

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN
Departamento de Periodismo II



**HACIA UNA LECTURA CRÍTICA DE LA INFORMACIÓN
RADIOFÓNICA Y TELEVISIVA EN LA ESCUELA**

MEMORIA PRESENTADA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
POR Juan Francisco Torregrosa Carmona

Bajo la dirección del Doctor:
Luis Miguel Martínez Fernández

Madrid, 2003

ISBN: 84-669-2230-X

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN

DEPARTAMENTO PERIODISMO II

**HACIA UNA LECTURA CRÍTICA DE LA INFORMACIÓN
RADIOFÓNICA Y TELEVISIVA EN LA ESCUELA**

TESIS DOCTORAL

AUTOR: JUAN-FRANCISCO TORREGROSA CARMONA

DIRECTOR: DR. LUIS-MIGUEL MARTÍNEZ FERNÁNDEZ

MADRID, 2003

**HACIA UNA LECTURA CRÍTICA
DE LA INFORMACIÓN RADIOFÓNICA
Y TELEVISIVA EN LA ESCUELA**

A mi familia, responsable de lo mejor de mí

A mi maestro Luis-Miguel Martínez Fernández

Mi agradecimiento al DEPARTAMENTO PERIODISMO II de la Universidad Complutense de Madrid, y a su director, catedrático Mariano Cebrián Herreros.

A Antonio Torres Flores, de Canal Sur - RTVA, por su categoría humana y profesional.

A mis compañeros de Retevisión-Auna, por su ejemplo y su amistad.

Y a los miembros de AIRE Comunicación, Asociación de Educomunicadores, profesionales de los medios y la enseñanza comprometidos con su tiempo, y en especial a su infatigable director, Agustín García Matilla.

“Donde hay escuela, hay esperanza”

Sebastião Salgado

Hacia una lectura crítica de la información radiofónica y televisiva en la escuela

INTRODUCCIÓN	16
Acotación del campo de investigación y delimitación conceptual	17
Justificación	23
Objetivos	26
Hipótesis	29
Fuentes y metodología	31

CAPÍTULO UNO

<u>POR QUÉ UNA LECTURA CRÍTICA DE LA</u>	
<u>INFORMACIÓN AUDIOVISUAL DESDE LA ESCUELA</u>	37
1.1 La Educación para los Medios como contexto	47
1.1.1 Significado y alcance de la lectura crítica	58
1.1.2 Realidad, reflejo y representación	60
1.2 La escuela y los medios ante el siglo XXI	68
1.2.1 Convergencia tecnológica y empresarial	76
1.2.2 La responsabilidad de los medios de comunicación	86
1.2.3 El espíritu crítico, condición indispensable en la formación de los alumnos	89
1.3 La formación del profesorado en materia de comunicación	93
1.3.1 Conocimientos básicos	98
1.3.2 Un proceso continuo	100
1.3.3 Instituciones de investigación y formación en medios	101
Bibliografía	105

CAPÍTULO DOS

CONCEPCIONES DE LA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA Y COMUNICATIVA EN LA ERA DE INTERNET Y DE LA IMAGEN

2.1 Concepciones vigentes de educación comunicativa	112
2.1.1 Concepción tecnicista e instrumental	121
2.1.2 Concepción crítica	124
2.2 La escuela y la pedagogía de la comunicación	130
2.2.1 Las actividades con medios como factor de innovación educativa	144
2.3 La necesaria vinculación de la escuela con Internet	147
2.4 Caracterización de la alfabetización audiovisual	152
Bibliografía	165

CAPÍTULO TRES

LOS NIÑOS Y LOS JÓVENES ANTE LA RADIO Y LA TELEVISIÓN

3.1 La radio y su utilización en la enseñanza	171
3.1.1 La potencialidad de un medio a menudo infravalorado	171
3.2 Los escolares y los contenidos de televisión	185
3.2.1 Penetración e influencia particular de la televisión	206
3.2.2 Los contenidos televisivos y los niños	213
3.2.3 Los contenidos televisivos y los jóvenes	219
3.3 El aprovechamiento de los medios. Su dimensión educativa.	223
3.3.1 El concepto de lectura crítica mediática como aspecto inherente al aprovechamiento educativo	227
3.3.1.1 Necesidad	229
3.3.1.2 Objetivos	235
3.3.1.3 Posibilidades	246
Bibliografía	253

