

- Bettina Davou & Vassiliki Nika
Atenas (Grecia)

Diseño de un programa de educación en medios en la escuela primaria griega

Implementation of a Media Literacy Training Program for Greek Elementary School Teachers¹

En primer lugar, este trabajo posiciona Grecia como país ante la enseñanza con los medios en relación con otros países de su contexto, reflexionando sobre las actitudes de los educadores griegos ante los medios y las perspectivas que ofrece la alfabetización en medios en la educación primaria. En este sentido, describe una propuesta práctica de una intervención formativa a través de cursos iniciales en las escuelas donde se ponga en práctica un programa de alfabetización en medios, apoyado por la investigación y por las teorías de aprendizaje.

This paper places Greece in the European media education context analysing teachers' attitudes towards media. It describes a practical proposal consisting in the implementation and development of a media literacy training programme for Elementary School based on investigation and learning theories.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Enseñanza de medios, alfabetización, programa, intervención, investigación, propuesta, cursos, actitudes.

Media education, media literacy, programme, intervention, investigation, proposal, courses, attitudes.

1. Enseñanza con los medios en Grecia en relación con otros países

Aunque la enseñanza con los medios es un campo multidisciplinar que en otros países ha sido estudiado desde la década de los años sesenta, en nuestro país el debate profesional sobre este asunto no comenzó hasta la década de los noventa; su inicio fue lento y aún no ha alcanzado a los primeros interesados, a los educadores.

El significado actual de la enseñanza con medios de comunicación permanece todavía como un asunto abierto. No hay una definición aceptada generalmente, pero se enfatizan cuestiones como la provisión de conocimiento especializado, el procesamiento crítico y

◆ Bettina Davou y Vassiliki Nika son profesoras del Laboratorio de Psicología Aplicada y Planificación de la Universidad de Atenas (Grecia) (bdavou@media.uoa.gr).

◆ Traducción del texto: Tomás Pedroso Herrera.

racional de los contenidos de los medios de comunicación y de sus funciones, incidiendo especialmente en la evaluación crítica que con frecuencia presentan los mensajes mediáticos.

El concepto ha sido definido desde varios puntos de vista y desde varias aproximaciones desde diversos campos científicos. Recientemente se han definido al menos cuatro categorías generales. La enseñanza sobre los medios de comunicación es:

- La habilidad para acceder, analizar y comunicar los mensajes producidos por los medios (National Leadership Conference on Media Literacy, Rubin, 1998).
- El conocimiento de las funciones y efectos de los medios sobre la sociedad (Messaris, 1998).
- La comprensión de los efectos de los mensajes mediáticos (de su producción y de su transmisión) sobre la cultura, la economía, la política y la tecnología (Lewis & Jhally, 1998).
- El conocimiento de las características de los medios, de su proceso crítico y de su comparación con la realidad externa (Buckingham, 1998; Brown, 1998).

Rubin (1998) resume todas las definiciones anteriores afirmando que «la enseñanza con los medios consiste en comprender las fuentes y las tecnologías de la comunicación, los códigos que se utilizan, los mensajes producidos y su interpretación e impacto».

La técnica más importante para alcanzar lo anterior es la pedagogía de la investigación (Hobbs, 1998) que se sustenta en la evaluación crítica, no sólo de la formulación y análisis de cuestiones concernientes a todo tipo de textos producidos por los medios –impresos o electrónicos, incluido el cine–, sino también el incentivo de la actitud crítica de los alumnos hacia los mensajes mediáticos y sus funciones (Buckingham, 1998). El método principal para alcanzar el éxito no es la tradicional «instrucción» sobre lo que son los medios y su papel sobre nuestras vidas o sobre los mensajes «secretos» que distribuyen, sino el guiar a los estudiantes para que puedan responder a las preguntas por sí mismos. Por lo tanto, la efectividad del programa sobre educación en los medios resultará exitoso si se provee a los alumnos de lo que sigue (Brown, 1998):

- Desarrollo de una actitud crítica hacia todas las formas de producción mediática (textos, artículos, libros y material audiovisual).
- Habilidades necesarias para filtrar la información, lo que supone la habilidad para seleccionar lo que «merece» ser procesado de entre lo irrelevante o lo redundante.
- Análisis concienzudo del significado y de la significación de la información (incluida la significación personal, que consiste en la relevancia de esa infor-

mación para las necesidades y metas de cada cual).

