosos* de imitar a «los de la tele». Les gusta comer, vestir, comprar... todo lo que se anuncia para niños en la televisión. Cuando juegan, lo hacen reviviendo el mundo de la televisión... Pero la vida no es como la vemos en la tele. He aquí el problema planteado.

La cuestión, desde nuestro punto de vista, es que lo que en el mundo de los mayores, los *modelos*, los *patrones*, las *lógicas* de la televi-

sión podrían considerarse como *una influencia*, en el mundo de los niños este hecho podría convertirse en *una manipulación* toda vez que no hay una postura crítica interpuesta entre el mensaje y el receptor.

4. Cuándo y cómo acometer una educación «ad casum»

De acuerdo con los tiempos que vivimos, enseñar a comer con cuchillo y tenedor es paralelo al enseñar a ver la televisión, y aquí la familia desempeña una función sustancial.

La casa es la primera escuela y la familia el primer maestro que tenemos desde que conocemos la vida. Si esto es cierto de por sí en cualquiera de los órdenes de la vida, en lo que se refiere al aprendizaje de ver la televisión, las pautas de conducta que se tengan en la familia y en la casa, en lo que respecta al uso del televisor, son fundamentales. Si un niño ha percibido desde su nacimiento que la televisión es el punto de referencia más importante de su casa, será muy difícil luego querer convencerle de lo contrario. Si un niño ha sentido desde pequeño que todo se ha organizado en

función de los programas que se emiten en la televisión, verá como normal que ésta será necesaria a la hora de comer, por ejemplo, o que la pueda tener a su libre manejo, etc.

El lugar que ocupa en la casa la televisión, la distancia desde donde se ve, el caso que hacemos a las posturas físicas que adoptan los niños para verla, los criterios que fija la familia para poder encenderla, el ejemplo que damos en el uso que hacemos de la misma, los comentarios que se hacen cuando se pasan los anuncios, o en el visionado de los programas, películas, vídeos...

son de especial importancia para que cada niño vaya configurando sus opiniones en torno al ingenio televisivo.



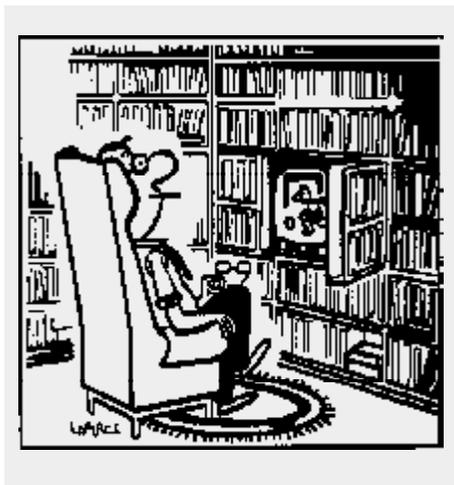
¿Podemos imaginar una persona rodeada de libros por todas partes y que no sepa leerlos?

No insistiremos más en que la familia es pieza fundamental en lo que supone el uso y abuso de la televisión y en las formas y hábitos que genera alrededor y en torno a este electrodoméstico. La televisión, como técnica y como instrumento es, sin duda, el medio de comunicación más igualitario y más universal que existe y el que menos exigencias pide para llegar a todos: ver y oír son sus únicas condiciones previas para tomar el primer contacto con este mundo. Entender el *alfabeto, morfología y sintaxis* del medio

visual que maneja la televisión como comunicador de cultura o contracultura, es ya más difícil. Exige una telealfabetización. ¿Podemos imaginar una persona rodeada de libros por todas partes y que no sepa leerlos? Algo o mucho de esta paradoja está sucediendo. Estamos rodeados de imágenes en todo momento (ha habido quien ha dicho que *televivimos* o quien dice que vivimos en una *iconosfera*) y, sin embargo, son muy pocos los que saben leerlas e igualmente pocos los que tienen la información necesaria para poder enjuiciar críticamente el fenómeno como medio de comunicación y de transmisión de hábitos, valores, tendencias, modas... y de lo que se tercie, si con ello aumenta la *parrilla* de telespectadores.

Es verdad que el currículum oficial propugnado en la Reforma ha incluido la necesidad de una educación visual en la escuela y contempla algún que otro bloque de contenidos en las áreas de Lenguaje, Conocimiento del Medio y Educación Artística, pero creemos que deja para muy tarde -Educación Secundaria y Bachillerato- su estudio formal y

ordinario. ¿Tan difícil resulta iniciar a los niños y niñas en la lectura de imágenes? Existen cumplidos e interesantes trabajos que intentan mostrar posibilidades al respecto para los niveles más bajos (Fandos, 1995).



5. Trovadores de antaño. *Showmans* de hoy

Tal vez la analogía pueda tildarse de excesiva, podría ser, pero consideremos algunas cuestiones.

La primera, para que los *puristas* no discrepen *in radice*, será la de considerar aquí al *trovador* en sentido amplio, no sólo a quien recitaba versos con una métrica determinada y se acom-

pañaba en su *recitado* de determinada música. Tal vez la acepción más adecuada habría sido la de *juglar*. Salvemos, pues, estos miramientos.

Si se entiende por juglar medieval aquel artista que cantaba, bailaba, hacía juegos y todo tipo de habilidades a cambio de dinero, sería fácil establecer una cierta similitud con cualquier *showman televisivo* de la actualidad, claro que la *parrilla*, el índice de audiencia espectadores/telespectadores, no es ni parecido.

No es éste el hecho más relevante, el juglar medieval, a través, por ejemplo, de los *cantares de gesta* transmitía una cierta *cultura popular*, que pasado el tiempo, se convertiría en tradición. Podría llegar a ser grotesco que lo que transmiten, generalmente, los *showmans* de hoy fuera una *cultura* susceptible de engrosar nuestra tradición, y si así lo quisiéramos, y habida cuenta del público al que llega, ¿no merecería, al menos, una calificación de excesiva uniformación?

El juglar medieval, a través, por ejemplo, de los cantares de gesta transmitía una cierta

cultura popular, que pasado el tiempo, se convertiría en tradición. Podría llegar a ser grotesco que lo que transmiten, generalmente, los *chimeneas* de hoy fuera una cultura susceptible de engrosar nuestra tradición.

Veámoslo, en cualquier caso, de un modo menos fatalista; tal vez, debido a este hecho, y como contestación, se estén recuperando, valorando y potenciando, valores, costumbres, tradiciones... cultura, en fin, de nuestros pueblos. Ojo también, con los posibles movimientos excesivamente pendulares que pueden caer en unos nacionalismos exacerbados.

En cualquier caso, los *abuelos cuentacuentos* han sido sustituidos por los vídeos, y las *historias de los hermanos Grimm*, o han sido reconvertidas por la industria cinematográfica o de animación, o condenadas al olvido. Si éste es el destino de los *clásicos universales*, ¿qué podemos esperar que ocurra con las *historias autóctonas*? Esto es un desastre o una ventaja ¿? Esto queda para la opinión particular de cada cual.

V a y a - mos más allá, obviemos a los *chimeneas*, ¿podríamos establecer una analogía entre el propio ingenio televisivo, la propia pantalla, y los *trovadores o juglares* de antaño? ¿Acaso no entretiene la televisión? ¿No *canta gestas*? ¿No genera dinero? ¿No incide en la cultura? ¿...?

Pero, no seamos simplistas y perdamos el hilo argumental defendido desde el principio de esta reflexión. No es ni parecida la capaci-

dad de *influencia* y, por ende, de *manipulación*, ni el *cómo* llega hasta nosotros, ni el *tiempo*, ni otras muchas variables. Otra vez tenemos que decir que la cuestión está servida.

6. Epílogo

El televisor no es hoy sólo un receptor de imágenes. Las nuevas tecnologías han hecho del televisor el soporte de múltiples funciones: de información (teletexto), de ocio (vídeo, televisión por cable), de trabajo (ordenador personal), de entretenimiento (videojuegos), de comunicación (videotex, correo electrónico...). Todo un futuro que acaba de comenzar y para el que necesitamos estar preparados para poder afrontarlo con acierto.

Hoy en día, *la cultura del botón* -apretamos algo y comienza a funcionar como queremos que funcione- exige cada día más que nos planteemos unas estrategias apropiadas tanto desde el punto de vista instructivo como desde

la perspectiva de las ideas para lograr que cada persona consiga ser un espectador (telespectador en nuestro caso) activo, crítico, creativo y pragmático. Y en este pragmatismo y como producto, la técnica tam-



bien ha puesto a nuestro alcance el poder *programar* y diseñar previamente lo que queremos ver o, al menos, tener la oportunidad de apagar o, simplemente cambiar de canal.

Parece claro que los que manejan la imagen conocen su poder y su fuerza manipuladora. A nosotros, los telespectadores, correspon-

de ahora contrarrestar esa *manipulación*, aprendiendo a leer imágenes.

Así pues los primeros que tenemos que aprender a ver la televisión somos los adultos. En la medida en que los adultos aprendamos, aprenderán los que nos rodean, es decir, los niños y los alumnos. Un aspecto clave es que los niños vean la televisión acompañados de alguno de sus padres y si ello no es posible, interesarse sobre lo que han visto en las horas en que han estado solos ante el televisor. Es la única forma de saber lo que ven, y de saber también lo que les interesa o no. Y, a partir de ahí, dialogar, orientar, programar, controlar...

Finalmente, hacemos nuestros los consejos que aporta Lolo Rico al respecto del uso de la televisión:

- Controlar el tiempo que los niños permanecen frente al televisor, vigilar los programas que ven y comentarlos con ellos.

- No convertir nunca el ver la televisión en un premio o recompensa de algo.

- Protestar y exigir que lo que aparezca en las pantallas presuntamente destinado a niños y a jóvenes tenga una calidad y unos contenidos responsables y dignos... y sobre todo, sin ningún género de manipulación.

- Defender y mantener las televisiones públicas para que se usen en beneficio de todos con criterios de bienestar cultural y no con

criterios puramente económicos, políticos y/o comerciales.

Manuel Fandos Igado es profesor en el IES «Andalán» de Zaragoza.

M^a José Martínez Gracia es maestra en el Colegio «S. Jorge de Aragón» de Zaragoza.

Referencias

- AGUADED, J.I. (1993): *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada. Propuestas desde los medios*. Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación».
- BALLESTA, J. (Coord.) (1995): *Enseñar con los medios de comunicación*. Barcelona, PPU/DM.
- EL CORREO DE LA UNESCO (1992): *Tele... visiones*.
- EL PAÍS (1993): «¿La caja lista?», en *Babelia*. 20 de nov.
- FANDOS, M. (1995): *Juega con la imagen. Imagina juegos. Hacia una integración curricular de los medios de comunicación en la enseñanza*. Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación».
- GIL CALVO, E. (1985): *Los depredadores audiovisuales. Juventud urbana y cultura de masas*. Madrid, Tecnos.
- GOETHALS, G. (1986): *El ritual de la TV*. México, Fondo de Cultura Económica.
- KRASNY, L. (1991): *Cómo utilizar bien los medios de comunicación. Manual para padres y maestros*. Madrid, Visor.
- LORENZO, F. (1974): *La televisión*. Madrid, Salvat.
- MANDER, J. (1984): *Cuatro buenas razones para eliminar la TV*. Barcelona, Gedisa.
- RICO, L. (1992): *TV: fábrica de mentiras. La manipulación de nuestros hijos*. Madrid, Espasa Calpe.
- RISPA, R. (1982): *La revolución de la información*. Madrid, Salvat.
- YARCE, J. (1992): *Televisión y familia*. Madrid, Palabra.

La pantalla doméstica, un mundo de reflejos

.....

José Antonio Gabelas

En la segunda mitad del siglo XX se ha llegado a denominar a nuestra sociedad «civilización de la imagen»; otros más precisos la han calificado como «era del simulacro». Ya en los albores del nuevo siglo se habla de la cultura de la imagen y de la realidad como espectáculo. Desde estas tribunas de opinión se oyen proclamas que van desde la política de los «gestos», hasta la dictadura del «marketing». Por ello, el autor de este trabajo señala que estamos en un sistema social saciado en su propia imagen, inmersos alegremente en el reino de la apariencia, donde lo más profundo es la superficie.

La comunicación humana es sustituida, muchas veces de modo subliminal, por la saturación informativa de la misma manera que los viejos y sólidos muros de las casas de antes lo son ahora por tabiques de panel. El cuarto de estar de nuestra casa también se ha convertido en un sagrado lugar ante el que la familia rinde pleitesía totémica al televisor, la palabra por excelencia. En cualquier caso no podemos caer en el simplismo de considerar la televisión como causa, tan cacareada por algunos sociólogos y comunicólogos, de la incomunicación, escaso interés por la lectura o la agresividad.

La extensión «cultura mosaico», introducida por Moles para describir una forma atomizada del bagaje de conocimientos presente en el ser humano, evoca la idea de un mosaico de datos inconexos adheridos al cerebro humano y sin ninguna idea o poca relación entre sí. Es una cultura procedente de la era

tecnológica, no proviene esencialmente de un esfuerzo por lograr conocimientos articulados y asentados en una base propia de criterios. Se trata de una aportación -otros dicen «bombardeo»- del exterior que se nos presenta bajo múltiples y variopintos aspectos (carteles publicitarios, cuñas radiofónicas, programación televisiva, prensa, escaparates, folletos...). Los *mass media* rigen nuestra cultura, filtrándola, estableciendo estados de opinión, polarizando el cuerpo cultural. Esta cultura, básicamente visual, incide poderosamente en los comportamientos del ciudadano, espectador-consumidor.

1. La vida cotidiana como espectáculo

Existe el deseo, callado y oculto muchas veces, no por ello menos real, de que la vida cotidiana sea un espectáculo, deseo que los medios de comunicación nos devuelven como reflejo en todas sus manifestaciones. Servir la

noticia tal y como se produce, con el mínimo de ingredientes sensacionalistas, no es rentable. Uno de los ejemplos más notables lo tenemos en mayo de 1994 cuando surgió en algunas cadenas televisivas norteamericanas el deseo de retransmitir las ejecuciones de condenados a muerte. Fue precisamente la emisora pública KQED la primera que pidió poder transmitir en directo la ejecución de Robert Harris, condenado a la cámara de gas. Este hecho, que ha abierto una gran polémica en la sociedad norteamericana, es acorde al puritanismo que siempre ha acreditado este pueblo que hace controversia sobre algo tan real e inadmisibile como la pena de muerte. La siniestra paradoja es que siga existiendo la pena capital y además se haga polémica sobre su retransmisión.

Otro ejemplo, menos dramático pero también elocuente es el éxito que ha tenido, sin precedentes en la historia de la televisión, Ted Turner en la dirección de la CNN, cadena norteamericana que hasta la Guerra del Golfo era prácticamente desconocida y que gracias a las imágenes, se ha llegado a denominar «la televisión de la guerra», consiguiendo abrirse un buen puesto entre la feroz competencia televisiva norteamericana. Un ejemplo más reciente es el caso Simpson, convertido en «el juicio del siglo», que llenara las crónicas del periodismo electrónico como uno de los mayores espectáculos informativos. El veredicto de la «no culpabilidad», dictado el 3 de octubre del presente año por los doce miembros del jurado, no ha cerrado un culebrón siniestro que se inició el junio de 1994, cuando los cuerpos de Nicole Brown Simpson, ex-esposa del deportista-actor-presentador O.J. Simpson, y de Ronald Goldman aparecieron sin vida. Este último caso y otros (como el de la

Los mass media rigen nuestra cultura, filtrándola, estableciendo estados de opinión, polarizando el cuerpo cultural. Esta cultura, básicamente visual, incide poderosamente en los comportamientos del ciudadano, espectador-consumidor.

patinadora Tonya Harding y Lorena Bobbit, «la castradora», o el del japonés Issei, «el Caníbal» que despedazó y se comió a su novia), se han convertido en un próspero negocio gracias al estrellato televisivo. Ansiosa de morbo, sexo y violencia, la sociedad occidental se ha lanzado al consumo de los *reality shows* de finales de siglo.

La aparición del espectáculo como forma predominante de la expresión cultural ha roto el silencio interior de la ética y la estética. Es imprescindible comportarse como «vencedor», sería peligroso correr el riesgo de que nos clasifiquen como perdedores. El lenguaje del propio aspecto exterior (abastecido por todos los sectores de la industria del buen uso y la estética más frívola) presenta hoy una connotación que tiende esencial-

mente a captar el consenso, la aprobación y la admiración de los demás: tanto eres cuanto pareces, tanto vales cuanto aparentas. Las diferencias abandonan la referencia de la realidad, convirtiéndose en realidad. Es más importante atribuirse una realidad que su propia realización. Si alguien tiene alguna duda, que eche una mirada al escaparate político.

En esta gran representación siempre y en todas partes, de un modo más o menos consciente, cada uno representa un papel. Es en estos papeles en los que creemos conocernos unos a otros, en los que nos conocemos a nosotros mismos. Esta sociabilidad teatral se satisface y complace en sí misma, nutrida de apariciones, puestas en escena, poses y autorrepresentaciones que simulan la comunicación, la cual es una ficción que vive el individuo al son de su escisión dramática entre el ser y el parecer. Fellini lo ha sabido representar como nadie en dos de sus grandes obras, *Ensayo de orquesta* y su célebre y polémica

Ginger y Fred, donde la obsesión por la propia imagen ante el entorno, traicionada inexorablemente por los años, es capaz hasta de matar definitivamente el sentimiento. Sería ingenuamente romántico que la sociedad volviera a su «niñez»; conforme se hace adulta, se va vistiendo con la moda y el tejido de la apariencia, oculta la magia del deseo de expresar lo que somos, haciendo imposible que las personas lo compartamos en su más auténtica manifestación. En el gran simulacro social, no hay sitio para la rabia y el júbilo, somos mucho más civilizados si seguimos inventando cuaresmas y carnavales. La intuición, el instinto y la fantasía callan en el niño dormido.

2. Imagen, consumo y ocio, tres dimensiones de una misma cultura

Dos posibilidades se presentan para el hombre moderno: ver la televisión o ir de compras. La sociedad de consumo ha espectacularizado el acto de comprar. Comprar es «bastante más» que adquirir un genial desodorante o un exclusivo coche. Es pertenecer a ese gran colectivo social que hace de sus aspiraciones un gigantesco escaparate. Sin problemas, la estructura familiar garantiza que la madre siga consumiendo productos de limpieza para tener la casa en un blanco más blanco todavía; el padre trabajando para poder tener el *standing* que requiere su imagen familiar y los hijos aprendiendo el oficio de consumidores desde su más tierna infancia. Estamos despotricando de nuestro trabajo, cuando estamos convirtiendo un modo concreto de rutina (nuestro tiempo de trabajo) en otra (la del tiempo de ocio), ya que ocupamos nuestro tiempo libre consumiendo puntualmente una serie de bie-

nes que la industria del ocio nos ofrece obligándonos a trabajar más todavía. En teoría el tiempo del ocio es un tiempo libre, con carácter gratuito, desinteresado, basado en el principio del placer.

La otra alternativa de satisfacer nuestro

ocio era ver la televisión; es fácil deducir la estrecha relación entre ver la televisión y comprar, es difícil imaginarse lo uno sin lo otro. En el contexto de los medios de comunicación, la televisión impone el gusto dominante. Su influencia estética ha afectado al resto de los medios. El cine ha tenido que enloquecer su ritmo de planificación y montaje, sus relatos están acelerados, la radio copia los géneros televisivos, contrata a las grandes estrellas, hasta la prensa modifica sus tradicionales costumbres. En Estados Unidos, uno de los mayores impactos periodísticos de esta década ha sido la aparición del *USA Today*. En unos meses, este periódico se colocó en segundo lugar del país. Su estilo era intentar reproducir la estética televisiva en papel: artículos

Un inquilino ha entrado sin permiso en nuestros hogares. Hemos sido unos excelentes anfitriones. Antes, los cuartos de estar ritualizaban su espacio alrededor de una mesa, donde se conversaba; hoy el cuarto de estar se ha convertido en el cuarto de ver, con el televisor en su centro, que convoca a la familia y preside la casa.

muy cortos, mucha fotografía a color y especial énfasis en las noticias de gusto generalizado como deporte y consumo.

Muchos son los detalles que demuestran la gran incidencia que tiene el pequeño receptor sobre la vida social, y en concreto, en la formación de esta cultura que se ha venido a llamar de la imagen. Sin necesidad de remontarnos muy atrás, tras la caída del muro de Berlín, muchos alemanes del Este reconocían que para su formación ideológica y su posicionamiento crítico frente al sistema político había resultado decisivo ver los programas televisivos occidentales. Sólo un plano rodado por una cámara, en la represión china

en Tiananmen, donde se apreciaba cómo un estudiante detenía la marcha de una línea de tanques, se convirtió en un símbolo de todo un movimiento de protesta. En Rumanía, cuando el dictador Ceaucescu fue procesado de forma humillante y ajusticiado, la televisión fue el elemento que hizo las veces de testigo notarial ante la historia. Algunos recordarán aquel mítico debate televisado protagonizado en 1960 por Nixon y Kennedy para hacer acceder a la presidencia de EE.UU. Veinte años más tarde, la historia se repite, el 28 de octubre de 1980 Carter y Reagan usan la televisión en vez de un programa político. Tanto Kennedy como Reagan supieron hacerlo, poco sirvieron los conocimientos y aptitudes de Nixon y Carter, no estaban programados por la televisión para ganar. Y así fue. De esta manera vuelven a aparecer entre las candilejas del teatro social aquellas palabras que hace unas décadas formuló el profeta de los *mass media* Marshall McLuhan: el medio, que es el mensaje, se convierte en masaje. De esto, los publicitarios saben mucho.

3. La televisión, uno más de la familia

Un inquilino ha entrado sin permiso en nuestros hogares. Hemos sido unos excelentes anfitriones. Antes, los cuartos de estar ritualizaban su espacio alrededor de una mesa, donde se conversaba; hoy el cuarto de estar se ha convertido en el cuarto de ver, con el televisor en su centro, que convoca a la familia y preside la casa. Pero no podemos analizar este fenómeno desde posiciones apocalípticas, ni desde el estudio de los efectos de este medio (adicción, violencia, incomunicación...), estudios en ningún momento demostrados ni verificados. Es esencial considerar al espectador como un sujeto receptor, conocer al sujeto no sólo en cuanto usuario, también en sus condiciona-

mientos, sus relaciones con los otros, en el contexto de la vida cotidiana, en el ámbito socio-cultural en que está inmerso. Educadores, padres y demás agentes sociales podremos integrar significativamente el medio televisivo en nuestros entornos, si somos capaces de construir plataformas de comunicación que posibiliten en los receptores-asociaciones, la creación de nuevos significados. De este modo, la familia, el grupo, la asociación intentarán el cambio en su entorno más próximo.

Educadores, padres, tenemos el reto de propiciar canales de autoexploración en grupo-receptor (usuarios o espectadores), de modo que se cuestione su actitud ante el medio televisivo. El paso consciente de receptor a emisor, puede ser el primero y no el último. Con el ánimo de abrir un foro de encuentro se ofrecen los siguientes interrogantes.

- ¿Consideras la televisión como la causa de las lacras existentes en tu entorno social?
- ¿En el panorama de los medios de comunicación social, qué papel te parece que desarrolla el medio televisivo?
- ¿Cómo podemos afrontar desde nuestros respectivos campos de trabajo la integración de este medio?
- ¿Qué necesidades existen para poder utilizar la televisión como medio de educación y formación con sentido, fundamento y eficacia?
- ¿Qué aspectos podemos tomar de los medios de comunicación social, y en concreto del medio televisivo en nuestros respectivos campos de proyección social?, ¿somos comunicadores?, ¿o utilizamos una comunicación ineficaz, anticuada?

José Antonio Gabelas es profesor de Educación Secundaria en Zaragoza.

Los informativos de la televisión y su tratamiento didáctico

.....

Manuel Cebrián de la Serna

¿Es posible que desde el aula se pueda incorporar didácticamente la experiencia televisiva que los niños tienen en su experiencia cotidiana? Partiendo de la base de que la televisión debe estar integrada curricularmente en la enseñanza, el autor de este trabajo propone una serie de ejercicios prácticos para conocer los mecanismos que los medios de comunicación ponen en marcha en la construcción de la noticia, ofreciendo pautas metodológicas y actividades que permitan a los niños conocer mejor el medio televisivo.

La posibilidad de representación icónica de la divinidad fue aprobada en el Concilio de Trento, y no sabemos qué hubiera pasado en nuestros días con una resolución contraria, como es el caso de tal prohibición en la religión musulmana. ¿Dónde estarían Leonardo Da Vinci, Goya, Velázquez...?, por citar algunos de los artistas que en el trasiego de nuestra historia han constituido las bases de las actuales manifestaciones artísticas, científicas y culturales. Sin duda, nuestra cultura está impregnada y se representa profusamente bajo sistemas de símbolos verbo-icónicos.

Este fenómeno social y cultural de los sistemas de símbolos verbo-icónicos se manifiesta con mayor fuerza y popularidad en nuestros días por medio de la televisión. Y es muy posible que en el futuro, y a la vista de los desarrollos tecnológicos que se están experimentando en este medio televisivo, esta in-

fluencia social aumente considerablemente.

Este osado pronóstico, basado en nuestra comunicación con el «receptor de televisión», está determinando una nueva interacción hombre-máquina, una tan conspicua como poco estudiada relación del telespectador con el «receptor informático» -lo que hoy denominamos ordenador-. Situados frente a él, seleccionaremos nuestros programas favoritos, consultaremos nuestra cuenta corriente, realizaremos compras, etc. De alguna forma, esto ya es posible bajo diversos medios (teléfono, fax, etc.), programas y servicios televisivos (telecompra, teletexto, etc.), y los últimos ordenadores multimedia que permiten visualizar en sus pantallas los programas de la televisión. Tan sólo queda integrarlos en un sólo equipo y facilitar su uso bajo un mando a distancia.

Dado el interés que despierta para diversos grupos (políticos, económicos, religiosos,

educativos...) la presencia de la televisión en los hogares, se le augura un futuro prometedora. Sin duda, cambiarán sus productos, mejorarán sus procesos de emisión y recepción (televisión interactiva o a la carta...); no obstante, y a pesar de estos cambios, seguirá presente en los espacios más íntimos de nuestras vidas.

Nadie discute, pues, la considerable influencia social que posee la televisión en nuestra actualidad y en un futuro próximo, ni tampoco la necesidad de considerarla en el currículum; por lo tanto, ¿qué podemos hacer los enseñantes con esta experiencia televisiva que se produce fuera de nuestros dominios? Como se sitúa físicamente alejada de nuestras lindes educativas, es posible que algunos enseñantes manifiesten reservas, o esgriman razones, entre otras, como: un tema más que añadir a la ya saturada temática curricular, la nula formación inicial en estos temas, el insuficiente tiempo de que se dispone para ello, etc. Frente a esta confrontación de realidades, herencia común de toda innovación curricular, la institución educativa no puede olvidar nunca la responsabilidad formativa del ciudadano, siempre desde y para una sociedad donde la televisión es un elemento destacado. Igualmente, y unido a lo anterior, la institución educativa no puede desatender la formación de un ciudadano con una comprensión profunda de sus experiencias diarias (ejemplo: las experiencias televisivas), que esté regida por una construcción del conocimiento alejado de dogmatismos, y que produzca una conciencia del mundo de los significados y de los valores que albergan estas experiencias (ejemplo: los contenidos televisivos).

Para realizar una adaptación curricular de la televisión, necesitamos un modelo pedagógico y un desarrollo curricular concreto. Las humildes pretensiones del presente texto procuran mostrar un ejemplo práctico de cómo trabajar el género informativo en el aula. Somos conscientes de que éste debe estar inspirado en un modelo pedagógico -ya expresado en otro espacio Cebrián (1992; 1993)- y

que no es la única forma metodológica ni el único género televisivo de interés educativo (publicidad, teleseries, dibujos animados, etc.). A pesar de ello, creemos que puede ser una ayuda para los primeros pasos en la introducción curricular de la televisión.

1. Actividad: Construcción de una noticia en el aula

1.1. Objetivos

- Contrastar las noticias e informativos de los distintas cadenas de televisión y medios de comunicación.
- Comprender las diferencias interpretativas que pueden producirse en la construcción de una noticia sobre un mismo tema o hecho.
- Comprender que la televisión es una interpretación, entre otras posibles, de la realidad que representa.
- El ejercicio de diversos procesos a la hora de redactar las noticias: resumir, comprender... las ideas fundamentales de entre una gran cantidad de información presentada en diversos soportes (textos, gráficos estadísticos, vídeo, etc.).

1.2. Metodología

La clase se divide en grupos de cuatro estudiantes. El profesorado ofrece información a todos los grupos, pudiendo escoger entre varias opciones:

- a) Les ofrece a todos por igual la misma información o noticia.
- b) Se ofrecen textos, interpretaciones, informaciones, opiniones... diferentes sobre la misma noticia.

En ambos casos, los grupos deben redactar una noticia de 2 ó 3 minutos para un informativo y desde la información ofrecida por el profesorado. Ésta puede llegar por distintos formatos y códigos -es recomendable-, como por ejemplo: fotocopia de artículos de periódicos, recortes de fotografía de prensa, otros datos de interés sobre el tema (datos estadísticos, gráficos, dibujos, mapas...), secuencias de vídeos extraídas de informativos y telediarios, etc.

La metodología pretende que cada grupo simule una redacción distinta de televisión que en breve debe emitir una noticia. Se establece un tiempo récord para salir a antena (supongamos 30 ó 45 minutos). A cada grupo se le reparten fotocopias de periódicos sobre el mismo hecho (por ejemplo, los incendios) y del mismo día, recogidos desde los tres o cuatro periódicos más conocidos -locales, nacionales y extranjeros si es posible-.

Es recomendable no ofrecer toda la información al comienzo. Transcurridos los cinco primeros minutos, se puede animar la tarea entregando más información bajo la frase «llega por teletipo o de la agencia de noticias más información sobre lo sucedido» (ésta puede ser: gráficos, más texto escrito, dibujos, mapas, etc.); de esta forma vamos elevando la tensión con más datos.

Transcurridos 20 minutos, podemos elevar aún más esta tensión con otras informaciones en soporte vídeo y con fragmentos de la noticia desde diferentes canales de televisión, con la frase «acaba de aterrizar el corresponsal gráfico con secuencias videográficas sobre la noticia».

Al finalizar el tiempo estimado se recomienda que comiencen a redactar la noticia. Una vez terminada ésta, el locutor de cada grupo va pasando uno por uno para leer la noticia en el plató. Cada situación particular determinará mucho este plató. En el caso de carencias de recursos, podemos leerlo en voz alta, o bien grabarlo en cinta magnetofónica. Es fundamental este registro para el autoanálisis de lo redactado. En el caso de que dispongamos de recursos técnicos, podemos construir un pequeño plató con una cámara, una televisión y unos elementos que ayuden a dar ambiente (un fondo, una mesa, un teléfono, un logotipo del canal...). Para aquellos afortunados que posean conocimientos técnicos y ciertos recursos (vídeo con inserto de audio e imagen), pueden mejorar técnicamente el informativo de los grupos añadiendo imágenes de las secuencias de televisión elegidas mientras el locutor habla en *off*.

Esta simulación acelerada en 30 ó 45 minutos ayuda a que los estudiantes muestren diferencias interpretativas y de redacción frente a una misma documentación. Esto ofrece una particular situación para el análisis del proceso de construcción de una noticia y de su mensaje: ¿por qué se eligió esta cabecera?, ¿qué sucedería si cambiáramos...?, podemos comparar los resultados de cada grupo en su forma y en su contenido, analizar esta información según los distintos canales, etc.

De seguro que en el análisis final concluiremos con algunas recomendaciones para otra ocasión, como las siguientes:

- Mejorar las presentaciones de nuestras noticias analizando los diversos procedimientos de presentación (encabezamiento escrito o en *off*; opiniones de expertos -fingidas o no-, opiniones de personas no expertas, «vox populi», etc.) que utiliza la televisión.
- Utilizar imágenes de carteles, anuncios publicitarios, dibujos y gráficos, etc. que puedan ofrecer un soporte audiovisual a la noticia.
- Realización de un logotipo diferenciador de cada grupo para colocarlo junto al locutor en el momento de las grabaciones.
- Repartir desde un comienzo las tareas y los papeles de la redacción (quién lee las noticias gráficas o del vídeo, quién redacta, quién es el locutor, etc.).

1.3. Otros ejercicios complementarios

Una propuesta como ésta puede ser enriquecida con otros matices o actividades, como:

- a) Cuando se ofrece la información a los distintos grupos, se puede establecer «una consigna» para cada uno que permita comparar las diferencias del resultado final. Esta consigna puede estar basada en: opiniones diferentes, datos falsos, distintas teorías científicas, datos acientíficos y prejuicios, tópicos, estereotipos, etc.
- b) Confrontar los distintos medios, ofreciendo a cada grupo informaciones desde canales de televisión y periódicos diferentes.
- c) Confrontar un mismo hecho desde diferentes géneros de la televisión: informativos

específicos del tema -por ejemplo: «Informe Semanal» de TVE 1-, anuncios publicitarios y los reportajes publicitarios, telecompra, secuencias de cine, documentales, programas infantiles, vídeo-clips, etc.

d) Igual que el anterior, sólo que esta vez confrontando los distintos soportes y medios de comunicación: una misma noticia recogida desde la televisión, la prensa y la radio.

e) Seguir la pista a una noticia desde su nacimiento, durante su nudo y su desenlace. Este ejercicio, y según la profundidad exigida, pretende responder a cuestiones varias, como: ¿cuánto tiempo dura la noticia?, ¿qué otras noticias toman protagonismo durante la vigencia de la estudiada?, ¿qué datos complementarios y diferenciadores se emiten durante la misma, en otros canales y en otros programas, como los documentales o informativos especiales (ejemplo: «Informe Semanal»), etc.

f) Los informativos pretenden mostrar los valores, los datos, los sucesos, describir situaciones, etc. Como cualquier proceso de socialización y difusión del conocimiento, y al igual que el conocimiento científico en el aula, los informativos están sometidos bajo criterios de: veracidad, verosimilitud, objetividad, etc. Todos estos elementos debemos tenerlos en cuenta cuando construimos conocimientos en instituciones educativas, su diferencia con los informativos es bien notoria, pero su proceso comunicativo y socializador no lo es tanto. En este sentido, podemos realizar muchos debates interesantes entre los estudiantes sobre la difusión del conocimiento científico bajo binomios, como: ciencia e información, ciencia y divulgación, ciencia y recreación de la cultura, ciencia y el derecho a la información, ciencia y ética en la información, etc.

g) Para concluir, esta actividad no es una tarea acabada o conclusa, ofrece además la posibilidad de generar o vincularse con otros ejercicios de clase, como:

- Previo a debates sobre el tema.
- Motivar para la construcción de maque-

tas, simuladores, etc. que se desprendan de la noticia.

- Cuando sea posible, comprobar bajo experimentación los datos ofrecidos, buscar más información sobre el tema en manuales, enciclopedias, libros de texto...

- Descubrir o investigar lo sucedido en nuestras salidas al medio, comprobar las opiniones vertidas en las personas más cercanas al estudiante (¿qué piensan al respecto mis padres, familiares, vecinos...?), etc.

2. Reflexión final

Los procesos de comunicación individuales y colectivos que se producen entre nosotros y la televisión, son dos caras de la misma moneda. Ambos procesos se generan fuera de las fronteras de la institución escolar; a pesar de ello ambos deben estar presentes en el currículo con modelos pedagógicos innovadores. Esto debe ser así, si estamos en la creencia de que la institución escolar tiene y puede hacer mucho por el ciudadano del futuro. Un ciudadano que necesitará conocer el mundo de las noticias televisivas y plantear una postura crítica frente a la televisión. Con esta atención formativa sobre los medios de comunicación en general, y sobre la televisión en particular, ayudaremos a comprender y transformar nuestra sociedad.

Manuel Cebrían de la Serna es director del ICE y profesor del Departamento de Didáctica de la Universidad de Málaga.

Referencias bibliográficas

CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (1992): *La televisión: Creer para ver. La credibilidad infantil frente a la televisión*. Málaga, Clave.

CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (1993): «La televisión se experimenta fuera y se investiga dentro del aula. Objetivos para un programa del uso educativo de la televisión», en BLÁZQUEZ, CABERO y LOSCERTALES (Coords.): *Nuevas tecnologías de la información y comunicación para la educación*. Sevilla, Alfar.

Televisión y desarrollo. Variables mediadoras en la interacción alumno-medio

.....

Nuria García García

La autora de este trabajo presenta una reflexión acerca de los rasgos evolutivos más sobresalientes influyentes en la interacción del alumno con el medio televisivo. En un modelo educativo en el que las variables mediadoras cobran especial importancia, una introducción en estos aspectos puede ayudar a comprender la relevancia de este medio en las distintas edades y el importante papel de profesores y padres como mediadores en el análisis de la programación televisiva.

Uno de los principios de nuestro modelo educativo señala que la formación personalizada es la base de la educación integral para el desarrollo de las capacidades en todos los ámbitos de la vida. Según esto, en cualquier proceso de enseñanza -dentro o fuera del centro educativo, desarrollado por padres o docentes- se deberán analizar los procesos psicoevolutivos que intervienen en el aprendizaje. Considerando las pautas generales de su desarrollo, nos proponemos describirlo en relación con las características más sobresalientes de una fuente de aprendizaje, el medio televisivo. Por tanto, esta reflexión expondrá en primer lugar algunos aspectos del desarrollo del alumno que mediatizan su relación con este medio. Siguiendo con la propuesta de nuestro modelo educativo, reseñamos la nueva visión de los contenidos. Junto al valor que se otorga a datos y hechos, confluye la importancia dada a los procesos de construcción, análisis y valoración de los conocimientos. Para que nuestros hijos y alumnos construyan sus cono-

cimientos de esta manera, padres y educadores debemos comenzar por conocerlos. En relación con el medio televisivo, nos proponemos como segundo objetivo, analizar rasgos del emisor y de los contenidos televisivos que influyen en el aprendizaje de nuestros alumnos y para que sirva de herramienta que facilite a docentes y padres su labor educadora.

1. Variables personales mediadoras en la interacción del alumno con el medio

Cuando estamos leyendo un libro, éste es interesante y además estamos relajados y descansados, difícil es que nos evadamos y abandonemos. Pero si nos resulta aburrido o demasiado complejo, lo dejaremos para un mejor momento si apreciamos en algo nuestro tiempo. No resulta nada gratificante llevarse toda una tarde decodificando-codificando símbolos sin comprender lo que se lee. Para padres y educadores que no se mantienen constantemente informados sobre lo que sus hijos y alumnos ven, puede incluso ser tranquilizante

descubrir que no ocurre lo mismo cuando éstos ven televisión. Todo el tiempo que los niños y niñas pasan delante de este aparato, no están observando, analizando y comprendiendo. El entendimiento es fragmentario. Cuando el alumno hace una introspección sobre sus estancias -en ocasiones demasiado prolongadas- delante del medio televisivo, la información que obtenemos es que puede estar un tiempo considerable delante de ella y que, aunque de manera continuada la mire, atiende a intervalos de tiempo. Va «enganchándose» y «desenganchándose», pero en la mayoría de los casos con el suficiente nivel de alerta para volver a conectar e implicarse.

Durante estas estancias, el alumno desarrolla y aprende a utilizar -aunque no de manera continuada- estrategias que le ayudan a verla y a comprenderla cada vez de forma más integrada, variando según las *funciones cognitivas* predominantes en las distintas etapas de la ontogénesis. De estas variables nos ocuparemos a continuación.

Comenzaremos por la *atención*; ésta no es una función perceptiva pasiva, sino que puede considerarse como un estado activo y dinámico que mejora a lo largo de la infancia. Precisamente este desarrollo viene determinado por la capacidad que se adquiere de forma progresiva para procesar una mayor cantidad de información y seleccionar la procedente de los estímulos relevantes. El niño desarrolla su capacidad de atención selectiva durante los primeros años de su infancia y se va estabilizando durante los años de escolaridad. Esta clase de atención voluntaria depende de factores diversos que varían en importancia con la edad. Hasta los dos años está controlada por determinadas configuraciones estimulares. Entre los dos y

los cinco años, aparece el control voluntario. El niño centrará su atención cada vez de manera más selectiva y consciente, aunque continúe atraído por las características más centrales y salientes de los estímulos; de ahí que en cierta forma, siga dirigida desde el exterior. Relacionado con esto, la *percepción* también es un factor importante directa y estrechamente vinculado con el anterior. En las edades más tempranas los aspectos perceptivos adquieren gran protagonismo. Esta función posibilita la discriminación de estímulos auditivos y visuales, y la integración progresiva de éstos en una organización coherente. El reconocimiento de los símbolos auditivos y visuales resulta fundamental en el mantenimiento de la atención; se atiende más y mejor lo que nos parece más familiar.

Así por ejemplo, ante una película de dibujos animados en color y una con personajes reales en blanco y negro, la mayoría de los niños preferirán la primera. La *saliencia*

perceptiva dada por los colores vivos e intensos, las formas y figuras de los personajes, la mayoría de las ocasiones bastante estereotipadas e informativas del rol que desempeñan, y el sonido utilizado como clave de los momentos de peligro, tristeza, felicidad y alegría son elementos que proporcionan una información valiosa para que el alumno comience a atender y entender el medio. Estos aspectos actúan como indicadores de los momentos en que el niño ha de prestar más atención, para extraer así aquello que puede aportar coherencia a la trama que está viendo.

A partir de seis años, aumenta el *dominio del lenguaje*,

viéndose facilitado el desarrollo de estrategias para atender selectivamente aquellos estímulos que el niño considera relevantes para

El análisis, y en ocasiones la resistencia a la persuasión, no supone un intento de escapar al hecho de la influencia de la televisión, sino el hacer frente a ella gracias al apoyo de otras influencias, esto es, padres y profesores como mediadores en este proceso de aprendizaje.

comprender -y también aprender-, independientemente de que éstos constituyan o no los aspectos centrales de la estimulación externa. Las estructuras intelectuales y lingüísticas adquieren una mayor complejidad y la atención empieza a estar más regulada por los esquemas internos. Atenderán más, entre otras razones, porque comprenden mejor. El desarrollo en la capacidad lingüística y todos los procesos que con ella se relacionan (establecimiento de relaciones causales, inferencia de eventos a partir de menor número de indicios, esquemas y bases de conocimientos más complejas), facilitan que la atención que el medio ejerce sobre los niños se desarrolle progresivamente en torno al *contenido de la información*, aunque los aspectos perceptivos sigan teniendo una gran importancia.

En los años escolares los niños conocen la estructura básica de los contenidos de la programación televisiva: situación inicial, desarrollo y un final coherente con lo acaecido. Si ven un programa concurso, se interesan por conocer cuáles son las reglas y sus premios. El contenido televisivo y la capacidad lingüística se van convirtiendo de forma progresiva en elementos mediadores en la relación del niño con el medio. En relación con esto, destacamos la importancia de la codificación simbólica; ésta hace más cómoda mantener la atención, la retención y por tanto el aprendizaje. Cuando el niño verbaliza exterior o interiormente el comportamiento que está viendo y oyendo, se produce un efecto beneficioso sobre la adquisición del comportamiento. La experiencia de Bandura y Malovec (1966) es clarificadora; en su estudio la muestra fue dividida en tres grupos; el primero verbalizaba en voz alta los comportamientos de un actor durante la visión de una película (simbolización facilitadora); el segundo observaba en silencio (observación pasiva); y el último tenía que enumerar unas cifras rápidamente durante la película. Los resultados mostraron que los niños que habían recibido ayuda verbal obtenían mejores puntuaciones de adquisición que aquéllos a los que no se les pedía explícitamente

que verbalizaran, y mejor que aquéllos a quienes se les contrarrestó la verbalización de lo que veían en la pantalla.