CAPÍTULO CUATRO

EL TRABAJO CON INFORMACIÓN RADIOFÓNICA Y TELEVISIVA COMO PUENTE PARA UNA EDUCACIÓN INTEGRAL EN COMUNICACIÓN

4.1 Propuestas para la educación en comunicación desde el marco curricular	262
4.1.1 Los medios en el aula. De la información y la comunicación al conocimiento y el aprendizaje	284
4.1.1.1 El factor tecnológico	291
4.1.2 La existencia de una metodología como presupuesto inicial de trabajo:	293
A/ Fase de Análisis	
B/ Fase de Crítica	
C/ Fase de Producción	
4.1.2.1 Simbiosis de teoría y práctica. La enseñanza de la tecnología y la comunicación como fenómeno global	302
4.1.3 Las acciones educativas en el aula (Didáctica de la Comunicación Audiovisual)	303

4.1.3.1 El taller de radio como acercamiento al medio de comunicación y al medio social	310
4.1.3.1.1 Diseño de una actividad didáctica en torno a la radio.	318
4.1.3.2 La lectura de la imagen. Análisis, crítica y expresión con imágenes	325
4.2 La televisión. Pautas para su abordaje educativo	336
4.2.1 La fórmula del programa estrella	340
4.2.2 Tendencias generales de la programación televisiva	343
4.2.3 Programación actual y audiencia infantil	347
4.2.4 Elementos para el desarrollo de una Unidad Didáctica sobre el 11-S y los medios de comunicación: la televisión	358
4.2.4.1 Fundamentación teórica del caso práctico sobre información audiovisual	359
4.2.4.2 Desarrollo de la propuesta en el aula	368

4.3 Estudio muestral sobre la Formación Docente en los Centros de Apoyo al Profesorado (CAP) y los Centros de Profesorado (CEP) de la Comunidad de Madrid y de Andalucía.	378
4.3.1 Aproximación al campo de interés. Los Centros de Apoyo al Profesorado (CAP) de la Comunidad de Madrid y los Centros de Profesorado (CEP) de Andalucía.	378
4.3.2 Encuesta sobre Valoración y Uso de la Tecnología y los Medios de Comunicación en la Enseñanza y en la Formación Docente. Los Centros de Profesorado (Madrid y Andalucía)	387
4.3.2.1 La encuesta. Datos técnicos.	387
4.3.3 Resultados de la muestra. Información obtenida.	391
Bibliografía	405
CONCLUSIONES	410
NOTAS	427
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	445

INTRODUCCIÓN

Acotación del campo de investigación y delimitación conceptual

Justificación

Objetivos

Hipótesis

Fuentes y metodología

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La presente Tesis Doctoral estudia las posibilidades de acción educativa que abre la incorporación curricular de los medios de comunicación audiovisual a la escuela, así como la justificación de tal presencia: necesidades, objetivos, posibilidades, métodos.

Los recursos tecnológicos y los contenidos que proporcionan la radio y la televisión, susceptibles de aplicación educativa, centran la atención de forma principal. La lectura crítica de la información pública colectiva de tales canales de información y de representación de la realidad aparece como un requerimiento de respuesta por parte de la escuela a las exigencias de la propia realidad y de las, más o menos nuevas, situaciones que la conforman. Se realiza, en este contexto, una aproximación al conocimiento del estado de la formación docente en el ámbito de la comunicación y los medios mediante una labor concreta de investigación basada en algunas de las técnicas propias de las Ciencias Sociales.

A continuación se exponen los aspectos de procedimiento y metodología de trabajo, la delimitación del campo, las fuentes, hipótesis, los objetivos y la justificación del tema abordado, todo lo cual traza el perfil del camino seguido durante la labor investigadora.