- Habilidad para relacionar los conocimientos adquiridos y su evaluación.
- Habilidad para comprender la validez y fiabilidad de la información distribuida por los medios.
- Confianza en los juicios personales y aceptación de la pluralidad de ideas.

Según Hobbs (1998), la finalidad esencial de la educación en medios es que el alumno comprenda que el conocimiento está socialmente construido, que aprenda a cuestionar la autoridad textual –impresa o electrónica– y que utilice sus propios conocimientos y razonamientos para alcanzar decisiones independientes. Resulta evidente que los métodos y técnicas requeridos para la educación en medios difiere de los métodos tradicionales de enseñanza en los que el profesor fue educado y que éste estaba acostumbrado a usar. Esto supone que los educadores necesitan un nuevo aprendizaje para ser competentes para guiar a sus estudiantes en el uso crítico de los medios.

Otros países han incluido la educación sobre medios de comunicación como objetivo principal, sobre todo en la educación secundaria desde los años setenta. En Latinoamérica y Europa la educación sobre medios ha sido empleada para erradicar las desigualdades, como la desigualdad al acceso a la educación. De la misma manera, en Sudáfrica, la educación en medios se ha empleado para promover la reforma educativa (Hobbs, 1998).

En la mayor parte de los países de habla inglesa (Inglaterra, Escocia, Canadá y Australia), la educación sobre medios se incorpora en el currículum escolar en lo concerniente al lenguaje de las artes. En 1980, en Inglaterra, el gobierno de M. Thacher incluyó un programa de análisis de medios en el currículum oficial tanto en educación primaria como en educación secundaria. El resultado de esta política fue el incremento de la habilidad de los estudiantes británicos para ver críticamente la televisión (Buckingham, 1990).

La UNESCO también ha influido desde los años sesenta. Se interesó por la educación sobre los medios para paliar las diferencias entre los países industrializados y los subdesarrollados o los que están en vías de desarrollo.

Los principios generales fueron establecidos en Viena en abril de 1999 durante la conferencia internacional «Medios de comunicación en la era digital». La educación sobre medios debería:

- Concernir a todo tipo de medios: textos escritos, gráficos, sonidos, fotografías y películas de cualquier tipo de tecnología de la que provengan.
- Hacer que los jóvenes adquieran la capacidad

de comprender los medios y adquirir las habilidades necesarias para trabajar con ellos; y para usarlos para comunicarse con otras personas.

- Asegurar que las personas sepan analizar críticamente, crear «textos mediáticos», reconocer las fuentes (políticas, sociales, comerciales y sus contextos culturales e intereses).

- Interpretar los mensajes y los valores que éstos conllevan.

- Seleccionar los medios adecuados para confeccionar sus propios mensajes e historias para acercarse a la audiencia que deseen.

- Tener acceso a los medios para poder recibir y producir mensajes.

En USA el área de educación sobre medios es tan reciente que incluso los términos «educación en medios» o «alfabetización mediática» son temas de debate y suelen ser utilizados indistintamente. En 1990 el término «alfabetización mediática» fue definido como «la habilidad para acceder, analizar, evaluar y comunicar diversos tipos de mensajes»². Durante los últimos años algunos educadores de más de quince estados recibieron formación y, finalmente, se decidió incorporar actividades de alfabetización mediática en los currículos.