Sabemos que durante el desarrollo psicoevolutivo, también se modifican los intereses y motivaciones. El niño se interesa por diferentes cosas conforme aumenta en edad. En los años escolares, destacaremos dos aspectos: de una parte consideramos la importancia de los *conocimientos previos* y de otra el componente *afectivo-motivacional*.

El papel que desempeña el conocimiento que sobre un dominio específico se tiene, se pone de manifiesto en todas las actividades cognitivas que utiliza cuando interacciona con la televisión. Éstas operan a partir de la representación que el niño tiene de lo que ve y oye, interaccionando el conocimiento, con el conjunto de procedimientos y estrategias puestas en juego de forma activa. Niveles más complejos en la interacción con el medio dependen del conocimiento de los hechos y de la importancia percibida de los distintos factores o estímulos que se presentan. El niño aprende esquemas sobre las características de las personas, de los roles sociales que desempeñan éstos, sobre los grupos y las instituciones y sobre los sucesos o situaciones. Esto le facilita la comprensión y le da pautas para analizar los contenidos y situaciones televisivas. Respecto a los contenidos, por ejemplo, le resultará más fácil adoptar una posición o analizar de manera crítica un programa si posee ideas previas sobre ese tema que si no es así. De igual forma, en relación a las situaciones televisivas, a un alumno que interacciona y está acostumbrado a manejar el ordenador, posiblemente le será más fácil comprender el desarrollo de un programa de televisión basado en la televisión interactiva que aquél otro que no la ha utilizado nunca, ya que ha descubierto con anterioridad esta posibilidad y está iniciado en la relación entre un medio y el hombre.

Con el desarrollo y el perfeccionamiento de todas estas habilidades, el alumno aprende a ver y a leer de la televisión, aprende de manera comprensiva los cambios de planos, la mú-

sica; en definitiva, aprende a leer entre líneas y a completar esa información explícita, con aquella que no lo está, pero que también existe. La interpretación contextualizada se convierte en signo de crecimiento en la capacidad de ver, leer y comprender este medio.

2. El aprendizaje y la influencia mediada de la televisión

No parece arriesgado afirmar que el hecho de que los niños vean la televisión, favorece considerablemente el aprendizaje de comportamientos que espontáneamente tendrían muy poca probabilidad de ocurrir. Analizaremos a continuación aquellos factores que parecen ser determinantes en el aprendizaje y en la comprensión de dichos procesos:

2.1. Factores relacionados con el emisor

• *El afecto en la relación protagonista-niño*: en general, se evalúan como más interesantes aquellos contenidos y programas televisivos que ponen en movimiento las emociones en comparación con aquellos que se basan en un razonamiento sustancialmente lógico.

En niños pequeños, todo comportamiento parecido al de los padres se ve investido por la misma cualidad facilitándose su aprendizaje. Conforme van aumentando en edad, los iguales van tomando cada vez mayor importancia. En períodos en los que el proceso de identidad personal busca su confirmación en base, entre otras cosas, a procesos de comparación social, el grupo de iguales sirve como máximo referente. El estatus, atractivo físico, habilidad social demostrada, forma de desenvolverse con los demás, dialectos juveniles... todos estos detalles -que son especialmente cuidados en programas y series dirigidas a las audiencias infantiles y juveniles- facilitan la identi-

cación o al menos el deseo de ésta, y la posibilidad de un aprendizaje consciente u otras veces preconsciente de determinadas actitudes.

• Otro aspecto destacable es el referido a la *semejanza inicial entre el modelo y el niño*. Cuando éste se da cuenta de que comparte una misma característica con otra persona o modelo en quien esta característica está asociada a otra, cualquiera que sea, se facilita el senti-

miento empático y acaba siendo probable que piense que él también posee las dos características. Primero se identifica con una característica del protagonista o de la situación que le sirve de modelo, debido a la empatía o a la identificación con los eventos que su protagonista siente o le ocurren. Después, y con cierta facilidad, tiende a identificar otras características del modelo con él. Destacamos en todo esto el hecho de que el contenido del mensaje *favorezca o dificulte las actitudes propias*, bien porque estén en

la misma línea, bien porque supongan un planteamiento contrario a los roles desempeñados o valorados por esa persona.

Si considera que comparte los mismos valores que el personaje de la serie será más fácil que le imite en el estilo de vestir que si opina que «el rollo de ese tío no le va». Será más fácil también, que acabe hablando igual que el protagonista de su serie si le resultan atractivos otros aspectos de éste o del contexto en el que se desenvuelve. Estas observaciones reflejan la necesidad en el niño y adolescente de situar y de *validar* sus opiniones y capacidades. Recurriendo a la *comparación social* aportada por el medio, confía encontrar en él la solución que espera. Desde este punto de vista, nuestra actitud como educadores debe favorecer que los alumnos contemplen y comparen los modelos y hechos televisivos como

Nuestra actitud como educadores debe favorecer que los alumnos contemplen y comparen los modelos y hechos televisivos como una visión más de la realidad y no como la única o la más importante.

una visión más de la realidad y no la única o la más importante.

2.2. Factores relacionados con el contenido

- Entre los factores analizables relacionados con el contenido de los mensajes emitidos, destaca el *nivel de credibilidad* que el niño atribuye al protagonista de la película o al presentador del programa: será tanto mayor cuanto mayor sea el grado de competencia atribuido al personaje o situación, posible causa de la influencia. Los estudios muestran que se consideran más creíbles las fuentes que provienen de la opinión de alguien experto. Aunque claro está, dependerá menos del que la posee que del que la atribuye, menos del emisor que del receptor.

- Un segundo aspecto es el referido a la *intención de persuadir* que percibe el alumno en el emisor del mensaje. Si éste conoce de qué se le está hablando y es consciente de que se le intenta persuadir, será más difícil que la imitación ocurra que si no es consciente de ello. Esto, que podríamos extrapolarlo a todas las edades, se manifiesta más en la adolescencia. De hecho, en este período, el proceso de aprendizaje para la construcción de la identidad personal puede facilitarse más por un proceso de negación que por la imitación, si el intento de persuasión es manifestado claramente. Es importante que el niño sea libre o al menos se crea libre para aceptar o rechazar el rol, actitud o contenido que es fuente de aprendizaje. El

análisis, y en ocasiones la resistencia a la persuasión, no supone un intento de escapar al hecho de la influencia de la televisión, sino el hacer frente a ella gracias al apoyo de otras influencias, esto es, padres y profesores como mediadores en este proceso de aprendizaje.

Cuando nuestros hijos y alumnos aprenden, por ejemplo a leer, no dudamos en servir de facilitadores y proporcionamos el andamiaje para tal labor. La televisión requiere de la comunidad educativa una actitud similar, enseñar y aprender con la televisión, de sus contenidos; aprender a aprender, proporcionando habilidades y recursos que sirvan para desarrollar estrategias de análisis crítico. Éstas aumentarán si conseguimos *relativizar* la del agente de la influencia, desarrollando la capacidad crítica general para reconocer y hacer frente más fácilmente a la intención persuasiva, vislumbrando el currículum oculto televisivo, analizando y refutando argumentos, movilizándolo esta actitud necesaria en situaciones diferentes, con nuestros hijos delante de la televisión y con nuestros alumnos en el aula.

Nuria García García es orientadora de Educación Secundaria en el IES de Moguer (Huelva).

Referencias

BANDURA. A. (1969): *Social Learning Theory*. Nueva York. General Learning Press.

Temas

Canal Sur y el desarrollo de la televisión educativa andaluza

Juan M^a Casado Salinas
M^a Dolores Ariza García

Frente a la cada vez más criticada televisión convencional, va abriéndose paso con fuerza la posibilidad de poner en funcionamiento canales que contengan fuertes dosis de programación educativo-cultural que sirvan como instrumentos que potencien la educación integral de las personas. La cadena autonómica andaluza, Canal Sur TV, viene apostando últimamente por integrar dentro de su parrilla un fuerte componente educativo. Los autores de este trabajo, periodista y docente, presentan las iniciativas puestas ya en marcha por esta emisora y las óptimas perspectivas de futuro.

La cuestión que nos planteamos es cómo conseguir desarrollar una televisión educativa en Andalucía partiendo de la realidad tanto en el Sistema educativo como en Canal Sur TV, desde sus condiciones presentes y también desde las limitaciones fijadas en el pasado. Se trata por tanto de hacer una propuesta realista, y por ello, lo primero que nos preguntamos es: ¿qué entendemos por televisión educativa? Como no somos teóricos y nos cuesta precisar el concepto, preferimos definirla por su función; en un mundo pragmático es lo mejor. Televisión educativa sería «aquella que contribuye a la ampliación de la educación y a la formación de los espectadores, integrándolos en un sistema cultural dinámico» y, entrando en más detalles, sus funciones principales serían cinco:

- Colaborar con las familias en la formación de los niños/as.

- Fomentar y promover la formación de personas adultas.

- Facilitar medios y recursos audiovisuales a los centros de educación (colaborar con el profesorado).

- Contribuir permanentemente a la formación ciudadana en todos los aspectos.

- Expandir y difundir ampliamente valores educativos y culturales.

Otras funciones serían: la formación profesional, apoyar al Sistema educativo, estimular la creatividad cultural, facilitar la inserción laboral, etc.; es decir, cuantas funciones se crean relevantes en el terreno educativo y cultural para ser desarrolladas por un medio de comunicación tan influyente y seductor como la televisión.

En este terreno y en muchas más cosas coincidimos con Pérez Tornero, almeriense y codirector del Gabinete de Comunicación y

Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, que en su último libro publicado en noviembre de 1994 bajo el título de *El desafío educativo de la televisión. Para comprender y usar el medio*, es en nuestra opinión lo mejor que se ha editado en este terreno, ya que a la necesaria reflexión teórica y al análisis de la televisión, añade propuestas prácticas en la mejor línea de «hágaselo usted mismo» del que tan necesitados estamos.

El reto de la televisión hoy es a nuestro juicio hacer una televisión inteligente; es decir, desde la inteligencia y para la inteligencia, desde el pensamiento y para personas que piensan; obviamente sin olvidar los sentimientos, porque la televisión es principalmente *emoción*. Esta televisión estaría al servicio de los valores humanos propios del sistema democrático y por tanto estaría comprometida con la defensa del mismo, no sería una incitadora para el consumo como es hoy, con carácter general, la televisión. Además sería una televisión comprometida con el uso que de ella hacen los ciudadanos y ciudadanas, y por tanto trataría de educar para su uso inteligente. De lo dicho hasta ahora parece que el desafío es doble, por un lado preparar el sistema televisivo para atender las demandas de cultura y educación de la sociedad y por otro educar a la misma en el uso de la televisión. Llegados a este punto, preferimos cambiar de nombre y hablar ya de *televisión educativo-cultural* por cuatro razones principales:

- Porque este nombre se acomoda mejor a lo dicho hasta ahora, que es una alternativa global a la televisión y no sólo una televisión al servicio del Sistema educativo.

- Porque «educativo» suena demasiado a profesor, alumno, escuelas, institutos, etc.; en definitiva instituciones cerradas para la formación y lo que queremos es más amplio.

- Porque si bien en la cultura está incluida la educación, la palabra sola evoca a museos, pinacotecas, archivos... «demasiado polvoriento».

- Y principal, porque la televisión es sin duda hoy el más importante medio de acceso y

difusión de la cultura, tal como es entendida desde la Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales celebrada en México en 1982, «cultura es el conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos, que caracterizan a una sociedad o a un grupo social. Ello engloba además de las artes, letras y ciencias, los modos de vida, los derechos fundamentales y los sistemas de valores».

Por tanto, nuestro deseo es crear una *televisión educativo-cultural* sobre la base de lo que tenemos y al servicio de Andalucía para contribuir decisivamente al desarrollo cultural y educativo de los andaluces, base fundamental para el progreso en todos los campos.

¿Es esto posible hoy cuando no lo ha sido hasta ahora? A nuestro juicio sí, aunque la extensión del artículo no nos permite realizar un análisis histórico exhaustivo de por qué no ha sido posible desarrollar auténticas acciones educativas en la televisión de España hasta hace pocos años y, sin embargo, sí la hay en otros países.

En Andalucía se dio quizás la experiencia pionera, la Consejería de Educación y Ciencia produjo el programa «Andalucía, paso a paso» que, dirigido a la Educación de Personas Adultas, fue emitido en el circuito regional de Televisión Española a mediados de los ochenta. Otras experiencias también se dieron en las televisiones de Cataluña y Galicia.

Al finalizar la década de los ochenta, el sistema escolar empieza a preocuparse seriamente porque se toma conciencia del papel educativo de la televisión y de su importancia creciente frente a la pérdida de poder de la escuela y la familia en la conformación de las pautas culturales de la población; de hecho, en la Reforma educativa -que tras una larga fase experimental se concreta en la LOGSE- se asigna un papel importante a los medios de comunicación e incluso aparece un Programa específico Prensa-Escuela, aunque auspiciado principalmente por los periódicos para fomentar la lectura y nuevos lectores para los mismos. En Andalucía, el Grupo Pedagógico Andaluz Prensa y Educación es el que con más

rigor se plantea la televisión y su relación con la educación de manera individualizada porque su influencia es infinitamente mayor que la del resto de los medios en relación con la infancia y la adolescencia. Al fin el Sistema educativo ha incluido en la nueva Educación Secundaria Obligatoria una asignatura optativa «Información y Comunicación» dentro del área de Lengua Castellana y Literatura, lo que es prometedor, aunque escaso.

Por su lado la televisión empieza a ser la culpable de todo, de que los niños no lean, de la violencia social, de la pobreza del lenguaje, etc. y lo que es cierto es que la televisión ocupa cada vez más un puesto central en la vida de las personas y ha modificado no sólo nuestros hábitos de consumo, sino incluso la vida familiar. Obviamente la escuela y su tarea educativa han sido gravemente afectadas porque cada vez se consume más televisión e incluso se destinan más horas a ella que a la educación sin que hayamos hecho el esfuerzo educativo para comprenderla y dominarla.

El consumo medio de televisión es de casi cuatro horas diarias, aunque paradójicamente, en niños y adolescentes es significativamente menos, casi de tres horas, lo que multiplicado por los 365 días del año da un total superior a 1.150 horas, lo cual es más elevado que el número de horas que los niños están en la escuela que no llega a las mil horas.

En el inicio de los años noventa, las acciones de televisión educativa en las televisiones públicas son mínimas, siendo destacables los programas de Educación de Adultos de Telemadrid y TV-3, de Preescolar en la televisión gallega y la televisión educativa de TVE, además de programas de enseñanza de idiomas en varias cadenas.

Mucho más destacable es el esfuerzo en el terreno cultural y divulgativo con la producción de programas específicos y de documentales, pero la no existencia de un modelo coherente ha hecho difícil la identificación por el público de esta acción como cultural, salvo en el caso de la Segunda Cadena de TVE.

Este camino prometedor se viene abajo tras la aparición de las televisiones privadas que han puesto en crisis a las televisiones públicas que no han sido capaces de articular un modelo de televisión de servicio público con el suficiente grado de consenso social, quizás porque la situación política es poco dada al consenso en cualquier tema. Nuestro *modelo* de salida de la crisis de la televisión pública no es otro que el desarrollo de una *televisión educativo-cultural*, capaz de:

- Hacer y emitir verdaderos programas educativos, tanto para la población en general como para grupos específicos, para el reciclaje profesional, para el acceso de grupos marginados (analfabetos, zonas rurales, mujeres, personas mayores, parados) o dirigidos al Sistema educativo y también para formar en el uso y comprensión de la propia televisión.

- Hacer y emitir programas informativos rigurosos y pluralistas y que verdaderamente amplíen los horizontes de la participación ciudadana, para hacer nuestra democracia efectiva en concreto en la comunidad a la que servimos, no seamos sólo partidarios de ella en Cuba o China...

- Hacer y emitir programas de entretenimiento de calidad que no nos sonrojen, con alta presencia de producciones culturales: cine, dramáticos, musicales, teatro, danza, flamenco, etc., para contribuir a desarrollar una industria cultural en Andalucía, fomentar la cultura andaluza tradicional, conocer nues-



tro pasado y fomentar la creación actual.

- Facilitar el acceso al medio de colectivos sociales como sindicatos y asociaciones, así como a sectores marginados como son las personas sordas o ciegas.

- Difundir y defender los valores de nuestro sistema democrático.

No se trata sólo de tener una emisión muy correcta usando programas comprados, sino de desarrollar la producción audiovisual en Andalucía para tener voz propia en un mundo cada vez más interconectado, donde cada día se multiplican las ofertas de programaciones de televisión diferentes sin que la producción se incremente en la misma medida; no solamente porque Andalucía tiene derecho a tener voz propia en el anunciado futuro de las autopistas de la comunicación, sino porque además las posibilidades de creación de empleo en el sector del audiovisual son las más altas según todos los que se dedican a estudios de prospectiva y, porque de lo contrario, en este terreno seríamos también meros consumidores.

Todo lo anterior sólo será posible desde la cooperación entre todos los que estén interesados: sectores sociales y económicos, instituciones, grupos pedagógicos, Universidades, profesores, fundaciones, etc. En Andalucía, la RTVA debe liderar este movimiento porque es la más importante empresa de comunicación de nuestra tierra, pero si el resto de los agentes sociales no empujan y colaboran, no será posible. Y es ahora el momento porque la televisión está en crisis al igual que el Sistema educativo y de ella hay que salir, tomemos la iniciativa los que deseamos, una salida progresista, antes de que otros opten por la salida de la liquidación.

¿Ha hecho algo Canal Sur en sus seis años

de vida en esta dirección? A nuestro juicio, sí y mucho:

- Más del 25% de sus programaciones han sido ocupadas por programas informativos y divulgativos; sólo las segundas cadenas han tenido más cantidad de este tipo de programas.

- Se han producido 65 series con más de 2.500 programas divulgativos susceptibles de uso educativo si se le hicieran las oportunas guías didácticas; es un fondo de más de 1.000 horas de televisión con programas como: «Parques naturales», «Deporte para todos», «Fauna andaluza», «Litoral», «Retratos», «Clásica», etc. Ninguna televisión de España ha hecho tanto en tan poco tiempo.

- Se han coproducido programas con diversas instituciones y organismos como: Consejería de Educación y Ciencia, Consejería de Cultura, Agencia del Medio Ambiente, Instituto Andaluz de la Mujer, Instituto de Fomento de Andalucía, Comisiones Obreras, BBC, productoras privadas. Sabe lo que es cooperar como probablemente ninguna otra empresa de televisión.

- Con su política de contrataciones con las productoras independientes, superando ampliamente los porcentajes previstos en la normativa comunitaria, ha hecho posible el desarrollo de empresas andaluzas en el sector audiovisual. Hoy es posible hacer televisión en Andalucía.

- Es la primera televisión española que forma parte de la Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana que ha incluido en sus emisiones a través del Hispasat tres series de Canal Sur en atención a su valor educativo.

- Tiene una plantilla joven y entusiasta capaz de hacer programas como «Los Reporteros» o «La Banda del Sur».

- Nuestro archivo, que recoge la imagen y

El reto de la televisión hoy es a nuestro juicio hacer una televisión inteligente; es decir, desde la inteligencia y para la inteligencia, desde el pensamiento y para personas que piensan; obviamente sin olvidar los sentimientos, porque la televisión es principalmente emoción.

el sonido de la realidad andaluza de los últimos años, es único en áreas como el flamenco.

• Es una empresa tecnológicamente avanzada que ya trabaja en digital y que ha robotizado sus emisiones, pero que además mira ya a la alta definición y al satélite.

Una muestra de la distancia existente entre los programas de Canal Sur y los profesionales que más influencia ejercen sobre el futuro de los andaluces, que son los profesores, es que prácticamente no hay publicaciones sobre la utilización concreta de sus programas televisivos en la educación, y muchos de ellos hubieran facilitado la tarea en algunas áreas.

Hoy, a pesar de las críticas, se ha dado un paso adelante y la programación de otoño, desde el punto de vista del contenido, resiste la comparación con cualquiera otra de España o de nuestro ámbito europeo: de las 132 horas de emisión semanales casi el 50% es ocupado por programas informativos y divulgativo-culturales, con un perfil muy parecido al de la primera cadena de la BBC y muy lejos de las televisiones comerciales.

Analizar a fondo la programación actual de Canal Sur se sale del objetivo de este artículo, pero señalemos que el programa «La Banda del Sur» ha sido premiado en el primer certamen sobre «Infancia y Medios de Comunicación» y «Los Reporteros» ha obtenido el primer premio en el XXI Certamen Internacional de Periodismo de Servicios Sociales. Y que es la única televisión española con un programa para atender a las personas sordas, al igual que la iniciativa de cine audiodescrito para personas ciegas es pionera en España.

Canal Sur tiene mucho que criticar y es

bueno hacer las críticas, pero también que los demás hagamos algo positivo, porque si bien la tarea de desarrollar una televisión educati-

vo-cultural andaluza es suya, necesita la colaboración de todos los que estemos interesados en desarrollar una auténtica televisión educativo-cultural.

En este momento se ha desarrollado una amplia cooperación interinstitucional de Canal Sur con los siguientes organismos:

◆ Con la Consejería de Educación y Ciencia existe un convenio marco, firmado el 29 de junio de 1995, para el desarrollo de los siguientes aspectos:

- Formación de estudiantes de formación profesional y de Universidad.

- Realización de un catálogo de programas de uso educativo con sus correspondientes guías didácticas para los distintos niveles educativos, así

como un sistema de distribución ágil de los mismos.

- Coproducción de programas que sirvan para el desarrollo curricular. En algunos casos con la colaboración de las Universidades que poseen centros, como el Centro de Tecnología de la Imagen de la Universidad de Málaga, magníficamente preparados para la realización de programas de televisión.

- Organización de un Congreso sobre la Televisión y la Educación en Valores.

- Producción de materiales para enseñar a comprender y usar la televisión.

- Realización de un programa informativo y de debate sobre temas educativos que sirva de apoyo a la Reforma y a la participación.

- Colaboración en la programación infantil de la televisión para que actúe a modo de educación compensatoria.

Al finalizar la década de los ochenta, el sistema escolar empieza a preocuparse seriamente porque se toma conciencia del papel educativo de la televisión y de su importancia creciente frente a la pérdida de poder de la escuela y la familia en la conformación de las pautas culturales de la población.

- Coproducción de un programa de Educación a Distancia para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria.

En definitiva, se trata de desarrollar proyectos conjuntos que den respuestas educativas a los problemas de la sociedad con ayuda de la televisión, y ya hay algunos en marcha.

◆ Con la Consejería de Cultura hay otro convenio marco, firmado en julio de 1995, para el desarrollo de acciones en los siguientes campos:

- Recuperación del patrimonio audiovisual andaluz.

- Difusión de las actividades de las cuatro orquestas de Andalucía y de los Centros andaluces de Danza y Teatro.

- Difusión de las creaciones audiovisuales innovadoras.

- Coproducción de series culturales de calidad y fomento de la cinematografía.

Ya en este momento se están coproduciendo para televisión todos los espectáculos financiados con fondos públicos y que son de interés, para hacerlos llegar a todos los andaluces.

◆ Con la Consejería de Salud hay dos acuerdos en vigor, uno para la prevención de emergencias sanitarias y otro de Educación para la Salud. Gracias a este último se han producido microespacios divulgativos.

◆ Con la Consejería de Industria, Comercio y Turismo hay abiertos dos campos de colaboración: Educación para el Consumo y Divulgación Turística.

◆ Con la Consejería de Medio Ambiente existe colaboración en la prevención de incendios forestales y en el proyecto de un programa divulgativo medioambiental.

Otras posibilidades de colaboración serían con:

◆ La Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales, para desarrollar acciones de Formación Ocupacional para beneficiarios del PER y para la búsqueda activa de empleo. También para la realización de campañas antidroga y antixenofobia, así como programas para per-

sonas mayores, y de protección de la infancia.

◆ Con el Instituto Andaluz de la Mujer, para la inserción profesional del ama de casa y desarrollo de campañas de igualdad entre los sexos.

◆ Otras Consejerías, Ayuntamientos y grandes empresas, porque hoy todos tienen objetivos de servicio público y quieren hacer llegar a la población sus mensajes, y el mejor medio para ello, es sin duda, la televisión.

Todas estas acciones constituyen el germen de una verdadera televisión educativo-cultural, pero para desarrollarse es necesaria la colaboración de quienes en Andalucía se están moviendo para desarrollar el uso educativo de la televisión: profesores, colectivos como el Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación» y algunas Universidades que cuentan con servicios propios de recursos audiovisuales.

En el futuro, quizás todas estas acciones desarrolladas mediante programas formen un Canal independiente, fórmula que no creemos necesaria para el desempeño de tareas de servicio público en la televisión, sino al contrario, creemos que la televisión pública debe moverse en este espacio que es alternativo al de la televisión comercial y no competitivo ni complementario.

Este modelo de televisión educativo-cultural, que está naciendo en Andalucía, es sobre el que nos gustaría que se abriera un amplio debate, ya que finalmente habrá que elaborar un proyecto concreto, con objetivos definidos y que tenga en cuenta los deseos y aspiraciones de todos. Se trataría de conseguir una televisión educativo-cultural andaluza fruto de la cooperación y para satisfacer las necesidades de los andaluces.

Juan M^a Casado Salinas es subdirector de programas educativos de Canal Sur TV y profesor de la Universidad de Córdoba.

M^a Dolores Ariza García es profesora de Bachillerato.

La televisión: ficción o realidad

Optativa en la Educación Secundaria

.....

Carmen Echazarreta Soler

En la actualidad proliferan las cifras estadísticas, las valoraciones, reflexiones, críticas y demás formas analíticas en torno a ese gran protagonista social que es la televisión. Esta mágica conjunción de luz, color y sonido, o lo que es igual, de imagen en movimiento y sonido, cuyo consumo es gratuito, se puede realizar en cualquier momento, a solas o en compañía, rodeándote entre sus brazos con pocas posibilidades de liberarte de su poder hipnótico y fascinador; ésta es la televisión.

1. ¿Una ventana abierta al mundo?

Uno de los tópicos más utilizados al hablar de la televisión es que se la considera una ventana abierta a la realidad. La expresión conecta con la pretendida objetividad de la información televisiva. Las letras son signos; las imágenes en cambio *son realidades*. Mientras el lector de un periódico es consciente de que el texto es un discurso, de que hay un mediador que lo ha elaborado seleccionando y organizando sus signos, y de que, en consecuencia, está leyendo una opinión, el que contempla una imagen o las noticias de un informativo está convencido de que misteriosamente se le ha abierto una ventana a la realidad, que aparece ante sus ojos de una forma nítida y transparente. Aparentemente en la imagen televisiva no hay mediación ni discurso, porque no hay signos, sino realidades, aparentemente. Esta ilusión de verosimilitud incrementa, pues, la impresión de que la televisión es una tecnología neutra, transparente, que se limita a reproducir la realidad.

Este «crédito» se propone en primer lugar ventilar las confusiones y dudas que plantea la televisión con su supuesta transparencia y su pretendida función de *ventana al mundo*.

Del mismo modo que la imprenta, por la peculiar configuración del lenguaje escrito, tiende a potenciar un mundo de ideas, la televisión, por la peculiar configuración de las imágenes, tiende a potenciar un mundo de apariencias. Si la imprenta privilegiaba las ideologías, la televisión tiende a potenciar las apariencias, el *look*. Los grandes mitos, ahora, ya no son los ideólogos sino los líderes electrónicos. Lo que cuenta en ellos es la imagen, la capacidad de seducción. Los prototipos del triunfo social son los atletas y deportistas, las mujeres hermosas, los artistas y cantantes, los ejecutivos jóvenes. Triunfa *el parecer sobre el ser*. Tanto es así, que la prensa escrita, en un su afán por sobrevivir, cada vez más va adquiriendo lo que podríamos denominar *formato audiovisual estático*.

El mito de la objetividad de la imagen

televisiva alcanza tales dimensiones que ésta se convierte en autenticadora de la realidad. Se considera mucho más real aquello que se ha visto por la televisión, que lo que se ha leído en la prensa o lo que se ha escuchado por la radio. En este sentido, los últimos años se han prodigado en múltiples ejemplos que confirman esta afirmación. Sólo uno, bastante significativo; ocurrió en 1992, con las imágenes de un policía golpeando brutalmente a un negro en un barrio de Los Ángeles. Las imágenes captadas por un videoaficionado, fueron reproducidas por las televisiones de todo el mundo, dando lugar a violentísimos disturbios en la ciudad estadounidense, con graves destrozos de comercios y de coches y con un número notable de muertos y heridos. Según la prensa, aquellas imágenes habían hecho más por el racismo que muchos textos escritos o discursos.

Sólo existe aquello que ha aparecido en la televisión. «Si apareces en televisión, existes», afirma un importante semiótico y analista de los efectos de la televisión, Umberto Eco. Es tal el peso que adquiere la imagen en las culturas occidentales que acaba convirtiéndose en generadora de la realidad. Se invierte la situación originaria: no es que la imagen reproduzca la realidad, sino que la realidad se esfuerza por parecerse a la imagen. Si la primera reacción ante la televisión fue la fascinación porque se parecía a la realidad, porque la reproducía a la perfección, hoy se exige cada vez más a la realidad que se parezca a la televisión. La televisión responde a todas las expectativas. La realidad, en cambio, resulta a veces decepcionante.

Este «crédito» se propone también reflexionar en todo ello, dotando de elementos de crítica y de herramientas que nos hagan comprender *cómo y por qué* la televisión tiene tantas capacidades para intervenir en la forma de concebir la realidad, es decir, en la forma de comportarnos y de pensar.

Un último apunte antes de dar paso a los objetivos de este «crédito variable»: un niño hasta los 13-14 años, pasa cada año 900 horas

sentado en el pupitre de la escuela, mientras que destina 1.200 a mirar la televisión. ¿No es lógico pensar que su vida emocional, su escala de valores, su estructura intelectual puedan estar moldeados por la televisión en mayor medida que por la escuela? Es otro dato para la reflexión.

2. Objetivos

El alumno, al acabar el «crédito», ha de ser capaz de:

- Distinguir la imagen de la realidad.
- Interpretar los diferentes géneros televisivos.
- Realizar un análisis semiótico de programas televisivos que contengan modelos de conducta próximos al alumno/a.
- Emplear adecuadamente el léxico básico relacionado con las técnicas y tratamientos televisivos.
- Analizar críticamente los contenidos (los expresados directamente y de forma indirecta o subliminal) y valorar la importancia de la televisión, en calidad de medio de comunicación, como transmisora y definidora de valores y modelos de conducta determinados.

3. Contenidos procedimentales

- Creación de mensajes a partir de imágenes y/o sonidos.
- Ejercicio continuado de análisis desde la perspectiva semiótica -es importante no perder de vista la dimensión *icónica* de la televisión.
- Participación en clase con opiniones críticas y con iniciativas que estén en la línea temática presentes en clase, o mejor, que propongan vías alternativas.
- Identificación y clasificación personal de los distintos espacios televisivos.
- Exposición oral sujeta a la crítica de compañeros acerca de televisión pública versus televisión privada.
- Elaboración de un trabajo de investigación sobre un programa de televisión.
- Descubrimiento y comprobación de los

modelos de conducta y estereotipos que crea y transmite la televisión.

4. Contenidos conceptuales

1. La comunicación: un proceso.
 - Funciones conativa, expresiva y referencial.
 - Discurso persuasivo.
2. El signo: representación de la realidad.
 - La semiótica, disciplina que estudia el significado de los signos.
 - La imagen y la palabra: dos signos fundamentales de la comunicación.
 - Imagen y sonido: una pareja inseparable
 - Denotación/connotación. La importancia del contexto y la situación.
 - La retórica de la imagen: metáforas, metonimias.
 - ¿Cómo percibimos la imagen?
3. La televisión: su realización técnica.
 - El plano
 - El encuadre, la composición
 - La angulación
 - Movimientos de cámara
 - La iluminación
 - El audio: música, voz, sonido de ambiente, ruido...
4. La televisión también tiene su sintaxis: signos de puntuación, cambios de tiempo, sueño e imaginación.
5. Los géneros televisivos:
 - El informativo/documental
 - El *reality-show*
 - El *talk-show*
 - El espacio cultural-educativo
 - El musical-vídeoclip
 - El espacio publicitario
 - El *culebrón*.
6. La televisión pública /televisión privada.
7. La televisión, un espectáculo.

5. Contenidos actitudinales

- Respeto a las normas establecidas para la participación en clase.
- Actitud de crítica razonada frente al discurso televisivo.
- Preocupación por aprender a ver la tele

- Valoración del acto de comunicación y de la importancia de conocer sus resortes en la actualidad.
- Valoración positiva de la corrección formal del trabajo escrito.
- Reconocimiento de los aspectos positivos de la televisión como medio de comunicación social.
- Curiosidad manifiesta por conocer los aspectos de la televisión menos públicos: la propiedad de los medios, los hilos políticos que se manejan desde la sombra...

6. Orientaciones didácticas

El trabajo en el aula se realiza a partir de ejercicios visuales o audiovisuales. La iniciativa o propuesta del alumno es decisiva para el desarrollo de cualquier actividad. Aplicando el método socrático, el progreso en este «crédito» lo va a marcar la clase. Por eso el trabajo en el aula se va a desarrollar a partir de las siguientes actividades:

- Análisis desde la perspectiva semiótica de actos de comunicación.
- Ejercicios diversos a partir del vídeo de la UNED, *La imagen en movimiento*, que explica los recursos expresivos de la imagen del cine.
- Análisis de los géneros televisivos a partir de la visualización de programas con un guión de trabajo.
- El comentario crítico en clase.

Se evaluarán procedimientos y actitudes fundamentalmente en la línea de participación en clase, de observación crítica, sin olvidar que un crédito de estas características no significa simplemente ver la tele, sino que hay que trabajar para saber ver y saber comprender.

El alumno deberá responder una encuesta al principio y otra al final del «crédito». La encuesta inicial da idea de los hábitos, consumo, preferencias y momentos del alumno frente al televisor y del entorno familiar. Mientras que la encuesta del final del «crédito» puede aportar al alumno mismo y al conjunto de la clase, la idea global del propósito fundamental

del diseño de este «crédito»: aprender a ver la televisión, desde la distancia y la crítica, sin menospreciar los valores positivos que este poderoso medio proporciona a la comunicación social.

7. Actividades de aprendizaje y evaluación

De lo que se trata es de ejercitar al alumno en la lectura de la imagen, en diseñar pues propuestas de actividades con fotografías, cómics, y más adelante, con imágenes en movimiento -de televisión o cine- que reconozca como familiares. Es interesante que descubra en su reflexión personal una circunstancia que se le pasa inadvertida cada vez más: todas las imágenes que percibe y a las que está tan acostumbrado a considerarlas su mundo, sus ideales, sus valores, son tan sólo una ficción que se desvanece como lo hace la sombra cuando quieres atraparla; son sólo la representación de la realidad.

La percepción y los significados de las imágenes encierran todavía incógnitas para los sociólogos; todavía se desconocen todas las variables que pueden influir en la decodificación, por lo tanto las actividades que se plantean pretenden que el alumno se manifieste desde su óptica más personal, sin directrices que apunten a una única respuesta con el estímulo del profesor que le anime a realizar un análisis desde múltiples perspectivas...

Así pues un esbozo de actividades lo constituyen las siguientes líneas:

1. Actividades con imagen fija:

- La atracción del punto
- Presentación al alumno de ejercicios visuales a partir de las teorías de la Escuela de Gestalt

- Significados del color a partir de láminas coloreadas sin figura

2. Actividades de denotación-connotación:

- A partir de imágenes, significado objetivo/significado subjetivo

- Práctica en clase con participación espontánea sobre láminas del test de Roscharch

- A partir de una imagen trucada «enmarcada de su entorno», realizar una análisis

objetivo/análisis subjetivo. A continuación se despliega el entorno poniendo al descubierto las diferencias de percepción y significación de todos.

- Confección de pie de texto.
- Comprobación de estereotipos que dirigen nuestra percepción y análisis.

3. Actividades sobre angulación y planificación y su función expresiva.

4. Función expresiva de la luz: fotografías con luz dura, luz suave, contraluz, luz alta o cenital, luz baja o en contrapicado, etc. Es interesante que el alumno reconozca por sí mismo los efectos distintos que provocan las distintas iluminaciones.

5. El análisis reflexivo y creativo a partir de un cómic:

- Significado de las líneas cinéticas
- Valor de las interjecciones
- Las metáforas visuales
- Los gestos.

6. La técnica del camuflaje o cómo disfrazar o encubrir los objetos que se quieren representar con otros objetos.

7. Ejercicio de descubrir elementos de una imagen no perceptibles en el análisis global.

8. Análisis de ejemplos de programas o espacios televisivos:

- Actividades diversas de aplicación de los conceptos adquiridos.
- Descubrimiento del género al que pertenece: sus elementos distintivos.

- Análisis del grado de espectacularización

En la nota de la evaluación se tendrán en cuenta dos aspectos:

- El nivel de participación, activa y coherente, muy necesaria en el diseño de este crédito.
- El respeto a la actitud y opiniones de los compañeros.

Además en esta nota figurará la calificación del trabajo individual de análisis de un programa de televisión a partir de las pautas que figuran en el anexo 2 (pág 68).

Carmen Echazarreta Soler es profesora en el IES Serrallarga de Blanes (Girona).

Encuesta de opinión sobre la televisión

Anexo 1

1. ¿Cuántas horas ves la televisión al día?

- 1
- 1'30
- 2
- 2'30
- 3
- 3'30
- Más

2. Según el tiempo que dedicas, puntúa del 1 al 10 las siguientes actividades de fin de semana (el 1 es el valor más alto):

- Deporte
- Leer
- Mirar la tele
- Discoteca
- Charlar
- Pasear con los amigos
- Visitar a la familia
- Escuchar música

3. ¿Qué canales de televisión ves más asiduamente?

- | Más en familia | Más a solas... |
|----------------|----------------|
| • TVE1 | • TVE1 |
| • La 2 | • La 2 |
| • TV 3 | • TV 3 |
| • C 33 | • C 33 |
| • A 3 | • A 3 |
| • Tele 5 | • Tele 5 |
| • Canal Plus | • Canal Plus |
| • Canal Sur | • Canal Sur |
| • Otros | • Otros |

4. Señala por orden los tres programas de televisión que prefieres y el canal:

- 1
- 2
- 3

5. ¿Te interesa saber qué pasa detrás de una cámara, qué pasa realmente en un plató de televisión?

- Sí
- No
- Me da igual

6. ¿En qué franja horaria miras más la televisión? (Ordena de mayor a menor empezando con el 1):

- 9-12
- 12-15
- 15-18
- 18-21
- 21-24
- 24-7
- 7-9

7. ¿Qué tipo de programas prefieres? (Recuerda que el 1 es el valor mayor):

- Informativo
- Documental
- Deportivo
- *Talk Show*
- Concurso
- Teleserie
- Telenovela
- *Reality-show*
- Cultural
- Cine
- Teatro
- Cocina
- Videoclip

8. ¿Cuando enciendes la televisión, qué buscas?

- Informarme
- Aprender
- Distraerme
- Compañía
- Jugar
- Divertirme
- Pasar el rato
- Saber del deporte

9. ¿Cuál prefieres? (Numerada del 1 en adelante y de mayor a menor):

- Diario
- Televisión
- Radio
- Diario deportivo
- Cómic
- Prensa del corazón

Pautas para la realización del trabajo de análisis de un programa de televisión

Anexo 2

El esquema de pautas que tenéis a continuación son propiamente un conjunto de sugerencias que pretenden ayudar a la reflexión efectiva y ordenada.

1. Ficha técnica. Título del programa, género al que pertenece, fecha, hora y cadena que lo emite.

2. Planteamiento del programa. Estructura si se trata de un programa realizado en el estudio, argumento si se trata de una serie; en este caso, una visión de conjunto.

3. El conductor-presentador o la posibilidad en femenino. ¿Quién es, cómo es su imagen, viene de otro medio, pertinencia de su personalidad en el programa, se amolda al programa o al revés, representa la filosofía de la empresa? Papel que juega en el programa...

4. Decorado-ambiente. En cuanto al decorado: uno o varios, diseño y color predominante, efecto que producen, ¿se ven las cámaras, la tramoya en general, o no? En cuanto al ambiente: ¿hay público?, su nivel de participación, importancia objetiva del mismo...

5. La música. La sintonía distintiva del programa, las otras sintonías; hay que valorarlas desde el punto de vista musical y desde el punto de vista de su función de comunicación. ¿Aporta algún valor añadido el conjunto del programa?

6. La realización. Números de cámaras que intervienen, movimientos de las mismas tipos de plano que predominan, otros efectos de luz, procedimientos informáticos...

7. La publicidad. ¿Está esponsorizado? ¿Presencia abusiva?

8. Valorar el público al que se supone que va dirigido. ¿Coincide con el «target» que se define por la publicidad?

9. La espectacularización. Partiendo de la base que poco o mucho es un aspecto que siempre está presente, ¿está justificado o, por el contrario, distorsiona el mensaje?

10. Opinión personal y global, incidiendo en aspectos como el verismo y credibilidad del programa.

Educar para un uso crítico de la televisión en Educación Infantil

Sara Pereira

Hoy los niños de todos los países están expuestos a unas altas dosis de consumo televisivo, que demandan de toda la sociedad, y muy especialmente de los educadores, reflexiones en torno a sus posibles consecuencias. La autora de este trabajo refleja la experiencia llevada a cabo en un Jardín de Infancia del norte de Portugal para integrar la televisión en el currículum escolar, haciendo a los niños y niñas reflexionar ya a estas tempranas edades, a partir de sus experiencias diarias, sobre sus hábitos audiovisuales.

Comienzo este artículo contando una experiencia personal, vivida cuando trabajé como educadora con un grupo de niños y niñas de una Escuela Infantil (Jardín de Infancia), con edades comprendidas entre los tres y los seis años.

Desde el inicio del año lectivo de 90/91, venía observando en los comportamientos de los niños una fuerte influencia de los medios de comunicación, sobre todo de la televisión, en las áreas de juego libre, en situaciones de juego simbólico, en actividades de expresión plástica, en las historias que contaban, en las conversaciones que tenían conmigo y con los compañeros, en los momentos de trabajo en grupo, en los tiempos de espera, e incluso fuera del centro, donde llegaron a construir juntamente con los niños de la escuela de primer ciclo -cuyo edificio era contiguo al suyo- un lugar idóneo para la representación de escenas de la telenovela «Tieta», que entonces se exhibía en el Canal 1 de la televisión portuguesa.