ACOTACIÓN DEL CAMPO DE INVESTIGACIÓN Y DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

Al hablar de lectura crítica de la información radiofónica y televisiva en la escuela, es preciso referirse, para encuadrar el objeto de la investigación, al concepto de Educación en materia de comunicación o Educación para los Medios, dado que por su filosofía y alcance dicha idea de interpretación crítica de los contenidos y los medios audiovisuales se inserta en él.

Hemos de situarnos por tanto, haciendo una primera aproximación, en lo que los países anglosajones han llamado Media Literacy (Alfabetización en Medios), y que “en Europa se ha preferido denominar Educación en Materia de Comunicación, y en Iberoamérica, Educación para los medios. En España numerosos profesores han trabajado desde hace décadas en sus contenidos y aplicaciones curriculares” (1). De la Educación en Comunicación nos ocupamos con mayor detalle en el primer capítulo.

La investigación aborda como objeto de atención la lectura crítica de dos medios informativos, el radiofónico y el televisivo, como forma particular de aprovechamiento educativo dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje que desarrolla la escuela en España.

Entendemos por análisis o lectura crítica de la información de la radio y la televisión el esfuerzo por acercarse al conocimiento y al

estudio riguroso de esta parcela de la realidad que domina nuestro tiempo. Y todo ello desde su integración en el ámbito escolar mediante las aplicaciones didácticas de la tecnología y mediante la educación en comunicación. Un acercamiento no sólo desde la teoría sobre los medios, sino, por tanto, también con los propios medios, un trabajo que incluya la producción de contenidos alternativos, a la búsqueda del fomento de destrezas técnicas en el campo audiovisual al tiempo que del debate y la reflexión por parte de los alumnos. Lo que será en principio un contenido curricular se podrá incorporar de por vida como saludable hábito intelectual.

Compartimos la acepción generalizada de “escuela” como sinónimo de la educación formal en cualquiera de sus etapas y niveles, por lo que a tal sentido se refieren las menciones del contenido de esta investigación. Al hablar de educación formal seguimos la definición que remite al “sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la Universidad”(2). No obstante, la necesaria acotación del campo objeto de estudio excluye la etapa universitaria de la investigación presente, que se centra de forma especial en los niveles correspondientes a la enseñanza obligatoria, que comprende en nuestro país, tras la aprobación de la LOGSE, desde los seis hasta los dieciséis años.

Como es lógico, algunas de las consideraciones expuestas son

extensibles a otras fases de la educación formal y situaciones formativas similares, pero no todas, puesto que aspectos como la edad son tan importantes que invalidan muchas de las propuestas metodológicas de trabajo en el aula.

Además se centrará la atención particularmente sobre la información que transmiten los medios de comunicación, frente a otros contenidos (publicidad, ficción...), por ser los que más referencia hacen a la realidad social y conectar por tanto, con mayor o menor distancia, con el modelo de sociedad y los valores imperantes, de máximo interés en los procesos educativos. No obstante, habrá necesarias alusiones a los contenidos radiofónicos y televisivos de todo tipo, puesto que todos forman parte de un mismo sistema y todos tienen significativas relaciones entre sí, sin cuya consideración no es fácil comprender las implicaciones, los productos y los procesos de la comunicación de un modo cabal.

El término “leer”, referido a todos los medios informativos, tal y como se emplea en este trabajo, “no se asocia sólo con el mirar, con el simple ver, sino con una actividad reflexiva que implica el propio hacer en el que cada individuo, al mismo tiempo que descodifica un mensaje audiovisual, puede desconstruirlo y construirlo, en definitiva, puede expresarse a través de él. Conocer los elementos de expresión visual resulta tan importante como hacer una imagen en transparencia

o en diapositiva, en la misma medida que el conocimiento de los signos lingüísticos es tan importante como su representación gráfica. De lo que se trata es de conocer el signo (visual, sonoro, escrito) y expresarse a través de él” (3).

En esta línea se manifiesta buena parte de la doctrina más significativa sobre el tema. En cambio hay algunos autores que sólo admiten el uso del vocablo “leer” aplicado a todos los medios de comunicación en sentido figurado o metafórico.