Todavía hoy en Grecia el único esfuerzo coordinado de una implementación de alfabetización mediática ha sido puesta en práctica dentro del marco de la educación del consumidor o de cursos para la educación para la salud en el contexto de los ejes transversales. Ras- treando de forma sistemática los fragmentos de los programas de educación sobre medios puestos en práctica en la escuela griega, sólo descubrimos algunos intentos aislados, normalmente trabajos referidos a anuncios publicitarios que son expuestos en el aula, preferentemente en escuelas de nivel básico. Incluso cuando el proyecto ha sido realizado, el «programa» no ha tenido continuidad. Además, ninguno de las instituciones relevantes de Grecia (por ejemplo, el Instituto Pedagógico del Ministerio de Educación) ni ha definido las habilidades básicas que los estudiantes deberían desarrollar en los programas de alfabetización de los medios ni ha indicado sistemáticamente posibles implementaciones de tales programas. A pesar de los esfuerzos aislados de algunos educadores con nove-

das visiones sobre educación en medios, no existe hasta ahora un plan oficial central.

2. Las actitudes de los educadores griegos

Existen varias razones por las que deseamos utilizar los medios —especialmente la televisión y el vídeo— en el contexto de la escuela. Resulta interesante que, a pesar de que el 94% de los educadores cree que la tecnología mediática debe ser incorporada a la educación como una herramienta de enseñanza y el 90% de los estudiantes cree que los medios deberían ser utilizados en el aula (Marantos, 2001), existe en nuestro país una confusión general entre el uso de los medios en la educación y la alfabetización en medios. Aunque la introducción de programas de alfabetización en medios en la educación requiere por supuesto que los educadores estén familiarizados y se sientan seguros usando los medios en el aula, la mayor parte de la

Resulta interesante que, a pesar de que el 94% de los educadores cree que la tecnología mediática debe ser incorporada a la educación como una herramienta de enseñanza y el 90% de los estudiantes cree que los medios deberían ser utilizados en el aula (Marantos, 2001), existe en nuestro país una confusión general entre el uso de los medios en la educación y la alfabetización en medios.

gente considera igual ambas cosas; piensan que la alfabetización en medios significa enseñar a usar los medios para la enseñanza del currículo.

Excluyendo a aquellos educadores que están en completo desacuerdo con el uso de los medios porque se sienten amenazados —su posición y rol pueden verse devaluados con la introducción de la tecnología— o porque creen que una educación con medios podría llevar a la «languidez y a la sordera» (Dimantaki, Davou y Panoussis, 2001), el resto de los educadores se halla dividido en tres categorías principales según la percepción y comprensión de lo que supone la incorporación de los medios en la práctica educativa (Hobbs, 1998).

- En la primera categoría, se encuentran los educadores que utilizan didácticamente la televisión y el vídeo en clase, en los casos en los que la unidad impartida está ya producida y distribuida. En estos casos,

creen que ayudan a sus alumnos a recibir «información científica» en el marco de un contexto educativo «seguro». En otras palabras, usan los medios con los que el Ministerio de Educación ha provisto a las escuelas para ayudar a la enseñanza (Marantos, 2001).

- En la segunda categoría se encuentran aquellos educadores (Diamantaki, Davou y Panoussis, 2001) que usan ocasionalmente extractos de programas comerciales –por ejemplo, películas griegas– para apoyar la enseñanza de un tema concreto, y para incrementar el interés y la atención de los estudiantes. Por ejemplo, un extracto de la erupción del volcán de Santorini puede ser utilizado en quinto grado de primaria en la clase de geografía.

- En la tercera categoría están los que usan los programas de los ejes transversales y, dentro de este contexto, utilizan la televisión educativa o comercial –u otros medios– para inventar material educativo pa-

una actitud crítica hacia ellos (Hobbs, 1998). Sin embargo, en Grecia, pocos profesores tienen una comprensión tan profunda del significado y de la necesidad de la alfabetización mediática.

Lo que resulta prioritario en nuestro país por el momento es que los profesores –y, por supuesto, los padres– se den cuenta de que si quieren tener una nueva generación alfabetizada en medios, ellos mismos deberían ser los primeros en comprender lo que Kahtleen Tyner dijo en 1994, que «estos mensajes traídos por los medios no son ni ventanas al mundo ni espejos de la sociedad, sino productos cuidadosamente fabricados».