Advertí cómo algunos de los niños y niñas comenzaron a pedir permiso para salir antes. Inicialmente nada de extraño vi en estas peticiones. Pero, poco a poco se hicieron sistemáticas y fueron extendiéndose a otros niños y niñas del grupo. Descubrí entonces, a través de ellos mismos, que la petición se debía a su interés por ir a casa para poder ver los dibujos animados de «D´Artacán», emitidos en el programa «Escoja, ahora», de la RTP.

¿Qué hacer frente a situaciones como ésta, que ciertamente ocurren en muchos Jardines de Infancia y Escuelas Infantiles, en que la motivación de los niños y niñas se centra especialmente en la televisión, de la cual son telespectadores asiduos? ¿Guiar sus intereses y sus conversaciones sobre los programas y contenidos televisivos? ¿Mostrar indiferencia o actuar como si nada estuviese ocurriendo? ¿O aprovechar intencionalmente esa fuerte motivación de los niños y niñas para rentabilizarla educativamente?

La verdad es que la televisión fascina tanto como inquieta. Es una de las distracciones preferidas de los niños y niñas. Es un poderoso instrumento que satisface sus necesidades, que les suscita nuevas preguntas e intereses, que los coloca frente a situaciones cuya naturaleza, realista o ficticia, no siempre consiguen discriminar, situaciones de conflicto y violencia que les provocan miedo, ansiedad y perturbación, aunque a veces también les atrae y seduce. La televisión se suele emplear, esporádica o frecuentemente, como una «criada electrónica» -de fácil uso y acceso- de los niños y después nos quejamos de que ellos son teledependientes...

La frecuencia con que la familia, los educadores y profesores convierten a la televisión en «chivo expiatorio» de los más diversos problemas de las nuevas generaciones, puede ocultar cuestiones más graves, asociados al tipo de vida y de sociedad en que nos ha tocado vivir.

La televisión es un medio socializador que las instituciones educativas no pueden ignorar. Es importante asumir su significado que como elemento de cultura desempeña en el mundo actual.

La escuela es o debe ser un lugar en que la televisión puede ser analizada, comprendida e integrada en las actividades curriculares de diversas formas. Del mismo modo, las familias desempeñan un papel insustituible en la organización y significación de los mensajes que los niños reciben a través de éste u otros medios. Tradicionalmente estas dos instituciones -familia y escuela- venían siendo lugares privilegiados de conocimientos y saberes, pero en la actualidad los medios de comunicación, particularmente la televisión, están interviniendo alterando el proceso clásico de socialización, pues, a través de ellos, los niños

son fácilmente informados de lo que está pasando en el mundo. Cuando a los tres años, el niño llega por primera vez al Jardín de Infancia, posee ya un importante bagaje televisivo. Como indica Meyrowitz¹, «la televisión hoy acompaña a los niños a conocer el mundo mucho antes de ser capaces de pasear solos por la calle».

La televisión está pues presente desde muy pronto en la vida de los niños, formando parte e influyendo en sus experiencias y vivencias diarias, dentro de la familia y, cómo no, también en la vida escolar.

Sería deseable e importante, como ya ocurrió en algunos Jardines de Infancia y Escuelas, que los niños y niñas pudiesen encontrar en las

instituciones educativas un espacio que les proporcionase la oportunidad de verbalizar sus concepciones televisivas. Aprovechando que la mayoría de los niños están fuertemente motivados por y para la televisión, el profesor puede rentabilizar el interés que tienen por este medio. Hablar de y sobre la televisión puede ser un buen punto de partida para el desarrollo de una educación que capacite a los alumnos para hacer un uso crítico de la televisión². La tele es algo que comparten todos los niños; están familiarizados con sus contenidos y en las conversaciones que mantienen entre ellos se puede constatar cómo aceptan fielmente los puntos de vista que se les presentan. Es por consiguiente un tema que forma parte de sus experiencias vitales y puede servir de puente entre el Jardín de Infancia y la familia. Además, si pretendemos que los aprendizajes y los conocimientos que se desarrollan en el Jardín de Infancia tengan verdaderas posibilidades de ser alcanzados, deberemos partir de las vivencias y experiencias de los niños, de sus dudas, necesidades y problemas.

Al desarrollarse en la Escuela o Jardín de

La televisión está pues presente desde muy pronto en la vida de los niños, formando parte e influyendo en sus experiencias y vivencias diarias, dentro de la familia y, cómo no, también en la vida escolar.

Infancia un trabajo sistemático de exploración de la televisión, los niños pueden afianzar actitudes críticas y aprender a preguntarse sobre lo que ven y oyen; pueden también habituarse a ser selectivos a la hora de ver televisión; esto no implica necesariamente que el placer y la satisfacción que los niños sienten al ver televisión sean menores, sino por el contrario, con los conocimientos y capacidades que adquieran, podrán apreciar y valorar mucho mejor sus programas preferidos, y verlos con más satisfacción. Y en definitiva, sus actitudes críticas y sus capacidades de selección podrán aplicarse también en otros ámbitos de su vida.

Esencialmente el medio familiar constituye el principal contexto de consumo televisivo; esto es, el contexto inmediato en que generalmente los niños ven la televisión y comentan lo que ven, desempeñando un papel importante para conocer sus prácticas televisivas. La televisión puede ser una oportunidad de lograr la interacción social en el seno de la familia; es muchas veces una facilitadora de participación en la vida familiar y también motivo de conflicto, sobre todo cuando no hay consenso o acuerdo en relación al canal que se quiere ver. Los padres tienen una gran influencia en la forma de cómo los hijos ven televisión, una vez que comparten con ellos su «estilo televisivo». Por tanto, nada sustituye una interacción de calidad entre padres y niños y nadie es capaz de lograr, si no es la familia, que los niños filtren, interpreten, comprendan los contenidos televisivos y atribuyan sentido a los mensajes recibidos, porque en su seno es donde pueden conversar, revivir y criticar lo que se vio.

Se comprende entonces la importancia del contexto familiar en la recepción televisiva y la necesidad de que familia y escuela -que tienen un papel protagonista y básico en la educación de los niños- se complementen en una Educación para los Medios, preocupándose por optimizar el potencial de desarrollo, evitando ofrecer pautas de conductas contradictorias en el proceso educativo.

Para la puesta en marcha de un programa de «educación crítica para el uso de la televisión», es importante tener presente no sólo este medio audiovisual y el impacto de sus contenidos, sino también los contextos y condiciones de recepción, el medio social y cultural, los estilos de vida de las familias, las

características psicológicas de los niños, así como su papel activo en la creación de significados y las alternativas disponibles que se les presentan, pues todas ellas son variables importantes que interactúan con el medio televisivo.

Me gustaría para terminar proponer algunas estrategias de exploración de la televisión, que pueden ser desarrolladas en el Jardín de Infancia, en la Escuela o hasta en la propia familia, con la intención de que sirvan de orientación a todos los que están interesados en educar para la comprensión y la creación de actitudes reflexivas, críticas y creativas en relación al uso de la televisión:

1. Utilizar la televisión como instrumento de observación e «investigación» con vista a recopilar datos que

permitan una intervención pedagógica más adecuada y adaptada. Para ello, algunos tópicos pueden ser:

- ¿Cuáles son los programas televisivos más vistos por los niños y cuáles son sus

La verdad es que la televisión fascina tanto como inquieta. Es una de las distracciones preferidas de los niños y niñas. Es un poderoso instrumento que satisface sus necesidades, que les suscita nuevas preguntas e intereses, que los coloca frente a situaciones cuya naturaleza, realista o ficticia, no siempre consiguen discriminar.

preferidos?

- ¿De qué forma ven y representan a sus héroes en la escuela?

- Huellas e influencias de la televisión en sus juegos.

- Intereses, sentimientos de alegría, miedo, tristeza... transmitidos por los medios de comunicación que comparten.

- Animarles a hablar y a comentar para que den su opinión sobre lo que vieron en televisión.

2. A través del dibujo, pintura, modelado... descubrir las preconcepciones que los niños tienen de la televisión, conocer sus programas y personajes preferidos. Para ello sería interesante realizar un registro de los comentarios sobre los programas televisivos, comparándolos y comentándolos en grupo.

3. Hablar con los niños sobre sus héroes y antihéroes, descubriendo quiénes son, cómo son, qué hacen, cómo se visten, si vencen siempre, cómo resuelven sus conflictos...

4. Ver con los niños y niñas un programa de televisión; por ejemplo, un fragmento de dibujos animados o una película. Hacer después un análisis: recontar la historia (éste puede ser el punto de partida de la actividad, cuando no se dispone de televisión y vídeo), caracterizar física y psicológicamente a los

personajes, descubrir los espacios físicos más significativos de la acción, identificar los mensajes que pretende transmitir el programa...

Tengamos siempre presente que «aprender a usar la televisión ofrece una autonomía comparable a la que se adquiere cuando los niños aprenden a atarse los cordones de sus zapatos, a escoger sus ropas, a saber la hora, a atravesar la calle o a preparar su cartera» (F. Mariet).

Sara Pereira es profesora del Centro de Formación de Profesores y Educadores (CEFOPE) de la Universidad del Miño (Braga) de Portugal.

Traducción del original en portugués por M. Monescillo.

Notas

¹ MEYROWITZ, J. (1985): *No sense of Place*. Oxford, Oxford University Press.

² Se entiende por «educación para el uso crítico de la televisión» el estimular a los niños para que establezcan sus propios juicios y formulen sus propias opiniones acerca de lo que ven en este medio, y el desarrollar su capacidad de proceder a una reorganización de los datos y de las informaciones que poseen de forma original y creativa, especialmente a través de la creación de sus propios productos mediáticos.

³ MARIET, F. (1989): *Laissez-les regarder la télé*. Paris, Calmann-Lévy.

Temas

Los usos sociales de la televisión: hacia una televisión local

.....

Sindo Froufe Quintas

Los usos sociales de la televisión en nuestra sociedad son múltiples y polémicos. Se exponen en este trabajo algunos de sus usos sociales más definitivos a la hora de potenciar los elementos territoriales que revitalizan el tejido social más próximo. Se aboga entonces por la puesta en funcionamiento de las televisiones locales como equipamientos que favorecen la intervención sociocultural y actúan como un espacio para la práctica de la libertad personal y grupal.

Vivimos en el mundo de la imagen. Nadie se ha preguntado con seriedad apocalíptica a qué se deben esas inquietudes sociales que todo lo bañan de pesimismo, de tibieza afectiva y de cobardía anónima. Sin embargo, en los grandes rituales de los hogares mundiales, la televisión se ha convertido en la protagonista de los encuentros silenciosos. Ella homogeneiza sus campos de incidencia y crea la publiesfera como una capa hegemónica que envuelve nuestros pensamientos y nuestras actitudes, que pregona nuestros comportamientos y da cobijo a nuestros sentimientos. La televisión y sus usos múltiples (informativos, recreativos, formativos, sociales, etc.) son casi siempre uno de los temas polémicos actuales. Se la juzga con severidad desde los parámetros de la Educación Infantil, en cuanto al niño le quita seguridad, actividad, creatividad y otras virtudes humanas (capacidad crítica, diálogo, ocio, diversión, juego, etc.) que se aprecian en el diccionario de la familia.

Los usos sociales que damos a la televisión hacen que el papel del usuario sea preferentemente *activo*. Esta actitud se observa cuando el público intenta la búsqueda de un conocimiento más contextual de su entorno más próximo o tal vez, cuando la usa como medio/vía de acceso a una información que resulta lejana. Todo ello se hace desde una perspectiva creativa, activa y personal, en cuanto toda búsqueda informativa supone una actividad seleccionadora, según gustos y apetencias, curiosidades formativas y prácticas ociosas.

1. Los usos sociales de la televisión

La complejidad de nuestra sociedad nos obliga a introducir como referente necesario en nuestras opiniones y comportamientos los mensajes televisivos. La mediación es una de sus funciones principales. El hombre moderno se pone en contacto con su territorio (espacio físico, social y educativo) mediante la selección de programas televisivos que sean de su

interés o agrado. Analicemos algunas de sus funciones dentro de una perspectiva estructural.

1.1. Generalización de la información

La televisión es el medio por excelencia para recabar todo tipo de informaciones sobre los acontecimientos, sucesos o hechos que tienen lugar en la publiesfera de la sociedad. Todo se hace accesible, todo se democratiza, todo se nos hace más cercano. El mundo se convierte en la famosa aldea global (McLuhan, 1969), donde los gustos y las creencias se estandarizan, donde se crea una conciencia universal/intransitiva bajo los mismos marcos de referencia (lo rural y lo urbano uniformizan sus valores y pautas culturales).

El espacio vital que cada persona presiente como único y propio, se ve influenciado por factores externos que modifican no sólo sus ideas, sino también sus relaciones sociales. El hombre se percibe como un ser en continuo diálogo a escala universal, donde los sistemas sociales, políticos, económicos y educativos se encuentran inmersos en la misma problemática. El planeta se ha convertido en un recinto donde todos conviven, se divierten y hasta se forman. Las relaciones interpersonales son ya formas de intercambio, referidos a creencias, conocimientos, teorías, opiniones, debates, objetos, valores, modas, etc.

La televisión como fuente informativa es imprescindible en una sociedad tan compleja como la nuestra. A pesar de que la función de generalización informativa sea importante, es necesario salvar el protagonismo del individuo como ser único e irreplicable. Las acciones informativas deben ser desmasificadas desde un enfoque crítico personalizado. El papel de

la televisión como vehículo de información es suficientemente decisivo en la formación de criterios personales, que es imprescindible determinar qué tipo de información se vehicula y qué efectos produce en los receptores. La familia y la escuela son factores determinantes en cuanto deben armonizar los sistemas de

integración social y de renovación sociocultural que la televisión (con los demás medios) producen en las comunidades y en los individuos. Como escribe Sanvicens (1985, 84): «la televisión y los otros medios pueden considerarse como un «nuevo ambiente», un «metaambiente» que viene a interponerse entre el hombre y el mundo objetivo y real. Poseen rapidez, ubicuidad y penetración, ofreciéndose como un entorno que rodea o envuelve al hombre moderno dentro de una realidad múltiple».

Vivimos en una sociedad interconectada, ya que los territorios quedan entre sí inter-

comunicados por nuevas redes o canales, reduciéndose las distancias y borrándose las fronteras. La difusión se generaliza «pero el contacto creador/público queda mediatizado, estableciéndose una nueva relación de tipo mediático que configura un nuevo esquema en el proceso de difusión cultural» (Viché, 1991, 47).

1.2. Aprendizaje de las normas sociales

La televisión como medio de difusión cultural hace accesibles los bienes culturales a todos los sectores sociales. La combinación de imagen y palabras consigue que los aprendizajes sociales se refuercen y hasta se hagan más comunes. Sin embargo, el aprendizaje por televisión, donde la imagen predomina sobre la palabra, favorece un empobrecimiento en la comunicación escrita *versus* oral como de-

La televisión es el medio por excelencia para recabar todo tipo de informaciones sobre los acontecimientos, sucesos o hechos que tienen lugar en la publiesfera de la sociedad. Todo se hace accesible, todo se democratiza, todo se nos hace más cercano.

muestran estudios experimentales recientes.

La televisión, en cuanto transmite cultura, influye en la concepción, valoración y apropiación de los pautas sociales. Presenta un modelo de sociedad al que intentamos imitar (los niños imitan a los personajes televisivos). Nos va concienciando a todos de que los patrones (paradigmas referentes) que aparecen a través de sus formatos informativos son los que triunfan, los que son aceptados por la mayoría de la audiencia, como lo confirman las casas comerciales que no conciben sus campañas publicitarias sin apelar al medio televisivo. Los comportamientos sociales unánimes se justifican en función de la uniformización cultural, donde los colectivos menos formados críticamente son los más vulnerables a los efectos de la televisión (pasividad, actividad solitaria, etc.). Como comenta Fermo (1994, 222): «la cultura se estandariza, se empobrece y pierde muchos rasgos diferenciadores, que han sido propios de una civilización artesanal y de mayor contacto humano». El rol de la televisión consiste en la configuración de un macromedio social donde los cambios producidos continuamente y a grandes velocidades en las coordenadas espacio-temporales exigen una modificación de los comportamientos personales/familiares para adaptarse a las nuevas situaciones creadas. De ahí que las normas y valores sociales sufran la enfermedad del tiempo (todo se vuelve pasajero: opiniones, reacciones, muertes, guerras, valores, canciones, modas, etc.).

1.3. Agente de la socialización

Si se habla en el campo de la Pedagogía Social que los medios de comunicación son agentes de la socialización, ese protagonismo se lo lleva,

entre todos ellos, la televisión. Su influencia, en los primeros años, puede resultar decisiva en la formación y desarrollo de la personalidad del niño. La unidireccionalidad de los niveles informativos que transmite y de todos sus mensajes hace que el niño/receptor se comporte como un elemento pasivo a la hora de digerir sus contenidos y criticar sus informaciones. «El niño es el pequeño objeto que se manipula desde la pantalla: se le explota, se le hace actuar como vendedor, se le crean necesidades artificiales que deben pagar los padres y se le matan las ansias de vivir lo fantástico e imaginativo. La televisión disminuye las ocasiones para que el hijo establezca contacto con los demás miembros de la familia y refuerza la dependencia de sus actos anulando su capacidad de decisión personal» (Froufe, 1985, 15).

Para muchos niños, la televisión es la institución social más importante y formativa en su proceso de socialización, en cuanto la socialización es interpretada como el aprendizaje que realiza el niño en las primeras etapas

de la vida para acomodarse a la sociedad en la que vive. Ese aprendizaje social inicial influye en los aprendizajes posteriores, mediante una transferencia positiva o negativa, según favorezca o dificulte su evolución e incorporación a las normas, pautas y valores compartidos por la mayoría de los integrantes de la comunidad.

La *socialización medial* se debe a la influencia que la televisión tiene en la transmisión de la cultura, ya que ésta es una forma de intervención en el proceso socializador y, al mismo tiempo, sus contenidos afectan a los elementos fundamentales de la socialización: códigos éticos, valores, formas de vida, creencias, juicios, opiniones, etc. La televisión es la institución cultural

Los efectos socializadores de la televisión traspasan sus propias fronteras informativas. Nos acerca y sensibiliza para la comprensión de una serie de movimientos sociales que sería imposible conocer en toda su extensión y profundidad sin su mediación.

determinante en el proceso de mediación, ya que los usuarios se forman una imagen del mundo de lo social (como referente) que nos aproxima a una interpretación posible de todas las realidades humanas.

1.4. Conocimiento de los nuevos movimientos sociales

Los efectos socializadores de la televisión traspasan sus propias fronteras informativas. Nos acerca y sensibiliza para la comprensión de una serie de movimientos sociales que sería imposible conocer en toda su extensión y profundidad sin su mediación. Temas tan en boga en la sociedad actual como el feminismo, la ecología, la educación multicultural, el pacifismo, la educación ambiental, etc., tienen un espacio más reducido de lo que se merecen dentro de los programas televisivos. Las distintas culturas se conocen más y se hacen más tolerantes e integradoras, favoreciendo la convivencia entre los seres humanos de etnias y grupos diversos. Aunque su público sea numeroso, disperso y heterogéneo, ella con su radio de acción reduce la comprensión del espacio y del tiempo.

2. Hacia una televisión local como medio de intervención social

Es necesario, desde los enfoques socio-culturales, potenciar la creación y puesta en funcionamiento de los fenómenos comunicativos a nivel local, mediante unas redes de comunicación interpersonal e intergrupos. La televisión local como complemento de las estatales (públicas o privadas) se constituye como un elemento básico para una comunicación interactiva, donde la bidireccionalidad implique una interpretación recíproca y crítica del patrimonio cultural.

Estamos viviendo un momento histórico

donde las televisiones locales van naciendo cerca del ciudadano, configurando un territorio y desarrollando las identidades de los colectivos sociales. «La existencia de la televi-

sión local es fundamental, no sólo desde el punto de vista de la identidad cultural, sino desde la perspectiva del establecimiento de redes de comunicación intraterritoriales y como garante de la libertad de expresión y comunicación de la colectividad» (Viché, 1991, 90). Las funciones sociales de una televisión local son múltiples: dinamización cultural, conocimiento de los problemas y preocupaciones del ciudadano, potenciación de la identidad propia, revitalización del tejido social, económico y político, protagonismo directo de los ciudadanos, enriquecimiento informativo y

Nadie pone en duda la importancia informativa de la televisión en nuestra época. Su caudal de noticias es tan amplio y complejo, que hace que las realidades más lejanas se nos hagan próximas y que los aprendizajes sociales se infieran de sus mensajes.

análisis de la realidad local, espacio para la expresión de asociaciones y grupos minoritarios, medio para el desarrollo económico y cultural del territorio e instrumento de innovación, etc. Como escribe Mougne, «la televisión local es una identidad construida sobre dos polos: la convivencialidad y la proximidad».

La proliferación de televisiones locales favorece el campo de la intervención cultural en un territorio concreto. Actúa como complemento necesario a las televisiones nacionales o transnacionales en cuanto produce una mirada hacia dentro, que posibilita una referencia inmediata al entorno más cercano, fija la identidad territorial como un compromiso informativo útil y exprime la riqueza de lo cotidiano. Para Viché (1991, 111): «la televisión local, como equipamiento permanente y la emisión local como acción esporádica son dos intervenciones de carácter público, al servicio de la comunidad local que permiten el establecimiento de foros permanentes de debate, el

desarrollo de la identidad colectiva, una democratización de la vida pública, un flujo constante de información y una plataforma para la expresión de los colectivos y grupos sociales». Las distintas experiencias en el territorio español, promovidas por organismos públicos o colectivos sociales, han creado ya redes comunicativas mediáticas e interactivas donde los ciudadanos puedan pronunciar su palabra y exponer sus opiniones, desde un enfoque democrático de la información. La televisión local encuentra su razón existencial en cuanto es un instrumento al servicio de la democracia cultural, promoviendo una dinámica comunitaria de carácter local y favoreciendo el desarrollo de todos los aspectos (culturales, deportivos, recreativos, musicales, actividades en directo, entrevistas con personajes conocidos, etc.) que interesan a determinados sectores de la población.

Los avances tecnológicos, como la televisión por cable, están potenciando la creación, en casi todas las ciudades y poblaciones con alta demografía, de las televisiones locales con unas funciones sociales cercanas a los problemas que vive diariamente el hombre de la calle. Desde un enfoque territorial de la Animación -en cualquiera de sus ámbitos profesionales- abogamos por este tipo de televisión como la plataforma mediática más idónea para la comunicación humana, compensando la acción uniformadora de las televisiones nacionales (control social) y favoreciendo la participación de los ciudadanos en aquellos aspectos de la vida pública que sean cuestionados por la mayoría social.

3. Conclusión

Nadie pone en duda la importancia informativa de la televisión en nuestra época. Su caudal de noticias es tan amplio y complejo, que hace que las realidades más lejanas se nos hagan próximas y que los aprendizajes sociales -agresividad sobre todo- se infieran de sus mensajes. Es obligado interpretarla como un objeto que debe ser estudiado y apoyado desde una vertiente educativa.

Desde los ámbitos socioculturales, apoyamos la creación de redes de comunicación local como nuevos equipamientos para favorecer la intervención y la revitalización del tejido social. Las televisiones locales son el mejor desafío y el genuino exponente de la realidad cultural local con todos sus problemas y debates, con todas sus necesidades y sus expectativas de cambio.

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

Referencias

- FERMOSO, P. (1994): *Pedagogía social*. Barcelona, Herder.
- FROUFE, S. (1985): *Cuestiones de educación*. Huelva, Servicio de Publicaciones de la Caja Rural.
- SANVICENS, A. (1985): «Educación y medios de comunicación social», en VARIOS: *Condiccionamientos sociopolíticos de la educación*. Barcelona, CEAC, págs. 73-107.
- VICHÉ, M. (1991): *Animación, sistema de comunicación*. Valencia, Grup Dissabte.

Experiencias

La prensa nuestra de cada día

.....

Mariano Coronas Cabrero

El autor, después de unas consideraciones generales sobre el uso de la prensa en la escuela, centra su colaboración en el trabajo concreto realizado con alumnos de 6º de Primaria. Tres son las líneas de trabajo planteadas; en primer lugar, la realización de fichas dentro de la actividad de «planes de trabajo personal» que quincenalmente se llevaban a cabo; en segundo lugar, el uso de algunas informaciones periódicas: cambio de moneda, temperaturas, cuadros estadísticos para trabajar aspectos matemáticos; y en tercer lugar, el trabajo con noticias o informes relacionados con las Ciencias Sociales y Naturales (y directamente relacionados con los temas de la programación anual) para actualizarlos y completarlos.

Hablar de que la prensa sea una herramienta de uso cotidiano en la escuela puede parecer una sugerencia anacrónica, de tan usada, repetida y aceptada. Sin embargo, la realidad nos muestra que la generalización de dicha herramienta de trabajo en las aulas está muy lejos de alcanzar niveles óptimos de aprovechamiento. Y es que cuando queremos desviarnos de los caminos tradicionales por los que la escuela ha venido transitando, surgen algunas dificultades: es necesario dedicar más tiempo a preparar materiales de trabajo, hay que formarse en algunos temas y por tanto dedicar otro tiempo extra... Y eso sin contar con que frecuentemente tropezamos con la programación oficial, con el rutinario camino que marcan los libros de texto, con el tiempo, etc.

Los periódicos ofrecen cada día una gama amplia de materiales que pueden ser de atrac-

tiva utilidad en nuestras aulas: mapas, gráficos, fotografías, reportajes, informes, entrevistas, titulares, estadísticas, anuncios, efemérides históricas, chistes gráficos, noticias de temas diversos... La oferta es variada y hay donde elegir. Una vez hayamos tomado la decisión de incorporar la prensa a nuestro baúl particular de recursos pedagógicos, tendremos que acotar y concretar qué, cómo y cuándo vamos a usarla. En un listado rápido, se me ocurre que con el periódico podemos leer, comentar, recortar, inventar, pintar, fabricar, construir, preguntar, responder, profundizar, sugerir, archivar, calcular... Podemos realizar *dossiers* de acontecimientos o de temas de interés, actualizar informaciones ofrecidas por los textos escolares, podemos reescribir noticias, elaborar vocabularios temáticos, podemos interpretar gráficas y coleccionar fotografías especialmente significativas... La lista de

posibles aprovechamientos sería interminable, pero también creo que detrás de toda esa potencialidad tiene que haber un maestro o maestra que impulse decididamente su uso, que con imaginación plantee sugerencias de trabajo y actividades creativas y atractivas y que crea de verdad que trabajar con el periódico no es ningún toque de modernidad o de distinción sino una alternativa valiosa de trabajo en la escuela.

1. Algunos puntos de reflexión

Debemos tener presente, desde mi punto de vista, algunos aspectos:

- No perder de vista que en un elevado tanto por ciento, los chicos/as de nuestras clases no tienen oportunidad de hojear un periódico en su casa. Estaríamos ante la posibilidad de realizar una labor compensadora.

- Los periodistas no escriben sus crónicas para el público escolar. En cambio, la redacción de las noticias responde a una estructura lógica (las famosas seis «W»: ¿qué?, ¿quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo? y ¿por qué?) que facilita enormemente la comprensión al alumnado ya que cada noticia es una historia completa.

- Algunas de las dificultades que pueden presentarse en la comprensión de una información: vocabularios específicos, siglas, referencias a otras noticias... podemos convertirlas en temas de investigación y de trabajo en clase.

- El trabajo con prensa se rentabiliza mucho más si se usa de manera sistemática y frecuente, y se plantea con continuidad.

- El uso del periódico propicia planteamientos interdisciplinarios de algunos temas, posibilitando una percepción más global y real

de algunas situaciones, temáticas, etc.

- Creo que, a la larga, el uso de la prensa estimula la curiosidad, que es una de las claves del aprendizaje.

2. Un ejemplo práctico

A continuación, expongo brevemente el enfoque que en este curso estamos dando al uso de la prensa en 6º de Primaria. Creo que ilustrará más al lector la exposición de un caso práctico que seguir exponiendo al detalle argumentos teóricos (que por otra parte están recogidos en un buen número de publicaciones de fácil consulta, en bibliotecas, CPRs, CEPs, etc.). Diría para comenzar que hemos previsto acciones con el periódico a tres bandas:

- Como actividades esporádicas dentro de los «planes de trabajo personal», para lo que se han diseñado varias

fichas de trabajo que invitan al alumnado a tomar del periódico diversos elementos «físicos»: titulares, palabras, fotografías, noticias breves... elementos que permiten a continuación, realizar las actividades propuestas: escribir frases, hacer comentarios, localizar nombres de países, relacionar titulares, inventar noticias nuevas o disparatadas, mantener actualizada la cartelera de la clase, etc. Buscamos que el alumno/a maneje y se familiarice con el periódico y con los elementos que lo forman; que lo toque, lo doble y desdoble, que lo abra y lo cierre, que busque y rebusque... que establezca una relación lúdica con él.

- Utilización periódica -nunca mejor dicho- de algunos elementos muy concretos: cuadros estadísticos, cambio de monedas, datos meteorológicos, mapas, chistes gráficos... Con todo ello hemos trabajado y trabajaremos en: interpretación de gráficas, cálculos y problemas con números decimales, cálculo de

Los periódicos ofrecen cada día una gama amplia de materiales que pueden ser de atractiva utilidad en nuestras aulas: mapas, gráficos, fotografías, reportajes, informes, entrevistas, titulares, estadísticas, anuncios, efemérides históricas, chistes gráficos, noticias de temas diversos...

medias y construcción de gráficas de temperatura de las ciudades, dibujos humorísticos...

• Por último, vamos a trabajar fichas de prensa que incorporen la actualidad a los temas de estudio que vamos desarrollando en el curso. Centramos nuestra atención en las áreas de Ciencias Sociales y Naturales, pero la hacemos extensiva al tratamiento, lectura, comentario, valoración, etc. de cualquier informe, suceso, documento, etc. que tenga interés formativo, científico, ético, etc.

Estas fichas de prensa son elaboradas por el profesor y fotocopiadas en hojas individuales para que cada alumno y alumna disponga de una copia. Con ellas leemos, subrayamos, resumimos, reescribimos, comentamos, valoramos... Las fichas de prensa se han utilizado como motivación antes de iniciar un tema o como ampliación y actualización una vez iniciado. Se incorporan en la tabla de esta página cuatro ejemplos, que pueden ayudar a centrar el tema, correspondientes al primer trimestre.

TEMA DE TRABAJO	PRENSA APORTADA	ACTIVIDADES
EL RELIEVE DE LA TIERRA: Fuerzas internas de la Tierra	Noticia 1: « La ceniza volcánica cubre Papúa » en <i>Heraldo de Aragón</i> (22-9-94) Noticia 2: « Dieciséis muertos por un seísmo en las Kuriles » en <i>Heraldo de Aragón</i> (5-10-94)	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de las noticias. • Comentarios orales: aportes, preguntas, vocabulario... • Situación en el mapa mundi de las zonas afectadas. • Consecuencias de ambos fenómenos. • Resumen-redacción de ambas noticias, atendiendo a las seis «W».
EL SUELO, LOS MINERALES Y LAS ROCAS: Factores que modifican el suelo	Noticia 1: « Fuego y agua, un binomio dramático para el Mediterráneo español » en <i>El País</i> (18-10-94) Gráfico: « Efectos ecológicos del fuego »	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación y comentario de las tres viñetas del gráfico presentado. • Lectura de la noticia-informe y posterior comentario, aclaración de términos, etc. • Extraer el vocabulario específico o temático de la noticia, que es amplio: materia orgánica, filtración, actividad biológica, acuífero, aislamiento térmico, nivel freático, erosión, masa foliar, evaporación-transpiración, suelo fértil, etc.
EL UNIVERSO	Noticia 1: « El último eclipse solar total de este siglo » en <i>Heraldo de Aragón</i> (2-11-94) Noticia 2: « Descubren una galaxia cercana a la Vía Láctea » en <i>Heraldo de Aragón</i> (2-11-94)	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de las dos noticias. Comentario de lo leído anotando dudas, preguntas, palabras, etc. cuyo significado iremos desentrañando a medida que entremos en el tema.
LA POBLACIÓN MUNDIAL: Evolución de la población de las grandes ciudades del mundo	Gráfico: « Las grandes ciudades del año 2000 » (dos mapas mundi con los datos de 1970 y los previstos para el 2000) en <i>El País</i> (14-9-94)	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de los mapas. Reconocimiento de los países a los que pertenecen las ciudades. • Tomar conciencia de las causas que provocarán esos aumentos. • Hacer un listado colectivo de posibles soluciones para evitar esa superpoblación. Debatirlas.

La realidad es que en estos momentos hay mucho material escrito y publicado que estimula y orienta a quien quiera introducirse en el uso didáctico de la prensa; los acuerdos Prensa-MEC proporcionan periódicos a precios más asequibles, los centros disponen de mejores y más rápidos sistemas de reproducción de fichas de trabajo elaboradas... Y la actualidad sigue ahí, sorprendiéndonos cada día y ofreciéndonos un aluvión de excusas para que la dejemos entrar en el aula.

3. Dos actividades con titulares

3.1. «Pacificación de noticias»

Hemos elegido nueve titulares de otras tantas noticias que reflejan una situación mundial inestable y belicosa. Los hemos leído y hemos explicado el significado de palabras nuevas así como el contenido de cada noticia. Seguidamente, cada niño/a provisto de tijeras, rotulador, cinta adhesiva y una hoja blanca ha ido tapando una o varias palabras de cada titular con un rectángulo de papel blanco y ha escrito encima una o varias palabras para transformar cada titular original en otro de sentido contrario: pacífico, tolerante, positivo... Los resultados han sido muy interesantes, sirva como muestra un ejemplo de cada titular modificado:

- *Homenaje en Egipto para dos integristas que colaboraron con el Premio Nobel Naguib Mahfuz.*
- *La paz causa alegría en la población civil.*
- *El amor de los colonos judíos pone acelerado el proceso de paz árabe-israelí.*
- *Corea del Norte entrega hoy el premio al piloto norteamericano.*
- *El Ministerio de Defensa ruso asegura que sus tropas han tomado el cuartel general para hacer una fiesta.*
- *Seis bailes entre policías y campesinos para ayudar a un Ayuntamiento en Chiapas.*
- *Aplazado el agradecimiento a cuatro*

«skins» por haber defendido a un negro.

- *El gobernador de Nueva York extradita a Oklahoma a un reo para que sea liberado.*
- *El alto el fuego se celebró en Bosnia ocho días después de entrar la paz.*

3.2. «Inventar titulares nuevos, mezclando los originales»

Nada nuevo, por otra parte, pero de resultados interesantes. Se pide que sólo se formen aquellos titulares que no requieran ningún cambio en las palabras que componen los originales, lo que supone una pequeña dificultad. También se estimula al personal para que juegue con el sentido del humor. Por último, resulta de mucho interés el desarrollo de las nuevas noticias, a modo de breve crónica. Ejemplificamos este apartado solamente con los titulares nuevos, para ver lo que dan de sí:

- *El gobernador de Nueva York causa estragos en la población civil.*
- *Corea del Norte extradita el alto el fuego en Bosnia.*
- *Aplazado el juicio a cuatro «skins» que pretendían ocupar un Ayuntamiento en Chiapas.*
- *En Egipto se tambalea el Premio Nobel Naguib Mahfuz.*
- *La guerra pone en peligro el cuartel general de Oklahoma.*
- *El Ministerio de Defensa ruso asegura que los colonos judíos pretendían apalar a la población civil.*
- *La población civil entrega hoy el Premio Nobel a cuatro «skins».*
- *Un reo pone en peligro el alto el fuego en Bosnia.*
- *El cadáver del gobierno checheno entrega hoy la paz de Nueva York.*

Mariano Coronas Cabrero es maestro del Colegio Público «Miguel Servet» de Fraga (Huesca).

Las correventuras de Poli: un programa de integración Prensa-Escuela

.....

Fernando Navarro Morcillo

La utilización crítica y creativa de los medios en las aulas requiere necesariamente la puesta en marcha de actividades que permitan a los alumnos adquirir conocimientos, procedimientos y actitudes que les introduzcan en el conocimiento y análisis de los medios. En este trabajo se presenta una experiencia desarrollada en colaboración con el diario «Córdoba», a manera de concurso, en el que los alumnos/as a través de la prensa se implican en un proceso de investigación en equipo, con búsqueda de enigmas, que sirven de pretexto para familiarizarse con el medio.

1. Justificación pedagógica del Programa

Los medios de comunicación social tienen actualmente una enorme influencia en la información y formación de todos los ciudadanos. Ésta es más decisiva y determinante en los niños como personas en formación que carecen de los elementos de juicio y la capacidad crítica necesaria para seleccionar, entender y enjuiciar el gran torrente de estímulos de todo tipo que reciben diariamente a través de los medios. Se hace pues necesario que la escuela, como agente encargado de la educación formal, dote a sus alumnos y alumnas de los conocimientos, procedimientos y actitudes idóneos para que sean capaces de utilizar los medios de una forma constructiva, crítica y creativa. La propuesta que presentamos no es sino una actividad más para conseguir ese objetivo irrenunciable de la escuela actual.

1.1. Descripción de la actividad

Consiste básicamente en la resolución por

equipos de una serie de enigmas o preguntas sobre contenidos del periódico que hay que buscar en el mismo o que sirven de pretexto e inicio para una búsqueda en otro tipo de documentación de fácil acceso desde el aula. Estos enigmas se contextualizan en una historia inicial de carácter imaginario o humorístico. En la versión de concurso en prensa, esta historia da pie para el planteamiento de otra pregunta sobre una obra literaria.

1.2. Bases psicopedagógicas (Anexo 1)

1.3. Principios metodológicos subyacentes (Anexo 2)

1.4. Objetivos

1.4.1. Generales

- Promocionar el uso creativo y lúdico de la prensa en el aula.
- Favorecer el contacto de los alumnos con

el periódico como forma de integración y conocimiento de los procesos sociales, económicos y culturales de su entorno.

- Fomentar en los alumnos el conocimiento del lenguaje y estructura del periódico y el gusto por su lectura.

- Fomentar en los alumnos los hábitos de trabajo en equipo, planificación del tiempo y materiales y el uso sistemático de estrategias intelectuales.

1.4.2. Específicos Conceptuales

- Conocer la estructura del periódico en cuanto a tipos de contenidos (informativos, formativos, entretenimiento...) y secciones (opinión, nacional, deportes, local...).

- Trabajar contenidos de las diferentes áreas de acuerdo al momento de desarrollo curricular de la clase, a los intereses del grupo y situados en la zona de desarrollo potencial de los alumnos.

Procedimentales

- Desarrollar el uso sistemático de estrategias de trabajo en equipo: división del trabajo por afinidades o capacidades, planificación del tiempo, espacio y material.

- Trabajar las estrategias intelectuales que exijan procesos mentales adecuados a la edad y capacidad del alumno: observación-atención, inducción-deducción, síntesis, ordenación, pensamiento hipotético...

- Habituarse al alumno a limitar su impul-

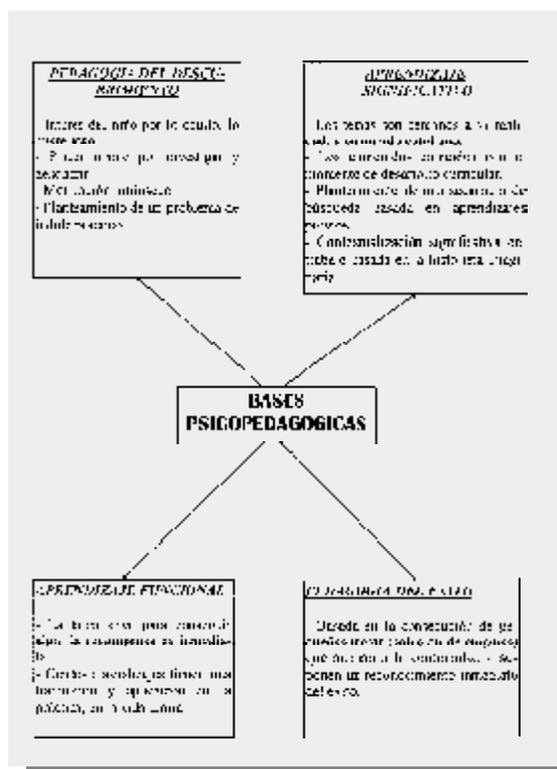
sividad favoreciendo la reflexión y el método sobre todo en los procesos de entrada y procesamiento de la información.

Actitudinales

- Lograr en los alumnos una actitud positiva ante el periódico, al verlo como fuente de juego y placer.

- Favorecer la adopción de actitudes de cooperación en el equipo de trabajo.

- Despertar la inquietud y curiosidad por el conocimiento del mundo que les rodea a través de la prensa.



Anexo 1. Bases psicopedagógicas

2. Planteamiento y desarrollo de la actividad en prensa. Concurso

2.1. Génesis

La actividad fue planteada al periódico *Córdoba* para su difusión como concurso. En él podían participar equipos de cuatro alumnos coordinados por un profesor responsable, de los niveles de Ciclo Superior de EGB, FP y BUP. Se desarrolló dentro de las actividades del IV Convenio Prensa-Escuela de la provincia a lo largo del segundo trimestre del curso 1994-95, con la denominación de «Las correventuras de Poli».

En marzo publicamos un artículo presentando el concurso, en el que entre otras cosas se decía:

2.2. Difusión y motivación

(...) Todos sabemos de la enorme influencia que actualmente tienen los medios de

comunicación social en nuestra vida cotidiana, en nuestros gustos, opiniones y formas de actuar, que se traducen de una forma u otra en el ámbito escolar. Por poner un ejemplo clamoroso, cualquiera de vosotros, (...) pasa casi un 50 % más de tiempo al año delante de la televisión que en las aulas. Con esta realidad, el saber utilizar y manejar los medios con un sentido crítico y selectivo se hace imprescindible si queremos formar ciudadanos y ciudadanas responsables, autónomos y en definitiva libres. (...)

En «Las Corrientes de Poli» la propuesta va más por el trabajo en equipo, el juego y el descubrimiento como ejes de la actividad. Queremos que profesores y alumnos redescubráis el placer por investigar conjuntamente a partir de los enigmas de nuestro misterioso personaje. (...)

También creemos importante el trabajo en equipo como forma de socialización. (...) Los contenidos adquirirán así un grado de significatividad complementaria al ser adquiridos mediante la interacción y cooperación con los demás.

La organización y agrupamientos básicos de la propuesta están definidos. (...) Crear en la clase tantos equipos como se pueda, inscribirlos y trabajar simultáneamente con ellos puede ser una opción válida e interesante.