El adjetivo audio-visual se ha convertido en un sustantivo, hoy se habla de “un audiovisual” y se escribe sin guión intermedio, incluso cuando se utiliza como adjetivo. Se habla aquí de lo audiovisual, por consiguiente, compartiendo la concepción según la cual el término abarca tanto el sonido como la imagen ya sea por separado o integrados.

Para Cebrián Herreros, “en la actualidad, el término “audiovisual” se refiere tanto a cada componente por separado como a su conjunto, o sea, “lo auditivo”, “lo visual” y “lo audiovisual”. (...) Frente al uso inicial de “audio-visual”, particularmente en inglés y francés, tal separación resulta ya una excepción e incluso una matización del sentido separado entre lo auditivo y lo visual (...). El término audiovisual se refiere a todo lo perteneciente o relativo al uso simultáneo y / o alternativo de lo visual y lo auditivo y, en segundo

lugar, a que tiene las características propias para la captación y difusión mediante imágenes y / o sonidos” (4).

Puesto que se hará alusión a ella, es preciso explicitar también el alcance de la noción de currículum. Este concepto comprende, según el artículo 4 de la LOGSE, el “conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente”.

Por lo que se refiere en sí al trabajo integral con los medios de comunicación dentro de la educación formal, tal propuesta pretende, dicho de una forma escueta que condense su filosofía, reivindicar la conveniencia de que la formación del alumnado no atienda de forma descompensada a los aspectos meramente instrumentales de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, sino que abarque también, en una medida suficiente, el fomento del espíritu crítico mediante la utilización de los propios medios, con su integración curricular teórica y práctica. Justamente de manera inversa al enfoque tecnicista que ha venido y viene predominando mayoritariamente en el sistema educativo español.

Al hablar de la intersección entre comunicación y educación, surgen muchas posibilidades temáticas parecidas pero distintas, amparadas, empero, con el mismo paraguas lingüístico. Es preciso resaltar las diferencias máxime cuando se trata de la consideración de la cuestión desde un enfoque y unas aspiraciones científicas que exigen

la sistematización y la delimitación conceptual entre diferentes parcelas, si bien colindantes.

Los medios, empleados como instrumento tecnológico para la enseñanza, presentan diferencias muy amplias según se trate de educación a distancia o presencial, por citar un ejemplo. Así, al hablar de radio educativa se puede estar haciendo referencia al trabajo con la radio en las aulas ordinarias, tal y como ocurre en la presente investigación, o a la alfabetización de adultos mediante programas de radio especialmente diseñados con tal finalidad educativa, dimensión sobre la que existen en España experiencias como las de Radio ECCA.

Del mismo modo, al hablar de televisión educativa se puede estar haciendo referencia, para determinados autores, incluso a unos usos del medio al margen de la educación formal desde un fundamento basado en la comunicación audiovisual de masas como motor para el desarrollo de países empobrecidos, a través del incremento del nivel cultural de la población, de su educación para la salud y de aspectos similares. Sirvan, por tanto, estas consideraciones finales para quedarnos con la idea del cierto grado de polisemia que tienen palabras y expresiones como las señaladas, que se abordan en este trabajo dentro de la tríada objeto de estudio: radio, televisión y educación. En nuestro caso, dentro de esa doble vertiente citada, queda claro que abordamos la necesidad de integración de la comunicación audiovisual en la escuela. Éste y no otro es el enfoque, la orientación, que conduce la presente Tesis Doctoral.

JUSTIFICACIÓN

Resulta de interés académico abordar el tema de la presente investigación porque estamos ante un espacio académico emergente -la interrelación de comunicación y educación- todavía insuficientemente investigado, desde un punto de vista cuantitativo, y con un desarrollo aún incipiente.

Muchos especialistas coinciden también en señalar que al día de hoy el debate sobre la educación no se está planteando en España con la misma intensidad con la que se halla presente en otros países europeos, pese al surgimiento de redefiniciones curriculares y de reorientaciones legislativas e incluso pese a la aprobación de nuevos textos normativos que afectan de una manera muy significativa a los distintos niveles educativos; en consecuencia, a sus protagonistas y a la propia sociedad en su conjunto.