Los educadores, particularmente los que trabajan en escuelas primarias, son los principales impulsores de un cambio en la manera en que la escuela griega se enfrenta a los medios. Por esta razón la enseñanza del análisis crítico de los mensajes y de la puesta en marcha de programas son un significativo paso hacia delante. De hecho es un paso necesario desde el momento en que la alfabetización mediática no es sólo un asunto del nivel educativo universitario.

3. Alfabetización en medios en la educación primaria

En los cursos iniciales de la escuela se pone en práctica un programa de alfabetización en medios que llega a convertirse en el más eficiente. Está apoyado por la investigación –por

ejemplo, los niños más pequeños ven más la televisión– y por las teorías de aprendizaje.

Es bien conocido que los niños de preescolar o de edad escolar tienen la tendencia espontánea, cuando cogen un juguete en sus manos, a examinarlo cuidadosamente y, después, desmontarlo, no para romperlo, como se podría pensar, sino para aprender cómo funciona. Cuando han satisfecho su curiosidad y han comprendido los mecanismos del juguete, lo dejan junto a los demás de nuevo.

Si sustituimos lo anterior por un medio o un mensaje, los niños podrían comportarse de una manera similar: lo examinan, lo decodifican, comprenden cómo funciona y lo devuelven con los otros de nuevo, aprovechándose de la experiencia de diferentes maneras.

La filosofía de un programa de alfabetización en medios se corresponde con esta tendencia básica de los niños. Su propósito no debería ser sólo proveer al

Lo que resulta prioritario en nuestro país por el momento es que los profesores –y por supuesto los padres– se den cuenta de que si quieren tener una nueva generación alfabetizada en medios, ellos mismos deberían ser los primeros en comprender lo que Tyner dijo en 1994, que «estos mensajes traídos por los medios no son ni ventanas al mundo ni espejos de la sociedad, sino productos cuidadosamente fabricados».

ra sus estudiantes y para practicar la aproximación «crítica» a los mensajes transmitidos por los diferentes medios. Estas actividades específicas se centran en la lectura y el análisis visuales, en el cuestionamiento de la validez de los mensajes («¡Lo dijeron en televisión!, ¿por qué?») y, ocasionalmente, en la producción de los propios estudiantes³.

Los profesores que pertenecen a este grupo son normalmente los más «radicales» y «holísticos» con la función de los medios en la educación. Consideran que los medios son una parte necesaria de la educación del siglo XXI y adoptan la postura de que la escuela tradicional debería abrir sus puertas a las llamadas «escuelas paralelas»⁴ o a los «contextos educativos paralelos, mientras que a los estudiantes no se les debería enseñar simplemente cómo ver la televisión o las películas, sino cómo «leer» los mensajes que conllevan los medios, cómo analizarlos y cómo desarrollar

mercado de profesionales del pensamiento crítico, sino también adiestrar a los consumidores en la lectura crítica.

Por otra parte, un programa de entrenamiento así no tendría como finalidad hacer que los educadores aprendan a crear herramientas multimedia –que resultarían caras y cuya calidad sería inferior a las encontradas en el mercado–, sino beneficiarse del uso de los productos mediáticos en el proceso educativo, con la finalidad de crear consumidores de pensamiento crítico. La producción de un vídeo por los alumnos, lo cual exige conocimiento técnico –por ejemplo, el uso del programa de montaje– y de infraestructuras técnicas y materiales –estrategias de cámaras y producción– es muy importante, pero debería producirse después del programa de alfabetización.

4. La intervención formativa

El proyecto que presentamos en este artículo es un proyecto de acción-investigación. Su meta principal es la evaluación del cambio en el conocimiento y las actitudes de los profesores tras la intervención. La intervención consistió en una alfabetización sobre los medios en un programa de aprendizaje, que requirió que los profesores aplicaran lo que habían aprendido con sus alumnos en el aula. Las metas secundarias fueron que los profesores deberían:

- Haberse puesto al corriente de algunas de las más importantes teorías mediáticas y de aprendizaje.
- Haberse familiarizado con algunos productos y técnicas usados por los medios de comunicación.
- Ejercitarse en la producción de material educativo basado en los requerimientos especiales de los programas de alfabetización en medios.
- Crear un «banco» de información y de material escolar que podrían usar en sus clases.
- Promover las metas de la alfabetización en medios en sus escuelas.