Hacer equipos interniveles puede favorecer las estrategias de adaptación y las habilidades

sociales. (...) Apareció ese mismo día el boletín de inscripción y el comienzo de la historia de Poli, utilizada como elemento motivador del Concurso, que era el siguiente:

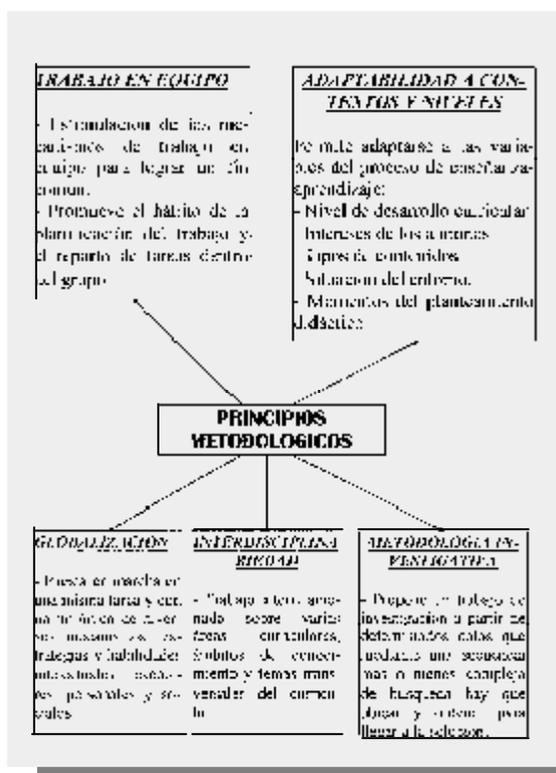
«Redacción Diario Córdoba, 7 de marzo, 10:15 mañana

Margarita, secretaria adjunta, estaba haciendo fotocopia del boleto de la Primitiva que jugaba semanalmente con sus compañeras, cuando observó atónita cómo, en lugar de los numerillos de la suerte, apareció en la fotocopia un curioso personaje: parecía joven, ni alto ni bajo, ni guapo ni feo, vestido con un extraño atuendo y con una amplia sonrisa dibujada en la cara. Pero del estupor inicial pasó al pavor cuando vio que el personaje saltaba del papel y se materializaba de pie sobre la máquina

mirando todo en derredor con grandes ojos de sorpresa. Minutos después, cuando era trasladada en una ambulancia al psiquiátrico de Alcolea, sólo acertaba a repetir entre grandes carcajadas histéricas: ¡Y qué faldita tan mona! Seguiremos informando...»

Al mismo tiempo se enviaron carteles anunciadores del Concurso a los centros de la provincia. Para posibilitar el trabajo en éstos, cada equipo inscrito recibió diaria y gratuitamente un ejemplar del diario, desde su inscripción hasta el día 30 de abril. Para dar a

conocer la mecánica y el tipo de concurso se publicó el día 22 de marzo un concurso-piloto,



Anexo 2. Principios metodológicos

con los mismos elementos que los demás pero no válido a efectos de premios.

2.3. Elementos del concurso

2.3.1. Contextualización: *Correventuras de Poli*

Es un elemento básico del Concurso que da coherencia y significado al mismo. Pretende ser también un elemento motivador al conectar con los intereses y gustos del alumnado al que va dirigido mediante la identificación del mismo con el personaje. Sirve también para introducir cuestiones sobre obras literarias que facilitan su conocimiento y posterior profundización. Por último permite el desarrollo de un juego léxico al utilizar el personaje palabras inventadas que pueden conllevar un trabajo posterior de investigación y recreación por parte de los alumnos. Consiste básicamente en el planteamiento de una historia de carácter mágico-imaginario, cuyo inicio se ha transcrito en el punto anterior. El día 15 de marzo apareció la continuación en la que el personaje, un joven griego que viaja por el tiempo y el espacio, se presenta de esta manera:

«Yo quiero «conoprender» todo de vuestro mundo y vuestro tiempo. Vengo de Grecia. Estaba un día entrenando para las Olimpiadas, cuando se puso a mi lado un tal Mirón, que era «miopético» y ensayaba posturitas para no sé qué escultura que quería hacer. Para ser medio cegato no lo hacía tan mal ya que en el primer lanzamiento me acertó con el disco en toda la «cocobeza». Desde entonces estoy viajando por el tiempo y el espacio pero nunca había llegado a un sitio tan raro como éste. Quiero que me «respondestéis» a todas mis preguntas y yo os iré contando alguna de mis «correventuras» por esos mundo de Zeus». (...)

Su curiosidad era insaciable. Comenzó a «leevorar» todos los diarios atrasados que cayeron en sus manos y a preguntarnos todo tipo de cosas. Como nosotros no tenemos tiempo de «responstarle» a todo, vamos a publicar diez de las que nos haga cada semana. (...) También nos ha dicho que os va a poner una cuestión sobre cada una de las «correventuras» que nos

cuente. Por cierto, nos ha dicho que se llama Hipólito Eryximacos, pero afortunadamente prefiere que le llamemos Poli.

En las cinco semanas siguientes, Poli introduce el concurso con una «correventura», sobre la que hace una «curiosigunta». En ellas narra sus apariciones en distintos momentos y lugares y sus relaciones con autores y obras literarias muy conocidas. Aparecen *El Lazarillo de Tormes*, *El Principito*, *Platero y yo* y *el Romancero Gitano*. Reproducimos a modo de ejemplo la correventura sobre el *Romancero Gitano* aparecida el día 26 de abril:

«Cuando mi amigo Platero se me fue, me quedé muy triste y anduve «errabundeando» de aquí para allá. Al poco tiempo me «tropencontré» en mitad de un olivar con un «curioséico» grupo de gente. En seguida me trataron como a uno de los suyos, porque, según me dijeron, yo era un «vagamundo» como ellos. Vivían en caravanas y se «traslaportaban» de un sitio a otro como el viento, sin un fin concreto, sólo por viajar, como yo. Trabajaban los metales y «mercagociaban» con ganado. Eran gente alegre, oscuros como la aceituna y libres como las hojas del otoño. Lo más «fundaportante» para ellos eran la familia y la libertad. Recuerdo aquellas noches, largas y densas, en que a la luz de la «candeguera» y al calor de los cantos y los bailes me hablaban de ellos, de sus «costumbridades», de sus esencias. Para «conoprenderles» mejor me recomendaron un romancero que sobre ellos había escrito un tal Federico, poeta andaluz universal. Yo he leído el libro con «entusiasmación» y sobre él tengo una «curiosigunta» para vosotros: En los doce primeros poemas del *Romancero Gitano*, aparte de Córdoba, a la que dedica uno titulado S. Rafael, aparecen los nombres de tres pueblos cordobeses: ¿Cuáles son?»

El día 3 de mayo, acabados ya los cuatro concursos semanales, Poli se despide de los lectores para seguir su viaje, con el siguiente texto:

«Queridos amigos, estar entre vosotros ha sido la «correventura» más «fabucinante» que

me ha ocurrido nunca. Leer el periódico «diagularmente» es como estar presente en muchos sitios a la vez, como vivir muchas vidas, como ver el mundo desde una ventana «magivillosa». He llorado por Ruanda, he reído con las noticias «curiosimpáticas», me ha emocionado la «solidabnegación» de tanta gente que trabaja por los demás, me he indignado con el terrorismo. (...)

Con la lectura del periódico y la ayuda de los jóvenes «lectivestigadores» explicándome lo que yo no entendía, me he metido en vuestro mundo como si perteneciera a él desde siempre (...) y a vosotros, lectores que tanto me habéis ayudado a «conoprender» vuestro mundo, os animo a que sigáis leyendo diariamente el periódico y que me recordéis en esos momentos.(...)

2.3.2. Enigmas de Poli

Constituyen la materia sustantiva del Concurso. Se han planteado diez cada semana, que aparecen los miércoles referidos a los contenidos de los periódicos de la semana natural anterior (de lunes a domingo). Una tipología de los mismos se adjunta en el Anexo 3. El nivel de dificultad se ha intentado ajustar a los destinatarios del Concurso: Ciclo Superior de EGB, FP y BUP.

Las amplísimas posibilidades de combinación de los distintos elementos a considerar permiten una rica gama de tipos de enigmas. Como ejemplo de ello transcri-

bimos dos de cada semana:

22-III-95. En una de las deliciosas columnas del Jardal, su autor hace una reflexión sobre las siglas. Poli no sabe bien cómo interpretarla y duda entre: a) Cualquier tiempo pasado fue mejor; b) No hay nada nuevo bajo el sol; c) El que tiene boca se equivoca. ¿Tú qué opinas?

22-III-95. Poli se ha quedado muy triste al enterarse en el diario del día 15 de un atentado xenófobo contra dos niños gitanos. Quiere saber a qué antiguo país pertenecía la región de donde procedían los niños y su familia.

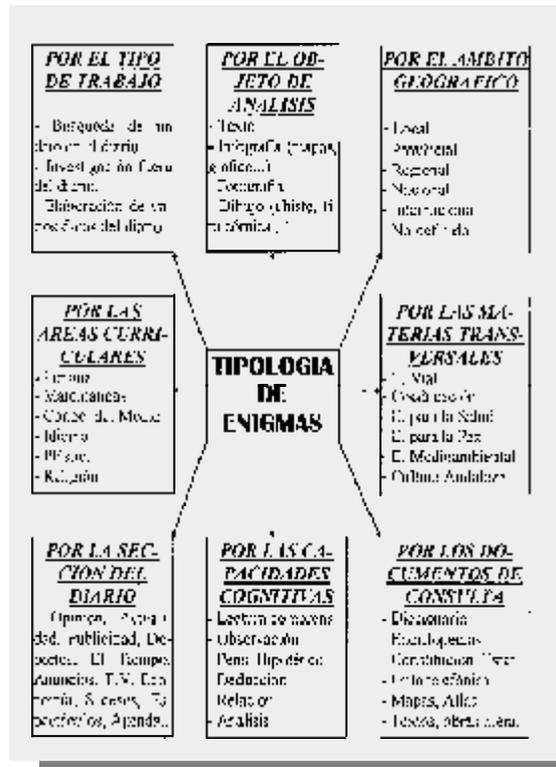
29-III-95. Poli está horrorizado por los conflictos armados que hay en nuestro mundo. En Internacional de esta semana ha visto que sobre dos de ellos se habla en 6 de los 7 diarios

aparecidos. ¿Cuáles son las capitales de las dos repúblicas que protagonizan estos trágicos hechos?

29-III-95. En una de las fotos de los diarios de esta semana, aparece una frase en un idioma que Poli desconoce. Aunque vosotros no lo estéis estudiando, no os será difícil averiguar qué significa.

5-IV-95. El día 28 Poli se ha enterado de que este año está previsto superar un récord histórico en un sector clave de Andalucía. Quiere saber en qué artículo y apartado de su Estatuto de Autonomía se reco-

nocen las competencias en este sector.
5-IV-95. Poli está juguetón y os propone el



Anexo 3. Tipología de enigmas

siguiente enigma: ¿Cuántos metros cuadrados miden entre las fotos del animal más abstemio, el más coqueto y el que menos respira de todos los que aparecen durante esta semana?

19-IV-95. Poli ha leído la cifra que aparece en un titular del día 9 sobre la cantidad gastada por los cordobeses en juego durante 1994 y no ha podido dejar de relacionarla con un anuncio de Ayuda en Acción del día 3. ¿Cuántos niños del Tercer Mundo se podrían haber apadrinado durante ese año con el dinero gastado en juego?

19-IV-95.

El viernes Poli ha visto una magnífica escultura en el fondo de una foto. En la noticia sabréis el nombre del escultor y si consultáis algún libro sobre él podréis decirle el nombre de la obra.

26-IV-95. Esta semana Poli se ha apenado mucho al ver las cifras de muertos en carretera, por ello le extraña que haya tantos anuncios de coches y hasta le indigna que haya uno el día 19 que en su eslogan incita claramente a la velocidad. ¿En qué página está?

26-IV-95. Varios días de esta semana se nos habla del posible ascenso a División de Honor B de balonmano de un equipo cordobés. Poli quiere saber cuáles son los dos curiosos motivos centrales del escudo de la ciudad de ese superequipo.

2.4. Desarrollo del Concurso

Se ha desarrollado a lo largo de cinco ediciones. En la página del diario de los miércoles aparecía la Correntura de Poli, los enigmas, el boletín de respuesta y las soluciones a la semana anterior. Los equipos debían

enviar las soluciones en el boletín antes de su aparición la semana siguiente.

2.5. Conclusión: datos de participación

(Véase tabla en esta página)

El premio consistía en un viaje a Sevilla a visitar las instalaciones de Canal Sur y otras

actividades de tipo lúdico para diez de los equipos que hubieran resuelto correctamente todos los enigmas, a designar porsorteo. Concluido el Concurso, ningún equipo cumplía esa condición, por lo que el sorteo se ha realizado entre los que han envia-

do todos los boletines de respuesta, que han sido en total 70 equipos. Con ello hemos querido minimizar el carácter competitivo del Concurso y potenciar su aspecto lúdico y formativo.

Creemos que la participación en esta primera edición ha sido muy buena superando las expectativas y abriendo el campo a futuras ediciones. A modo de evaluación, se ha enviado a los profesores responsables de los equipos un cuestionario para que opinen sobre el concurso y expongan sus sugerencias, críticas e impresiones generales.

3. Pautas de explotación didáctica en el aula

El concurso, que parte de una experiencia amplia y contrastada de trabajo en el aula, ha pretendido también servir de ejemplo de lo que se puede hacer en ella con respecto al tratamiento de la prensa escrita. La riqueza y amplitud de posibilidades de esta actividad la hacen ideal para el trabajo con los medios. Algunas de estas posibilidades son:

	Centros		Localidades			Equipos	Alumnos	
NUMERO	21		11			134	536	
CURSO	6°	7°	8°	1°FP	2°FP	1°BUP	3°BUP	MIX.
NUM.	27	39	35	12	2	15	1	3
PORC.	20,1	29,1	26,1	18,9	1,4	11,1	0,7	2,2
PUNTUACIÓN MEDIA SOBRE 11	CONC. 1		CONC. 2			CONC. 3		CONC. 4
	7,91		9,12			8,15		9,7

Anexo 4. Datos de participación

3.1. Niveles de trabajo

- **La prensa como objeto de estudio.** El obligado manejo de la prensa para lograr la resolución de los enigmas facilita el conocimiento de su estructura, lenguaje y elementos por parte de los alumnos.

- **La prensa como auxiliar didáctico.** La actividad sirve como elemento motivador para el tratamiento en el aula de diversas áreas curriculares, temas transversales y objetos de conocimiento que pueden ser ampliados con posterioridad.

- **La prensa como medio de expresión.** Aunque no se ha desarrollado en el Concurso, la actividad se puede enriquecer con la elaboración por parte de los equipos de sus propios enigmas, con lo que se contemplarían en una misma actividad las tres formas clásicas de trabajo con la prensa en el aula.

- **Otros niveles de trabajo.** El acercamiento aunque puntual a obras literarias u otros elementos culturales puede conllevar un trabajo posterior de profundización en las mismas. Del mismo modo el juego léxico que propone Poli con su lenguaje puede ser explotado en clase en forma de análisis y recreación del mismo.

3.2. Posibles usos didácticos

Entendiendo como uso didáctico la función concreta que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje se puede otorgar a una actividad, en ésta se podrían dar los siguientes:

- Como detector de ideas previas.
- Como introductor de temas de actualidad y debate en tutoría o Ciencias Sociales.
- Como motivador de nuevos contenidos o secuencias de aprendizaje.
- Como reforzador de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes).
- Como evaluador de la funcionalidad de aprendizajes al final del trabajo.

3.3. Posibilidades de adaptación

La gran versatilidad de esta actividad, su amplio espectro de aplicaciones y la diversidad propia de los contenidos tratados en la prensa hacen que se pueda adaptar a cualquier

situación y ámbito escolar. Éstos pueden ser algunos criterios de adaptación:

- **Según el nivel de la clase:** Se puede aplicar a grupos de no lectores o neolectores, seleccionando publicaciones con gran contenido gráfico y centrando las actividades en estos contenidos. La graduación de dificultad podría ir hasta alumnos universitarios.

- **Según las diferencias individuales:** La actividad permite una adaptación a la diversidad de los alumnos dentro del grupo sin necesidad de plantear diferentes grados de dificultad o agrupamientos. Una adecuada distribución de tareas dentro del grupo debe facilitar que los menos capaces puedan percibir una aportación positiva por su parte al grupo y al mismo tiempo pueden beneficiarse del contacto con los más avanzados.

- **Según las áreas:** Aunque es recomendable que se traten el mayor número de áreas posibles en cada investigación, también puede ser conveniente realizar monográficos en torno a una de las variables contempladas en la tipología de enigmas. Por ejemplo sobre una sección, un área curricular, un tema transversal, o un tipo de trabajo.

- **Según el número de diarios:** Así como en el concurso se trabaja sobre siete diarios, también se puede realizar sobre uno, sobre todo en niveles inferiores.

- **Según el tema tratado:** La investigación puede surgir sobre algún tema monográfico de especial interés (elecciones, evento deportivo o social, suceso...) que tenga una cierta continuidad en el tiempo, con lo que trabajaremos las secuencias temporales de los acontecimientos.

*Fernando Navarro Morcillo
es maestro en Córdoba.*

Referencias

- FANDOS IGADO, M. (1994): «Jugar con periódicos. Lo lúdico en la prensa», en *Murales Prensa-Escuela*, 7. Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación».
- VARIOS (1991): *Profesores dinamizadores de prensa*. Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación».

Experiencias

Lecturas con el medio radio en zonas de actuación prioritaria

Evelyne Bevort

La radio es un medio de comunicación que presenta enormes posibilidades educativas, especialmente en zonas de educación compensatoria o actuación prioritaria, donde los alumnos presentan notables dificultades para aprender, centrados exclusivamente en esquemas tradicionales, basados de manera especial en el código escrito. La autora de este trabajo presenta una experiencia realizada en la ciudad francesa de Montpellier centrada en la producción de un programa radiofónico protagonizado por los propios alumnos.

En siete clases de una Zona de Educación Prioritaria (ZEP) de la Paillade, en Montpellier, participaron durante seis meses de 1993 en la producción de información radiofónica. El objetivo de los doce profesores de Educación Primaria y Secundaria era fomentar el acceso a la lectura. Partiendo del principio de que para informar a los oyentes, es inicialmente necesario leer y escribir las noticias, concibieron, junto con sus alumnos, una emisión mensual llamada «ZEP Máquina». El tema general era la visión que los alumnos poseían de su barrio.

Este *magazine* de una hora de duración se componía de dos partes, realizada cada una de ellas por un aula. El proyecto se construyó en estrecha colaboración con los periodistas y técnicos de Radio-Caplas, radio asociada de Montpellier que ayudó a los alumnos en su trabajo y difundió las emisiones dos veces al mes, con el equipo de animación del ZEP y el equipo académico del CLEMI.

1. Objetivos generales

Producir emisiones de información radiofónica para:

- Aprender y dominar la lengua escrita y oral.
- Motivar a la lectura y a la escritura a unos alumnos desalentados por una enseñanza excesivamente abstracta y convencional.
- Ayudar al alumno a comprender mejor un medio de información que le resulta próximo para así situarlo en el ámbito de la información y de la comunicación.
- Valorar la palabra del alumno en relación a la palabra del adulto.
- Incitar al alumno a reflexionar sobre su barrio para permitirle formular y presentar su opinión a un extenso público (del barrio, de la ciudad).
- Enseñar al alumno a desarrollar técnicas y métodos de trabajo, que a un tiempo desmitifican los medios de comunicación de masas.

2. Identidad del Proyecto

- ZEP de la Paillade (Montpellier), 156 alumnos de siete aulas, cinco de Primaria (3º ciclo) y dos de Secundaria.

- Cuatro profesores (de letras y árabe), cuatro maestros y dos directores de centros de Secundaria, en el marco de un eje transversal de lectura en una de Zona de Educación Prioritaria (ZEP).

- Coordinación y animación: Rose-Marie Orriols (maestra) y Margarita Rabier-Cros (CLEMI).

3. Cuestiones previas

Los profesores que han participado siguieron en 1992 un cursillo de cuatro días organizado por el CLEMI, antes de comenzar la experiencia. Pudieron profundizar en sus conocimientos relacionados con la radio, trabajar en la realización de diferentes tipos de emisión y organizar la acción de «Radio Caplas-ZEP de La Paillade».

A finales del último trimestre, dedicaron algunas horas a familiarizar a sus alumnos con la información radiofónica.

4. Desarrollo del trabajo en cada emisión

4.1. Fases

Fases previas

- Escuchar la radio para comprender las leyes de la escritura radiofónica.

- Escuchar las emisiones que preceden a la emisión «ZEP Máquina».

Primera fase: reflexión-negociación-búsqueda

- Elección del tema.
- Definición del punto de vista.
- Lectura de documentación.
- Elaboración de entrevistas.
- Tomas de sonido.
- Análisis crítico de las cintas de cassette.

Segunda fase: trabajo de redacción

- Estudio de la escritura, convertida ahora en mensaje oral y de sus tensiones propias.
- Elaboración de un plan de emisión.
- Redacción de la introducción, de los

enlaces y del lanzamiento.

Tercera fase: montaje-realización

- Selección del material obtenido.
- Mezcla.

4.2. Situaciones pedagógicas

Relacionadas con la fase previa

- Escucha dirigida de las rejillas de las emisiones radiofónicas.

- Lectura y revisión de la prensa escrita.

Relacionadas con la primera fase

- Iniciación del proyecto, organización de grupos, reparto del trabajo y responsabilidades. El periodista tiene una misión importante: ayuda a definir el punto de vista y a confeccionar las entrevistas.

Relacionadas con la segunda fase

- Enunciación de las tensiones de la escritura radiofónica.

- Redacción de diferentes textos.

- Confrontación de producciones.

- Reescritura y escritura final.

- Dramatización de la situación comunicativa para desbloquear la dicción habitual.

Relacionadas con la tercera fase

- Montaje realizado por los periodistas.

- Mezcla hecha en la clase con los técnicos y los periodistas.

5. Observaciones pedagógicas

5.1. Alumnos entusiastas: Los alumnos han apreciado mucho esta experiencia activa. Se han encontrado con periodistas y técnicos, han discutido con ellos acerca de sus oficios y han comprendido mejor el medio radiofónico. Con el magnetófono en la mano, han conseguido otro lugar en su barrio ya que se les ha escuchado y se les ha respondido. Situados en un sistema de comunicación real, su trabajo y su palabra son creíbles: un buen modo de socialización.

5.2. La escritura vivida como una necesidad:

Leer en antena ha devuelto todo su sentido a la producción de textos escritos, ya que leer una información en la radio supone, primeramente, escribirla y reescribirla, de lo que surge una fuerte motivación.

5.3. Puntos débiles

- Los alumnos han elegido los temas, pero han sido muy influidos por los profesores y por los periodistas. Ciertos temas «problemáticos» han sido descartados por los profesores.

- Los profesores han delimitado mal el ángulo de ataque de un artículo y los alumnos no lo han comprendido.

- Los profesores no han tomado conciencia suficientemente de la importancia de las fuentes y de la investigación: no se ha profundizado excesivamente en el trabajo inicial de las encuestas y la realización de las entrevistas.

5.4. Tres puntos fuertes que han permitido el éxito de esta operación

- Una definición precisa desde el inicio de los objetivos comunes.

- La instauración en las clases de un auténtico proyecto pedagógico: alumnos, profesores y personas participantes del exterior han franqueado juntos todas las etapas, desde la concepción del proyecto hasta su resultado.

- Una intensa motivación del conjunto del equipo, tanto de los profesores como de los profesionales de la comunicación.

6. Evaluación

6.1. Contenidos transversales y disciplina-rios

Fase previa

- Identificar diferentes tipos de emisiones radiofónicas.

- Comprender la jerarquización de las informaciones dependiendo de su emisión.

- Construir un periódico con sus firmas.

Primera fase:

- Lectura de exploración y lectura selectiva adaptadas a los diferentes soportes: *dossiers*, documentos, prensa diaria, anuarios...

- Diferentes tipos de escritura: redactar

cartas, actas, tomar notas...

- Comprender el sistema y el trayecto de la información: emisores, receptores, fuentes...

- Aprender la inmediatez de lo actual.

Segunda fase:

- Lingüística de la frase: transformación de frases (activa, pasiva, resumen de un texto), estudio de los relacionantes y las conjunciones, estudio léxico (palabras concretas, sinónimos).

- Construcción de textos: el mensaje esencial anunciado al comienzo y desarrollo.

- Alumno enunciator de un texto escrito, emisor de un texto oral.

Tercera fase:

- Desmitificación de los medios de comunicación mediante el conocimiento de las técnicas y de los profesionales.

6.2. Competencias

- Memoria, escucha, concentración.

- Respeto al pluralismo.

- Capacidad de presentar un punto de vista personal argumentado, claro y justificado.

- Capacidad de elegir.

- Saber utilizar el material de reportaje y los medios (teléfono, anuario...).

- Ejercer responsabilidades personales.

- Trabajar en clase con profesionales de la comunicación.

- Aprender a administrar el tiempo y a programar las tareas.

- Respetar un plan.

- Dominar todas las competencias transversales en el campo de la socialización.

Evelyne Bevort es subdirectora del CLEMI (Centro de Medios y Educación) del Ministerio de Educación de Francia.

Traducción del original en francés por Tomás Pedroso Herrera.

Propuestas

Prensa y Educación para la Salud en la escuela

.....

Milagros Robles Gómez

La Educación para la Salud es uno de los nuevos ejes transversales del currículum que pueden encontrar en los medios de comunicación unos privilegiados recursos para introducir los hábitos saludables y de prevención en las aulas. Se presenta en este artículo una propuesta de utilización de la prensa en el ámbito de la Educación para la Salud (EpS) desde una doble perspectiva: como recurso didáctico y como técnica de trabajo que conduzca a la elaboración de un Boletín Escolar de Salud.

1. Educación para la Salud

La promoción de la salud, tal como fue definida en la Conferencia Internacional de Ottawa (1986), es el proceso de capacitar a las personas para aumentar el control sobre su salud y mejorarla. La salud es considerada aquí como un recurso para la vida diaria, no como el objetivo de la vida. Resulta evidente el papel de la escuela en la lucha colectiva por la salud del hombre y por la salud social. Si el Sistema educativo trata realmente de preparar al alumno para la vida, debe formarlo también para que sea capaz de tomar, de una manera razonada, decisiones que van a tener consecuencias claras sobre su salud y la salud de la comunidad (Moreno Abril, 1994).

Mendoza y López (1993) concretan en cinco puntos básicos las líneas de acción para promover la salud en los centros docentes:

a) Conseguir que el conjunto de la escuela sea un entorno favorable a la salud. Esto se refiere tanto a los aspectos estrictamente físicos como de organización humana.

b) Procurar que el estilo de educar en la escuela sea saludable. El tipo de relaciones humanas existentes y los valores y actitudes implícitos en el centro son tan importantes como la enseñanza formal de los contenidos regulares.

c) Desarrollar la Educación para la Salud como parte esencial de la educación para la vida.

d) Aprovechar el potencial de la escuela como núcleo de la promoción de salud en la comunidad en la que está insertada. Esto se puede conseguir de distintas maneras. En primer lugar, se trata de desarrollar las actividades de Educación para la Salud en las aulas o en el conjunto del centro para después trasladarlas al resto de la comunidad escolar o al conjunto de la sociedad. En segundo lugar, es necesario que el Consejo Escolar, cuando analiza y aprueba el Proyecto Educativo de Centro, establezca metas realistas de Educación para la Salud y tome otras decisiones tendentes a que el conjunto del centro sea progresiva-

mente un entorno más saludable.

e) Sistematizar las actuaciones sanitarias apropiadas en el marco escolar.

La Educación para la Salud del escolar tiene por finalidad inculcarle actitudes, conocimientos y hábitos positivos de salud que favorezcan su crecimiento y desarrollo, el fomento de su salud y la prevención de las enfermedades evitables de su edad. Además debe intentar responsabilizarle de su propia salud y prepararle para que al incorporarse a la comunidad general, al salir de la escuela, adopte un régimen o estilo de vida lo más sano posible que favorezca la consecución de la salud positiva (Salleras Sanmartí, 1991).

La Reforma educativa ha incorporado la Educación para la Salud en los elementos curriculares de cada etapa considerándola como tema o enseñanza transversal. Este concepto se refiere a un conjunto de contenidos, muy desarrollados en los últimos años, que son de gran relevancia social y de gran contenido actitudinal, que no pertenecen al constructo de una sola disciplina y que precisan para su tratamiento de la aportación de varias disciplinas. En consecuencia, la Educación para la Salud debe impregnar todas las áreas curriculares (Nieda, 1993).

Los temas transversales son contenidos educativos definidos, esencialmente, por tres características claves (G. Lucini, 1994):

- Son contenidos que hacen referencia a la realidad y a los problemas sociales. A través de ellos, la escuela y, en general, todo el proceso educativo, puede abrirse y aproximarse a aspectos significativos de la realidad que los alumnos y las alumnas viven. Son, en consecuencia, contenidos que permiten y que favorecen, positivamente, la aproximación de lo científico a lo cotidiano.

- Son contenidos a la vez relativos fundamentalmente a valores y actitudes; contenidos que, a partir del análisis crítico y la comprensión de la realidad y los problemas sociales, se concretan en la adquisición de actitudes y comportamientos morales; actitudes y comportamientos que configurarán, en los alum-

nos y en las alumnas, el arte de aprender a vivir consigo mismos y con los demás, y el desarrollo de las capacidades necesarias para transformar y para mejorar la propia realidad.

- Los temas transversales son, por fin, contenidos que han de desarrollarse dentro de todas las áreas curriculares como parte de ellas, es decir, insertos en ellas no como un parcheado o añadido artificial, sino como parte consustancial de sus planteamientos y de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que de ellas se desprenden.

Finalmente la participación activa de todos los miembros de una comunidad escolar es la premisa de todo proyecto educativo (Sesmillo, 1988). Por tanto, el establecimiento de la EpS en el centro depende en gran medida de la relación escuela/casa/comunidad. El desarrollo personal se lleva a cabo dentro de situaciones sociales y no es posible separar al centro docente del contexto social en el que está situado. Por esto, a la hora de desarrollar la EpS, es clave la colaboración entre el centro docente, la familia y la comunidad.

2. Prensa y Educación para la Salud

El objetivo de este apartado es presentar la utilización de la prensa en el ámbito de la EpS desde una doble perspectiva: como recurso didáctico o material curricular y como técnica creativa de trabajo que conduzca a la elaboración de un Boletín Escolar de Salud.

2.1. La prensa como recurso didáctico

La utilización de la prensa como material didáctico y motivo de aprendizaje tiene un doble objetivo general: la transmisión de un determinado contenido y la aportación a modelar actitudes y mentalidades (Ballesta, 1991).

Desde este nivel de utilización de la prensa como auxiliar didáctico, Rotger (1982) otorga a la prensa las siguientes funciones:

- **Función informativa:** es un sugestivo medio que aporta gran cantidad de material documental relacionado con temas de actualidad. Estar informado en la sociedad actual es una primera y perentoria necesidad de cual-

quier individuo que no quiere vivir de espaldas a su tiempo (Bastida, 1992).

El periódico, los suplementos de salud, las revistas... pueden utilizarse como fuentes de datos sobre temas relacionados con la nutrición, la salud, enfermedad, higiene...

• **Función compensadora:** también llamada de contraste en el sentido de que el saber de la escuela, algunas veces es demasiado abstracto y por tanto debe contrastarse con informaciones que provienen directamente de la realidad. La prensa tiene capacidad para conectar el aprendizaje que tiene lugar en la clase con el «mundo real», para hacer concreto lo abstracto (Río, 1989).

• **Función de apertura al medio:** se trata de ver en la prensa no sólo un elemento compensador de unos contenidos demasiado formales, sino como uno de los medios para abrir la escuela a la «vida» (realidad, contexto y entorno próximo). El programa Prensa-Escuela del MEC da prioridad «a la utilización de la prensa en el aula como instrumento de aprendizaje de los alumnos en una línea de adaptación al medio, conocimiento de la realidad circundante y fomento del espíritu crítico, la convivencia y el pluralismo».

• **Función complementaria** en la medida que ofrece un material muy variado y actualizado susceptible de ser utilizado como soporte didáctico de algunas actividades: lecturas, trabajos, discusión en grupo...

Debemos añadir la función motivadora común a todos los medios de comunicación, ya que al ofrecer un contenido «más real» y de una forma más atractiva tiene indudablemente un efecto motivante que hace posible un aprendizaje más saludable (Ballesta, 1991).

La prensa es uno de los medios de comunicación social que más influyen sobre las opiniones y comportamientos humanos. De ahí que no pueda quedar olvidada al hablar de EpS (Salleras Sanmartí, 1991). Según Zabalza (1983), la selección de medios debe estar basada en la potencialidad de éstos para lograr un objetivo concreto, ya que la función básica de los medios es facilitar el aprendizaje; esta

afirmación nos lleva a preguntarnos cuáles son los objetivos de la EpS en la escuela.

Fortuny (1991) hace una recopilación de los objetivos que pretende alcanzar la EpS en la escuela formulados por la mayoría de los especialistas en el tema y los sintetiza en los siguientes:

- Promover la incorporación de hábitos, conocimientos y actitudes positivos para la salud.
- Entrenar a los alumnos en el cuidado de sí mismos.
- Capacitarles, en la medida de sus posibilidades, para que participen en la gestión colectiva del sistema sanitario.
- Propugnar la adquisición de la salud como valor positivo y la conciencia del derecho a la salud.
- Proporcionar un método a los escolares, ciudadanos del futuro, que desarrolle su mentalidad crítica y los capacite para examinar y eliminar en cada momento los riesgos que amenazan a la salud.

La información de salud que aparece en la prensa ¿puede ser un medio útil para alcanzar estos objetivos?

Según Griffiths y Knuson (1960), los medios de comunicación de masas en el campo de la educación sanitaria tienen los siguientes efectos:

- Aumentan los conocimientos de la población sobre el tema, son útiles para informar y sensibilizar a los grupos sobre hábitos o conductas que se quieren cambiar.
- Por sí solos no modifican conductas de salud o sólo lo consiguen cuando existe una predisposición previa a la acción.
- En general, tienen mayor impacto sobre el área cognitiva que sobre la actitudinal y conductual.
- Se recomienda su uso especialmente al principio de los programas para informar, interesar y sensibilizar sobre el problema.

Indiscutiblemente la información por sí sola no es suficiente para producir un cambio de conducta pero sí puede conducir a una reflexión, a la creación de estados de opinión

en materia de higiene y salud y al cambio de actitudes en relación con el tema de salud objeto de la acción educativa. Veamos algún ejemplo. El estudio de la OMS sobre conductas de los escolares relacionadas con la salud ha puesto de manifiesto un incremento del consumo de hamburguesas y alimentos ricos en grasas de origen animal en detrimento de un menor consumo de frutas. Se constatan asimismo importantes lagunas de información nutricional. Este hecho unido al avance de las investigaciones epidemiológicas que vinculan estos desequilibrios nutricionales con enfermedades como la obesidad, enfermedades cardiovasculares... hace que la OMS aconseje difundir con la ayuda de los medios de comunicación social y con los maestros como agentes de salud en las escuelas, una imagen positiva de las prácticas alimentarias saludables ofreciendo al individuo el mayor número de alternativas que permitan un desarrollo sano. Ello no quiere decir que se deban obviar los problemas de salud, sino que éstos deben ser tratados y analizados por el alumno pero dándoles siempre un enfoque preventivo para que dichas conductas negativas no sean una realidad cotidiana. Para abordar este tema, podrían utilizarse algunos artículos como el titulado «Vitaminas inoxidables» de la revista *Comunidad Escolar* (5-10-94), la noticia aparecida en *El Mundo* (9-1-91) «La pastelería industrial, rica en grasa animal, alimenta una generación de futuros cardiopatas», otra publicada en *El Independiente* (13-11-90) con el título «Un tercio de los niños y jóvenes superan los límites de colesterol» y un artículo del suplemento de Salud, 113 de *El Mundo* «La dieta mediterránea es decisiva en la prevención secundaria del infarto».

La OMS aconseja difundir con la ayuda de los medios de comunicación social y con los maestros como agentes de salud en las escuelas, una imagen positiva de las prácticas alimentarias saludables ofreciendo al individuo el mayor número de alternativas que permitan un desarrollo sano.

El uso de estos materiales debería ampliar e ilustrar los conocimientos de los alumnos en materia de alimentación y nutrición, propiciar la reflexión y el pensamiento crítico sobre la influencia de la publicidad en el consumo de determinados productos y promover la adquisición de hábitos alimentarios saludables. Sería necesario, además, instruir a los padres de los alumnos sobre cómo efectuar los cambios dietéticos recomendados a los hijos. Numerosos autores hablan del trabajo en equipo como una estrategia metodológica idónea en el trabajo con la prensa. Se realiza una reunión de toda la clase con el profesor y éste introduce el tema y plantea una guía de trabajo en la que se explicita los pasos que se van a seguir y las posibles fuentes periódicas utilizables.

Las actividades que se pueden realizar son numerosas y podrían consistir, según lo propuesto por Pardo (1994), en:

- Ejemplificación de temas relacionados con la EpS: así al estudiar la higiene dental se podría utilizar el artículo de *Comunidad Escolar* del 5-10-94 titulado «Dientes limpios y sanos».
- Ampliación de temas de EpS: para resaltar, por ejemplo, la importancia de la vacunación en la prevención de enfermedades se podría analizar el reportaje «La gripe que viene» de la sección de Sanidad de *ABC* del 2-10-94.
- Elaboración y redacción de trabajos monográficos sobre temas de salud de actualidad como el de la prevención del SIDA, para lo cual se podría consultar el suplemento de *Salud entre todos* «Preguntas y respuestas sobre el SIDA».
- Seguimiento de noticias de impacto: por

ejemplo, el aumento en la frecuencia de accidentes de tráfico en los jóvenes como consecuencia del consumo de alcohol.

- Preparación, a partir de una información, de un debate o coloquio que provoque la aparición de opiniones sobre el tema en estudio: podría versar acerca de las ventajas e inconvenientes de la despenalización de las drogas, pudiéndose consultar, entre otros, el suplemento de «Salud», 129 de *El Mundo*.

- Confección de un *dossier* informativo, realizando un montaje con recortes de artículos y reportajes, sobre un tema de actualidad: los avances en la prevención del SIDA, etc.

- Análisis de la influencia de la publicidad en los estilos de vida de la población; por ejemplo, en relación con sus actitudes y comportamientos para comer, beber, fumar y tener relaciones sexuales.

2.2. Elaboración de un Boletín Escolar de Salud

La tarea de educar en salud evidentemente no es exclusiva de los maestros. La familia juega un papel primordial. Cuando los escolares llegan a la escuela, ya han adquirido, en su mayoría, un cómputo de hábitos sanitarios. La escuela debería reforzarlos y ampliarlos. Los maestros van a precisar, por tanto, del concurso de la familia para asegurar la continuidad y globalidad de la adquisición de los mismos (Fortuny, 1991). Un planteamiento unificado padres/maestros evitará contradicciones e incongruencias y asegurará los resultados satisfactorios. Los escolares deben poder reforzar en la escuela aquellos hábitos higiénicos y de seguridad adquiridos en el medio familiar y viceversa (Fortuny, 1991).

Además, los sanitarios de la zona pueden

ofrecer una colaboración muy útil ayudando al Consejo Escolar y al Claustro a perfilar los aspectos relativos a la salud del Proyecto Educativo, contribuir a la formación de los docentes y, en ocasiones, colaborar en el desarrollo de actividades específicas (Mendoza y López, 1993). Por tanto, a la hora de desarrollar la EpS es clave la colaboración entre el centro docente, la familia y la comunidad (Consejería de Educación, 1992).

El periódico es un trabajo de equipo que constituye la mejor preparación para la actividad cívica de los futuros ciudadanos (García Novell, 1992). Por lo tanto, la misma dinámica de trabajo en grupo debe ser observada y conducida en una línea de adquisición de hábitos saludables, de tolerancia, diálogo, aceptación de fallos o errores, aumento de la autoestima y potenciación de la actividad individual. En la elaboración del Boletín pueden colaborar profesores, padres y alumnos. Algunos representantes de cada uno de estos sectores pueden formar el equipo de redacción encar-

gado de coordinar todas las actividades. En la prensa se pueden publicar noticias, comentarios, entrevistas o artículos de divulgación en relación con la salud. Las noticias informan, es decir, dan cuenta de los hechos de forma objetiva, sin intentar persuadir a nadie. Los otros géneros, además de transmitir información, pueden también motivar al lector sobre el tema en cuestión, con objeto de persuadirle a que actúe en la forma más beneficiosa para su salud. Como es lógico, en los comentarios y artículos de prensa, es conveniente incluir las instrucciones sobre cómo hacer para pasar a la acción (Salleras, 1991). En esta línea, algún alumno podría explicar las medidas de primeros auxilios que prestó su profesor a un compañero que sangraba por la nariz. Este relato

El periódico es un trabajo de equipo que constituye la mejor preparación para la actividad cívica de los futuros ciudadanos. La misma dinámica de trabajo en grupo debe ser observada y conducida en una línea de adquisición de hábitos saludables, de tolerancia, diálogo...

constituiría una noticia o una información para nuestro Boletín. Otro podría escribir sobre lo que piensa sobre el consumo de alcohol en los jóvenes, estaríamos ante un artículo de opinión. Algún compañero comentaría una charla sobre educación sexual y diría lo que le ha parecido; estaría haciendo una crítica. Varios alumnos podrían hacer una entrevista recabando información de sus amigos y de sus padres sobre sus hábitos alimentarios. Otro grupo buscaría información más detallada, investigando y consultando distintas fuentes, sobre los efectos de las drogas aportando documentación y opiniones; esto constituiría un reportaje.

Además nuestro Boletín podría incluir un editorial -que reflejara la actitud del equipo ante un tema de actualidad-, los comunicados -que reproducirían total o parcialmente anuncios, declaraciones, opiniones o informaciones procedentes de instituciones o de personas de interés, por ejemplo, del equipo básico de atención primaria de la zona- y las cartas al director que estarían a disposición de toda la comunidad escolar para la libre expresión de puntos de vista ante temas de actualidad.

El Boletín Escolar de Salud asume básicamente una función de comunicación favoreciendo la interacción entre escuela/familia y la comunidad. Los conocimientos y las actitudes que vayan adquiriendo los alumnos deben tener una proyección dentro del propio centro educativo, pero también deben llegar a las familias y al entorno próximo. Los padres de los alumnos recibirían con una periodicidad mensual información sobre las actividades de EpS que se estén realizando y de esta manera podrían colaborar reforzando en casa aquellos conocimientos, actitudes y comportamientos que se vayan adquiriendo en la escuela. Asimismo los padres tendrían un cauce para participar y expresar sus iniciativas, expectativas y preocupaciones en relación con las actitudes y estilos de vida de sus hijos. Finalmente, la participación de representantes de otras instituciones, como Centro de Salud y Ayuntamiento, facilitaría el desarrollo de ac-

tividades de EpS y, en general, contribuiría a promover la salud en la comunidad donde esté insertada la escuela, sirviendo para la adopción de medidas de interés social.

Milagros Robles Gómez es profesora en el IES «Fuentepiña» de Huelva.