Y sin embargo, la necesidad de someter esta cuestión a examen permanente, puesto que con ella la sociedad, insistimos, tanto se juega, queda fuera de toda duda. En esta filosofía se ha de enmarcar necesariamente una investigación que trate de conocer y fundamentar la justificación y los beneficios de la lectura crítica de la información radiofónica y televisiva, ya, desde la escuela.

Las consideraciones reflejadas a lo largo de las páginas siguientes encuentran su razón de ser en el espíritu que preside la literalidad

legislativa que justifica y conforma la reforma educativa vigente implantada de forma progresiva desde la entrada en vigor de la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema educativo, 1/1990 de 3 de octubre).

También es provechoso centrarse en una temática de este tipo por los recelos e incomprensiones mutuas que existen todavía, aunque se van superando, entre la escuela y lo medios de comunicación. Sin embargo, como asegura Masterman, existen intereses comunes entre los periodistas honrados y los profesores de medios (y de cualquier otra área) que tratan de defender la democracia.

Un trabajo centrado en esta temática ha de tener presentes algunas bases de partida en lo que se refiere a la consideración de los medios y de las nuevas formas y vehículos de la comunicación masiva.

“Ya no se pueden separar los diferentes medios, prensa escrita, radio y televisión, como se hacía tradicionalmente en las escuelas de periodismo o en los departamentos de ciencias de la información o de la comunicación. Cada vez más”, escribe Ignacio Ramonet, “los *media* se encuentran entrelazados unos con otros. Funcionan en bucles de forma que se repiten y se imitan entre ellos, lo que hace que carezca de sentido separarlos y querer estudiar uno solo en relación con los otros” (5).

El mismo Ramonet insiste: “En este embrollo mediático, nada más vano que intentar analizar a la prensa escrita aislada de los restantes

medios de comunicación. Los *media* (y los periodistas) se repiten, se imitan, se copian, se contestan y se mezclan, hasta el punto de no constituir más que un único sistema de información, en cuyo seno es cada vez más arduo distinguir las especificaciones de tal o cual medio tomadas por separado” (6).

Esta reflexión parece valiosa. El carácter autorreferencial del discurso de los medios de comunicación audiovisual es cada vez mayor, especialmente en la televisión, que habla de sí misma, de la programación, del *making off* de las producciones audiovisuales y de otros aspectos, y emite de nuevo fragmentos de contenidos de otros canales y reproducciones de materiales informativos de otros medios de distinto soporte, por su supuesto interés o pertinencia.

De esta manera, se apuntala la autoridad y la referencia poderosa de los medios, la de sí mismos y la del resto, como intérpretes y generadores de realidad. Desde los medios, se otorga muchísima más importancia que antes a la realidad de los propios medios, a la construcción mediática de lo real.

OBJETIVOS

La presente investigación tiene los siguientes objetivos concretos:

- Reflexionar sobre la necesidad de una alfabetización audiovisual a partir de la lectura crítica de la información que suministran tales medios, y sobre la forma de trabajar de manera activa en el aula para conseguir en el alumnado dicha alfabetización.

- Responder a las demandas del sistema educativo vigente (LOGSE), que fija objetivos del siguiente tenor: "comprender y expresar mensajes orales y escritos atendiendo a las diferentes situaciones de comunicación", y que incluye en los nuevos planes de estudios asignaturas como "Medios de comunicación" o "Comunicación Audiovisual".

- Estudiar la conveniencia del acercamiento crítico de los alumnos a la realidad de los medios de comunicación, especialmente los audiovisuales, omnipresente y compleja, y en particular teniendo presente el nuevo contexto mediático.

- Valorar lo que puede aportar a los alumnos de los distintos niveles y etapas educativas sometidas a estudio el conocimiento de los medios de comunicación en la era de la convergencia tecnológica y la

digitalización, así como la elaboración y producción de contenidos alternativos.

- Sopesar las posibilidades y necesidades de actualización y perfeccionamiento de los métodos didácticos del profesorado, así como su formación, mediante el aprovechamiento educativo de los medios de comunicación de manera transversal, con especial atención a los contenidos informativos.