Se puso en práctica un método de investigación cualitativa utilizando temas y grupos para la valoración del cambio de conocimientos y actitudes, antes y después de la intervención.

5. Método

La finalidad de esta investigación fue doble: proveer a los profesores de una completa y sistemática formación sobre la aplicación de la alfabetización en medios en el aula con sus estudiantes (intervención). Y en segundo lugar, valorar los cambios posibles en los conocimientos y actitudes hacia los medios, ocurridas tras el curso de alfabetización mediática. Por lo tanto, se utilizó un diseño «pre-test» y «post-test», con el que

se llevó a cabo la evaluación antes y después de la intervención.

5.1. Participantes

Los participantes fueron diez profesores fijos que trabajan en escuelas primarias en la Prefectura de Ática y que llevaban en sus puestos al menos tres años. Comprendimos que la naturaleza cualitativa de la intervención y la evaluación del cambio de actitud –con la técnica de grupos– requerían un número pequeño de participantes, lo que permitiría el desarrollo de dinámica de grupos y de procesos de aprendizajes profundos.

5.2. Material

Los profesores recibieron material –impreso y audiovisual– creado para los fines del programa y concordantes con el método de enseñanza basado en los alumnos y en el aprendizaje activo, que han probado sus efectividad no sólo para la adquisición de conocimientos, sino también para el desarrollo de actitudes positivas hacia el objeto de aprendizaje (Malone, 1981; Kanas, 1988). Además, los propios participantes produjeron y evaluaron su propio material a lo largo del programa.

5.3. Procedimiento

El proyecto incluyó la valoración de la actitud de los maestros al comienzo –preintervención– y al final –postintervención– del entrenamiento. La exploración y la evaluación del cambio de actitud se basaron en los datos recogidos de los grupos.

Los grupos se sometían a entrevistas en profundidad, durante las cuales los participantes interactuaban entre sí discutiendo algún tema: el significado de los medios, el potencial educativo de los jóvenes y la percepción crítica de los mensajes.

Cuando los grupos lo usaban como herramienta metodológica, la investigación intentaba detectar los significados compartidos, el desarrollo de las representaciones y estereotipos en los temas discutidos, mientras que los participantes –profesores y alumnos– interactúan entre ellos tal como el programa de alfabetización estipulaba (Morgan, 1997).

Un grupo fue dirigido antes de la intervención y el otro después, durante aproximadamente dos horas.

La intervención del programa abarcó 42 horas, divididas en 14 encuentros semanales durante la primavera de 2004-05. Tanto la intervención como la evaluación tuvieron lugar siguiendo las premisas del Laboratorio de Aplicaciones y Planificación Psicológicas.

6. Resultados

6.1. Primer grupo

El perfil educativo de los profesores participantes mostró que tanto los que llevaban poco tiempo trabajando –tres de los participantes habían trabajado durante cinco años– como los que llevaban más de 16 años –tres de ellos– estaban interesados en seguir el programa de enseñanza.

En el primer grupo, antes del inicio de programa, se les dijo que describieran, según su opinión, qué era un programa de alfabetización y cómo podrían usarlo en su trabajo.

Cuatro de ellos lo asociaban a los programas de actividades innovadoras recientemente puestas en práctica en las escuelas –por ejemplo, programas educativos sobre salud o sobre medio ambiente–. Otros cuatro dijeron que esperaban aprender cómo usar la tecnología, mientras que dos de ellos creían que la televisión había invadido la vida de los estudiantes hasta el punto de no poder competir con ella; refiriéndose a la «superioridad del medio» y a que se mostraban incapaces de convencer a los alumnos, para que apagaran la tele. Así, esperaban aprender como hacer para disminuir esa influencia.