Referencias

- BALLESTA PAGÁN, J. (1991): *La incorporación de la prensa a la escuela*. Madrid, Seco Olea.
- BASTIDA MARTÍNEZ, F. (1992): «El trabajo con la noticia», en *Kikiriki*, 24, 36-39.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Temas transversales del currículum. Educación para la Salud*. Sevilla, Junta de Andalucía.
- FORTUNY GRASS, M. (1991): «Educación para la Salud», en QUINTANA CABANAS, J.: *Iniciativas sociales en educación informal*. Madrid, Rialp.
- GARCÍA NOVELL, F. (1992): *Invéntate el periódico. Propuestas para trabajar la prensa*. Madrid, La Torre.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1994): *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid, Alauda/Anaya.
- GRIFFITHS y KNUTSON (1960): «The role of Mass Media in Public Health», en *A. J. Public Health*, 50: 515-523.
- MENDOZA BERJANO y LÓPEZ PÉREZ (1993): «Escuelas generadoras de salud», en *Cuadernos de Pedagogía*, 214, 8-12.
- MENDOZA BERJANO y OTROS (1994): *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud (1986-1990)*. Madrid, CSIC.
- MORENO ABRIL y OTROS (1994): «Demanda en Educación para la Salud entre los profesores de centros no universitarios», en *Atención Primaria*, 14, 2, 603-608.
- PARDO ALARCÓN, V. (1994): «Medios de comunicación en las Ciencias Naturales», en *Comunicar*, 2, 43-49.
- RÍO, P. DEL (1989): «El currículum invisible: los medios de comunicación y la prensa en la escuela», en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3-4, 153-165.
- ROTGER y ROQUE (1982): *Cómo leer la prensa escrita. Didáctica y fichas prácticas para EGB, Bachillerato y FP*. Madrid, Escuela Española.
- SALLERAS SANMARTI, L. (1991): «Educación sanitaria: concepto, campo de acción, agentes y las bases científicas de la modificación de los comportamientos de salud», en PIEDROLA, G.: *Medicina preventiva y salud pública*. Barcelona, Masson-Salvat.
- SALLERAS y OTROS (1991): «Métodos y medios de educación sanitaria», en PIEDROLA, G.: *Medicina preventiva y salud pública*. Barcelona, Masson-Salvat.
- SESMILO I RIUS, D. (1988): «La Educación para la Salud en la escuela y prevención de las drogodependencias en la comunidad», en Actas de la I Conferencia Europea de Educación para la Salud. Madrid, Ministerio de Sanidad.
- ZABALZA, M. (1983): «Medios, mediación y comunicación didáctica en Preescolar y EGB», en *Enseñanza* 1, 121-146.

¿Qué es el vídeo educativo?

.....

Luis Bravo Ramos

El artículo aborda la definición de vídeo educativo desde la doble perspectiva de su realización y de su utilización en el aula. Parte de la consideración de que cualquier vídeo que se emplee en la docencia puede ser considerado como educativo, con independencia de la forma narrativa que se haya empleado en su realización, para llegar a la conclusión de que el vídeo será o no educativo en la medida en que es aceptado por los alumnos como tal y el profesor lo utiliza en un contexto en el que produzca aprendizaje. Para ello, tras un razonamiento inicial, presenta algunas experiencias en educación universitaria que ponen de manifiesto estas conclusiones.

1. Definición de vídeo educativo

No resulta fácil definir qué es el vídeo educativo, o al menos, hacerlo de una forma clara y contundente. Lo cierto es que el vídeo es uno de los medios didácticos que, adecuadamente empleado, sirve para facilitar a los profesores la transmisión de conocimientos y a los alumnos la asimilación de éstos.

Podemos definir un videograma educativo como «aquél que cumple un objetivo didáctico previamente formulado». Esta definición es tan abierta que cualquier videograma puede considerarse dentro de esta categoría. M. Cebrián (1987) distingue entre cuatro tipos de videogramas diferentes: *curriculares*, es decir, los que se adaptan expresamente a la programación de la asignatura; de *divulgación cultural*, cuyo objetivo es presentar a una audiencia dispersa aspectos relacionados con determinadas formas culturales; de *carácter*

científico-técnico, donde se exponen contenidos relacionados con el avance de la ciencia y la tecnología o se explica el comportamiento de fenómenos de carácter físico, químico o biológico; y *vídeos para la educación*, que son aquéllos que, obedeciendo a una determinada intencionalidad didáctica, son utilizados como recursos didácticos y que no han sido específicamente realizados con la idea de enseñar.

M. Schmidt (1987) también nos ofrece su propia clasificación; en este caso, en función de los objetivos didácticos que pueden alcanzarse con su empleo. Éstos pueden ser *instructivos*, cuya misión es instruir o lograr que los alumnos dominen un determinado contenido; *cognoscitivos*, si pretenden dar a conocer diferentes aspectos relacionados con el tema que están estudiando; *motivadores*, para disponer positivamente al alumno hacia el desarrollo de una determinada tarea; *modelizadores*, que

presentan modelos a imitar o a seguir; *ylúdicos o expresivos*, destinados a que los alumnos puedan aprender y comprender el lenguaje de los medios audiovisuales.

Si nos centramos en la función de transmisión de información que, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, puede tener un vídeo educativo, prescindimos de otros objetivos que no sean los de *carácter modelizador* y nos ceñimos a los vídeos curriculares, tal y como los define Cebrián (1987), nos aproximaremos a lo que podemos denominar con más propiedad vídeo educativo.

2. La potencialidad expresiva

La potencialidad expresiva de un medio didáctico audiovisual es la capacidad que éste tiene para transmitir un contenido educativo completo. Está condicionada por las características propias del medio, es decir, si es auditivo, visual o audiovisual; y por los recursos expresivos y la estructura narrativa que se haya empleado en su elaboración. Así un videograma *a priori* tendrá mayor potencialidad expresiva que una diapositiva que se limite a reproducir un referente real. Y, a su vez, ese mismo videograma tendrá una mayor o menor potencialidad expresiva en función de qué elementos expresivos audiovisuales utilice y cómo los articule en la realización.

En esta línea, y referido exclusivamente a los videogramas educativos, se pueden distinguir tres niveles de potencialidad expresiva.

2.1. Baja potencialidad

Cuando son una sucesión de imágenes de bajo nivel de estructuración (Cabero, 1989 y De Pablos, 1986) que sirven de apoyo o acompañamiento a la tarea del profesor y no constituyen por sí solos un programa con sentido completo. Es lo que algunos autores (Medrano, 1993) denominan *banco de imágenes*. Las imágenes son un recurso más durante la exposición del profesor, quien recurre a ellas como medio de apoyo o de ilustración de los contenidos que explica. El videograma no tiene una

forma didáctica. Es una sucesión de imágenes ordenadas desde el punto de vista secuencial y limpias de detalles indeseables tales como desenfoques, vibraciones de la cámara, imágenes en vacío, etc. que han sido tomadas en forma rápida y, en muchas ocasiones, con medios domésticos; sin más sonido que el recogido del ambiente.

2.2. Media potencialidad

La sucesión de imágenes y sonidos transmite un mensaje completo, pero carece de elementos sintácticos que ayuden a la comprensión de los conceptos y a la retención de la información que el videograma suministra.

Estos videogramas, los más habituales, necesitan la intervención del profesor en distintos momentos de la sesión y el concurso de materiales complementarios que aclaren distintos aspectos del contenido. Son útiles como programas de refuerzo y verificación del aprendizaje obtenido mediante otras metodologías.

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, suponen un refuerzo del profesor en la fase de transmisión de información y del alumno en la fase de verificación del aprendizaje. Puede ser cualquier videograma, pues no es necesario que presente una determinada estructura narrativa o utilice ciertos elementos expresivos; basta con que aporte información y ésta sea considerada útil por el profesor.

La potencialidad expresiva media es más propia de los videogramas de tipo cognoscitivo, según la terminología empleada por M. Schmidt (1987).

2.3. Alta potencialidad

Son videogramas elaborados en forma de videolección, donde se plantean unos objetivos de aprendizaje que deben ser logrados una vez que ha concluido el visionado. En esta categoría podemos incluir los videogramas que Schmidt (1987) define como instructivos, es decir, los que presentan un contenido que debe ser dominado por el alumno, y modelizadores, mediante los cuales al alumno se le propone un modelo de conducta que debe

imitar una vez concluido el visionado.

Estos videogramas, por sí solos, son capaces de transmitir un contenido educativo completo. Están especialmente diseñados para facilitar la comprensión y la retención del contenido. Su alto nivel de estructuración les otorga una estructura narrativa sencilla de asimilar y donde cada una de las secuencias o bloques temáticos están debidamente estructurados. Están presentes, además, una serie de *elementos sintácticos* que ayudan a la transmisión y retención del mensaje, tales como imágenes construidas a la medida de los conceptos que están explicando (reales o de síntesis), locución que complementa a las imágenes, elementos separadores de bloques y secuencias, indicadores previos o *a posteriori* que estructuran el contenido y ayudan a la retención, repeticiones intencionadas, ritmo narrativo vivo pero no acelerado, música, efectos de sonido, etc.

Estos videogramas son los más elaborados tanto desde el punto de vista de los contenidos como desde la realización. De ahí que para su elaboración sea necesario constituir un equipo multidisciplinar en el que trabajen codo con codo profesores y expertos en comunicación audiovisual.

3. Algunos aspectos complementarios

Este planteamiento de los videogramas, a los que llamé videolecciones (Ferrés, 1988), formó parte de mi tesis doctoral (Bravo, 1994c). Y las hipótesis que planteábamos en esta línea fueron confirmadas. Sin embargo, en los resultados globales del trabajo había algunos datos que se salían de la hipótesis general y que son especialmente interesantes.

El primero de ellos era el relacionado con la estrategia didáctica. Para la mayoría de los autores consultados, un vídeo no enseña por el simple hecho de ser visto por los alumnos. Como dice Martínez (1991) les transmite información, pero, ¿es ésta la que queremos que retengan? o, por el contrario, ¿no cabe la posibilidad de que los alumnos se fijen en otros aspectos ajenos o no tan importantes para el

logro de los objetivos y no reparen en el contenido esencial?

La única forma de asegurarnos de que los alumnos comprenden y retienen el contenido que les transmite el vídeo es diseñar una estrategia didáctica que, a través de nuestro trabajo como profesores, nos garantice esto.

El segundo aspecto es el estilo o forma de aprendizaje. A determinados niveles -sobre todo universitarios- los estudiantes no están dispuestos a cambiar su forma de aprender y si hasta este momento los medios didácticos empleados han sido tiza y saliva, con alguna transparencia, no están por la innovación tecnológica ya en los últimos años de su carrera.

El tercero se refiere a la capacidad que los alumnos otorgan al vídeo para transmitir ciertos contenidos. No debemos olvidar que es un medio que vehicula contenidos, generalmente de bajo nivel, relacionados con el entretenimiento.

El cuarto es el programa de la asignatura. A los alumnos les preocupa el examen. Por ello, los videogramas que realmente aprecian y suscitan su interés son aquéllos en los que están inmersos el centro, los departamentos y, sobre todo, el profesor de la asignatura. Para la explotación de estos vídeos es necesaria una *estrategia didáctica*. Pero su realización, con tal de que tenga un nivel técnico adecuado, puede adoptar cualquier forma. Hasta programas de vídeo que no son vídeo o, al menos, que no emplean el lenguaje propio de éste, convirtiéndose en un mero soporte de información.

4. Desarrollo de una experiencia

Hace dos años hemos diseñado una asignatura completa con vídeos como mero soporte de información, arropados por una estudiante *estrategia didáctica* y desde entonces hemos venido experimentando. Los resultados del año pasado han sido muy alentadores.

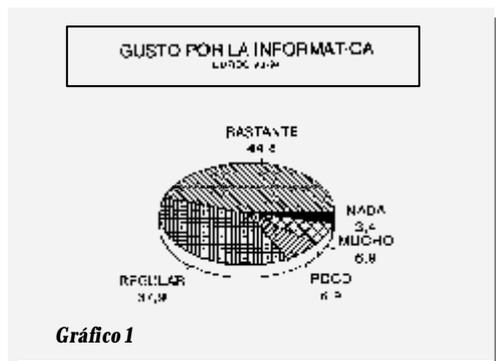
La experiencia se ha llevado a cabo en la segunda parte de la asignatura *Métodos matemáticos de las técnicas* (programación en lenguaje Fortran) correspondiente al segundo curso de la ETSI (Escuela Técnica Superior de

Ingenieros) de Caminos de Madrid. Para su desarrollo, hemos utilizado un grupo experimental formado por un total de 38 alumnos, y un grupo de control integrado por el resto de los alumnos de la asignatura, en total 439.

Las características de la experiencia son las siguientes:

- Se imparte la asignatura completa.
- Es enseñanza reglada.
- La duración es cuatrimestral.
- La asistencia al grupo experimental es voluntaria. (Existen dos grupos que se imparten con igual horario y de forma tradicional).

Una encuesta inicial pone de manifiesto que los estudiantes encuestados tienen un elevado gusto por la informática (Gráfico 1) y sin embargo sólo el 50 % afirman tener conocimientos de informática. Otro de los indicadores utilizados fue el de la asistencia a clase, el resultado se expresa mediante el Gráfico 2. La valoración global que los alumnos encuestados

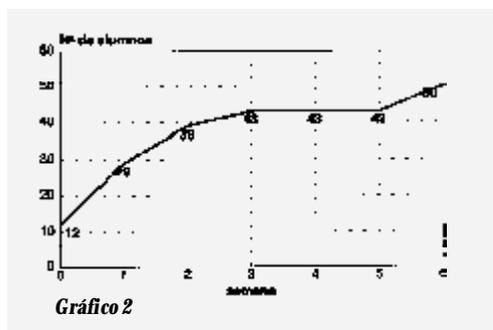


hacen de esta experiencia pone de manifiesto que para el 76,6% ésta ha sido positiva o muy positiva (Gráfico 3). La prueba definitiva era comprobar las diferencias entre las calificaciones obtenidas por ambos grupos, comparar sus medias y sus respectivas varianzas.

Podemos observar una ligera ventaja a

	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO DE CONTROL
MEDIA	5,637	5,416
VARIANZA (N-1)	2,020	3,497

favor del grupo experimental que se ve realizado por una menor dispersión, tal y como indican las respectivas varianzas. El gráfico



de distribución de las calificaciones obtenidas pone de manifiesto esta ligera ventaja tanto en el número de aprobados como en la homogeneidad del grupo experimental, donde hay pocas calificaciones altas y pocos suspensos (Gráfico 4).

Este año estamos de nuevo experimentando y tenemos la impresión de que el resultado será muy similar. Hemos hecho experiencias parecidas en otros centros, que al ser aisladas no tienen el valor de un curso completo, pero el resultado ha sido también muy bueno y los profesores han salido realizados en su papel delante de los alumnos.

5. Conclusión

Como ya hemos constatado en otros trabajos anteriores (Bravo, 1994), el rendimiento de los videogramas educativos es similar a las situaciones convencionales de aula. Sin embargo, nos parece oportuno resaltar que la eficacia de un videograma está relacionada especialmente con la forma en la que se lleve a cabo su aplicación en el contexto de la clase y con la presencia de elementos significativos que indiquen una relación directa entre sus contenidos, el programa de la asignatura y quiénes lo imparten. La forma en la que está realizado el videograma y el nivel de expresividad, en la enseñanza reglada, tienen un valor secundario con respecto a los otros dos indicados. Por ello quiero resaltar estos dos

aspectos, en relación con el uso de los videogramas en la educación.

1. Es importante, para que los alumnos

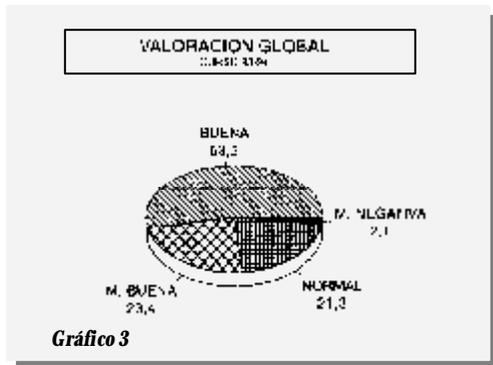


Gráfico 3

valoren la información que les suministra el videograma, que identifiquen el contenido de éste con el programa de la asignatura, de forma que le otorguen la categoría de texto oficial. Si, además, advierten que los profesores han participado en la realización del vídeo su apreciación e interés será mucho mayor

2. La estrategia didáctica es la que va a permitir que la utilización del medio no se quede en el simple hecho de contemplar un mensaje audiovisual más o menos educativo o entretenido por parte de los alumnos, sino que se convierta en una clase con unos claros objetivos de aprendizaje que sean logrados correctamente.

La estrategia didáctica tendrá en cuenta los siguientes aspectos:

- **Presentación.** Qué es lo que el profesor usuario del medio va a decir antes de la utilización del vídeo. Qué aspectos debe resaltar, qué otros aspectos debe aclarar y si la terminología que emplea el videograma va a ser entendida por la audiencia y, si esto no es así, cuáles son los términos nuevos o que necesitan explicación, etc.

- **Condiciones de visionado.** Cuántas veces, de qué forma y en qué condiciones se va a exhibir el programa.

- **Actividades del alumno.** Una de las barreras que dificultan la asimilación y la comprensión de los contenidos de los video-

gramas educativos la constituye la pasividad que el medio genera en la audiencia, que identifica la videolección con la contemplación de un programa de televisión que no exige ningún esfuerzo para su asimilación. Romper la pasividad es fundamental para que el alumno asimile y comprenda el contenido.

- **Actividades del profesor.** El profesor debe tener muy claro qué es lo que va a hacer antes, durante y después del pase del vídeo en su clase.

- **Guión de la puesta en común.** Es muy interesante que una vez finalizado el pase, o los pases del programa, el profesor propicie una puesta en común con todos los asistentes. Esta puesta en común, además de aclarar las dudas que hayan surgido, servirá para poner de manifiesto los puntos más importantes que el programa haya tratado, recordarlos y hacer un esquema que facilite su estudio y asimilación. Esta puesta en común también propicia que el nivel de lectura de la imagen, que recordemos es siempre polisémica, sea similar para todos los alumnos.

- **Material complementario.** Los medios audiovisuales utilizados como recursos didácticos no deben agotarse en ellos mismos. Su función es complementar la acción del profesor que, a su vez, puede ir acompañada de otros recursos, audiovisuales o no, a los que también

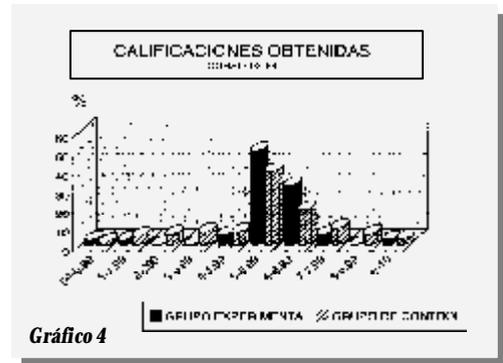


Gráfico 4

deben complementar.

Los materiales complementarios van a apoyar la explicación que los alumnos reciben a través de la videolección. Su misión consiste

en hacer hincapié sobre aquellos aspectos que no quedan suficientemente claros o en otros que, por su dificultad o por su interés, necesitan una atención especial.

Luis Bravo Ramos es profesor del ICE de la Universidad Politécnica de Madrid.

Referencias

- ARIMANY, BRAVO y SÁNCHEZ (1992): «Experiencia de la aplicación de los medios audiovisuales en la enseñanza de la Estadística», en *Actas de La innovación «emergente» como medio de mejora de la calidad de enseñanza en la Ingeniería*. Madrid, ICE Universidad Politécnica; pp. 179-187.
- BRAVO, J.L. (1991): *Los medios audiovisuales en la enseñanza (Retroproyector y vídeo)*. Madrid, ICE Universidad Politécnica.
- BRAVO, J.L. (1992a): *Criterios para la evaluación de videogramas educativos*. Madrid, ICE Universidad Politécnica.
- BRAVO, J.L. (1992b): «Utilización del vídeo como herramienta educativa», en *Actas de la IV Semana sobre Informática aplicada a la Ingeniería y la enseñanza. Las nuevas tecnologías aplicadas a la formación*. Madrid, Universidad Politécnica, ETSI Minas; pp. 339-350.
- BRAVO, J.L. (1992c): *El vídeo como medio educativo*. Madrid, ICE Universidad Politécnica.
- BRAVO, J.L. (1994a): Memoria de doctorado: *La videolección como recurso para la transmisión de conocimientos científicos y tecnológicos*. Madrid, Universidad Complutense.
- BRAVO, J.L. (1994b): «Rendimiento de los videogramas de alta potencialidad expresiva», en *Comunicación y Pedagogía*, 122, 23-26.
- BRAVO, J.L. (1994c): «Actitudes de los alumnos de las Escuelas de Ingeniería ante los videogramas de alta potencialidad expresiva», en *En memoria de José Manuel López Arenas*. Sevilla, Alfar; pp. 185-188.
- BRAVO, J.L. y LLANAS, B. (1994): *Curso en vídeo de Microsoft Fortran 5.1*. (8 videogramas). Madrid, ICE Universidad Politécnica de Madrid.
- CABERO, J. (1989): *Tecnología educativa: utilización didáctica del vídeo*. Barcelona, PPU.
- CEBRIÁN, M. (1987): «El vídeo Educativo», en *II Congreso de Tecnología Educativa*. Madrid, Sociedad Española de Pedagogía.
- DE PABLOS, J. (1986): *Cine y enseñanza*. Madrid, MEC.
- FERRÉS, J. (1988): *Vídeo y educación*. Barcelona, Laia.
- MALLAS, S. (1987): *Didáctica del vídeo*. Barcelona, Serveis de Cultura Popular, Alta Fulla.
- MARTÍNEZ, F. (1991): «Configuración de los vídeos didácticos», en *Apuntes de Educación*, 41, 13-15.
- MEDRANO, G. (1993): *Las nuevas tecnologías en la formación*. Madrid, Eudema.
- SCHMIDT, M. (1987): *Cine y vídeo educativo*. Madrid, MEC.

Propuestas

Conclusiones del II Congreso Internacional «Prensa en las aulas»

.....

El pasado mes de Octubre en la ciudad de Zamora, organizado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia y la Asociación de Profesores «Prensa en las Aulas» de Zamora, tuvo lugar un Congreso de ámbito internacional, con una selecta representación de un número considerable de Comunidades Autónomas del Estado, concluyéndose en el mismo una serie de propuestas y sugerencias dirigidas, tanto a la Administración educativa como a los propios docentes, de notable interés para la introducción plural y crítica de los medios en las aulas.

- La realidad escolar, entendida como una acción dinámica e interactiva de enseñanza-aprendizaje, encuentra en la prensa diaria un elemento nucleador de las partes integrantes del currículum.

- Los medios de comunicación llegan a las aulas como factores de socialización y de experiencia, integrándose en el espacio formativo para ser analizados y aprehendidos en su calidad de mediadores de realidades reconstruidas según modelos, intereses y tendencias ajenas a los planteamientos escolares.

- La formación tanto inicial como permanente del profesorado debe contemplar la cualificación en este ámbito (de los medios y con los medios).

- La administración educativa debe incorporar, de forma más clara y fehaciente, los medios de comunicación como tema transversal.

- La administración educativa debe unificar los programas: medios de comunicación y nuevas tecnologías. Asimismo, incardinar los medios de comunicación en los proyectos de

los centros escolares.

- El eje transversal del currículum «Educación en Medios de Comunicación» se ha ido implantando progresivamente en todos los países europeos y americanos. En España, sin embargo, aún no se ha optado decididamente por este eje transversal, produciéndose la paradoja de un currículum con fuerte presencia de la comunicación y ausencia de una política institucional para la enseñanza de los medios en las aulas.

- Necesidad de plantearse el trabajo en equipo por parte del profesorado como premisa básica para incorporar programas sobre medios de comunicación.

- Es necesario potenciar el asociacionismo entre el profesorado para poner en marcha estrategias estables y globales de la «Educación en Medios de Comunicación». Frente a las cambiantes políticas de la Administración educativa, sólo el autoperfeccionamiento de los profesores y la formación de grupos de docentes puede garantizar la utilización di-

dáctica de los medios de comunicación en las aulas.

- Los medios de comunicación son el marco más actual, representativo y estimulador de un clima de reflexión crítica, colaboración y relación del profesorado con el entorno. En consecuencia, los docentes han de construir y desarrollar estrategias singulares para el empleo innovador de los medios en las aulas.

- La escuela debe hacerse presente en la sociedad a través de los medios de comunicación propios (revista escolar, hojas informativas, emisiones radiofónicas, etc.) o existentes en el mercado (prensa, radio, televisión local,

espacios educativos, revistas...) creando para ello gabinetes de prensa educativos.

- Los medios de comunicación deben favorecer la existencia de espacios dedicados a la educación y a los escolares.

- Los medios de comunicación deben propiciar que los centros escolares puedan adquirirlos en unas condiciones ventajosas.

- Se considera imprescindible la utilización de los medios de comunicación en todos los niveles educativos desde la Educación Infantil hasta la Universidad, así como la existencia de una infraestructura necesaria para su aplicación.

Publicidad y estrategia docente

.....

Miguel Ángel Biasutto García

Partiendo de que la publicidad crea hábitos, manipula conductas y determina comportamientos, el autor de este trabajo propone aprovechar los métodos de la publicidad en el aula, presentando el paralelismo que se puede establecer entre las eficaces estrategias publicitarias y las didácticas, ofreciendo una serie de pautas para llevarlo a la práctica.

«Todo el mundo vive de vender algo».
Robert L. Stevenson

Diversas situaciones de los más variados géneros hacen que en educación no se llegue a conseguir el objetivo primordial de cubrir realmente las necesidades de formación. En la buena lógica publicitaria moderna se piensa y actúa de forma que: «no hay que vender lo que se fabrica, sino fabricar lo que se vende... y con la seguridad de tenerlo vendido antes de fabricarlo».

La publicidad crea hábitos reduciendo, en cierta medida, la libertad de elección razonada frente al acto de realizar determinadas acciones o en adquirir algún objeto en particular. Ese condicionamiento predeterminado por quién organiza la campaña, se hace en la mayoría de las veces, con un fin muy señalado y que no es precisamente el de posibilitar una libre elección, sino manipular las conductas. Todo lo contrario a lo que persigue el hecho educativo, la formación de criterios propios de forma razonada y evaluada.

1. Medios y formación

Muchos autores piensan que en el mundo de la comunicación en que vivimos, la evolución de los conocimientos en el ser humano se hace de acuerdo a las imágenes que llevamos a nuestras mentes, por lo tanto podemos llegar a ser lo que vemos. De allí deducimos que si el medio de comunicación preferido por la mayoría es la televisión y el vídeo, su creación, producción y distribución resulta de una importancia enorme en el desarrollo de nuestros conceptos sobre estética, organización, ritmo, y en mayor importancia en la selección de contenidos y su dinámica de presentación. Todos influyen en nuestra conciencia como individuo social determinando un comportamiento singular en cuanto a «copiar» su comportamiento.

2. Lo que no se anuncia, no se vende

«Marketing es descubrir, crear y satisfacer lo que el público quiere, y hacerlo con un beneficio». Esta frase de Clarence Eldridge

resume, dentro del campo de la publicidad, el evidente objetivo que persigue esta actividad y que impone una clara influencia en el desarrollo de la vida moderna. De allí que, aprovechando sus posibilidades en el campo del arte y la ciencia, hemos desarrollado estas notas sobre cómo podemos los docentes servirnos de su amplio lenguaje, previamente adecuado a las necesidades de nuestra acción didáctica.

Hacia 1965 la aparición del marketing cambia toda la comunicación comercial: la publicidad se convierte en un método de absoluto rigor. En adelante, como paso previo al de descubrir las alabanzas de algún producto, los publicitarios se informarán de lo que ese producto es, de lo que representa y de cuál sería la clientela potencial a la cual va destinada.

Antiguamente lo fundamental era simplemente vender lo que la fábrica producía. La intuición y experiencia se fue desacreditando. Una nueva filosofía comenzó a ser aceptada: se debe producir sólo lo que el mercado necesita o desea. En los estudios deberíamos presentar los temarios dentro de lo posible, con el mismo criterio de eficacia. Para que surta efecto, el anuncio no sólo tiene que atraer, sino que también está obligado a modificar la preferencia del público. Tiene que basarse en unos recursos tan poderosos que sean capaces de lograr que el espectador modifique un hábito arraigado. Está comprobado que se gasta entre un 10% y un 20% menos si se realiza la compra en el supermercado después de comer. Hasta en esta reacción, encontramos similitud con la actividad docente-alumnos. Luego de los exámenes, el grado de recuperación hacia la materia o temas específicos se hace lento, o en muchos casos se

abandona hasta otra oportunidad (próximo examen) en que sea obligatorio retomarlos.

3. Venta de objetos, compra de satisfacciones

La publicidad es la disciplina que utiliza los medios de difusión masiva para inducir a comprar y usar objetos y servicios determinados. Los consumidores y usuarios de estos elementos o servicios compran aparentemente objetos... pero lo que desean comprar son satisfacciones; satisfacciones que potencialmente les ofrecen o se realizan con estos objetos o servicios; satisfacciones que se realizan por tenerlos, o por usarlos, o por mostrarlos, o por regalarlos.

Una característica de la publicidad como medio de comunicación es que pretende persuadirnos de que sólo tal producto o marca tiene la exclusividad de ofrecer tal satisfacción. La publicidad moviliza a la persona receptora del anuncio, a través de la comunicación capaz de ha-

cerle evocar y vivenciar persuasivamente, alguna de las satisfacciones relacionadas con el producto. Satisfacción que el producto provoca real o imaginariamente, pero que siempre se presentará como verosímil. Además, se aprovecha de una satisfacción fuertemente deseada por los compradores potenciales del producto.

Cada campaña publicitaria pretende transferir a su producto-marca la propiedad exclusiva de algún atributo-satisfacción, fuertemente significativo para el comprador potencial, en algún grado verosímil y sólo atribuible a ese producto marca.

La publicidad no es sólo la comunicación de una información, sino la comunicación persuasiva de la exclusividad de uno o varios

Cuando la publicidad destaca un mecanismo especial, exclusivo en un artefacto, lo que se vende es la satisfacción diferencial o promesa de satisfacción diferencial que dará eso que se destaca: al poseerlo, al usarlo, al mostrarlo, al regalarlo o al saber que existe y que otro no lo sabe.

atributos-satisfacción. Cuando la publicidad destaca un mecanismo especial, exclusivo en un artefacto, lo que se vende es la satisfacción diferencial o promesa de satisfacción diferencial que dará eso que se destaca: al poseerlo, al usarlo, al mostrarlo, al regalarlo o al saber que existe y que otro no lo sabe.

En la actualidad el consumismo existe de forma muy arraigada en la sociedad. La adquisición o cambio constante de bienes es una «actividad» asumida como habitual que permite una manipulación muy rentable, como la que comenta Ernest Ditcher: «La publicidad no vende productos, sino que compra clientes». Esto otorga la posibilidad de convencerle, de manera mucho más sencilla, para que esa misma persona adquiera otros elementos similares.

4. Actuación del consumidor

Creemos que juzgamos a los objetos por su valor real, pero en realidad influye el valor simbólico de tal o cual objeto. Una definición creada por Ruth P. Mack, comenta que: «La forma de comprar de un individuo es función de lo que él mismo es, de lo que tiene, de la historia reciente de sus compras, de lo que los demás tienen o compran, de aquello con lo que cuenta, de lo que espera, de sus costumbres, y de casi todo lo demás». Si cambiamos la palabra «comprar» por la de aprender, veremos muy claro que los conceptos que aquí se manifiestan, son transportables a la idea de la actividad pedagógica.

La experiencia señala la conveniencia de que el mensaje publicitario contenga una propuesta importante, directa y clara. Existen fuerzas que modelan su actitud y después mueven su comportamiento respecto a un producto. Las motivaciones son de naturaleza diversa:

a) **Móviles económicos:** el interés financiero, el deseo de ganar dinero o de pagar lo menos posible.

b) **Móviles egoístas:** referidos al instinto de conservación:

- El móvil higiénico (unido a la salud).

- La limpieza (unido al móvil higiénico).
- La pereza (corresponde a la economía del esfuerzo).

- La seguridad (en coches, en el hogar, en los viajes).

- El instinto de admiración (sobresalir de alguna manera).

- El instinto sexual (deseo de agradar, de seducir).

c) **Móviles altruistas:**

- La simpatía (poder participar en el placer o la pena de los demás).

- El deseo de proteger (ser un buen padre).

Igualmente la lista de las motivaciones a las que la publicidad recurre puede ser aprovechada para impulsar el estudio y la investigación en los alumnos. Para influir en el comportamiento del consumidor, los publicistas apelan a varios de los siguientes subterfugios:

- Aspiración de controlar el ambiente que nos rodea.

- Acogida y respeto social.

- Afán de aprobación del grupo.

- Seguridad financiera, social y física.

- Necesidad de tener y conservar buena salud y apariencia física.

- Búsqueda de la comodidad.

- Posesión de bienes.

- Anhelos de autorrealización.

- Deseo de proteger a los seres queridos.

Algunos de estas motivaciones pueden ser puntos de partida para crear y aplicar otras composturas mejor relacionadas y adaptables con la materia que impartimos, y que el estudiante se entusiasme más profundamente.

5. Impulsos y objetivos

Como la psicología lo indica, la acción de los individuos está regida por factores o fuerzas que participan en el principio como iniciadores de las conductas, las necesidades; otros que las sostienen, los impulsos; y otros que las dirigen, los objetivos. Estos factores son muy bien aprovechados por la publicidad en cuanto a la diversidad de apelaciones que marcan su diseño en totalidad. Indudablemente los alumnos de Universidad acuden a la formación con

expectativas psicosociales que condicionan su participación: conocerlas y trabajar con ellas es una de las obligaciones del profesor para definir mejor su proceder frente a los medios didácticos de que dispone.

Definida ya su estabilidad con respecto a la carrera y más aún en particular con la materia, el alumno desea que su aprendizaje sea rentable (relación entre los esfuerzos llevados a cabo, tiempo dedicado y resultados conseguidos). Exige un programa realista y útil, que interese realmente para alcanzar los objetivos fijados. Busca una valoración personal y desea percibir una mejor inserción social dentro de su futuro profesional.

Todo ello es conocido en el campo publicitario y tenido en cuenta para cuando se le promete la venta de unos servicios; por ejemplo: estudios de perfeccionamiento en alguna academia, o cuando se le ofrece la venta de equipos técnicos de trabajos (ordenadores), en los que la comunicación se pretende desarrollar en forma natural. Ese acercamiento es aún más necesario cuando se habla de intercambios con función didáctica, en la que la percepción es indispensable orientarla y dirigirla.

6. Razones que se utilizan para hacer publicidad (o para motivar a los alumnos)

- Para atraer nuevos usuarios (alumnos).
- Para aumentar la frecuencia del uso de alguna idea, proceso o herramienta.
- Para aumentar la cantidad de usos diferentes de una misma herramienta.
- Para aumentar la cantidad de compra.
- Para que una desventaja se transforme en ventaja, modificando su aplicación.
- Para introducir algún tema nuevo.
- Para reintroducir alguna opinión o tratamiento anterior.
- Para conseguir la aprobación.
- Para realizar investigaciones de un tema.
- Para apoyar una causa, un tratamiento.
- Para rechazar una acción o actitud hacia un asunto.
- Para anunciar algo rápidamente.

7. Medios para lograr llamar la atención y comunicar (tanto en publicidad como en el desarrollo de la clase)

- Utilizar el humor.
- Presentar testimonios.
- Asegurar garantías.
- Hacer comparaciones.
- Demostrar solución de problemas.
- Recomendaciones.
- Relacionar hechos cercanos.
- Aprovechar las noticias recientes.
- Utilizar gráficos y símbolos.
- Entrevistar a personalidades.
- Mostrar el producto en uso.
- Presentar los distintos usos del producto.
- Prevenir de los efectos de no utilizar el producto.
- Mostrar el antes y el después.

8. Estrategia de un anuncio publicitario (trasladado a lo didáctico)

- Atraer la atención hacia el tema.
- Hacer conocer su contenido.
- Fijar el interés sobre temas concretos.
- Propiciar una toma de posición ante su aplicación.
- Originar o excitar el deseo de desarrollar o experimentar un tema.
- Estimular y mantener la voluntad hacia su profundización.

9. Otras adaptaciones didácticas

Aprovechando también los métodos que la publicidad desarrolla en la presentación de los comerciales de televisión, podemos hacer una relación similar en cuanto a su aplicación didáctica. Así por ejemplo, cuando los mensajes publicitarios se presentan en forma:

• **Testimonial:** Una celebridad cuenta la historia del producto. Didácticamente: Un experto hablará del tema, ya sea en directo o por medio de una grabación en cinta de vídeo.

• **Demostrativa:** Se muestra el uso del producto, destacando los beneficios que reporta. Didácticamente: Se presentará un aparato

o una fórmula aplicada ya en una acción real, demostrando así los beneficios que proporciona servirse de sus posibilidades.

• **Efectista:** Mediante un efecto especial se muestra el producto y los beneficios que reporta. Didácticamente: Ya sea por medio de un cuadro o gráfico demostrativo, se indicarán las posibilidades que tiene un aparato o concepto en sus aplicaciones. O cuando:

• **Se cuenta una historia:** Mediante su trama se llega a una conclusión que hace énfasis en el necesario uso del producto o técnica. Didácticamente: Desarrollar una narración similar, pero con aplicación específicamente didáctica.

• **Se presentan analogías:** Cuenta la historia del producto en términos análogos. La acertada solución al problema involucra el uso del producto. Didácticamente: En muchos casos, utilizar formas analógicas permite transmitir mejor los conceptos abstractos, o para mostrar el funcionamiento de motores o sistemas electrónicos cuyo interior es imposible observar a simple vista.

• **Se plantea un problema y se brinda solución:** Una persona se encuentra con un problema semejante al que tienen los televidentes, pero que se soluciona mediante el uso del producto. Didácticamente: Se personifica un caso para presentar un problema a nivel profesional relacionado con la materia, y a continuación se presentan soluciones que involucran el uso de equipos, conceptos o formas de aplicación con los elementos específicos de estudio. Si aplicamos la opinión de B. Stone, un experto en el mundo del marketing, en la que formula siete puntos al servicio de la estrategia publicitaria, podemos también acomodarlos a nuestra utilización didáctica:

• Promesa de beneficio, o beneficio prometido. Didácticamente: Definir cuáles son las posibilidades del tema tratado.

• Universo de inserción de ese beneficio. Didácticamente: Explicar dónde se emplea y campo de aplicación.

• Descripción de la oferta. Didácticamente: Concretar el tema presentado.

• Prueba y testimonio. Didácticamente: Ensayar y confirmar su aplicación.

• Lo que se pierde en caso de no aceptar la oferta. Didácticamente: Ejemplificar resultados con situaciones contrarias.

• Beneficios secundarios. Didácticamente: Mostrar otras aprovechamientos.

• Razones para actuar inmediatamente. Didácticamente: Listar valores de rendimiento favorables.

De esto se desprende que, en una situación didáctica determinada, podemos utilizar estos comportamientos de forma más definida. Aún cuando en muchas situaciones didácticas, al enseñar algún concepto de nuestra materia, aplicamos con más o menos con nitidez cada uno de estos pasos.

10. Definir una campaña docente

Siguiendo el desarrollo que una campaña publicitaria emprende cuando se dispone a promocionar la venta de un producto, podemos comprobar que algo similar ocurre en el caso docente; el objetivo de «venta» es transferir información integrada, básica o directamente a nivel profesional hacia el alumno. Haciendo un paralelismo con los diversos pasos que se desarrollan en la preparación y puesta en marcha de una campaña publicitaria, resulta el siguiente esquema:

Primer paso: Estudio del marketing. Es una investigación por la cual se conocen las necesidades del mercado en todos sus detalles, según el análisis particular del ámbito de influencia en el que se presentará el futuro objeto de venta, como así también del mismo producto en funciones y de la competencia. Didácticamente: Analizar las necesidades temáticas dirigidas hacia la formación encaminadas al desarrollo profesional de cualquier actividad.

Segundo paso: Definición del público objetivo. Conocer las características físicas, económicas, sociales de los posibles consumidores a los que se les dirigirán los mensajes, casi siempre en forma imperativa. Didácticamente: Examinar y determinar el modelo tipo del alumno al cual nos dirigiremos. Grado

de conocimientos, inquietudes, aptitudes y actitudes hacia la materia a impartir.

Tercer paso: Determinación del objetivo. Detallar el fin perseguido para conocer qué se quiere que haga exactamente la gente luego de expresarle el mensaje. Didácticamente: Fijar los objetivos en función primordial a toda actividad docente, ya que es lo que determinará toda la estrategia didáctica a seguir.

Cuarto paso: Elaboración de la estrategia para que el consumidor recuerde, refuerce, diferencie, o enseñarle nuevas posibilidades de uso. Didácticamente: Definir qué es lo que podemos decirles y mostrarles para conducirlos hacia los conocimientos que necesitan nuestros alumnos.

Quinto paso: Elección de medios. Es importante, no sólo qué se dirá y cómo se dirá, sino también saber elegir acertadamente por qué medio se transmitirá ese mensaje. Duración, alcance, intermitencia, costos, son elementos que deciden su elección. Didácticamente: Los recursos didácticos refuerzan sin duda alguna las posibilidades de transmitir mensajes de forma más eficiente en cuanto a ordenamiento, lograr síntesis, hacerlo con estética, alternar repeticiones y ampliar el intercambio y la difusión de temas que de otra manera resultaría casi imposible.

Sexto paso: Establecer presupuestos. Sin duda que los gastos que se invierten en la campaña determinan también su intensidad y en muchos casos su efectividad. Didácticamente: Con pocos medios también es posible establecer comunicación efectiva. Pizarra y explicación verbal es el medio económico más utilizado. No necesariamente la profusión de recursos garantiza el aprendizaje, pero sí es innegable que en la

enseñanza ayuda a conseguir una relación más efectiva, a mayor cantidad de alumnos y en el menor tiempo posible.

Séptimo paso: Ejecución creativa. La originalidad es siempre causa de atención a la vez que motiva recuerdos que permanecen por más tiempo en la mente del consumidor. Didácticamente: Es concebir una forma de comunicar de la manera más convincente y tomando distintas formas de ejecución. Por demostración, por repetición o por apelar a la emoción (todos muy explotados en publicidad), se consigue fijar recuerdos razonados sobre los temas impartidos en clase.

Octavo paso: Lanzamiento de la campaña. Luego de todo lo percibido, analizado, decidido y realizado en la disposición de la puesta en escena publicitaria, es el paso definitivo para concretar la idea por la cual se diseñó. Didácticamente: También en la actividad docente es importante acertar en la forma de exhibir los elementos que componen, tanto la información como sus formas de hacerlas conocer. Apuntes de clase, horarios, secuencialidad, ordenamiento, medios audiovisuales, forman un todo estratégico con el que se trabaja para originar el ambiente favorable al proceso enseñanza-aprendizaje.

Noveno paso: Seguimiento y valoración. Las reacciones y actitudes que en el consumidor se observan, ayudan a valorar los aciertos y errores que se han cometido antes y durante el desarrollo de la campaña. Didácticamente: Toda acción docente requiere de evaluaciones sistemáticas que permitan los ajustes necesarios determinando los posibles cambios para lograr mejor efectividad en el contacto profesor-alumno.

Los consumidores y usuarios de estos elementos o servicios compran aparentemente objetos... pero lo que desean comprar son satisfacciones; satisfacciones que potencialmente les ofrecen o se realizan con estos objetos o servicios; satisfacciones que se realizan por tenerlos, o por usarlos, o por mostrarlos, o por regalarlos.