- Analizar el papel de la información radiofónica y televisiva y de la elaboración de contenidos valorando las oportunidades que ofrecen para la participación, el respeto a las opiniones ajenas y el trabajo en equipo, como apoyo de situaciones educativas especiales y como herramienta en contextos y áreas específicas (lengua y literatura, idiomas, enseñanza a distancia, educación de adultos, educación especial...).

- Fomentar la educación audiovisual como educación ética y estética.

- Plantear en la escuela y potenciar el papel y la toma de conciencia de los alumnos como sujetos emisores de información, no sólo como receptores pasivos.

- Profundizar en la importancia que tiene la comunicación audiovisual en la vida individual y familiar para abrir nuevas y más prácticas vías de investigación.

- Llamar la atención respecto al desfase existente entre el lenguaje predominante en la escuela y los diversos lenguajes actuales.

- Conocer el estado de la formación docente en comunicación y tecnología educativa en los Centros de Apoyo al Profesorado.

- Aportar líneas de trabajo y defender valores que permitan a los alumnos adoptar una actitud crítica, reflexiva y activa ante los medios de comunicación y sus mensajes, ayudando a seleccionar, contrastar y cuestionar la información, enseñando a descubrir tópicos, simplificaciones e intereses, en particular con cuestiones de primer orden como el racismo en la sociedad multicultural, el terrorismo y la violencia, la intolerancia y tantas otras.

HIPÓTESIS

Se parte de la hipótesis central de que constituye una necesidad incorporar el análisis de los medios de comunicación audiovisual a la escuela, y hacerlo de manera crítica y reflexiva, con el estudio riguroso de los valores que transmiten o refuerzan, de las imposturas que a veces consiguen que pasen inadvertidas.

De este modo, en sintonía con tales aspiraciones, de lo que se trataría sería de buscar y aprovechar oportunidades para un debate enriquecedor del que pudieran surgir alternativas liberadoras que contribuyesen a la autonomía de pensamiento y a la independencia de criterio de los alumnos, así como a su toma de conciencia sobre la responsabilidad de los medios y sobre la propia, en tanto que sujetos sociales, como parte activa y comprometida de la sociedad, antes que como integrantes de un mercado que recibe tantas veces contenidos y presentaciones de forma acrítica y complaciente.

Los escolares podrían estar así preparados para consumir, para decidir, para vivir, en definitiva, en una sociedad donde lo mediático está elevado a la mayor de las categorías.

Se defiende en el mismo sentido la idea de que ni los medios ni la educación pueden darse la espalda o recelar sin aportar nada; se trata, por el contrario, de aprovechar el beneficio que comporta promover

una educación para los medios desde la escuela, que antes que como auxiliar pedagógico -aunque también- haga uso de los medios de información y de sus representaciones simbólicas sometiéndolas a una mirada crítica que enseñe a no confundir la realidad con lo vicario. La realidad siempre es más compleja que su relato o su escenificación. Tiene más matices. Entre otros aspectos que se irán exponiendo a lo largo de las páginas sucesivas.

En definitiva, se acepta como válida la premisa global inicial de que el estudio y la comprensión en torno a la información radiofónica y televisiva y a los medios de comunicación que le sirven de vehículo, dada su complejidad, sus implicaciones y su omnipresencia, tiene posibilidades y justificaciones que exceden a los beneficios de actualizar contenidos curriculares o de ser un eficaz aliado en la práctica docente gracias a la aplicación didáctica de las Nuevas Tecnologías de la Información en las diversas parcelas del ámbito educativo.

La integración curricular de los medios de información audiovisual y de su consiguiente lectura crítica, por tanto, puede y debe mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, si bien su justificación va mucho más allá de esta aportación de indudable interés.