Después se les preguntó, con la ayuda de un borrador, por sus propias expectativas acerca del seminario. La mayoría de los participantes expresaron el significado del término «Medio de comunicación» de acuerdo con sus opiniones personales: televisión y periódicos. Después hubo una discusión posterior en la que se averiguó que, en lo referido a los medios, la mayoría de los profesores no incluía los magazines, la radio, los pósters, los libros o el cine. Tres de los participantes dijeron que no se sentían cómodos en absoluto porque no se sentían al día con la tecnología y, por tanto, preferían trabajar sobre asuntos que no requirieran conocimiento técnico (uno de ellos no tenía ni televisión, ni vídeo, ni DVD en casa durante el último año, ni tan siquiera teléfono móvil).

Los participantes –dos de diez– que se sentían al día con la tecnología –trabajaban con ordenadores y habían sido además educados en el marco de la «sociedad de la información»– pensaban que el seminario era una experiencia que les podría ayudar a producir películas con sus estudiantes o material para ellos mismos como ayuda a la enseñanza; en otras palabras, identificaban los medios con las nuevas tecnologías. Ninguno de los participantes pensó que el seminario era como un tema o una lección como las que se estudian en la universidad o como las de otros programas de enseñanza. Uno de los primeros hallazgos que se derivaron de estas actitudes fue la variedad de accio-

nes y efectos de los medios y la variedad de incentivos que anima a los profesores a participar en este tipo de programas.

Este tipo de discusiones exploratorias justo antes del inicio del programa ofrece a los profesores la oportunidad de compartir sus ideas y preocupaciones referentes a la influencia de los medios y desarrolla la cohesión y las metas del grupo, además de dar al investigador la oportunidad de informarse de las expectativas de los profesores y adaptar el programa y los métodos para que se beneficien los participantes unos de otros y del programa.

1) Intervención. La intervención duró 42 horas. Nueve de ellas se dedicaron a asuntos teóricos y las 33 restantes se invirtieron en talleres en unidades teóricas sobre teoría e implementación de programas de alfabetización mediática, métodos especiales de enseñanza y técnicas de publicidad y contrapublicidad.

2) Talleres. Los temas fueron el lenguaje: escrito, oral, simbólico; lectura de imágenes; diferentes formas de «lenguaje» y la escuela; dominio de las imágenes; imágenes y realidad; y la construcción de la realidad.

La meta principal de los talleres fue el trabajo sobre la producción y utilización del lenguaje, tanto verbal como visual. Curiosamente, la escuela, aunque se centra en el discurso verbal del maestro como el que imparte conocimiento y es el indiscutible «mediador» –el «medium» en otras palabras– raramente invierte tiempo en técnicas de discurso verbal y su codificación. Esta «verbalidad» combinada con «la única verdad» del texto escrito y la prohibición de cuestionarlo –en Grecia sólo hay un libro de texto permitido que es seleccionado por el Ministerio–, el carácter estático de los dibujos que se utilizan como ayuda a la enseñanza crean una forma de «realidad» bastante diferente de la realidad de las «escuelas paralelas» en las que parece que los estudiantes ganan en «conocimiento» extra.

El fin principal de las actividades que tuvieron lugar durante los talleres fue hacer notar cuáles eran los principales tipos de discurso en la escuela y sobre los medios, su comparación, contraste, proceso e interpretación.

a) Información y productos: qué información hay y cómo se construye, la información como espectáculo, producto y consumidor, marcas y comunicación: la comunicación de las marcas.

b) Anuncios: qué son y por qué nos interesan, los anuncios en los medios de comunicación, formas y contenidos del anuncio comercial, modelos establecidos y estilos de vida.

Un parámetro significativo de nuestra vida es el conjunto de productos que consumimos, tanto los de

primera necesidad como lo que no lo son. Los niños, desde muy temprana edad, se enfrentan a una cascada de anuncios de productos que consumen directa o indirectamente. A partir de esos productos es posible detectar el estilo de vida que cada sociedad desea imponer. Las actividades que tuvieron lugar en el taller relacionadas con este tema sirvieron para ofrecer a los profesores nuevas ideas no sólo para registrar los productos consumidos por los niños y confiar en el típico anuncio, sino también para que duden de ellos y puedan descodificarlos por sí mismos.

c) Las noticias: reporteros y noticias, el poder de las noticias, las noticias como espectáculo. Los sistemas de información, las imágenes de los reporteros y la forma en que se presentan las noticias fueron introducidas y analizadas haciendo que los participantes produjeran dos retransmisiones de pocos minutos. Las producciones fueron realizadas en pequeños grupos que fueron presentadas después al grupo.

d) Dibujos animados: dibujos animados y cómics, los dibujos animados y la escuela, y técnicas para hacer dibujos animados.