11. Creatividad docente

Esto es sólo una muestra de los principios afines que podemos extraer del lenguaje publicitario con respecto a la actividad docente. Tanto en el consumidor como en el alumno, en cuanto a sujetos-objetivos a los que les dirigen todo tipo de conformación comunicativa, existe una similitud muy próxima que podemos enriquecer mutuamente si indagamos con mayor profundidad en los dos amplios lenguajes, siempre que aprovechemos, no lo que objetivamente sea más interesante, sino aquello que guíe y estimule al grupo. Los «fuegos de artificios» en los recursos didácticos no cumplen ninguna función efectiva, a no ser que se aprovechen para «pasar el tiempo» de forma entretenida. Para el comienzo de todo trabajo relacionado con la impartición de clases, y como planteamiento básico introductorio, se tendrá que responder, con bastante rigor a las siguientes preguntas:

Qué se quiere hacer
Naturaleza del Proyecto
Por qué se quiere hacer
Origen y fundamentación
Para qué se quiere hacer
Objetivos y propósitos
Cuánto se quiere hacer
Metas a lograr
Dónde se quiere hacer
Localización física
Cómo se va a hacer
Actividades y tareas metodológicas
Cuándo se va a hacer
Ubicación en el tiempo
A quiénes va dirigido
Destinatarios o beneficiarios
Quiénes lo van a hacer
Recursos humanos
Con qué se va a hacer
Recursos materiales
Con qué se va a costear
Recursos financieros

Una pauta simple para iniciar un trabajo creativo publicitario podría ser la siguiente lista, que muy bien se puede identificar con la tarea docente:

a) **Determinar el factor clave.** Conocer el producto, rendimiento y mejoras, actitud del consumidor, formas de uso, posición en el

mercado, posibilidades de aceptación.

b) **Conocer el problema que debe resolver.** Se plantea en términos del consumidor, lo que el consumidor necesita y su relación con lo que el producto exige.

c) **Fijar el objetivo.** Preparar la solución al problema planteado decidiendo un objetivo concreto a conseguir de los consumidores: que cambien de idea, utilicen más a menudo un determinado producto, utilicen el producto de una nueva forma, prueben un nuevo producto, cambien de hábito, vayan utilizando modelos superiores o con otras aplicaciones...

Un producto se compra porque va a hacer algo por el comprador. Por lo tanto, una publicidad que demuestre los resultados al utilizar un determinado producto, tiene enormes incentivos positivos. En publicidad: lo que no se anuncia no se vende; en didáctica: lo que no es motivado no se aprende.

Miguel Ángel Biasutto García es profesor del ICE de la Universidad Politécnica de Madrid.

Referencias

- BENESCH, H. y SCHMAND T. (1982): *Manual de autodefensa comunicativa. (La manipulación y cómo burlarla)*. Barcelona, Gustavo Gili.
- BRYAN KEY, W. (1986): *Seducción subliminal*. México, Diana.
- CORDERO, R. (1994): *Publicidad, con los pies en la tierra*. Buenos Aires, Deusto.
- DIEZ DE CASTRO, E. y ARMARIO, E. (1993): *Planificación publicitaria*. Madrid, Pirámide.
- ERICKSON, B.F. (1989): *Introducción general a la publicidad*. Madrid, Playor.
- GARCÍA MATILLA, E. (1990): *Subliminal: escrito en nuestro cerebro*. Madrid, Bitácora.
- GILL, L. (1977): *Publicidad y psicología*. B. Aires, Psique.
- GONZALES MARTÍN, J.A. (1982): *Fundamentos para la teoría del mensaje publicitario*. Madrid, Forja.
- KORNREICH, E. (1984): *Los mensajes publicitarios*. Buenos Aires, IPPEM.
- MARAFIOTI, R. (1988): *Los significados del consumo*. Buenos Aires, Biblos.
- MOLINE, M. (1988): *La comunicación activa*. Bilbao, Deusto.
- OGILVY, D. (1986): *Confesiones de un publicitario*. Barcelona, Orbis.
- SABORIT, J. (1988): *La imagen publicitaria en televisión*. Madrid, Cátedra.

Reflexiones

¿Los medios de comunicación educan sobre las drogas?

Amando Vega Fuente

Los medios de comunicación en general no tienen inconveniente alguno en participar en campañas de prevención, al mismo tiempo que presentan una imagen distorsionada del problema de las drogas ilegales y ofrecen todo tipo de publicidad de drogas legales. Queda así en entredicho el papel educativo sobre drogas de estos medios de comunicación. Este trabajo propone el conocimiento de las contradicciones de los medios de comunicación social, para posibilitar al educador la puesta en marcha de estrategias de intervención educativa.

Hoy que tanto parecen preocupar las drogas y que se pretende conseguir el compromiso del Sistema educativo tanto en la prevención como en el tratamiento de las drogodependencias, no conviene dejar de lado la tremenda influencia de los medios de comunicación sobre el consumo de diferentes sustancias.

De entrada, urge señalar que la problemática de las drogas, sobre todo de las ilegales, se presta con facilidad a todo tipo de manipulación ideológica y política. La historia de las drogas aporta elementos suficientes para demostrar esta tesis. Resulta evidente que las principales fuentes de información sobre las drogas, proceden de servicios controladores de la sociedad: jueces y policías. Se ofrece, entonces, una información con características muy especiales, al responder a unos intereses muy concretos, que convendría conocer más a fondo.

Hay que reconocer con la UNESCO (1973)

que los medios de información representan un poderoso medio de acción para formar actitudes y transmitir conocimientos en materia de drogas. Pero también es evidente que el contenido y el impacto de la información transmitida por los grandes medios de información son generalmente muy poco satisfactorios. Clarificar estos aspectos resulta pues básico, para comprender el papel que los medios de comunicación social pueden jugar en la educación.

1. La imagen de la problemática de las drogas en los medios

Si se analiza en profundidad el contenido de la información transmitida sobre las drogas, se descubren nuevos aspectos, que clarifican su papel de control social. Basta hacer un breve recorrido por los estudios de análisis de contenido sobre la droga en los medios de comunicación para constatar su parcialidad.

Así en el primer trabajo de análisis de

contenido sobre drogas en la prensa española (1970-1976), centrado en las revistas de mayor difusión, elaborado por Mendoza, Sagrera y Vega en 1978 (Vega, 1983), se concluye que la información sobre drogas de la prensa española:

- Tiende a desarrollar un verdadero mito en torno al tema de las drogas.
- Es poco coherente, lo que lleva a dudar de su veracidad.
- Intenta producir miedo en los lectores.
- Intenta salvar los valores del sistema social establecido.

Estas posiciones contradictorias de los medios de comunicación social no parecen mejorar con el transcurrir de los años. A pesar de los debates en torno a esta temática, los medios de comunicación social siguen actuando, en general, con sus planteamientos característicos, cargados de imprecisiones y sensacionalismos.

En esta misma línea, resultan expresivas las conclusiones a las que llega el estudio sobre la imagen de la drogadicción en la prensa española, llevado a cabo por el Plan Nacional sobre Drogas (Prieto, 1987), donde la droga aparece unida al ámbito delictivo, dentro de un marco jurídico-moral; tienen mayor presencia sujetos no consumidores ni traficantes, entre los que destacan policías, políticos y jueces (55,5%), seguidos por traficantes (29,8%) y los consumidores (14,7%); la imagen de la droga resalta por su indeterminación; se transmite la idea de que el orden social triunfa claramente en la batalla contra las drogas, a través de la represión institucionalizada.

En el estudio de Costa y Pérez (1989) sobre la droga en la televisión, los principales valores asociados a la información son: negocio (43,8%), inseguridad ciudadana (22,9%) y

enfermedad (10,4%). En el análisis de contenido sobre la prensa gallega (Camba, 1991), los artículos relacionados con el «tráfico-comercio-redes» dominan sobre

otros aspectos relacionados con el problema de las drogas. Según Froján (1994), tras su estudio sobre el tema, el problema se define como «realización de actos calificados como ilegales y/o inadecuados». Las causas son «las aptitudes antisociales y/o inmorales» y los efectos son «la degeneración de la sociedad y de las personas». La respuesta a esta situación será «la detención y sanción legal y moral de los sujetos». Para la sociedad es menos traumático y más estético exteriorizar la «enfermedad física» o «el delito», que la «enfermedad social» (construcción sociopolítica) de la anatomía del

«cuerpo-droga», señala Younis (1993) en su análisis de prensa durante el año 1990 y parte de 1991.

2. La noticia como control social

Los medios de comunicación social juegan un papel clave a la hora de orientar la interpretación de la problemática de las drogas. Como señala Younis (1993), los medios actúan «a modo de brujos modernos que conjuran la droga como conflicto propio de la sociedad global que la elabora y construye».

Se entiende así la tesis de Sánchez y Ongil (1989), cuando sostienen que los medios, independientemente de cuál sea su intención, actúan como controladores sociales. La noticia es una construcción social de la realidad, donde se valoran aspectos de interés para el poder establecido (Aniyar, 1987). Las noticias sobre las drogas suelen girar en torno al tóxico y su tragedia, donde unas veces aparece como víctima y otras, como delincuente,

En este momento, se puede afirmar que los medios de comunicación social contribuyen más a la confusión y la desinformación sobre la problemática de las drogas, que a una lectura crítica del fenómeno, estimulando así la ausencia de compromiso social de la población.

principal actor de la inseguridad ciudadana, mientras los grandes protagonistas son los policías, los jueces y los traficantes. Las noticias provocan y refuerzan el sentimiento de inseguridad de la población, sin facilitar un análisis del problema real existente.

En este momento, se puede afirmar que los medios de comunicación social contribuyen más a la confusión y la desinformación sobre la problemática de las drogas, que a una lectura crítica del fenómeno, estimulando así la ausencia de compromiso social de la población. Tras una inflación informativa sobre las drogas, se oculta una visión simplista del problema donde se resalta la responsabilidad individual y la intervención del aparato represivo, sin mayor compromiso social. No extraña que la población española considere «la droga» como uno de los mayores problemas sociales al mismo tiempo que rechaza a los drogadictos como causa principal de la inseguridad ciudadana.

Tras los contenidos y actitudes específicos relacionados con las drogas, se ocultan valores e intereses de la cultura dominante, por lo que los medios de comunicación social se convierten en su relación con la problemática de las drogas en un medio más de control social. Pues, como señala Aniyar (1987), el control social no es otra cosa que un despliegue de tácticas, estrategias y fuerzas para la construcción de la hegemonía, esto es, para la búsqueda de la legitimación o aseguramiento del consenso; o en su defecto, para el sometimiento forzado de los que no se integran en la ideología dominante. La noticia como forma de control social (Aniyar, 1987) reduce la complejidad, refuerza las normas sociales, da ilusión de participación, no admite réplica, crea actitudes y crea prestigio, al mismo tiempo que desvía la atención de otros problemas,

Educación sobre drogas implica estimular y dar recursos de análisis crítico ante los medios de comunicación, de forma que se puedan utilizar de forma libre y sana todos los contenidos transmitidos.

moviliza a la población ante medidas autoritarias.

Al mismo tiempo, está la publicidad, la tercera palabra de Dios. «A lo largo del tiempo, la palabra de Dios se ha transformado. La primera palabra de Dios fue teológico-religiosa: era la palabra del Dios vivo. La segunda fue política-jurídica: era la palabra del Dios muerto. La tercera es publicitaria: es la (palabra) del Dios inconsciente» (Ibáñez, 1994). El publicitario opera en el inconsciente. Ya no se distingue entre información, opinión y publicidad. Se entiende así el neologismo propuesto por Massó (1993) para considerar las noticias *light*, aproximación entre los anuncios y las noticias: las *notuncias*.

3. Responsabilidad educativa de los medios de comunicación social

Sin embargo, nadie niega hoy que los medios de comunicación social puedan y deban tener una responsabilidad educativa ante la problemática actual de las drogas, tanto de las legales como de las ilegales. Los medios de comunicación social deben informar con objetividad de los problemas que presenten, sin actitudes moralizantes ni condenatorias.

Educación en el contexto de los *mass media*, señala Taddei (1979), significa prácticamente liberar de la masificación. Por consiguiente, las razones de la educación para la imagen -y con la imagen- se reducen a la necesidad que tiene el hombre contemporáneo de ser libre -o libertad de la masificación imperante en los *mass media*-, masificación que percibe menos cuanto más crece aquella y le anula su verdadera personalidad.

La educación a través de los *mass media* exige también resolver las propias contradicciones internas, entre las que destaca, de forma especial, la de ser la base publicitaria del

alcohol, el tabaco y los medicamentos, es decir, las drogas de uso legal. Al mismo tiempo, no debe caerse en los errores tanta veces achacados a los medios de comunicación social, en aras de la objetividad. Por ello conviene siempre que estos medios:

- Dejen de prestar una atención selectiva y negativa.
- Distingan entre los diversos tipos de drogas.
- Diferencien modalidades de consumo.
- Insistan más en los antecedentes y circunstancias sociales que favorecen el consumo y adopten una postura más crítica y activa de cara a las soluciones.
- Presenten el problema sin traumatismos ni prejuicios y en toda su complejidad.

Todo esto nos lleva a la necesidad de una política de información que preste coherencia a la tarea educativa de los medios de comunicación social. En este sentido, se puede decir que estos medios también necesitan disponer de un «proyecto educativo» en relación con las drogas, si de verdad quieren cumplir con este compromiso social. Los medios de comunicación social recurrirán a los métodos y técnicas que permitan una comunicación eficaz, teniendo en cuenta la credibilidad del autor, el mensaje transmitido y el destinatario de la comunicación. El objetivo final es conseguir que los individuos puedan tomar decisiones responsables ante las drogas, sean legales o ilegales.

4. Hacia mensajes coherentes

Precisamente con este objetivo, el *Saodap* (Executive Office of the President, 1974) ofrece una serie de orientaciones que permanecen siendo válidas. Por una parte, señala una serie de mensajes que han demostrado ser contraproducentes y que, por lo tan-

to, deben ser excluidos en la información:

- El uso de la droga x siempre produce el efecto y .
 - El consumo de la droga x nunca produce el efecto y .
 - Las drogas son el único peligro.
 - Sólo existe el abuso de drogas ilegales.
 - El abuso de drogas es un problema exclusivo de los jóvenes.
 - El miedo parte del abuso de las drogas.
 - Sólo existe un modelo de tratamiento válido.
 - Mostrar la forma de utilizar y consumir las drogas ilegales.
 - Todo tipo de estereotipos.
- Por otra parte, recoge una serie de mensajes a transmitir en la información:

- El efecto de las drogas está en función de la dosis, el método de administración, la frecuencia de uso, el entorno individual y social.
- El problema de las drogas es complejo; no hay respuestas fáciles; no existen dos consumidores iguales.

• La sociedad debe reconocer sus contradicciones ante el uso de sustancias químicas que alteran el estado del ánimo, al considerar unas legales y otras ilegales.

• El abuso de las drogas es un problema social, no médico exclusivamente.

• La gente joven necesita imágenes positivas más que el refuerzo de los tópicos existentes sobre la muerte de los drogodependientes.

• La gente puede promover soluciones al problema de las drogas a través de una mejor comunicación entre jóvenes y adultos, con la aceptación de estilos alternativos de vida, asumiendo la propia responsabilidad, con la valoración de estructuras en las que la gratificación inmediata no sea el objetivo principal.

Todo esto nos lleva a la necesidad de

Es necesaria una política de información que preste coherencia a la tarea educativa de los medios de comunicación social. Estos medios también necesitan disponer de un «proyecto educativo» en relación con las drogas.

ofrecer una nueva información sobre las drogas y sus efectos, apoyada en la objetividad, sin perder de vista la complejidad de la problemática actual del consumo de las drogas, al mismo tiempo que se estimulan respuestas preventivas y terapéuticas.

Las actividades informativo-educativas sobre las drogas que pueden llevar a cabo los medios de comunicación social pueden ser, en este sentido, muy variadas. Pero la más importante es que siempre que la noticia sobre las drogas aparezca en los medios de comunicación social, ésta sea presentada sin dramatismos y con la mayor objetividad posible teniendo en cuenta la variedad de elementos que en ella intervienen, de forma que el consumidor de información quede más enriquecido para tomar sus propias decisiones. Al mismo tiempo, los *mass media* pueden contribuir a que la sociedad perciba al exdrogo-dependiente como una persona normal, sin prejuicios de ningún tipo y a que entienda toda la compleja problemática de las drogodependencias. Aquí los medios de comunicación social pueden jugar un papel clave, colaborando tanto con los programas de prevención como con los de tratamiento y reinserción, sin etiquetas de «enfermo», «delincuente», etc., contribuyendo a la formación y solidaridad.

5. Papel del educador

El educador tiene que ser muy consciente de las contradicciones de los medios de comunicación social, para no quedar atrapado en la incoherencia y parcialidad de éstos al tratar todo lo relacionado con las drogas.

En este sentido, tiene que cuestionarse en primer lugar el propio concepto de comunicación utilizado en este caso, en una sociedad de incomunicados (Camps, 1993), a pesar de las nuevas tecnologías de la información. Educar

en la sociedad de la información implica estimular y dar recursos de análisis crítico ante todo el proceso informativo, de forma que se

puedan utilizar de forma libre todos los contenidos transmitidos por medios de comunicación social. Cabe la posibilidad, por otra parte, de que los educadores colaboren con los medios de comunicación para conseguir unos programas, unos materiales, unas actividades educativas sobre las drogas. El educador tiene la ventaja de poder ofrecer el contenido sustancial, sea de un artículo o de un audiovisual. De todas formas, conviene desmitificar la eficacia de las campañas puntuales a través de los *mass media*, si no están inte-

grados en programas más amplios.

Cuando el educador no pueda intervenir en los medios educativos y aportar estrategias con los objetivos propios de la educación, tiene otras posibilidades de intervención como puede ser analizar el papel de los medios de información, aportando un sentido crítico ante los contenidos relacionados con las drogas.

También cabe la posibilidad de comentar los programas relativos a la drogas y comunicar las reflexiones a los productores del programa en un diálogo que podría ser beneficioso para todos. Este planteamiento tendría más fuerza si se establecen comités de trabajo conjunto a través de las asociaciones profesionales. De todas formas, también aquí habrá que intentar conseguir la mayor «coherencia» posible, en un compromiso educativo auténtico.

Toda esta tarea encontrará sentido y continuidad, si se lleva a cabo la incorporación de los medios de comunicación social en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Sistema educativo, para conseguir así lectores y espectadores reflexivos y críticos (Feria, 1995). Como señala Ferrés (1995), el uso de noticias televisivas en el aula, en un marco de análisis

El educador tiene que ser muy consciente de las contradicciones de los medios de comunicación social, para no quedar atrapado en la incoherencia y parcialidad de éstos al tratar todo lo relacionado con las drogas.

crítico, contribuirá a eliminar... el mito de la objetividad televisiva. Los alumnos aprenderán a descubrir el grado de subjetividad de las informaciones y la ideología que se desprende tanto de la selección de las realidades sobre las que se informa, como de la selección de códigos para enunciarlas.

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

Referencias

- ANIYAR, L. (1987): «Medios de comunicación e inseguridad ciudadana», en *Criminología de la liberación*. Maracaibo, Universidad de Zulia, 159-192.
- CAMBA, B. y OTROS (1991): *Prensa e drogas: análisis de contenido*. Santiago, Xunta de Galicia.
- CAMPS, V. (1993): *Paradojas del individualismo*. Barcelona, Crítica.
- COSTA, P.D. y PÉREZ, J.M. (1989): «Droga, televisión y sociedad», en *Comunidad y Drogas*, 8.
- EXECUTIVE OFFICE OF THE PRESIDENT (1974): «The media and drug abuse messages», en *Special Action Office Monograph*, 1, 61-72.
- FERIA, A. (1995): «Contenidos curriculares y medios de comunicación», en *Cuadernos de Pedagogía*, 234, 12-16.
- FERRÉS, J. (1995): «Estrategias para el uso de la televisión», en *Cuadernos de Pedagogía*, 234, 18-21
- FROJÁN, M. y OTROS (1994): «La imagen de la droga en la prensa española (1988-1992)», en *Revista Española Drogodependencias*, 19(3), 191-204.
- IBÁÑEZ, J. (1994): *Por una sociología de la vida cotidiana*. Madrid, Siglo XXI.
- MASSÓ, R. (1993): *El éxito de la cultura light*. Barcelona, Ronsel.
- PRIETO, J.L. (1987): «La imagen de la droga en la prensa española», en *Comunidad y Drogas*, 4.
- SÁNCHEZ CARRIÓN, J. y ONGIL, M. (1989): «La construcción social de una realidad: el caso de las drogas», en *Política y Sociedad*, 4, 129-136.
- TADDEI, A. (1979): *Educación con la imagen*. Madrid, Marova.
- UNESCO (1973): *Drogas, alienaciones y educación*. París, Unesco.
- VEGA, A. (1983): *Los educadores ante las drogas*. Madrid, Santillana.
- VEGA, A. (1994): *Las drogas en el Proyecto Educativo de la escuela*. Valencia, Promolibro.
- YOUNIS, J.A. (1993): «El currículum oculto de la droga y las drogas en los relatos de la prensa insular», en *El aula fuera del aula. La educación invisible de la cultura audiovisual*. Las Palmas, Nogal, 79-122.

el anuncio que el producto y a veces se crea una contradicción entre lo que se cuenta de un producto y lo que realmente es. Los alumnos desde la escuela pueden analizar el producto que se anuncia y su utilidad para el comprador, pues a veces no es el producto en sí lo que se ofrece sino la felicidad que se alcanza cuando se adquiere. Mediante la publicidad se nos hace creer que al comprar ciertos productos se nos garantiza el éxito, la distinción de clase, la admiración de los que nos rodean, la libertad, el amor de la pareja, el poder; en definitiva la felicidad.

La realidad que se nos presenta es maravillosa, se nos habla del mejor de los mundos posibles, ambicionada por la mayoría y al más bajo coste podemos tenerla entre nuestras manos, a cambio de consumir el producto anunciado. Las campañas publicitarias llegan hasta el escándalo con el fin de atraer la atención, despertar el deseo y persuadir. Los mecanismos publicitarios ponen en juego las herramientas más creativas del lenguaje audiovisual, a través de un profundo análisis de mercado, de los consumidores-tipo, de las necesarias estrategias de persuasión psicológica, de la selección de medios más idóneos, de los formatos gráficos más originales, consiguiendo adentrarse en el mundo interno del consumidor.

Por ello cuando se va a hacer la publicidad de cierto producto, se estudia el público que lo consume y hacia quién va dirigida la campaña. Se elabora un estudio psico-sociológico del grupo, analizando sus intereses, valores y hasta su forma de vestir y hablar. Sería interesante que a través de la escuela, los alumnos hicieran el perfil psicológico del consumidor que subyace en cierto anuncio, lo comentaran en grupo y sacaran conclusiones de ello.

Muchos de los anuncios toman a la mujer como protagonista a veces por dos motivos:

por una parte, porque deciden en gran medida las compras de los hogares (pequeños productos de consumo diario), correspondiéndose este perfil con la mujer consumista, obsesionada por la limpieza, las labores del hogar y la alimentación de sus hijos; y por otra, como

reclamo para la venta de productos dirigidos a los hombres (mujer moderna, incitadora, provocativa y a veces algo descarada). Estos prototipos de mujeres distan mucho de la realidad cotidiana en la que ambos se mezclan y conforman tipos medios, pero... a la publicidad no le interesa el término medio sino los extremos, porque su principal función es impactar, impresionar, hacer desear...

La utilización de la mujer como objeto de la publicidad

ha sido criticada por grupos feministas, sobre todo en la segunda vertiente (mujer/objeto de deseo), pero estas críticas no han logrado evitarlo sino generalizar su uso también al sexo masculino. El varón ha sido y está siendo cada vez más utilizado como objeto de atracción y deseo para fomentar el consumo. La publicidad no es en sí negativa, sino que el uso que se hace de ella es lo que la convierte en peligrosa. Hagamos de nuestros alumnos unos verdaderos analistas de los eslóganes y las imágenes publicitarias introduciendo dentro del currículum un espacio para ello.

Cinta Aguaded Gómez es psicóloga y pedagoga en el Equipo de Apoyo Externo de La Puebla (Huelva).

Referencias

- AGUADED GÓMEZ, J.I. (1993): *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada. Propuestas desde los medios*. Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación»; colección «Aula de Comunicación».
- FANDOSIGADO, M. (1995): *Juega con la imagen. Imagina juegos*. Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación»; colección «Aula de Comunicación».

Reflexiones

Hacia una alfabetización audiovisual

El trasfondo de la imagen

.....

Pilar M^a Domínguez Toscano

La comunicación visual ejerce sobre las sociedades actuales una presión sin precedentes. Como instrumento al servicio de la publicidad, se ha convertido en un medio persuasivo de incalculable efecto. Sobre el supuesto de que la alfabetización visual es una necesidad, hoy por hoy ineludible, la autora plantea una propuesta de lectura, considerando el específico comportamiento semiótico de la imagen a efectos de comunicación.

1. La vieja lección del arte

Instaurar un lenguaje es conferirnos plataformas de intercambio simbólico, y sobre ellas poder actualizar la capacidad para decir verdad o mentir. La teoría de la mentira (Eco, 1988) explica no sólo los códigos instituidos convencionalmente; toda expresión no directamente proyectiva resulta de una transformación simbólica que establece distancia entre símbolo y cosa simbolizada. Al intermediario se le atribuyen poderes de transmisión no exclusivamente semióticos; subsisten grados de ese animismo o participación infantiles: se cree, en definitiva, en el ilusionismo de la insinuación.

En tanto que haya símbolo, hay posibilidad de mentir. No quisiera consignar aquí una visión peyorativa del lenguaje visual (publicitario o no), puesto que la imagen tiene la facultad de ser simultáneamente vehículo mediador y contenido en sí; una actitud analítica no prejuzga, no le asigna, de entrada, valores.

Aprender a leer imágenes nos capacita tanto para disfrutarlas más profundamente como para controlar su potencia modeladora.

La publicidad, como agente activo en la configuración de nuestra industria cultural, no puede instituir símbolos partiendo de la nada; o bien utiliza «signos» netamente convencionales o, con más frecuencia, se fundamenta en señales naturales que serán posteriormente culturizadas al incorporarse al acervo simbólico de una comunidad. Bien es sabido que el artista a lo largo de la historia, protegido (y condicionado) por sucesivos mecenazgos, tuvo que vérselas para desarrollar un discurso clandestino enmascarado bajo el otro, evidente. Los fusilamientos del 3 de Mayo, ese aparente alegato contra la dominación francesa, descubre ante un análisis puramente formal (exento de contextualización histórica) un significado encubierto bajo el palmario, y contradictorio con éste. No es preciso saber que Goya era un afrancesado para acercarnos a esa

conclusión, a partir de ciertas observaciones: la luz de un geométrico farol procede del lado del pelotón de fusilamiento francés, soldados ordenados, cuyos rostros no se muestran al espectador (no descubren sus emociones); frente a ellos, el grupo de condenados, con rostros desencajados, ennegrecidos, animalescos, sin asomo de dignidad. La barbarie, el negrurismo ibérico frente al orden racional francés. Las formas dicen mucho. Carlos IV encargó a Goya que retratara a la familia real. El pintor respondió con un conocido cuadro en cuyos rostros reflejó todo un inventario de debilidades mentales: el resultado satisfizo plenamente al monarca. La pintura ha sido, en insignes y menos insignes ocasiones, el arte del sutil engaño. El creador traduce, al medio que le concierne, contenidos presentes en su repertorio personal o colectivo; asigna formas a lo que existía sin ellas: inaugura símbolos. ¿Qué procedimientos utiliza para garantizar el poder expresivo y comunicativo de sus símbolos?

2. Lo específico de la comunicación visual no codificada

La pregunta quedaría sin respuesta si admitiéramos que la supuesta capacidad comunicativa de la forma es concedida por el receptor al contextualizarla en su cosmos singular; toda lectura será, en este supuesto, esencialmente subjetiva, y la pretendida detección de indicios significadores (comprobablemente significadores), un proyecto abortado en su origen.

2.1. ¿Infinito universo de lecturas?

Las consideraciones que siguen parecerán pretender vulnerar la llamada «inconsistencia

semántica» de la obra de arte, según la cual ésta no sólo carece de la posibilidad de ser interpretada unívocamente -es obvio: no se trata de un texto científico-, sino en sentido estricto de ser interpretada. El arte o el componente artístico de una obra funcional se ofrece a multiversión, y su imprecisión contextual legitima un universo de lecturas, según la anterior definición, ilimitado. La recreación es, sin duda, interactiva. Cada receptor integra la obra en sí, dimensionándola connotativamente. Desde esta óptica, los problemas de la significación artística (pura o participando en la estética del diseño funcional o publicitario) se resuelven de un *plumazo*: no existe comunicación. ¿Cómo iba a existir si, cuando yo digo «oreja» alguien puede entender «elefante», y otro «cilindro», y toda traducción es igualmente válida?

Si bien esta explicación (más bien negativa de explicación) pueda resultar tranquilizante y, desde el enfoque epistemológico, satisfactoria, deviene en insuficiente (acuciantemente insuficiente) en un mundo donde la información visual acapara progresivamente el trazado cultural, lo vertebra y estructura nuestros hábitos, de lo perceptivo a lo ideológico.

2.2. Acotación del campo interpretativo: requisito de comunicabilidad

La psicología de la percepción se ocupó de describir mecanismos y tendencias semiotizantes inherentes a la propia percepción, estableciendo bases a una primaria asignación de significados (en la medida en que el sujeto, al percibir, discrimina y selecciona fragmentos del entorno y lo recompone); sus atribucio-

Los publicitarios saben bien que el color o la forma del envase puede determinar que el comprador opte por un producto u otro. El artista plástico (pintor, escultor, diseñador o publicista) conoce qué claves perceptivas y culturales adjudican significados a las formas. Todos trabajan con diferente intención, pero el instrumento es el mismo.

nes elementales se implantan a distinto nivel que las culturales o las debidas a la historia personal, pero no independiente de éstas.

Los publicitarios saben bien que el color o la forma del envase puede determinar que el comprador opte por un producto u otro. Una rama científica -la ergonomía- se dedica a investigar ese tipo de interrelaciones hombre-objeto. El artista plástico (pintor, escultor, diseñador o publicista) conoce qué claves perceptivas y culturales adjudican significados a las formas. Todos trabajan con diferente intención, pero el instrumento es el mismo.

El trabajo creativo consiste en la incesante «invención» de estímulos que supuestamente provocarán un determinado tipo de reacción en el destinatario. No existe acuerdo explícito en esa comunidad comunicativa que establezca reglas para fijar la interpretación; esto es: no hay código. En carencia de norma, toda lectura queda autorizada -incluso la «aberrante»- y parece, en principio, igualmente posible... pero ¿también igualmente probable? Un creador puede asumir deliberadamente o no su dimensión comunicadora; pero en cualquier caso el solo hecho de dar forma a un sentimiento (o concepto, o sensación) supone dar el primer paso en la generación de lenguaje.

¿Quién entiende ese lenguaje? Depende de la cantidad y tipo de claves que active. Toda cultura, toda sociedad se identifica mediante símbolos. He ahí un sustrato de significación visual reconocible para quien conozca los vínculos establecidos (es el funcionamiento del medio expresivo más próximo al código, o código incluso -recordemos la heráldica, las banderas, etc.-). Perceptivamente, toda información sensible nos llega cargada de elementales referencias. Personalmente, cada cual añade sus propias connotaciones según experiencias, preferencias, etc. El creador cifra

mensajes manipulando esas piezas, pero su efecto comunicativo no sólo depende de ello: el eventual receptor puede reconocer algunas, o quizá ninguna, pero aun en este supuesto, no

podrá sustraerse al impacto perceptivo deliberadamente provocado por el emisor. Por tanto: ¿qué es eso de que las formas artísticas o estéticas, por no sujetarse a estatuto codificante, carezcan de la posibilidad de comunicar? Están hechas para comunicar (orientar el descifrado: limitar la imprecisión y, cualitativamente, el universo de lecturas). Y comunican. Distinto es que accionen trayectos interpretativos dobles, o triples, o contradictorios, o

que la forma se «autotraicione». En la medida en que, como consumidores de imágenes, seamos conscientes de qué estímulos-señales indicadoras accionó el creador, más fácil nos resultará alcanzar su intención (aunque esto sea secundario). Tal consciencia nos capacitará para un recorrido expresivo inverso, desde la reacción producida hasta el origen del proceso productor. Es éste, a mi modo de ver, el auténtico sentido de la re-vivencia artística y la interpretación del mensaje visual: disfrutar plenamente (o preservarnos) de su efecto; o ambas cosas.

3. Alfabetización visual: desbrozando la niebla

3.1. Lectura de imagen: análisis formal e icónico

3.1.1. Lectura icónica

Además de «transportar» contenidos intrínsecos a la forma en sí, ésta es susceptible de organizarse y sugerir contenidos extrínsecos, pueden representarlos recurriendo a «tics» que producen la ilusión de semejanza. El icono no sólo sustituye a su referente, sino que se adjudica los poderes de éste; y el ser humano está facultado para reconstruir la sensación

En la medida en que, como consumidores de imágenes, seamos conscientes de qué estímulos-señales indicadoras accionó el creador, más fácil nos resultará alcanzar su intención.

que le produciría el contenido sugerido ante la presencia, a veces esquemática, de su forma representante. Esta condición de la imagen la acerca al funcionamiento de los signos, si asumimos, con Umberto Eco, que la semejanza depende de un criterio convencional. Otra explicación, que no considera -sino indirectamente- la procedencia del vínculo, enfoca el problema de las categorías icónicas como cuestión de grados. Puede hallarse el máximo iconismo en la «reproducción» fotográfica o escultórica de un modelo (nunca quedarían repetidas, obviamente, todas sus características), hasta mínimo iconismo en los esquemas, extremadamente simplificados y próximos a la abstracción, de los pictogramas neolíticos o actuales, pasando por toda la gama de símbolos apoyados en la ficción de semejanza. (En lo sucesivo, utilizaremos el término «codificación» visual en su sentido genérico, pues ya quedó dicho que, salvo en los casos de estricta institución de norma generativa-interpretativa -casos como el código de circulación, banderas, etc.- no existe código).

Se tiende a identificar de-codificación de imágenes con lectura icónico-narrativa, relegando el examen específicamente formal a otro ámbito: la apreciación subjetiva. Considero útil insistir en este punto -aparentemente menos reductible al análisis objetivo- porque él encierra el núcleo del juicio estético. Y su veredicto determina nada menos que, finalmente, el resultado enganche o no enganche.

La imagen puede funcionar como palabra; pero no exclusivamente. Esta distinción entre lectura icónica y formal puede parecer artificiosa si admitimos que, en la práctica, ambas se condicionan recíprocamente; incluso su nivel de integración ha sido utilizado como criterio de calidad. Entender el

dibujo de una casa sencillamente como sustituto del concepto /casa/ (en el mismo sentido que el vocablo que lo designa) pasa por alto que el uso artístico de los lenguajes convierte a sus unidades no sólo en referentes: también en autorreferentes; es decir: con tipo times o courier, la palabra «casa» significa lo mismo; su soporte gráfico concreto resulta, a estos efectos, irrelevante. La mansión interiormente iluminada de Magritte, la fachada rural de V. Palacios actualizan genéricamente el mismo contenido (lectura icónica), pero las diferencias inferidas por la distinta conceptualización y tratamiento formal no son irrelevantes, precisamente en ellas radica el poder connotativo de una y otra.

La vectorialización extrínseca, que desoye lo específico de la sustancia visual, es práctica habitual en nuestro modo de enfrentarnos al mensaje no verbal. El énfasis verbo-céntrico polariza la concepción del acto expresivo en su función referencial; y en ese parcial

acercamiento a la imagen radica el vicio capital en la apreciación artística: el público pide poder reconocer «cosas que se salgan del cuadro» por su realismo, pero ignora o minusvalora factores propios del medio; aunque, en su inconsciencia, quede a merced de su efecto. Por tanto, una lectura exclusivamente icónica de la obra no devuelve intacto el problema estético, que es crucial como explicación del «impacto» visual. Un vigoroso creador y un torpe aficionado pueden ofrecer interpretaciones del mismo modelo. En ambas figuraciones,

el modelo aparece igualmente reconocible (la función denotativa no se altera por diferencias de enfoque o tratamiento), pero el poder sugestivo sí puede variar de uno a otro. Sólo un análisis formal ofrece las claves de esa variación, fundamental en la valoración estética.

Los creadores pueden modificar nuestras costumbres perceptivas e implementar pautas determinadas. La sustancia efímera del mensaje publicitario responde a la propia naturaleza del consumo: usar y tirar.

(Para un minucioso análisis, fundamentalmente a nivel icónico, remito al lector al libro *Subliminal: escrito en el cerebro*, de García Matilla).

3.1.2. Tras las huellas de una impresión

Discriminamos colores, líneas, radiografiamos ejes compositivos implícitos, medimos el uso del contraste, el equilibrio de masas, el ritmo sugerido mediante repeticiones/cambios... estas valoraciones -diferenciadas primero, interrelacionadas luego- constituyen el entramado básico del análisis formal puro:

desbrozar la primera impresión. Tal examen de la información perceptiva puede ser suficientemente explicativo ya en la mera descripción porque hasta en la terminología al uso existe un componente interpretativo que, en ocasiones, la inspira elocuentemente: colores «cálidos» o «fríos», «movimiento convergente o divergente», «concéntrico o centrípeto», «ritmo», etc. Con un ejemplo claro, ilustraré después esa adopción de connotaciones procedentes de otras modalidades sensoriales o kinestésicas, y a las que la imagen hace constantemente referencia.

Por otra parte, numerosos investigadores, en su mayoría psicólogos de la percepción o gestálticos, se han ocupado de precisar conductas que en los propios umbrales perceptivos, asignan significados a la información sensorial y la reestructuran según pautas, al parecer, estables.

Ejercicios de intercambio entre lenguajes (corporal, musical, verbal, visual) nos acercan a esa interesante zona de intersección, a partir de la cual explorar el núcleo de significaciones

naturales. Son experiencias fáciles de realizar, en todas sus variantes y, rigurosamente observadas, ofrecen datos relevantes respecto al problema que nos ocupa.

En esquema, utilizando como ejemplo un elemento puro, cualquier imagen, por compleja que sea, es susceptible de ser analizada siguiendo estos niveles e interrelacionándolos (véase gráfico adjunto).

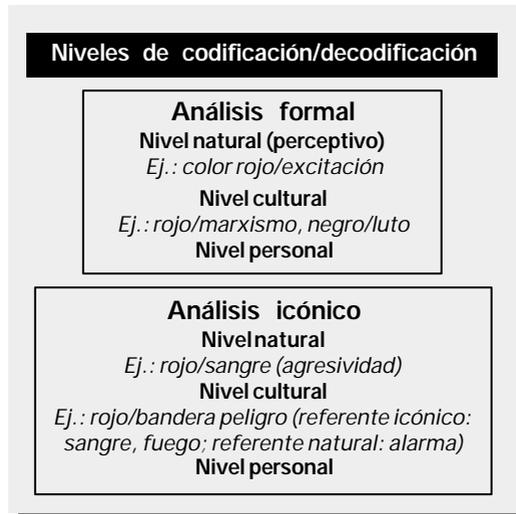
3.2. La creación como toma de decisiones

Los creadores pueden modificar nuestras costumbres perceptivas e implementar pautas

determinadas. La sustancia efímera del mensaje publicitario responde a la propia naturaleza del consumo: usar y tirar. El sujeto debe adaptar su ritmo perceptivo al choque constante, sin respiro, al impacto/neutralización, insustancial pero brillante. Al final, pocos toques de atención son suficientes para que el individuo reconstruya, según una constancia previsible, todo lo demás (de ahí el ahorro

en los tiempos de emisión del spot: éste decrece y se hace menos frecuente a lo largo de la campaña, apela a lo ya registrado). Esa ubicua presencia de la imagen publicitaria inagotablemente cambiante (dentro de patrones fijos) sustituye y se constituye en un nuevo medio natural. Las vallas publicitarias crecen «como» plantas silvestres al borde de la carretera. Todo está ahí por «generación espontánea» y mañana no estará. Difícilmente se planteará el sujeto que esos estímulos están calculados al milímetro, que son fruto de decisiones tomadas a distintos niveles de opción y luego integradas en plato único.

Otra estrategia para provocar el hábito analítico consiste en sugerir a los alumnos que



elaboren carteles, graben cuñas radiofónicas, diseñen y -si es posible- rueden spots dirigidos a gente de su edad. Creo importante hacer notar que no basta con ponerlos a trabajar y analizar el producto: lo interesante es analizar el proceso. Empezarían por pensar qué cosas les atraerían, admitirían explícitamente sus propios códigos generacionales, resolverían parte a parte el problema creativo (composición, color, etc.) a la luz de los objetivos marcados, estudiando qué solución es la idónea según qué intención. El hábito de autoobservación permite descubrir el qué, el cómo y el por qué de cada decisión tomada.

¿Hay que proceder simultáneamente a la producción y al análisis? Tal vez esa práctica conjunta pudiera coartar la espontaneidad. De hecho, el método más difundido para el desarrollo del pensamiento divergente (y, supuestamente, de la creatividad) se fundamenta en la idea de que el enjuiciamiento prematuro es responsable del bloqueo creativo; para neutralizar sus efectos inhibidores, se procede a producir ideas en libre asociación, que serán valoradas después. Parece aconsejable posponer el juicio crítico a la creación.

Quede claro que el objetivo de este tipo de actividades no es aprender a «escribir» imáge-

nes, sino a «leerlas». No olvidemos que los procesos de cifrado y descifrado esencialmente emplean (y eso es lo deseable) el mismo «código».

Pilar M^a Domínguez Toscano es profesora de la Universidad de Huelva.

Referencias

- ECO, U. (1988): *Tratado de Semiótica General*. Barcelona, Lumen.
- ECO, U. (1989): *El péndulo de Foucault*. Barcelona, Lumen.
- GARCÍA MATILLA, E. (1990): *Subliminal: escrito en el cerebro*. Madrid, Bitácora.
- GONZÁLEZ, J.L. (1988): *Persuasión subliminal y sus técnicas*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- MANDER, J. (1984): *Cuatro buenas razones para eliminar la televisión*. México, Gedisa.
- MATTERLAT, A. (1991): *La publicidad*. Barcelona, Paidós.
- MEYERS, W. (1986): *Los creadores de imagen*. Barcelona, Planeta.
- PIGNOTTI, L. (1976): *La SuperNada*. Valencia, Fernando Torres.
- PINO del, A. (1989): *Ríase usted del sexo en la publicidad*. Barcelona, Temas de Hoy, pp.222-226.
- PINO del, A. (1991): *La cara oculta de la publicidad*. Madrid, Editorial de las Ciencias Sociales.
- PUIG, J.J. (1986): *La publicidad: historia y técnicas*. Barcelona, Mitre.

Investigaciones

Televisión y contextos sociales en la infancia: hábitos televisivos y juego infantil

.....