FUENTES Y METODOLOGÍA

De entrada ha de señalarse que el acercamiento científico al tema de la investigación, que atañe a la comunicación y a la educación, como disciplinas formales con una tradición y una doctrina académica, se realiza desde el ámbito de las Ciencias de la Información. No es éste el trabajo de un educador ni de un pedagogo, sino de un profesional y un estudioso de la comunicación interesado en las posibilidades didácticas y el beneficio sociocultural que conlleva la integración del trabajo teórico-práctico con los medios audiovisuales como parte necesaria de los diseños curriculares en los procesos de enseñanza y aprendizaje formal. Sin embargo, sí se aspira a que el resultado de la investigación resulte de interés tanto para profesores y pedagogos como para periodistas y todo tipo de profesionales de la comunicación.

Por lo que se refiere a la concreción del procedimiento investigador, la revisión crítica de la bibliografía más relevante sobre el tema constituirá una de las bases de la presente Tesis Doctoral. El análisis incluye no sólo la producción científica de los diversos autores sino también las publicaciones oficiales de los organismos encargados de la educación no universitaria en España, así como de todos los textos legislativos que forman parte del currículum escolar.

A las emisiones informativas de los medios de comunicación audiovisual y a sus contenidos publicitarios se les ha prestado especial

atención durante el tiempo que ha durado la labor investigadora, sin desdeñar la consideración de otros contenidos o realidades mediáticas (fusiones, concesión de nuevas licencias de radio y televisión, etcétera) que sin duda contribuyen a contextualizar y dibujar el nuevo panorama mediático.

Entre las técnicas propias de la investigación en el campo de las Ciencias Humanas y Sociales, se ha empleado específicamente la de la encuesta, para conocer de la manera más fiel y directa posible la situación de la formación docente dentro de los Centros de Profesorado de la Comunidad de Madrid y de Andalucía.

En cuanto a la sistematización metodológica de la Tesis, tras la exposición del planteamiento investigador y de la acotación del campo, en el primer capítulo se fundamenta la necesidad de la lectura crítica de la información audiovisual en el contexto de una educación para los medios y ante la nueva situación social -de la que forma parte la realidad educativa-, en primer lugar, pero también ante los fenómenos específicamente mediáticos.

Para ello se aborda la nueva realidad tecnológica y social en lo relativo a la comunicación masiva, y se tratan las responsabilidades respectivas de escuela y medios en el marco del estado de la cuestión. Esto implica referirse a puntos de partida esenciales como la distinción entre imagen y realidad, el fomento del espíritu crítico de los alumnos

y la relevancia trascendental de la formación inicial y permanente del profesorado en materia de comunicación, tanto de los docentes especialistas en este campo como de los especializados en las diversas parcelas del saber que tienen cabida en el currículum.

Justificada esa necesidad de la educación en comunicación, se hace un repaso a los principales modelos y actitudes con los que se aborda desde una dimensión práctica y según la consideración científica que preside los estudios y las obras de los más acreditados teóricos. Se presta atención también a la educación audiovisual en particular, recogiendo las experiencias y las exposiciones de las instituciones internacionales que se vienen ocupando del tema.

El propio panorama de la comunicación, al que sirve de eje y como paradigma la consolidación de Internet, define las carencias y la potencialidad de trabajar sobre este campo en la escuela en el marco de una pedagogía renovada y renovadora que aspira a que el trabajo con los medios audiovisuales sea un factor más de dinamización en el aula y un estímulo motivador para espolear la creatividad, la imaginación, la responsabilidad ciudadana y el talante crítico y dialogante de alumnos y profesores.

En la segunda parte de la investigación, se hace hincapié en la vertiente fáctica de la educación para los medios en la enseñanza, y en concreto se abordan las posibilidades metodológicas del trabajo con contenidos audiovisuales y con la radio y la televisión, por medio de

los ejercicios de lectura de la imagen y del taller de radio, una vez expuestas las características esenciales de dichos medios informativos en relación con su potencialidad educativa y educadora.

El análisis, la crítica y la producción expresiva con imágenes y sonidos, como lenguaje integrado, o en su individualidad respectiva, sirve como propuesta empírica e intelectual hacia una educación integral en el ámbito de la información y la comunicación. Necesidades, objetivos, posibilidades de acción educativa en el aula desde la simbiosis de práctica y teoría. Son algunos de los elementos de la cadena sobre los que se realizan diversas aportaciones.