La estructura del dibujo animado fue estudiada en esta unidad. Los participantes expusieron un breve informe con las preferencias de sus alumnos. Pusieron especial énfasis en la utilización de los dibujos animados que los alumnos ven con más frecuencia para poder desarrollar comentarios, analizar caracteres y para descodificar los mensajes presentados de manera más efectiva.

Un total de seis horas se invirtieron en cada uno de los temas del taller: tres horas se dedicaron a la implementación de actividades y las tres restantes al diseño y producción de materiales. La última reunión del grupo se invirtió en una sinopsis de los más importantes temas tratados tanto del programa de evaluación como de los propios participantes.

6.2. Segundo grupo

En el segundo grupo se evaluó la totalidad del programa dos semanas después, de acuerdo a los siguientes parámetros: contenidos de los temas tratados, experiencias suscitadas, utilidad educativa para profesores que ya trabajan en la escuela y utilización del material ofrecido y producido durante el seminario.

En cuanto a los temas tratados, todos los partici-

pantes expresaron su deseo de un seminario más extenso para tener la oportunidad de estudiar algunos temas relacionados con los medios con más profundidad. La atmósfera cooperativa y el desarrollo de dinámicas de grupo también tuvieron un importante papel. Presentamos algunos extractos según las propias palabras de los participantes: «Hubo una excelente atmósfera cooperativa»; «sentí que pertenecía a un equipo creativo en el que cada cual contribuía ofreciendo sus propias ideas sobre los temas discutidos», «compartí mis pensamientos, experiencias, dudas, asunciones, objeciones o disensiones de una manera creativa».

En cuanto a las experiencias suscitadas, todos los profesores sintieron que habían participado en un «animado e interesante seminario» en el que faltaban «las estériles citas de teorías y de conocimiento», mientras que se centraba el seminario en «las auténticas necesidades de los profesores y de la realidad escolar griega». El soporte teórico fue «acertado y minucioso

En cuanto a la utilidad de los programas de alfabetización, los participantes mostraron un profundo cambio de actitud hacia los medios, representado en las palabras de uno de los profesores: «Al principio pensé que la amenaza de los medios provenía de la televisión y que sólo podríamos protegernos si conseguíamos apagarla. Ahora, sin embargo, me he puesto al corriente para transformar la televisión de un enemigo a un aliado».

sin resultar cansado». Una de las ventajas resaltadas fue el limitado número de participantes, «lo que sirvió para una mejor comunicación».

En cuanto a la utilidad de los programas de alfabetización, los participantes mostraron un profundo cambio de actitud hacia los medios, representado en las palabras de uno de los profesores: «Al principio pensé que la amenaza de los medios provenía de la televisión y que sólo podríamos protegernos si conseguíamos apagarla. Ahora, sin embargo, me he puesto al corriente para transformar la televisión de un enemigo a un aliado. Espero en un futuro poder aplicar todo lo que he aprendido en mis estudios». Muchos de los profesores participantes también eran padres y durante las discusiones se referían al hecho de que el seminario les había ayudado como tales por lo que este programa «sería también interesante para los padres

de los estudiantes». Este hallazgo coincide con lo aparecido en la literatura internacional (Hobbs, 1998; Rubin, 1998).