Magdalena Albero Andrés

A pesar de contar ya en el panorama mundial con numerosos estudios e investigaciones sobre la violencia en televisión, sin embargo pocos analizan cómo los niños interaccionan con los contenidos televisivos, cómo sus interpretaciones cambian con la edad, el sexo y otras variables, cuáles son los intereses reales de los niños en el visionado televisivo, así como saber cuál es el papel que juega la televisión en el desarrollo cognitivo de la infancia y adolescencia. La autora de este trabajo nos ofrece los resultados de una rigurosa y completa investigación que nos descubre algunas pistas para ir conociendo estos apasionantes e irresueltos interrogantes.

Tradicionalmente, muchos estudios sobre los niños y los medios de comunicación tienden a considerar que los contenidos de la televisión tienen un efecto directo y negativo sobre los niños (Liebert, 1973; Postman, 1985; Rico, 1992). Este tipo de análisis puede considerarse como consecuencia de unas motivaciones teóricas concretas. La tradición de estudios sobre los niños y la televisión parece haber ofrecido el tipo de preguntas y las metodologías de análisis que derivan de una concepción de los medios de comunicación como elementos de excesiva importancia en el proceso de socialización. Lo cierto es que el atractivo de la televisión, la forma en que las generaciones más jóvenes crecen con ella, y el tipo de imágenes que aparecen regularmente en la pequeña pantalla son razones suficientes para alarmarse y llegar a la conclusión de que la exposición de los niños a la televisión tiene una influencia negativa. Asimismo, la cons-

tante publicación de datos estadísticos parece proporcionar una base empírica para relacionar el alto consumo de televisión con actitudes violentas, confusión entre ficción y realidad, pasividad, falta de imaginación y de interacción social, así como con una creciente falta de interés en las actividades escolares (Murray, 1972; Surgeon General, 1972; Rico, 1993). Consecuentemente, tenemos mucha información sobre el número de horas que los niños ven la televisión y también sobre el alto grado de violencia en televisión, pero estos datos no son suficientes para poder entender ¿cómo ven los niños estos contenidos?, ¿qué sacan los niños de lo que ven en televisión?, ¿cómo la forma de entender los contenidos televisivos cambia de acuerdo a la edad, personalidad y contexto?, ¿están los niños interesados en todos los contenidos que ven por televisión?, ¿qué es lo que recuerdan de lo que han visto y por qué?, ¿cuál es el papel que juega la televi-

sión en el desarrollo cognitivo del niño? Desafortunadamente, existen todavía muy pocos estudios que intenten responder a estas preguntas. Por lo tanto, los datos que tenemos continúan siendo una peligrosa simplificación de una realidad compleja en la que los contenidos de la televisión y el ver televisión deben ser considerados como parte de un proceso socio-cognitivo global.

1. El contexto socio-cognitivo y cultural y la investigación sobre los niños y la televisión

Intentar dar una respuesta a las preguntas aquí enunciadas no es posible si no nos planteamos una percepción más compleja de la televisión como un agente socializador. En otras palabras, debemos estar atentos a la continua relación entre televisión, familia, grupo de edad y procesos cognitivos individuales (Hansen, 1993; Morley, 1986; Hodge y Tripp, 1986; Lull, 1990). Esta aproximación no es la habitual en el estudio de los niños y la televisión. Generalmente a la televisión se la considera una tecnología y, por tanto, algo que viene de fuera y altera el contexto social tradicionalmente aceptado. Este tipo de conceptualización dificulta la posibilidad de un análisis más a fondo del papel de la televisión -juntamente con otros agentes socializadores- en la práctica y la percepción de la realidad social. Por este motivo existe todavía una fuerte tendencia a considerar a la televisión como no cultura y a pensar en los contenidos televisivos únicamente como el resultado de intereses económicos. Este tipo de análisis muestra hasta qué punto existe todavía una fuerte división entre cultura y tecnología, que de

alguna manera inhibe la posibilidad de estudiar la continua presencia de las tecnologías en la vida cotidiana y por tanto en el ecosistema

cultural (Silverstone, 1994). El estudio de los niños y la televisión podría quizás beneficiarse de la aplicación de una perspectiva holística que nos ayudaría a entender la acción conjunta de los diferentes agentes de comunicación (familia, televisión, escuela, grupo) con los que los niños interactúan y el papel que todos ellos juegan en el desarrollo de la personalidad individual y social del niño. Sin embargo, existe todavía una marcada tendencia a creer que en el mundo pre-televisivo los niños tenían juegos más variados, se comunicaban mejor con sus padres y leían mucho más que en nuestros días (Rico, 1993; Postman, 1985). De todos modos, ¿era eso cierto para todos los niños? ¿Tenían más oportunidad de hablar con sus padres antes de existir la televisión? ¿Estaban todos interesados en la lectura? Las respuestas a estas preguntas dependerán

Tenemos mucha información sobre el número de horas que los niños ven la televisión y también sobre el alto grado de violencia en televisión, pero estos datos no son suficientes para poder entender ¿cómo ven los niños estos contenidos?, ¿qué sacan los niños de lo que ven en televisión?, ¿cómo la forma de entender los contenidos televisivos cambia de acuerdo a la edad, personalidad y contexto?...

de las circunstancias de cada niño. Por tanto, podemos también pensar que la existencia de la televisión no significa necesariamente que los niños hayan dejado de jugar, de hablar con sus padres y de leer. En cualquier caso, dependerá de las circunstancias de cada uno.

Los niños realizan un proceso de desarrollo cognitivo a lo largo del cual aprenden de cada situación y observación (Piaget, 1952; 1954; 1975). Tradicionalmente, esta capacidad de aprendizaje ha llevado a muchos investigadores a creer que los niños que se hallan expuestos a la violencia en televisión desarrollarán actitudes violentas (American Medical

Association, 1976; Baker, 1969; Cisin, 1972). Esta forma de entender la relación de los niños con la televisión parece aceptar la idea de que los niños son como botellas vacías en donde se puede poner el líquido que sea sin alterarse. Afortunadamente, algunos estudios en desarrollo cognitivo han empezado ya a probar que éste no es el caso ya que los datos recogidos muestran que los niños interpretan y negocian cada experiencia. Los niños entienden a su manera lo que ven en televisión, usando para ello las construcciones de la vida social que han aprendido de su propia experiencia y también de la televisión (Whitney y Abelas, 1980; Dorr 1980; Hodge y Tripp, 1986). A partir de aquí puede decirse que la relación que se desarrolla entre el espectador televisivo, su contexto social y el texto que está interpretando es parte de un proceso muy complejo que debería ser estudiado a fondo. Si tenemos en cuenta que los actores sociales emplean activamente las herramientas de la comunicación para construir su realidad social (Blumer, 1969; Frenzt y Farrell, 1976; Delia, 1977), quizá debamos de empezar por considerar a los niños no necesariamente como individuos pasivos, sino como mentes que entienden, seleccionan y utilizan cualquier información proveniente de su contexto y que, por algún motivo, consideran relevante. La televisión es parte de la vida cotidiana del niño y la forma en que la utilizan no está necesariamente modelada por los propios contenidos televisivos, sino por el uso y la comprensión individual de esos contenidos. Intentar comprender el proceso por el cual el niño otorga significado a los contenidos televisivos requiere una aproximación sociocognitiva, ya que los niños interpretan los contenidos de los mensajes -televisivos o no- y negocian sus significados de acuerdo a su edad, habilidad e

La televisión es parte de la vida cotidiana del niño y la forma en que la utilizan no está necesariamente modelada por los propios contenidos televisivos, sino por el uso y la comprensión individual de esos contenidos.

influencias socializadoras. Asimismo, y teniendo en cuenta que la televisión es parte de las actividades diarias de los niños, debemos incluirla en el contexto comunicativo del niño actual, evidentemente mucho más complejo del que se tenía hace cincuenta años. Parece por tanto imprescindible intentar observar la realidad de una forma holística y dinámica, es decir, como un todo que está interrelacionado y en constante evolución (Capra, 1982).

El estudio que se presenta a continuación es el resultado de un intento de relacionar los diferentes contextos comunicativos en los que vive el niño con el fin de observar cómo éste incorpora los contenidos recibidos por la televisión a los que le llegan a través de la familia, la escuela o el grupo de edad, dentro de un mismo proceso de construcción de la realidad. El estudio pretendía también cuestionar afirmaciones que, basadas en planteamientos lineales y relaciones de causa-efecto, otorgan a los modelos televisivos una importancia excesiva en la forma en que los niños se relacionan entre ellos (Comstock, 1978; Surgeon General, 1972; Rico, 1993). Por este motivo se eligió una forma de relación habitual, cotidiana y relativamente fácil de adaptarse a una observación sistemática: el juego a la hora del recreo escolar. La investigación se planteó cuatro objetivos fundamentales: a) Establecer cuáles son los hábitos televisivos de los niños en edades comprendidas entre los 7 y 9 años; b) Conocer los contextos familiares y escolares de estos niños y la forma en que desde estos contextos se entiende la televisión; c) Intentar definir las pautas interpretativas que aplica el niño a la hora de ver la televisión; y d) Conocer si existe algún tipo de relación entre los contenidos televisivos que ven los niños y las formas de juego más habituales en la escuela. Si bien los resultados

de esta investigación no parten de una muestra que los haga generalizables a toda la población infantil española, sí que pueden servir de base para la formulación de hipótesis, o tomarse como punto de partida y orientación para posteriores estudios.

2. La investigación y sus resultados

El estudio se centró en niños de edades comprendidas entre los 7 y 9 años y se realizó a lo largo de los cursos académicos 1992-93 y 1993-94. Un total de 965 niños, 576 padres y 45 maestros participaron. Los niños seleccionados eran estudiantes de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Barcelona y otras poblaciones cercanas. La razón de seleccionar el grupo de edad de los 7 a 9 años es básicamente que a esa edad los niños dependen de sus padres pero han ido desarrollando, tanto la necesidad de estar con otros niños como también el interés y, en muchos casos el hábito, de ver televisión. Además, los niños a esta edad están ya acostumbrados a ir al colegio y muchos de ellos también participan en actividades extraescolares. Por tanto, los sujetos estudiados viven en un contexto comunicativo complejo.

La metodología utilizada en este trabajo incluyó entrevistas personales con los niños y sus maestros, cuestionarios anónimos que respondían los padres y observaciones sistemáticas de los niños jugando en los ratos de recreo durante la jornada escolar. El objetivo de las entrevistas personales con los niños era intentar establecer cuáles son los hábitos televisivos de los niños y de qué forma interpretan los contenidos que reciben por este medio. Las entrevistas con los maestros tenían como objetivo obtener información sobre qué tipo de materiales audiovisuales utilizan en el aula, con qué periodicidad, y si encuentra o no una relación directa entre ver la televisión y falta de interés en las actividades escolares, tendencia hacia la violencia, el uso de palabras soeces o dificultades en la relación con otros niños. El cuestionario dirigido a los padres intentaba averiguar hasta qué punto la familia está

involucrada en la forma en que los niños ven la televisión (Orozco, 1993; Lull, 1990; Weaver y Barbour, 1992). El objeto de la observación de campo era ver si la televisión influye en el tipo de juego: los roles, el lenguaje utilizado, y también la forma en que los niños organizan sus juegos y resuelven sus conflictos.

El análisis de las entrevistas realizadas muestra que el grupo de niños que participaron en este estudio ven la televisión cada día, especialmente cuando regresan a casa después del colegio, pero también a la hora del desayuno y antes de irse a dormir, cuando únicamente se da programación adulta. El consumo televisivo aumenta considerablemente durante el fin de semana, especialmente los sábados y domingos por la mañana. Puede por tanto decirse que ver la televisión es una actividad cotidiana en el niño, perfectamente incorporada a su rutina diaria. La preferencia en cuanto a programas en los niños de esta edad es muy clara: dibujos animados, y entre los dibujos animados de las dos últimas temporadas, *Bola de Dragón* es el gran favorito. Según indican los datos recogidos en este estudio, prefieren aquellos programas que los hacen reír, y les gusta mucho la aventura. Todos los niños entrevistados se muestran unánimes en declarar que no les gustan nada los programas que son más populares entre la población adulta. Así, al preguntarles por qué no les gustaban las noticias, contestaban que «porque no son divertidas» o «porque son reales». Con respecto a las series y telenovelas declaran que «son muy aburridas». Fue una sorpresa observar que a la mayoría de los niños entrevistados no les gustan los anuncios, o simplemente no les prestan atención (puede que éste no sea el caso durante las vacaciones de Navidad). De todos modos, los niños sí que parecían recordar dos anuncios: en uno el protagonista es un perro, en el otro, un niño que «hace cosas muy divertidas». Ninguno de los entrevistados recordaba qué era lo que el anuncio intentaba vender.

De los resultados anteriores parece desprenderse que los niños seleccionan aquellos

contenidos que les motivan. En este sentido, el humor, la fantasía, la aventura y el reconocimiento de personajes o situaciones que pueden tener algún punto de conexión con el mundo real o imaginario de los niños aparecen como los ejes de la motivación infantil ante la televisión. Esta motivación parece incidir en la capacidad del niño para la comprensión y posterior interpretación de aquello que ve, siempre en relación con los referentes que le llegan a través de otros contextos comunicativos. Cuando los elementos motivacionales no se dan, el niño simplemente abandona el interés por el programa. Es interesante constatar también cómo todos los entrevistados tendían a preferir contenidos fantásticos, rechazando aquello real por no considerarlo suficientemente atractivo. Esto parece indicar, también, que a la edad de 7 a 9 años ya se han recibido los suficientes referentes contextuales -vía familia sobre todo- (Lull, 1990) para distinguir entre realidad y ficción, y tener así unas preferencias claras con respecto a la programación televisiva.

Los resultados de las entrevistas con los profesores muestran que en general, los docentes comparten la opinión de que la televisión no es buena para los niños y que como enseñantes tienen grandes dificultades para atraer la atención de sus alumnos debido a la existencia y gran atractivo de este medio de comunicación. Algunos profesores se quejaban de que los padres permiten a los hijos ver demasiada televisión y que dejan toda la responsabilidad educativa en manos de la escuela. La mayoría de los entrevistados consideran que hay una relación directa entre ver dema-

siada televisión y la existencia de problemas económicos o afectivos en el seno de la familia.

Todos los maestros admitieron que nunca preguntan a sus alumnos sobre lo que han visto en televisión o usan los programas preferidos de los niños como una alternativa posible para introducir, ilustrar o conectar con algún tema del currículo académico. La mayoría de los profesores opinan que los niños ya ven demasiada televisión fuera de la escuela, por lo que sienten que deben hacer algo diferente en el aula de clase. En general, los maestros entrevistados utilizan la televisión de manera muy esporádica o nada en absoluto. También reconocen que si usan la televisión es para pasar en la clase un vídeo educativo. Los docentes afirman no haber observado actitudes violentas en los niños y todos parecen mostrarse de acuerdo en que sus alumnos - a excepción de algunos de

naturaleza especialmente conflictiva- se portan correctamente tanto en el aula como en el recreo. Sin embargo, la mayoría de los maestros han constatado el uso de palabras mal sonantes. Algunos consideran que el origen de este tipo de vocabulario es la televisión; otros opinan que esta forma de hablar se aprende en la familia.

El resultado de las encuestas enviadas a los padres arrojó información contradictoria y sorprendente. A los padres se les pedía que dijeran cuánta televisión ven sus hijos y el tipo de programas que prefieren, así como si acompañan o no a sus hijos cuando éstos ven la televisión y si la comentan con ellos. También les pedimos información sobre el tipo de actividades extraescolares en las que participan sus hijos y si creen que es necesario reducir el

El estudio se centró en niños de edades comprendidas entre los 7 y 9 años y se realizó a lo largo de los cursos académicos 92-93 y 93-94. Un total de 965 niños, 576 padres y 45 maestros participaron. Los niños seleccionados eran estudiantes de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Barcelona y otras poblaciones cercanas.

número de horas que sus hijos pasan delante del televisor. Fue una sorpresa descubrir que en casi todos los casos, los padres respondieron que sus hijos veían mucha menos televisión de lo que sus propios hijos habían contestado. Todos los padres coincidieron en afirmar que la televisión es mala para los niños, pero de sus respuestas se intuye también que la televisión es una niñera eficaz cuando los padres están ocupados y no pueden estar con sus hijos. Del resultado de las encuestas parece desprenderse que los padres no saben muy bien qué es lo que ven sus hijos en televisión y qué les gusta, ya que la mayoría de ellos no supieron enumerar cuáles eran los programas favoritos de sus hijos. Otra incongruencia parece detectarse en el hecho de que los padres afirman que sus hijos ven muchos documentales y programas educativos, mientras que los hijos nunca los incluyen entre los programas que les gustan.

Es interesante observar también que los padres nunca mencionan que sus hijos ven programación para adultos, mientras que los niños conocen los nombres de los presentadores más populares y parecen disfrutar de algunos de estos programas. Al mismo tiempo, todos los niños mencionan los informativos y las telenovelas como los programas que menos les gustan de la televisión. La mayoría de los padres contesta afirmativamente a la pregunta de si ven la televisión o hablan acerca de lo que han visto con sus hijos. Sin embargo, los niños declaran no ver ni hablar de aquello que les gusta en televisión con los padres. De estos resultados se desprende que los padres quizá piensan que deberían estar con sus hijos cuando éstos ven la televisión, y se sienten culpables por no

hacerlo así. Parece ser que muchos progenitores quisieran reducir el número de horas que sus hijos pasan con la televisión y, en general, da la impresión de que todos tratan de limitar el consumo televisivo durante la semana. Alternativas a ver televisión tales como realizar actividades extraescolares, invitar amigos a jugar a casa, o jugar padres e hijos después de la escuela, son menos frecuentes, y parecen tener una relación directa con el *status* socioeconómico de la familia. Hay que destacar

también que muy pocos padres escriben comentarios sobre las actitudes de sus hijos con respecto a la televisión. Los pocos comentarios recibidos podían dividirse en dos grupos: básicamente, los padres temen que sus hijos se conviertan en adictos a la televisión y les preocupa qué es lo que sus hijos están viendo. Otros padres se muestran satisfechos de que sus hijos no tengan demasiado interés en la televisión y sean capaces de apagar el aparato o realizar otras actividades a pesar de la presencia del televisor. El cuestionario se envió a los padres a través de la escuela, acompañado de una carta en la que se explicaban los objetivos del estudio. Únicamente contestaron el 30%. Siendo

que a muchos padres parece preocuparles el tema de la televisión, se esperaba un mayor grado de participación en el estudio.

Los resultados de la observación de campo muestran que los juegos tradicionales (fútbol, escondite, peleas, las conversaciones de las niñas, intercambio de cromos...) son muy populares entre los niños del grupo de edad estudiado. Puede decirse que, en general, aparecen referencias a la televisión en los juegos de los niños, pero paralelamente existe tam-

Los resultados de las entrevistas con los profesores muestran que en general, los docentes comparten la opinión de que la televisión no es buena para los niños y que como enseñantes tienen grandes dificultades para atraer la atención de sus alumnos debido a la existencia y gran atractivo de este medio de comunicación.

bién unas creaciones muy distintas entre ellas a partir del referente televisivo común. También pudo observarse que la mayoría de las referencias al cine y a la televisión y las variaciones individuales que incorporan los niños, están muy relacionadas con los juegos tradicionales. Por ejemplo, durante el curso 1993-94, en algunas de las escuelas que participaron en este estudio, los niños jugaban a una variedad del *pilla-pilla* pero con dinosaurios. Unos representaban los dinosaurios buenos; los otros, los malos. El juego parece tener una clara relación con la película *Parque Jurásico*, de la que los niños habían sacado algún referente pero la habían adaptado a su manera. Otros juegos seguían modelos similares. Por ejemplo, en un par de colegios se observó que algún grupo de niñas jugaban a *Arare*, el personaje central de unos dibujos animados muy populares entre los niños. *Arare* es un robot femenino, y el juego consiste en imitar cada movimiento de la niña que interpreta el papel de *Arare*. *Rambo* y *Son Gokues* el nombre de otro juego. En este juego, dos niños interpretan el papel de estos dos personajes famosos y luchan el uno contra el otro.

Después de observar durante varios días la forma en que juegan los niños, la impresión general es que los juegos de ahora parecen ser los mismos que los niños solíamos jugar en mi generación, e incluso en la generación de mis padres. La diferencia fundamental radica en el nombre por el que se les conoce hoy y en algunas de sus reglas, pero la base es la misma. Quizá deba también hacerse una referencia al hecho de que en todas las escuelas que participaron en el estudio, un grupo bastante numeroso de niños jugaban al fútbol durante el recreo diario, algunos de ellos incluso llevaban el uniforme del jugador que más admira-

ban. ¿Podemos considerar este interés en el fútbol como el resultado de ver mucha televisión? No creo que podamos hacer este tipo de correlación. Ciertamente, los niños ven fútbol en televisión, pero el interés en este deporte es algo que forma parte de nuestra cultura y que trasciende el deporte mismo. Por este motivo, muchos niños desarrollan este interés por el fútbol observando e imitando a sus propias familias. Además, el fútbol es un tipo de deporte que combina tanto la necesidad de movimiento, como el deseo de pertenecer a un equipo, de ganar, o de ser bueno haciendo algo que resulta divertido y que además causa la admiración de los demás. Correr, *chutar* una pe-

lota y ganar, todas ellas parecen ser actividades que gustan a la mayoría de los niños del grupo de edad de nuestra muestra.

En todas las escuelas participantes se observó que los niños generalmente juegan en grupos, a pesar de que siempre hay alguien que juega por su cuenta. Las niñas tienden a formar grupos más pequeños que los niños y parecen optar más por juegos tranquilos que los de sus compañeros. Existe también una tendencia a jugar a un tipo de juego concreto durante muchos días, y después cambiar de juego. En general, los niños no usan la violencia física, aunque a veces se observan agresiones verbales: palabras soeces o gritos. Asimismo no parecen tener ninguna dificultad en organizar sus juegos, crear las normas y seguirlas. En juegos como el fútbol, que se practica en grupos muy grandes, no parece haber un líder específico, pero en los grupos pequeños siempre hay alguien que dirige el juego y al que los demás siguen. Niños y niñas parecen ser igualmente activos durante el recreo, aunque hay algunos juegos que son todavía masculinos o femeninos. Por ejemplo, muy

Todos los padres coincidieron en afirmar que la televisión es mala para los niños, pero de sus respuestas se intuye también que la televisión es una niñera eficaz cuando los padres están ocupados y no pueden estar con sus hijos.

pocas niñas juegan al *fútbol* con los niños, y muy pocos niños juegan a *papás* y a *mamás* con las niñas. Según los maestros, los juegos parecen tener sus propios ciclos de modas que la mayoría de los niños siguen. También, hay modas que vuelven año tras año en la misma época. Por ejemplo, las niñas suelen jugar con las gomas elásticas en primavera, pero no durante el invierno. De la observación de campo puede desprenderse la conclusión general de que los niños no incorporan nuevos juegos simplemente porque ven unos dibujos animados específicos u otro tipo de programa televisivo, pero sí que recogen algunos de los contenidos televisivos y los adaptan a sus intereses. En la forma en que los niños incorporan contenidos televisivos en sus juegos parece que haya un proceso dinámico de elaboración y creación en el que formas culturales nuevas y tradicionales derivadas de la familia, la escuela y la televisión, se entremezclan. Por lo que hemos observado de la forma en que los niños juegan, podemos llegar a inferir que participan activamente en la construcción de sus propias formas de actuación individual y grupal, a partir de bases culturales comunes.

3. Orientaciones para una investigación continuada

A pesar de tratarse de unos resultados todavía aproximativos, la información recogida en este estudio sí parece mostrar algunos aspectos que pueden ser orientativos a la hora de planificar nuevas investigaciones. En primer lugar, los datos recogidos de las entrevistas y observaciones de campo parecen indicar que los niños del grupo de edad de 7 a 9 años

saben muy bien qué es lo que les gusta y lo que no de la programación televisiva. Por tanto, la idea de que los niños ven lo que sea con gran interés no parece corresponderse con la realidad de la muestra estudiada. De los resultados obtenidos se desprende también que los niños no perciben la televisión como algo diferente o necesariamente más interesante que las otras actividades que realizan en su tiempo libre. Los niños de este estudio simplemente ven televisión y toman referencias de este medio de la misma forma que las toman de otros elementos de su contexto diario como la familia, la escuela o el grupo de edad. Es más, ver la televisión con regularidad no parece haber alterado la forma en que los niños juegan. Los juegos tradicionales continúan estando tan de moda ahora como hace cincuenta años y -a pesar de que

Los datos recogidos de las entrevistas y observaciones de campo parecen indicar que los niños del grupo de edad de 7 a 9 años saben muy bien qué es lo que les gusta y lo que no de la programación televisiva. Por tanto, la idea de que los niños ven lo que sea con gran interés no parece corresponderse con la realidad de la muestra estudiada.

ciertamente existen referencias televisivas en los juegos de los niños- las bases de los juegos tienen varias generaciones de antigüedad.

Siendo que parece que los niños saben muy bien qué es lo que quieren ver en televisión y por qué, el hecho de que también vean programas dirigidos a los adultos lleva a considerar que quizás no tienen otra opción. Por ejemplo, muchas familias españolas ven los informativos de la televisión a la hora de las comidas, por lo que los niños también los ven. Muchos niños urbanos no viven cerca de sus compañeros de clase, las calles son lugares poco seguros para jugar, y el tamaño *standard* de los hogares españoles no permite mucho espacio para los juegos de los niños. Cuando otras opciones son disponibles: comer con la televisión apagada, tener amigos en casa para jugar, realizar alguna actividad extraescolar,

jugar con los padres, o salir durante el fin de semana, a los niños no les importa ver menos televisión. Esto parece indicar que la infancia -y también la edad adulta- necesitan de una cantidad equilibrada de compañía, fantasía, aventura, humor y actividad. Cada individuo tenderá a buscar esos elementos en aquellas fuentes que tenga a su disposición. Si en un cierto contexto, los niños tienden a utilizar demasiada televisión para satisfacer algunas de las necesidades mencionadas, puede ser que algo -y no necesariamente la existencia de la televisión- ha alterado el equilibrio de la responsabilidad compartida de todos los agentes socializadores en proveer de los necesarios estímulos para que los individuos puedan desarrollar tanto su personalidad individual como social.

Al analizar los datos recogidos en este estudio, parece observarse que tanto la familia como la escuela presentan ciertas peculiaridades que pueden haber alterado la situación de equilibrio deseable, y que deberían tenerse presentes a fin de poder entender el ecosistema sociocognitivo en el que los niños urbanos crecen. Por ejemplo, debido al constante aumento de la competitividad en el mercado de trabajo, el deseo que muchos sienten de mantener un buen estándar socio-económico, y la falta de reconocimiento social para las mujeres que no trabajan fuera de casa, padres y madres se ven obligados a ajustarse a largos horarios laborales. Esto tiene como resultado una gradual limitación del tiempo que pueden pasar con sus hijos. Dadas estas circunstancias, es comprensible que no sepan qué es lo que sus hijos ven en la televisión y por qué les gusta tanto. Por otro lado, y debido a que los que ahora son padres crecieron en su mayoría

en un contexto todavía más literario que audiovisual, tienden a sentirse amenazados por todas esas imágenes que ocupan la atención que sus hijos -piensan- dedicarían a la lectura. Pero, por otro lado, y siendo que en general los niños no parecen demasiado interesados en leer, los padres consideran que la televisión debería enseñarles algo útil y no ser únicamente una fuente de entretenimiento. Ésta puede ser la razón por la cual dicen en las encuestas que sus hijos ven programas educativos, aunque no exista prácticamente un mercado donde escogerlos. De todos modos, de los resultados del estudio se desprende que -al menos para los niños entrevistados- todo es educativo e interesante si les gusta el programa, independientemente de sus objetivos comerciales o educativos (Orozco, 1989). Por tanto, parece que una responsabilidad de los padres y educadores sería recoger ese interés y

fascinación que la televisión despierta en sus hijos para enseñarles otras materias que pueden no estar directamente relacionadas con los contenidos televisivos pero que podrían beneficiarse de éstos (Albero 1987; 1992; 1993).

Debido a importantes limitaciones en cuanto a tiempo y conocimientos, los padres encuestados desconocen las interpretaciones que sus hijos puedan hacer de los contenidos televisivos, y no saben cómo ayudarlos en los aprendizajes que se derivan de haber visto televisión (Brown, 1991). Pero las limitaciones de la escuela son, quizá, más complejas. Todavía prevalece esa curiosa dicotomía por la que a la escuela se la considera como un ve-

Parece que una responsabilidad de los padres y educadores sería recoger ese interés y fascinación que la televisión despierta en sus hijos para enseñarles otras materias que pueden no estar directamente relacionadas con los contenidos televisivos pero que podrían beneficiarse de éstos.

hículo para el aprendizaje serio y útil, mientras que ver la televisión está únicamente relacionado con el entretenimiento y una pér-

dida de tiempo general. Parece que una barrera se interpone entre la escuela y otros contextos de la vida cotidiana ya que, mientras que para la mayoría de las personas el conocimiento y la información llega básicamente por la vía audiovisual, en la escuela únicamente cuenta la palabra escrita. Durante las horas que pasan en la escuela, se espera que los niños aprendan cosas; al salir del centro escolar se termina todo el aprendizaje. Por este motivo, los profesores no siempre ven la necesidad de integrar en la escuela el conocimiento proveniente del exterior para hacer el suyo más interesante y relevante para sus alumnos. Por otro lado, la mayoría de los sistemas escolares - y el español no es una excepción- no aceptan la idea de una educación continuada ya que tienden a creer que únicamente aquella información bien estructurada y presentada en soporte escrito es educativa. Sin embargo, los niños traen a la escuela una gran variedad de informaciones y herramientas cognitivas que son en parte el resultado de su exposición a las formas de expresión audiovisuales y que deberían integrarse de alguna manera en las experiencias escolares de aprendizaje y relación social. Del resultado de las observaciones realizadas para el estudio que aquí comentamos se desprende que los niños integran de forma natural todas las informaciones que les llegan de diferentes agentes socializadores. Si éste es el caso, ¿por qué la escuela continúa manteniendo una división artificial que los niños no parecen necesitar para aprender? Seguramente existen razones culturales, históricas, económicas, filosóficas, metodológicas, políticas e incluso administrativas que son la causa de esta situación. Pero quizás detrás de todas esas de alguna manera causadas justificadas, se encuentra la falta de un esfuerzo conjunto desde las diferentes disciplinas para intentar conocer cómo los niños escogen, interpretan, modifican, mezclan e incorporan a su bagaje de conocimientos cualquier tipo de información que reciben, sin ser conscientes de las diferentes fuentes por las que han llegado esas informaciones.

Los resultados del trabajo aquí presentado

nos llevan a establecer la necesidad de continuar buscando maneras que nos puedan ayudar a entender la complejidad e interrelatividad de los contextos de socialización. En este sentido, la tradición transdisciplinaria es una herramienta muy útil ya que puede ayudarnos a conocer cómo las diferentes ciencias tratan la complejidad. En las últimas décadas, y mayormente gracias a los importantes avances conceptuales en física teórica (Bohm, 1987; Capra, 1982), emerge un nuevo paradigma científico que es sistémico y holístico y nos muestra la necesidad de un creciente reconocimiento de la importancia crucial que tienen los contextos de los fenómenos, así como la recuperación de la mente como objeto y factor de estudio científico (Capra, 1982; Morin, 1973; 1977; 1980; 1986). Esta creciente importancia de la persona en relación al signo se utiliza cada vez más en diferentes tendencias de la investigación tales como el análisis del discurso, la sociolingüística interaccional, la pragmática, la etnometodología, la ciencia cognitiva y la microsociología. Todas estas aproximaciones tienen en común una tendencia a ver los hechos como procesos humanos en los que los aspectos cognitivos e interpretativos juegan un papel muy importante en el comportamiento personal y social. Es en esta línea en la que deberíamos concentrar nuestros esfuerzos.

Magdalena Albero Andrés es profesora de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Barcelona.

Referencias

- ALBERO ANDRÉS, M. (1987): «Televisión y educación. Aproximación a un modelo aplicable», en *Primeras Noticias*, (septiembre), 11-14.
- ALBERO ANDRÉS, M. (1992): «El niño ante el televisor», en *Cuadernos de Pedagogía*, 202, 59-62.
- ALBERO ANDRÉS, M. (1993): «Infant i televisió: Una relació necessàriament negativa?», en *Revista de Catalunya*, 72, 13-22.
- AMERICAN MEDICAL ASSOCIATION (1976): Policy, 38. *Violence on TV: An Enviromental Hazard*. Reference Committee, 367.
- BAKER, R. y BALL, S. (eds.) (1969): *Violence and the Media*. Washington, US Governement Printing Office.

- BLUMER (1969): *Symbolic Interaccionism*. Englewood Cliffs, New York, Prentice-Hall.
- BOHM, D. (1987): *La totalidad y el orden implicado*. Barcelona, Kairós.
- BROWN, L. (1991): *Cómo utilizar bien los medios de comunicación*. Madrid, Visor.
- CAPRA, F. (1982): *The turning point*. New York, Simon y Schuster.
- CISIN y OTROS (1972): *Television and growing up: The impact of televised violence*. Washington, US Government Printing Office.
- COMSTOCK y OTROS (1978): *Television and Human Behaviour*. New York, Columbia University Press.
- DELIA, J. (1977): «Constructivism and the Study of Human Communication», en *Quarterly Journal of Speech*, 62, 1, 66-83.
- DORR, A. (1980): «When I was a child I thought as a child», en STEPHEN, WITHEY Y ABELES: *Television and Social Behaviour*. Beyond Violence and Children. Hillsdale, New Jersey, Erlbaum Associates.
- FRENTZ y FARRELL (1974): Language-action: a paradigm for communication, en *Quarterly Journal of Speech*, 62, 4, 333-49.
- HANSEN, D. (1993): «The child in family and school: Agency and the works of time», en COWAN y OTROS (Eds): *Family, Self and Society: Towards a New Agenda for Family Research*. London, Lawrence Earlbaum Associates.
- HODGE, BOB, y TRIPP (1986): *Children and Television*. Cambridge, Polity Press.
- LIEBERT, ROBERT y OTROS (1973): *The early window. Effects of television on children and youth*. New York, Pergamon Press.
- LULL, J. (1990): *Inside Family Viewing. Ethnographic Research on Television's Audiences*. London, Routledge.
- MARGALEF, R. (1991): *Teoría de los sistemas ecológicos*. Barcelona, Universitat de Barcelona.
- MORIN, E. (1973): *Le paradigme perdu: la nature humaine*. Paris, Du Seuil.
- MORIN, E. (1980): *La méthode. La Vie de la Vie*. Paris, Du Seuil.
- MORLEY, D. (1986): *Family Television: Cultural Power and Domestic Leisure*. London, Comedia.
- MURRAY y OTROS (eds) (1992): *Television and Social Behavior*. Washington, US Government Printing Office.
- OROZCO, G. (1989): «La televisión no educa, pero los niños sí aprenden de ella», en *Umbral XXI*, 18-20. México, Universidad Iberoamericana.
- OROZCO, G. (1993): «Cultura y televisión: de las comunidades de referencia a la producción de sentido en el proceso de recepción», en GARCÍA CANDINI: *El consumo cultural en México*. México, CNCA.
- PIAGET, J. (1952): *The origins of Intelligence in Children*. New York, International University Press.
- PIAGET, J. (1954): *The Construction of Reality in the Child*. New York, Basic Books.
- PIAGET, J. (1975): «The Stages of Intellectual Development of the Child», en MUSSES, LINTGER y KAGAN (eds.): *Basic and Contemporary Issues in Developmental Psychology*. New York, Harper and Row.
- POSTMAN, N. (1985): *Amusing Ourselves to Death*. London, Methuen.
- RICO, L. (1992): *Televisión: fábrica de mentiras*. Madrid, Espasa Calpe.
- SILVERSTONE, R. (1994): *Television and Everyday Life*. London, Routledge.
- SURGEON GENERAL (1972): *Television and Social Behaviour*. New York, Columbia University Press.
- WEABER y BARBOUR (1992): «Mediation on Children's televiewing», en *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services*. Family Service America.
- WHITHEY y ABELAS (Eds.) (1980): *Television and Social Behaviour. Beyond Violence and Children*. New Jersey, Lawrence Earlbaum Associates.

Plataformas

María Amor Pérez Rodríguez

El desarrollo de programas de doctorado, auspiciados por los Departamentos de Comunicación Audiovisual y Publicidad, en los que se analicen los medios de comunicación desde la óptica de su utilización crítica y plural en el aula, no son nada frecuentes aún en nuestro país. Este ámbito de conocimiento

sigue estando ajeno no sólo en las Facultades de Periodismo, sino también de Educación. Por ello, el que la Universidad de Sevilla desarrolle en el período 95-96, un curso denominado «Juventud, infancia y medios» tiene un valor especial como plataforma universitaria para el conocimiento de la comuni-



cación. El curso está dirigido por el profesor doctor José Manuel Gómez y Méndez y parte de la necesidad de conocer el impacto social que la comunicación tendrá en el futuro y tiene ya en la actualidad en el contexto de una sociedad democrática. Por ello se hace necesario analizar esta realidad desde

las distintas parcelas, periodísticas, escolares, familiares, académicas... profundizando en experiencias que conduzcan a un conocimiento más esperanzador y proclive a la convivencia. Más información en este Departamento de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad de Sevilla.

La implicación de las Universidades Españolas en la Educación para los Medios de Comunicación es, sin duda, uno de los ejes claves para el éxito de esta innovación educativa.

La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), con ámbito de influencia en todo el Estado, viene desde hace ya una década desarrollando cursos de perfeccionamiento para los docentes (Programa de Formación del Profesorado) y de enseñanza abierta, dirigido a todo tipo de profesionales.

Estos cursos de formación permanente han contado siempre, en todas sus convocatorias, con temáticas relacionadas con la integración de los medios de comunicación en la



educación, tanto en el ámbito de la prensa escrita, como de los medios de comunicación audiovisuales. Así, es de destacar el curso que desde sus inicios dirigen M^a Luisa Sevillano y Donaciano Bartolomé sobre la integración curricular de los medios de comunicación en la enseñanza, especialmente centrado en la prensa

escrita; el curso de lectura de la imagen, tanto fija como en movimiento, que dirige R. Aparici y que ofrece una extraordinaria introducción a los medios de comunicación; y finalmente, el curso de lectura crítica de la televisión que imparten Alonso y Gallego. La inscripción se realiza al inicio de curso en los Centros Asociados de la UNED.

Plataformas

J. Ignacio Aguaded Gómez

Con la intención de dar un impulso a la integración de los

medios de comunicación en la educación, un grupo de profesionales de la educación y del periodismo, incentivados por su propio interés y preocupación ante el binomio educación y medios de comunicación, están uniendo sus esfuerzos, ideas y proyectos para dar a luz en Portugal a una Asociación que se convierta en un «espacio ágil» que permita el encuentro, debate y reflexión; una Asociación que pretende desarrollar sus trabajos teniendo como referencia, entre otros, los objetivos siguientes: promover la cooperación entre los profesionales de la enseñanza y los medios para exigir unos productos mediáticos

«Educação e Media» Asoaciación de profesores de Portugal

de calidad y educativos; colaborar en el diseño de políticas edu-

cativas referidas a la educación y medios de comunicación; promover el intercambio de ideas y experiencias; participar en planes de formación del profesorado; apoyar proyectos de investigación; contribuir en el desarrollo de metodologías innovadoras que promuevan estrategias que permitan a los niños y jóvenes desenvolverse en su mundo de forma reflexiva y crítica; producir y apoyar la realización de materiales curriculares; establecer relaciones con otras instituciones, nacionales e internacionales, interesadas y preocupadas por la integración de los medios de comunicación en la educación...

El Instituto de Inovação Educacional del Ministerio de Educación



de Portugal es uno de los organismos más activos de nuestro país vecino en el ámbito de la Educación para los Medios. La implicación de la Administración educativa en estos últimos años está trayendo consigo el florecimiento de múltiples experiencias en las escuelas portuguesas de periódicos escolares, propuestas curriculares de uso de la televisión, la prensa, la radio, el cine... El Boletín de «Educação para los Media» del IIE es un prueba evidente de que la red de proyectos está comenzando a consolidarse en el país

vecino, como lo pone de manifiesto la implicación de las escuelas por-

tuguesas en la «Semana dos Media» (que referenciamos en la sección de Informaciones), en congresos y jornadas, en certámenes nacional de prensa escolar (que también reseñamos en la sección de actualidad), etc.

Este Boletín, que surge este curso como medio de comunicación entre todas las experiencias nacionales portuguesas, incluye noticias de actualidad, reseñas de libros y revistas, actividades de la Red de Proyectos... En definitiva, una modesta, pero interesante apuesta del Ministerio portugués.

Plataformas

María Teresa Fernández

«Teen English TV» es el primer programa de reportajes, documentales y noticias en inglés que pretende ser punto de partida para estimular las conversaciones en el aula, convirtiéndose en un excelente material de apoyo para la Educación Secundaria. Se trata de una combinación del idioma y los temas transversales que contribuye a la formación de cuestiones sociales de enorme importancia. Al

contar con la participación de rostros conocidos de la televisión, el deporte y la radio, se constituye en un excelente medio de motiva-



ción para los alumnos. Sus objetivos son aprender, practicar, mantener y sobre todo mejorar el nivel de inglés, además de alentar el interés de los jóvenes a través de los temas transversales, usando problemas como la ecología, el tabaco, las drogas, la violencia, la inmigración, así como la moda, los deportes de riesgo, etc., todos ellos elegidos por su rabiosa actualidad. Para una mayor información:

«Teen English Film and Televisión Production Association», Calle Conde de Peñalver, 59, Apdo. 237. 28006 Madrid.

El desarrollo de materiales curriculares que permitan el uso de la prensa y otros

medios en las aulas es una de las principales prioridades para la integración sistemática de la comunicación social desde una vertiente didáctica innovadora y plural. La Association Pédagogique Européenne pour le Diffusion de l'Actualité (APEDAC) de Bélgica es una de las instituciones europeas más veteranas en la difusión de publicaciones que fomentan el uso didáctico de la actualidad, tanto desde una vertiente disciplinar como interdisciplinar.

«Actualquarto» es el nombre de la publicación de esta Asociación que en lengua

francesa se dirige a los jóvenes de los diferentes niveles educativos, ofreciéndoles noticias de actualidad, comentadas y explotadas didácticamente para ser utilizadas en las aulas. Sucesos, acontecimientos, debates, reportajes, entrevistas... todos los géneros periodísticos, entresacados de las más diversas fuentes, son objeto de análisis de esta revista juvenil, asentada ya en la Educación para los Medios como una de las más sólidas propuestas.

Plataformas

Tomás Pedroso/Manuel Monescillo

La Association Européenne pour l'Éducation aux Médias Audiovisuels (AEEMA) fue creada en París en 1989 bajo el patrocinio de la Comisión de las Comunidades Europeas y del Consejo de Europa para coordinar

a los profesionales de la educación y de los medios de comunicación con el fin de desarrollar la cultura visual del gran público, aunque también pretende promover la enseñanza de los lenguajes audiovisuales, persuadir a profesores y a periodistas de la necesidad de esta enseñanza, afianzar el



sentido crítico frente a los medios audiovisuales, intercambiar informaciones útiles sobre los métodos de formación y de creación audiovisuales europeos, organizar coloquios y encuentros y, por último, desarrollar lazos entre

la educación y la industria audiovisual. La AEEMA ofrece información general, actividades, intercambios de opinión, etc. que consigan que el público se familiarice con los medios audiovisuales. Para mayor información, contactar con: AEEMA, en su Centro de Documentación en Bruselas.