Por lo que se refiere al cuarto criterio –la utilización del material en la clase del profesor–, todos los participantes fueron de la opinión de que «se les ofrecieron soluciones creativas e ideas que podían ser puestas en práctica en la clase». Afirmaron, además que habían aprendido cómo crear un material adaptable para los alumnos más pequeños, algo que ha modificado sus ideas preexistentes de que estos programas se basaban en materiales que sólo podían usarse con alumnos mayores. Todos los participantes desearon que la intervención continuara, no sólo para enseñar a más profesores, sino también para ayudar a la aplicación de lo aprendido en el contexto de sus propias escuelas. De hecho expresaron la necesidad de una segunda aplicación más «avanzada» que pudiera ofrecerles más conocimientos, más ideas y más materiales.

7. Discusión

Las observaciones de los profesores durante el programa, esto es, la observación del modo en que interactuaban y participaban en las actividades, su interés e intensidad y el material elaborado a partir del análisis de los grupos, antes y después de la intervención, confirman una serie de temas sobre alfabetización sobre medios discutidos en la literatura internacional, tal como hemos planteado al inicio de este artículo. Las conclusiones pueden ser resumidas de la siguiente manera:

- La creencia de que los profesores tienen una actitud común –generalmente negativa– hacia los medios es falsa. Los profesores –como ciudadanos– están representados por una variedad de actitudes, de las cuales algunas son negativas, surgidas de diferentes fuentes. Además muestran diferentes incentivos cuando deciden trabajar sobre este tema. Esto supone que la enseñanza del programa debería tener en consideración e incorporar todas las diferentes actitudes e iniciativas expresadas desde el mismo comienzo. Las discusiones exploratorias de los grupos, al comenzar el programa, hace que la persona que imparte el programa pueda compartir ideas y preocupaciones en lo referido a la influencia de los medios, al desarrollo de la cohesión de los grupos y a los objetivos comunes. Por otro lado, estas discusiones le dan a la persona que imparte la oportunidad de estar informada sobre las expectativas de los profesores participantes para adaptar el programa y los métodos.

- La implementación del programa con forma de seminarios y talleres permite a los profesores y alumnos confeccionar su propio material con la ayuda de quien imparte el curso, desarrolla familiaridad con los contenidos de los medios y los métodos de construcción y técnicas de los mensajes mediáticos, desmitifica a los medios como agentes «omnipotentes», hace desaparecer los miedos hacia la tecnología y convierte a los medios en una «herramienta» que alumnos y profesores pueden incorporar a su vida hasta convertirlo en una ventaja.

- El trabajo en pequeños grupos –no más de diez personas– resulta particularmente efectivo. Porque promueve la interacción y el desarrollo de la cohesión en el grupo, beneficiándose los miembros del grupo entre sí y, además, porque permite a todos los miembros la participación creativa. En nuestro caso, la limitación de los recursos hizo que el programa se llevara a cabo en pequeños grupos, tanto el programa de implementación como el de evaluación.

- El material surgido del análisis grupal indica que la efectividad se relaciona con un número reducido de participantes.

Los profesores están más motivados y desean más preparación sobre estos temas cuando tiene la oportunidad de participar en programas masivos dirigidos de manera centralista y burocrática, sino en pequeños grupos flexibles de capacidad más limitada, de manera que se cubran las necesidades personales y se reconozcan las capacidades de cada cual.

Los profesores participantes asistieron a todas las reuniones –teóricas y talleres– y en absoluto parecieron impacientes por abandonar el Laboratorio cuando se completó el programa. Expresaron su deseo de ser «invitados» de nuevo para tener la oportunidad de relatar sus experiencias tras la implementación del programa en sus escuelas, al tiempo que organizáramos programas y seminarios de aprendizaje más avanzados.

Notas

¹ El programa se ha realizado con el apoyo del Instituto Universitario de Investigación de Comunicación Aplicada, y sufragado por la Universidad de Atenas (Código 70/4/4132).

² Conferencia Nacional de Alfabetización en Medios, 1992.

³ Por lo que sabemos, los proyectos o productos de estos programas basados en la realidad griega no han sido publicados.

⁴ El término «escuelas paralelas» es usado hoy en día por muchos sociólogos y abarca no sólo a los medios que aún tienen un importante papel, sino también al resto de actividades que cada vez se independizan más de la organización y contenido de las tareas escolares (Koronaïou, 1992).