El grupo de Prensa en las Aulas de Zamora nace en 1986 a partir de un seminario, constituyéndose posteriormente la Asociación ZA 49 «Prensa en las Aulas» como grupo de renovación pedagógica. Tras seguir varios cursos de formación, comienzan a realizar actividades de investigación sobre medios de comunicación y educación. Los resultados de este trabajo vienen exponiéndose periódicamente en Jornadas y reuniones que se celebran sobre esta temática en distintos lugares del país, así como en buena parte del extranjero. Además, los miembros del Grupo han

**Grupo ZA 49
Prensa en las aulas
Zamora**



impartido diversos cursos en Centros de Profesores. Parte de la obra del grupo se recoge en diversos libros colectivos coordinados por Donaciano Bartolomé y María Luisa Sevillano. Además, el «ZA 49» es un periódico interescolar que se elabora y distribuye en todos los colegios donde ejercen su función docente los miembros del Grupo. De aspecto idéntico a cualquier periódico del mercado, pueden participar en él todas las personas pertenecientes a los centros participantes.

Se han editado ya 25 números con una tirada de 4.500 ejemplares.

Imágenes

Casa con dos madres...

(Apuntes tomados así de pronto de un

Textos: Enrique Martínez Sánchez para Comunicar

La tele suplanta
la figura materna



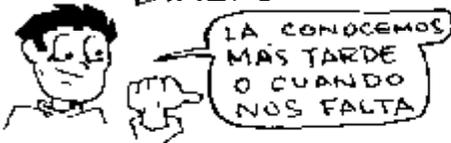
Imágenes

...mala es de guardar

texto de Lolo Rico en *El buen telespectador*)

Dibujos: Pablo Martínez Peralta para Comunicar

DE LA MADRE SE TIENE UN CONOCIMIENTO DIACRÓNICO



DE LA TELE SE TIENE UN CONOCIMIENTO SINCRÓNICO



ANTES

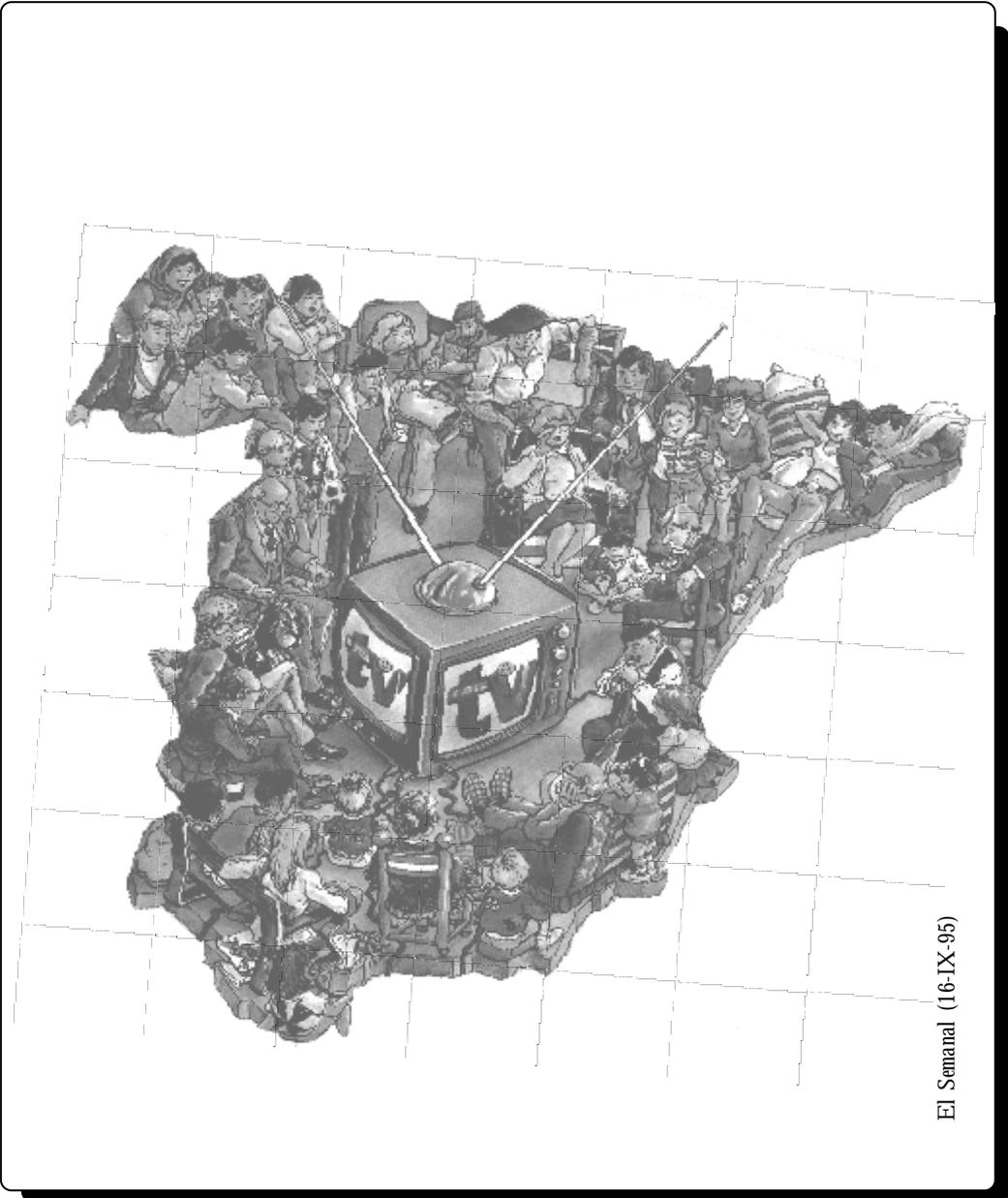
EL CENTRO DEL HOGAR

AHORA



LO MÁS TERRIBLE SE APRENDE ENSEGUIDA Y LO HERMOSO CUESTA LA VIDA (SILVIO RODRIGUEZ) 🎵

Imágenes



El Semanal (16-IX-95)

COMUNICAR

M

Miscelánea

Informaciones

Fichas didácticas

Reseñas





— Después de ver en la «tele» los asesinatos, corrupciones, adulterios, crímenes y fornicaciones habituales, no comprendo por qué nos hacen estudiar estos libros fantásticos, sin nada que ver con la realidad.

Actualidad

Informaciones

Encuentro Internacional «Educação para os Média» en Coimbra (Portugal)

En la ciudad universitaria portuguesa de Coimbra, organizado por la «Licenciatura de Jornalismo» de la Facultad de Letras, se celebró durante el pasado mes noviembre de 1995 el Encuentro Internacional de «Educação para os Média» con un apretado programa en que participaron especialistas de distintos países, tanto del ámbito educativo como del periodístico, para reflexionar sobre la importancia prioritaria que se debe prestar en la enseñanza a la educación en el uso y consumo crítico de los mensajes de los medios de comunicación.

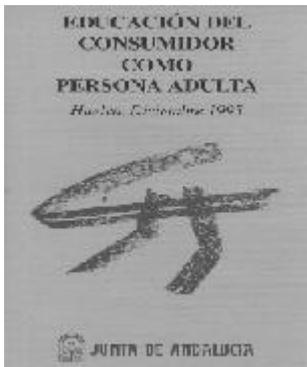
En este Encuentro se presentaron y debatieron variadas e interesantes experiencias, propuestas y estudios de investigación que, en relación con el uso de los medios de comunicación en las aulas, se están llevando a cabo en los ámbitos educativos de los distintos países europeos, destacándose en este sentido la significación de un inter-

cambio de propuestas educativas de cara a mejorar el panorama de la educación para los medios, tanto desde la escuela como desde los propios medios.



A modo de resumen, se exponen a continuación algunas de las ideas y conclusiones más relevantes que se presentaron a lo largo de este Encuentro internacional: los medios son

los «alambiques de la actualidad» y por ello deben ser aprovechados por la escuela; el mundo de las imágenes encierra un lenguaje universal y creativo que las personas deben conocer, saber decodificar y emplear como recurso expresivo; es preciso extender todas aquellas iniciativas y experiencias educativas que tienen como objetivo el conseguir que el alumnado llegue a comprender la realidad presentada por los medios; hay que conseguir que los propios medios se impliquen, con sus creaciones y mensajes, en alfabetizar en el lenguaje que ellos mismos emplean; en la «era de las imágenes» se debe considerar el papel crucial que juegan los mensajes de la radio y la prensa; se hace necesario analizar el panorama de la educación para los medios en los distintos países para encontrar, por un lado, propuestas válidas que sirvan de referencia a los docentes y, por otro, descubrir los nuevos desafíos y retos que hay que afrontar en el campo de la educación para los medios de comunicación...



Jornadas de Educación del Consumidor como Persona Adulta en Granada y Huelva

Organizadas conjuntamente por la Consejería de Educación y Comercio de la Junta de Andalucía se celebraron el pasado mes de diciembre en Huelva y Granada unas Jornadas Andaluzas de Educación del Consumidor como Persona Adulta, dirigidas especialmente a docentes en activo que trabajan en la Educación de Adultos.

Consumo y Medio Ambiente, los derechos de los consumidores, la vivienda y especialmente los medios de comunicación y el poder de la publicidad en el consumo fueron los temas analizados en estas Jornadas que contaron con cualificados expertos en esta temática y un interesante grupo de participantes.

Actualidad

I n f o r m a c i o n e s

III Jornadas Didácticas de medios de comunicación en las aulas en Huelva: «Niños y jóvenes ante la publicidad»



La tercera convocatoria de las Jornadas didácticas de medios de comunicación en las aulas de la Comisión Provincial del Grupo Pedagógico Andaluz en Huelva, han estado destinadas este año al análisis de la publicidad en el mundo infantil y juvenil.

Con una metodología activa, basada en la combinación del fundamento teórico (con ponencias y una nutrida documentación y asesoramiento bibliográfico), con una vertiente práctica (centrada en la realización de talleres prácticos de análisis y producción publicitaria y la elaboración de unidades didácticas de aplicación en el aula), las Jorna-

das de este curso han contado con la presencia de expertos nacionales en el tema, como Manuel Cebrián, director del ICE de la Universidad de Málaga; Miguel Biasutto, de la Universidad Politécnica de Madrid y Pablo García, director de «La Aventura del Saber» de TVE, que ofrecieron las líneas y reflexiones que marcaron las pautas prácticas.

Semana «Media na Escola» en Portugal

Desde 1992, nuestro país vecino, Portugal, celebra la Semana de los Medios de Comunicación en la que se implican miles de alumnos y profesores de todas las escuelas e institutos del país. Nuestra asesora Rosalía Vargas nos señala los objetivos y cifras de esta convocatoria.

La importancia creciente de los mensajes audiovisuales en el universo del aprendizaje escolar es una de las razones principales que ha llevado al Instituto de Inovação Educacional del Ministerio de Educación de Portugal, a organizar, a través del Equipo de Educación y Medios de Comunicación, una red estatal que promueva las relaciones entre los medios de comunicación social y las escuelas. Esta red pretende conseguir objetivos en la línea de establecer un proceso de reflexión permanente sobre la te-



mática de la Educación para los Medios, incentivar a las escuelas en el desarrollo de programas en este

área, desarrollando una actitud reflexiva y crítica sobre la cultura mediática, sin excluir la producción de informaciones en soportes diversificados, sistematizar los conocimientos dispersos producidos en las investigaciones desarrolladas en Portugal en este ámbito de innovación.

Para ello, al inicio de este curso, al igual que en años anteriores, el Instituto animó a los centros educativos de Educación Primaria y Secundaria para presentar proyectos en el área de Educación para la Comunicación. Un total de 258 proyectos han sido inscritos en la red, implicando a 2.000 profesores y 33.000 alumnos. Todos ellos están llamados a participar en Marzo en la Semana de los Medios de Comunicación en la Escuela, que desde 1992 se celebra con ámbito estatal.

Actualidad

Informaciones

Jornadas del ICE de la Universidad de Málaga Nuevas Tecnologías de la Comunicación en la Educación

En el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga se celebró durante el pasado mes de Diciembre de 1995 unas Jornadas sobre Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación en Educación con objeto de evaluar y promover el uso de estas tecnologías en el ámbito escolar de nuestro país intentando esclarecer la relación existente entre estos nuevos recursos y la enseñanza tradicional. Las Jornadas contaron con una serie de conferencias y mesas redondas ofrecidas por numerosos profesionales del ámbito de la educación que disertaron y debatieron sobre la importancia de las nuevas tecnologías en la escuela y los problemas que su uso conlleva para los docentes, con temas como la for-

mación del profesorado en nuevas tecnologías, la televisión, instrumento educativo, la pedagogía de la comunicación, la introducción de los medios de comunicación en los centros escolares, etc.



Muestra «Cien años de cine» en Málaga

Del 13 de Diciembre al 8 de Enero se ha celebrado en Puerto Marina, Benalmádena (Málaga) la Muestra «Cien años de cine», que, con la pretensión de homenajear el centenario del nacimiento del cine, ha contado con actividades tan diversas como exposiciones de material antiguo de cine, trajes de época usados en films famosos, la reconstrucción de un plató de cine, etc. así como una sala de nuevas tecnologías audiovisuales. La Muestra contó además con un ciclo de conferencias y debates con

temas tan atractivos como la formación audiovisual en Europa, la formación audiovisual en la Universidad, la utilidad de una Radio Televisión públicas, etc., a cargo de un buen número de prestigiosos expertos en la materia.



Congreso Nacional de Pedagogía

Del 2 al 5 de Julio del presente año va a celebrarse en San Sebastián el XI Congreso Nacional de Pedagogía, con el lema «Innovación pedagógica y políticas educativas», con la finalidad de analizar las condiciones de la innovación educativa y sus relaciones con la investigación pedagógica, sensibilizar a la opinión pública sobre los efectos de la investigación y la innovación en el proceso educativo y ofrecer alternativas concretas de innovación en la formación del profesorado, el desarrollo curricular, la educación social y la orientación educativa. El Congreso está dividido en las siguientes secciones: formación del profesorado e innovación curricular, tecnología e innovación educativa, investigación e innovación educativa, innovación y orientación educativa, educación social y políticas educativas, políticas educativas, análisis histórico comparado y control de calidad e innovación. Los asistentes contarán con hasta veintitrés ponencias a cargo de los más cualificados expertos del ámbito de la Pedagogía. Se aceptan comunicaciones. Para más información: XI Congreso Nacional de Pedagogía, Sociedad Española de Pedagogía, calle Vitrubio, 8, 2º planta, 28006 Madrid.



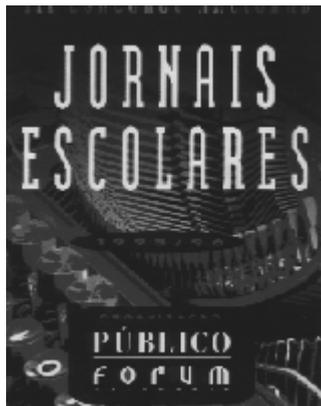
Actualidad

Informaciones

II Concurso Nacional en Portugal Jornais Escolares

La utilización didáctica de los periódicos es cada vez más una realidad notable en nuestro vecino portugués. La implicación de la Administración educativa y de los propios diarios ha traído consigo que innumerables escuelas de Primaria y Secundaria desarrollen iniciativas en el ámbito de la Educación para la Comunicación.

El influyente diario «Público» cuenta desde hace años con un gabinete educativo que realiza un amplio plan de actividades en el uso de los medios en las aulas. Una de sus iniciativas más interesantes es la convocatoria anual del Certamen Nacional de Periódicos Escolares, dotados con importantes premios y dirigidos a todo el ámbito nacional, con la colaboración del Ministerio de Educación y en esta ocasión con la revista juvenil Forum.



II Congreso Internacional en Zamora «Prensa en las aulas»

Celebrado en Zamora el pasado mes de Octubre, el II Congreso Internacional «Prensa en las aulas», organizado por la UNED y por la Asociación de Renovación Pedagógica Prensa en las Aulas ZA 49, ha puesto nuevamente de relieve las cada vez más numerosas experiencias e investigaciones realizadas durante los últimos años en el uso de los medios de comunicación en las aulas. Profesores de distintas Universidades españolas se dieron cita en este Congreso, continuación del celebrado en 1989 en la misma ciudad. D. Bartolomé (Universidad Complutense), L. Miguel Villar (Universidad de Sevilla),



Antonio Medina (UNED), Natalia Bernabeu (Programa Prensa-Escuela), José Ignacio Aguaded (Universidad de Huelva) y Javier Ballesta (Universidad de Murcia) así como la aportación enviada por la profesora Jutta Warmke (Universidad Libre de Berlín) fueron los ponentes más destacados. La participación en los debates

y sesiones fue muy intensa; prueba de ello es la presentación de treinta y tres comunicaciones que se incluyen en el libro de actas de este Congreso que se editará recientemente. Todas las Comunidades Autónomas de España, y también América y Europa, han estado presentes en este Congreso.

Semana de Cine en el Algarve (Portugal)

La dimensión cultural del cine europeo

La celebración del centenario del cine ha sido para muchas entidades amantes del séptimo arte una óptima ocasión para celebrar jornadas y sesiones de reflexión. La Escola Superior de Educação de la «Universidade do Algarve» y el «Cineclubes Faro» organizaron el pasado mes de noviembre una semana de cine, dedicada al visionado



y análisis de películas europeas con una notable significación cultural e histórica. Cineastas como Bergman, Dreyer, Grierson, Cavalcanti, Rutmann y De Oliveira fueron entre otros los «objetivos» de esta semana de cine «joven».

Prácticas

Fichas didácticas

Enrique Martínez Sánchez

Lectura crítica de un programa de televisión Análisis de valores

Objetivo: Analizar y valorar críticamente un programa de televisión que tenga bastante impacto popular y/o social

Fase de toma de contacto y experiencias previas del alumno

Presentación y visionado del programa previamente grabado.

Ejemplos: Cita con la vida, Quién sabe dónde, El Juego de la Oca

Fase de análisis técnico por áreas o aspectos del alumno (individual o en grupo)

Aspectos informativos
Documentación, noticias, etc.

Aspectos sociales
Bien social, morbo, sexo, etc.

Aspectos publicitarios
Publicidad abierta, encubierta, subliminal

Aspectos humanos
Mitificación de famosos, etc.

Aspectos educativos

Aspectos técnicos

Fase de análisis crítico (debate en grupo)

Valorar la incidencia social, positiva o negativa, de lo analizado. Realizar un listado de valores positivos o negativos del programa

Fase de elaboración de documento crítico (en grupo)

Realizar un documento en el que se refleje todo el proceso analítico, técnico y crítico. Elaborar un listado de conclusiones

Prácticas

Fichas didácticas

Ilda Peralta Ferreyra

Publicidad, alimentación y consumo

Objetivo: Diferenciar en la publicidad de productos alimentarios lo veraz de lo engañoso

Actividades

Exponer lo que los alumnos conocen

Debate crítico en grupos

Trabajo personal crítico

Crear situaciones nuevas en grupo

¿De qué anuncio de televisión te acuerdas?

Anuncio 1

Anuncio 2

Anuncio 3

Anuncio 4

Comentar y, si es posible, ver

Comparar los anuncios
Comentarlos
Semejanzas y diferencias
Verdad y falsedad. Trucos

Elegir un anuncio
Lo que sea falso, hacerlo verdadero

Realizar un anuncio de alimento conocido, siguiendo el criterio de información veraz

Aprendizaje

Hacer memoria
Experimentación personal

Distinguir la publicidad engañosa

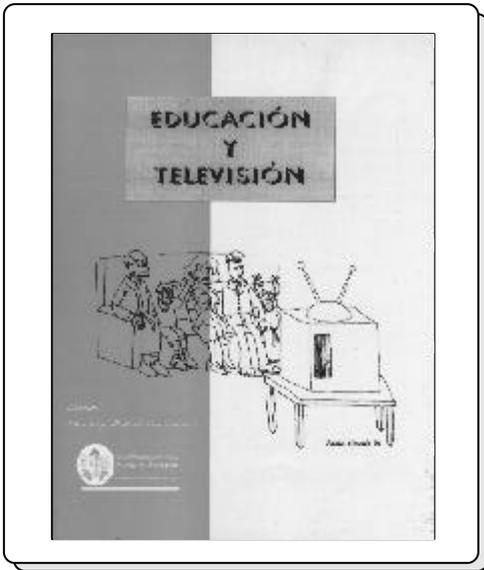
Detectar la información veraz

Evaluar críticamente la publicidad

Publicaciones

R e s e ñ a s

María Amor Pérez Rodríguez



- **Televisión y Educación**
- **Varios autores**
- **Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación»**
- **Sevilla, 1995; 125 págs.**

Este texto, primero de la colección «Educación y Medios de Comunicación» del Grupo Pedagógico Andaluz, es fiel reflejo de las ponencias, comunicaciones y experiencias presentadas en las II Jornadas de Comunicación Social, celebradas por la Comisión Provincial del Grupo en Sevilla. Coordinado por A. Feria, el libro recoge en varias secciones interesantes aportaciones en torno al análisis crítico de los medios, la investigación en el aula con los medios, experiencias de utilización didáctica de la comunicación social en las diferentes áreas del currículum y propuestas para la elaboración de medios en los centros educativos.

El tema de la televisión, como medio comunicación «rey» es el eje central del texto, destacando algunos capítulos como «La autoridad televisiva. La gran máquina igualitaria», «Matemáticas y televisión, ¿un binomio imposible?», «Una unidad didáctica: pensemos ante la tele», «Programación para una televisión educativa andaluza», etc. En definitiva, un buen manual para conocer experiencias...



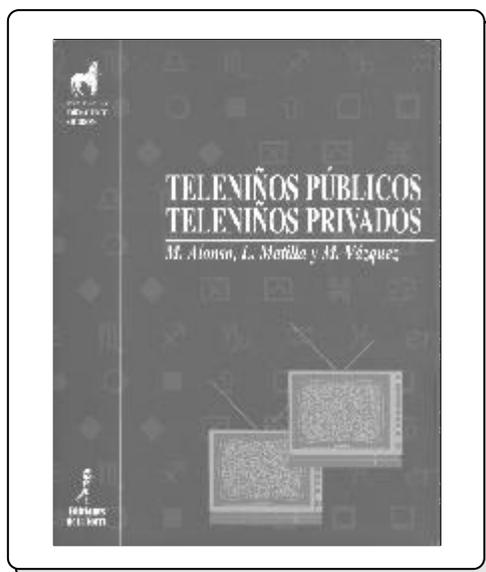
- **Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano**
- **J. Ignacio Aguaded y J. Cabero (Dir.)**
- **Huelva, Universidad La Rábida, 1995**

La Universidad Internacional de Andalucía, en su sede Iberoamericana de la Rábida (Huelva), dedicada especialmente a temáticas americanistas, organizó en el verano de 1995 un Seminario Internacional dedicado al panorama actual de los medios de comunicación en sus relaciones con la educación en el contexto iberoamericano. Varias decenas de expertos de España, Portugal, Cuba, Venezuela, Argentina, Estados Unidos, Méjico, Alemania... se dieron cita para discutir el papel de la prensa, el cine, la televisión, los multimedia y otros medios de comunicación en la enseñanza. J. Ignacio Aguaded, de la Universidad de Huelva, y Julio Cabero, de la Universidad de Sevilla (directores del texto), junto a Roxana Morduchowicz, de la Universidad de Buenos Aires (Argentina) fueron los responsables de coordinar el amplio plantel de profesores, alumnos y becarios, cuyas reflexiones han tenido plasmación en este interesante texto, que recoge el conjunto de las ponencias y conferencias presentadas en el mismo.

Publicaciones

R e s e ñ a s

J. Ignacio Aguaded Gómez/Tomás Pedroso



- *Teleniños públicos, teleniños privados*
- *Alonso, Matilla y Vázquez*
- *Madrid, La Torre, 1995*
- *236 págs.*



- *Enseñar y aprender con la prensa*
- *M. Sevillano y Donaciano Bartolomé*
- *Madrid, Editorial CCS, 1995*
- *208 págs.*

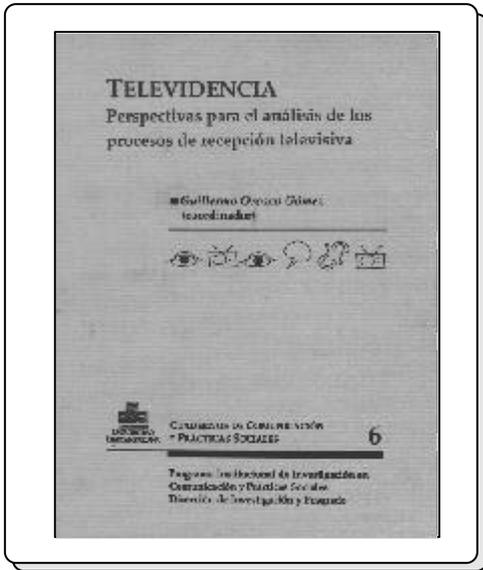
La televisión se ha convertido es uno de los más influyentes medios de comunicación de la sociedad actual. Su presencia en todos los hogares y el excesivo número de horas que los niños y niñas de hoy dedican a esta mágica pantalla han convertido a este medio en el eje de la comunicación audiovisual. Alonso, Matilla y Vázquez, autores ya clásicos en esta temática, vuelven, después de década y media de la publicación de su obra *Los teleniños*, con un actualización y profundización de aquélla a partir del nuevo panorama audiovisual que vivimos en España desde la irrupción de las televisiones privadas. Las relaciones entre los niños y la televisión y las posibilidades de establecer campos de actuación de los educadores son los centros neurálgicos de este texto que hace una profunda revisión de las cadenas televisivas actuales en sus modelos culturales, en el «tráfico de valores», en el impacto publicitario...

Dar respuesta a los profesores que deben trabajar con medios de comunicación o que quieren incluir los medios en sus asignaturas es el deseo primordial de los autores del presente título que, además, presenta una organización en sus contenidos que sigue los planteamientos de la Reforma educativa. Las tres partes en las que se divide el libro responden a lo expuesto anteriormente: Un inicio en el que se presenta a los medios de comunicación como recurso didáctico en los nuevos currículos, refiriéndose a todos los niveles educativos (Educación Infantil, Primaria, Secundaria, etc.); una interesante segunda parte práctica en la que se ofrecen fichas claras y elaboradas para trabajar didácticamente con la prensa y, para finalizar, la aportación de un grupo de profesores que relatan sus experiencias en el aula, donde están representados todos los niveles del Sistema educativo.

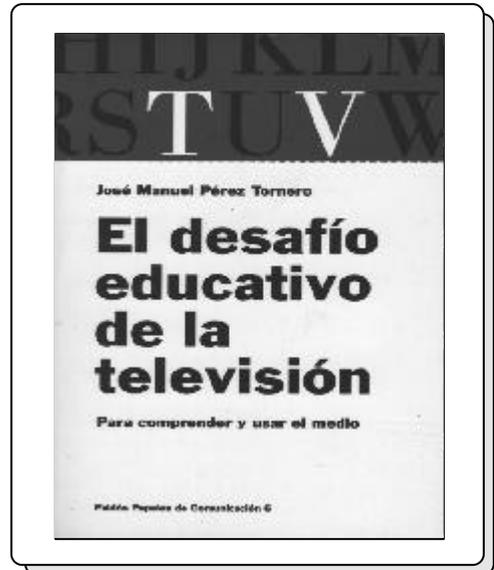
Publicaciones

R e s e ñ a s

José Ignacio Aguaded Gómez



- **Televidencia**
- **Guillermo Orozco (Coord.)**
- **Méjico, Universidad Iberoamericana**
- **141 págs.**



- **El desafío educativo de la televisión**
- **José Manuel Pérez Tornero**
- **Barcelona, Paidós, 1994**
- **276 págs.**

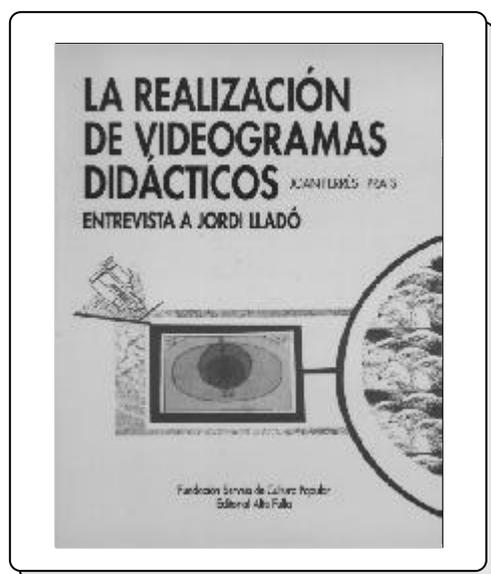
El Programa Institucional de Investigación en Comunicación y Prácticas Sociales es un importante foro de discusión y debate de la Universidad Iberoamericana de Méjico que, a nivel de postgrado, ofrece una serie diversificada de líneas de investigación en el estudio de las comunicaciones, desde la vertiente de la recepción y por ello desde la óptica del telespectador, superando el tradicional esquema de emisor, medios y mensajes, para reubicarlo en la misma sociedad, entendida ésta no como una masa informe y amorfa que receptiona cualquier tipo de mensaje indiferentemente, sino más bien como un conjunto de agentes, instituciones y organizaciones sociales que actúan activamente, reinterpretando significados. Las mediaciones son, por ello, el eje central de este interesante texto de estudio comunicativo, que recoge de Orozco, Herrán, Cornejo, Paoli, Burkle, pertenecientes a Universidades Iberoamericanas.

Pocos textos podemos encontrar que de una forma más amena y didáctica nos ofrezcan una reflexión tan seria y rigurosa como en éste sobre cómo comprender el medio televisivo, cómo aprender a usarlo, conociendo su tecnología, su discurso y su lenguaje, y de qué manera es posible poner en funcionamiento una televisión educativo-cultural. Pérez Tornero -experto en televisión educativa- nos manifiesta en este manual un original ejemplo de la posible integración de este poderoso medio de comunicación en la vida de las aulas, favoreciendo el aprendizaje y permitiendo el desarrollo de la tan necesaria lectura crítica en el lenguaje audiovisual que los chicos y chicas de hoy necesitan. No obstante, como indica el autor, en esta tarea, han de colaborar, tanto los propios medios de comunicación, como especialmente la institución escolar y la familia, de forma que la educación audiovisual sea una realidad.

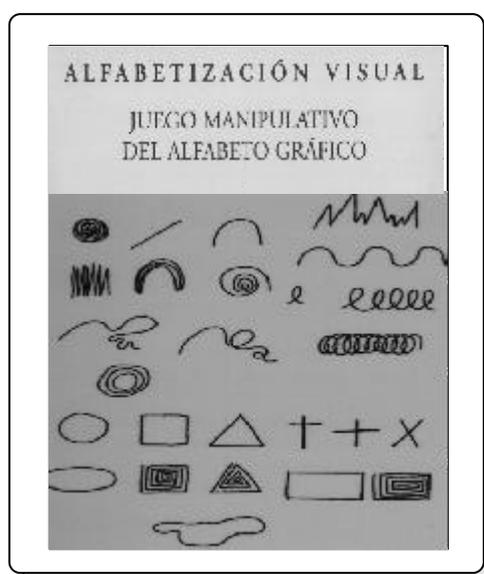
Publicaciones

R e s e ñ a s

José Ignacio Aguaded Gómez



- *La realización de videogramas didácticos*
- *Joan Ferrés i Prats*
- *Barcelona, Alta Fulla/SCP, 1992*
- *51 págs.*



- *Alfabetización visual*
- *Juan Sánchez y Carmen Díaz*
- *Madrid, La Torre, 1995*
- *2 tomos*

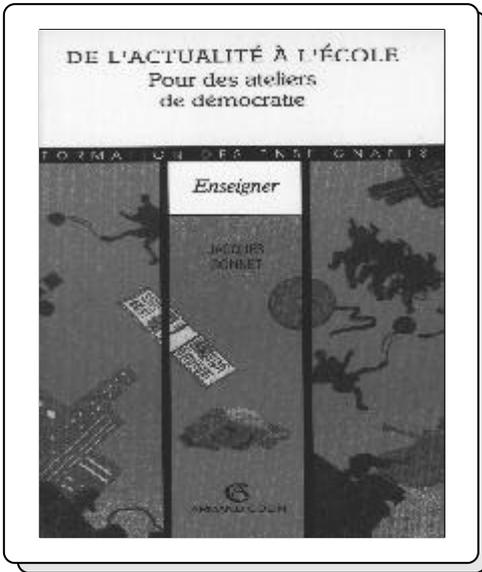
Este interesante opúsculo, según lo denomina su autor, presenta en forma de entrevista una alternativa a los videogramas didácticos tradicionales existentes en el mercado que tienden «a seguir un único modelo estereotipado, que ha cristalizado en un programa discursivo, basado casi siempre en una voz en off explicativa, acompañada de unas imágenes que están más o menos relacionadas con ella, y amenizado con un acompañamiento musical». Frente a este tipo de videograma, Lladó y Ferrés proponen un tipo de vídeo en el que se potencie lo puramente visual sin caer en el riesgo del verbalismo excesivo para que las imágenes no sean anuladas por el texto y para conectar más fácilmente con los alumnos. Asimismo, resulta imprescindible la realización previa de un buen guión y la consecución en el montaje de un ritmo adecuado. Este texto, en suma, es un perfecto material para el inicio de la producción audiovisual.

Si bien comienzan a abundar en nuestro mercado editorial publicaciones que dan orientaciones para la introducción de los medios de comunicación en las aulas, son pocos todavía los que nos permiten iniciar en el alfabeto visual a los chicos y chicas de Educación Infantil y Primaria. Precisamente esto es lo que nos ofrecen estos materiales que muestran un amplio conjunto de actividades y juegos para el desarrollo de la percepción visual de los niños a través de la construcción y deconstrucción de cuadros, de construcciones plásticas, de juegos sobre el esquema corporal, las plantas, los transportes, la casa, los oficios, etc. En definitiva, juegos de razonamiento lógico y de discriminación de colores que favorecen esa iniciación necesaria al maravilloso y fascinante mundo de la imagen, desde las más tempranas edades, respondiendo de esta forma al bombardeo audiovisual que niños y niñas sufren ya desde el propio vientre de su madre.

Publicaciones

R e s e ñ a s

Tomas Pedrosa Herrera



- *De l'actualité à l'école*
- *Jacques Gonnet*
- *París, Armand Colin, 1995*
- *175 págs.*



- *Utilizando el vídeo para aprender*
- *Julio Cabero y M. Jesús Hernández*
- *Sevilla, Kronos, 1995*
- *164 págs.*

Jacques Gonnet, director desde 1983 del CLEMI (Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information), expone en el presente libro la aparición de nuevos métodos de enseñanza que se originan como respuesta a nuevas realidades educativas. El interesante trabajo de Gonnet se divide en cuatro capítulos que de forma ordenada introducen al lector en un nuevo enfoque didáctico, sustentado en los medios de comunicación. El libro se abre con una reflexión sobre la actualidad (primer capítulo), incidiendo el autor en la idea de que el alumnado sólo atiende a contenidos de su entorno (segundo capítulo), que aparecen precisamente en los medios de comunicación (capítulo tercero). El último capítulo está reservado para la presentación de las distintas propuestas metodológicas que se han desarrollado tanto en Europa como en América que, en el fondo, plantean una revisión profunda del concepto de escuela.

El contenido de este libro es la exposición detallada de una investigación realizada con los alumnos de Geología del curso 93/94 de la Escuela de Magisterio de la Universidad de Sevilla.

En dicha investigación se pretende indagar en la utilización del vídeo desde un nuevo enfoque, es decir, no como mero transmisor de contenidos sino como elemento curricular que repercute en «la creación de nuevos entornos tipos y facilidades para el aprendizaje».

Para dar cuenta de ello, se demuestran en este estudio todas las etapas por las que ha transcurrido el proceso investigador, añadiendo tanto los comentarios de los investigadores como las opiniones de los alumnos: la recogida de información y su posterior análisis, la elaboración de un guión de vídeo, el aprendizaje en el manejo de las cámaras y de la mesa de edición, etc.

Comunicar

Revista de medios de comunicación y educación

Próximos títulos

Temas monográficos

.....

Hacia un «consumo» inteligente
de la comunicación

La «Educación para la Comunicación»
en la Comunidad Iberoamericana

Educación en Valores y
Medios de Comunicación en el aula

Medios de comunicación
y proyectos curriculares

Periódicos escolares

Cómics en las aulas

El tutor y los medios de comunicación

La familia, los medios y la escuela

La mujer en los medios de comunicación

«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 en colaborar en los próximos números, puede remitirnos sus trabajos y comunicaciones (ver normas de colaboración, pág. 163)



En tiempos de comunicación...

«Comunicar»

Un foro abierto a la comunicación en educación

Suscríbase y colabore con sus trabajos

Nombre o Centro
Domicilio
Población y código
Provincia
Teléfono
Persona de contacto (centros)
Descripción del pedido
Importe
(En renovaciones, incluir el número de cliente de la etiqueta)
Firma: Fecha:

*Suscripción anual: 2450 pts. (dos números). Número suelto: 1350 pts. (indicar nº)
Forma de pago: cheque nominativo (sin gastos de envío) o reembolso (añadir 395 pts. para envío).
Enviar a: Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación». Apdo Correos 527. 21080 Huelva*



Publicaciones

PUBLICACIÓN	PRECIO	CANT.	IMPORTE
Revista «Comunicar»			
• Suscripción anual 96/97 (números 7 y 8)	2450 pts.	—	—
• Comunica 1: Aprender con los medios	1250 pts.	—	—
• Comunica 2: Comunicar en el aula	1250 pts.	—	—
• Comunicar 3: Imágenes y sonidos en el aula	1250 pts.	—	—
• Comunicar 4: Leer los medios en el aula	1250 pts.	—	—
• Comunicar 5: Publicidad, ¿cómo la vemos?	1350 pts.	—	—
• Comunicar 6: La televisión en las aulas	1350 pts.	—	—
Colección «Prensa y Educación»			
• II Congreso Andaluz Prensa Educación	1900 pts.	—	—
• Profesores Dinamizadores de Prensa	1800 pts.	—	—
• Medios audiovisuales para profesores	2200 pts.	—	—
• Enseñar y Aprender con prensa, radio y TV	2600 pts.	—	—
• Cómo enseñar y aprender la actualidad	2000 pts.	—	—
• Enseñar y aprender la actualidad con los medios	1700 pts.	—	—
• Televisión y educación	1500 pts.	—	—
Monografías «Aula de Comunicación»			
• Comunicación audiovisual.	1500 pts.	—	—
• Unidades didácticas de Prensa en Primaria	1350 pts.	—	—
• El periódico en la Educación de Adultos	1500 pts.	—	—
• Juega con la imagen. Imagina juegos	1350 pts.	—	—
Murales «Prensa Escuela»			
«Investigar con prensa» (5) «Múltiples imágenes de la prensa» (6) «Tu ciudad y los medios» (7) «Publicidad» (8), «Educación Ambiental y medios» (9) «La televisión en las aulas» (10)	Gratis	—	—
Importe total:			—

Ficha de pedidos

- Talón nominativo a favor de: Grupo Pedagógico «Prensa Educación» (sin gastos de envío)
- Contrarreembolso (se añadirán 395 pts. de gastos de envío)
- Indicar si se requiere facturación (adjuntar número CIF)
- Señalar número de comienzo de la suscripción a «COMUNICAR»

Nombre o Centro

Domicilio

Población Código

Provincia Teléfono

Persona de contacto (para centros)

Importe total (incluidos -si procede- los gastos de envío):

FechaFirma o sello (centros):

Enviar a: Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación». Apdo. Correos 527. 21080 Huelva

El Grupo Pedagógico es una asociación de profesores y periodistas de Andalucía que sin ánimo lucrativo pretende incentivar a la comunidad escolar (profesores, padres y alumnos) para el uso didáctico crítico, creativo y plural de los medios de comunicación en las aulas.

Normas de publicación

«COMUNICAR» es una revista educativa de carácter internivelar (desde Educación Infantil, Primaria y Secundaria, hasta Universidad y Adultos) que pretende fomentar el intercambio de ideas, la reflexión compartida entre periodistas y docentes y el auto-perfeccionamiento de los profesionales de la enseñanza en el ámbito de los medios de comunicación en la educación.

• **Temática:** Serán publicados en «COMUNICAR» los trabajos y artículos inéditos enviados por los suscriptores, colaboradores y lectores de la revista que versen sobre proyectos, investigaciones, reflexiones, propuestas o experiencias en la utilización didáctica plural e innovadora de los medios de comunicación en la enseñanza, en sus diferentes vertientes y niveles.

• **Soporte:** Los trabajos se presentarán obligatoriamente en doble soporte: copia en papel y disco informático para PC (WordPerfect o cualquier otro procesador de textos del entorno Windows).

• **Extensión:** Los artículos tendrán una extensión de entre 4 y 8 folios, incluyendo referencias bibliográficas (con un máximo de 20), tablas, gráficos y fotografías. Estos últimos tendrán que ser necesariamente originales, con calidad gráfica para su reproducción.

• **Estructura:** En cada colaboración, figurará en la primera página el título, autor/es (con un máximo de dos) así como un resumen -entrada- del artículo de 6/8 líneas. Al final del texto se incluirán nuevamente el nombre del autor/es, centro/s de trabajo, así como varios sumarios (textos literales entresacados del artículo para resaltarlos).

• **Referencias:** Al final del artículo se recogerá, en caso de que se estime oportuno, la lista de referencias bibliográficas empleadas por orden alfabético, siguiendo los siguientes criterios:

• **Libros:** Apellidos e iniciales del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis: título de la obra en cursiva. Lugar de edición, editorial.

• **Revistas:** Apellidos e iniciales del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis: título del trabajo entrecomillado. Nombre y número de la revista en cursiva. Página primera y última del artículo dentro de la revista.

• **Publicación:** El Consejo de Redacción se reserva el derecho a publicar los trabajos en el número que estime más oportuno, así como la facultad de introducir modificaciones conforme a estas normas. Los trabajos que no vayan a ser publicados, por estimarse ajenos a la línea editorial, serán devueltos a sus autores. Los autores de los artículos publicados recibirán un ejemplar.

• **Correspondencia:** Se acusará recibo de los trabajos recibidos, pero no se mantendrá otro tipo de correspondencia ni se devolverán los originales de los artículos publicados.

• **Envío:** Los trabajos se remitirán postalmente, especificando la dirección y el teléfono de contacto, a la sede de «COMUNICAR».

Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación»

Revista «COMUNICAR». Apdo. 527. 21080 Huelva. España

«COMUNICAR» no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos publicados.

Comunicar

Revista de medios de comunicación y educación



Temas

Experiencias

Propuestas

Reflexiones

Investigaciones

Plataformas

Imágenes

Informaciones

Fichas didácticas

Reseñas



Prensa y Educación

Grupo Pedagógico Andaluz

Apdo 527. 21080 Huelva. España (Spain)

«COMUNICAR» DL: H-189-93 / ISSN: 1134-3478