El acercamiento al estado de los esfuerzos realizados para la formación docente en tecnología y comunicación educativa dentro de los Centros de Profesorado constituye un aspecto importante que tiene su base en los datos suministrados por sus responsables en respuesta al cuestionario enviado. Además, el retrato se complementa mediante la evaluación de la información disponible en las páginas de Internet de los sesenta Centros de Apoyo al Profesorado que suman al día de hoy las Comunidades de Madrid y Andalucía.

Finalmente, las conclusiones obtenidas al cabo de todo el procedimiento global de trabajo sirven como exposición aún más patente de la filosofía que subyace en el mismo. Al tiempo sirven como argumentación tras haber apuntalado las premisas iniciales de

trabajo, lo que va en una línea de respuesta a los objetivos planteados en la investigación. Dichos objetivos, se hallan lógicamente relacionados con el estado presente de la cuestión y con las experiencias vigentes y las pasadas, pero también con las posibilidades evolutivas de expansión de la misma, que podrían corroborar, de producirse, la hipótesis general enunciada una vez que se pueda considerar que cabe confirmarla.

CAPÍTULO UNO

1. POR QUÉ UNA LECTURA CRÍTICA DE LA INFORMACIÓN AUDIOVISUAL DESDE LA ESCUELA

1.1. La Educación para los Medios como contexto

1.1.1. Significado y alcance de la lectura crítica

1.1.2. Realidad, reflejo y representación

1.2. La escuela y los medios ante el siglo XXI

1.2.1. Convergencia tecnológica y empresarial

1.2.2. La responsabilidad de los medios de comunicación

1.2.3. El espíritu crítico, condición indispensable en la

1.2.3.1.1. formación de los alumnos

1.3. La formación del profesorado en materia de comunicación

1.3.1. Conocimientos básicos

1.3.2. Un proceso continuo

1.3.3. Instituciones de investigación y formación en medios

Bibliografía

1. POR QUÉ UNA LECTURA CRÍTICA DE LA INFORMACIÓN AUDIOVISUAL DESDE LA ESCUELA

La lectura crítica de la información audiovisual es una demanda impuesta por la propia realidad presente. La escuela, por consiguiente, no puede ser ajena a ella. Con un fundamento teórico-práctico, las aspiraciones de la interpretación crítica de las representaciones audiovisuales se enmarcan entre los objetivos y las actividades de la educación para los medios o educación en materia de comunicación.

Todo ello constituye una propuesta pedagógica relativamente nueva cuya parte fundamental se asienta en la reflexión sobre el fenómeno de la comunicación en su dimensión actual y en la introducción de los medios en el ámbito escolar. La utilización instrumental, como podrá verse más adelante, de los medios audiovisuales y de sus contenidos sería una parte importante, pero sólo la parte del todo en el que esta práctica necesariamente se integra: el fenómeno comunicativo global, a cuya comprensión y contribución responsable, activa y creativa por parte de los alumnos se aspira.

La influencia de la Educación para los Medios (Media Education) ha crecido en los últimos años, sobre todo en países como Brasil, Venezuela, México, Argentina, Chile, Colombia -América Latina en general-, Canadá, Australia, Japón, Estados Unidos, Francia, Inglaterra y España. En todos estos lugares, y en otros, se han logrado notables

avances, más o menos o considerables, en el sentido de introducir en el currículum escolar el estudio, el uso como recursos educativos, la creación y el análisis en torno a los diversos medios de comunicación, como la prensa escrita y los audiovisuales, en particular la televisión.

Tal Educación para los Medios hace hincapié en la necesidad de propiciar en niños y jóvenes una lectura y una recepción crítica de los mensajes provenientes de los distintos medios, todo ello mediante la reflexión y el análisis. Un aspecto determinante es que los alumnos aprendan los lenguajes para que ellos mismos puedan expresarse y realizar sus propios contenidos audiovisuales o literarios, fomentando con ello su creatividad y su capacidad para ofrecer alternativas estéticas o ideológicas.

La plasmación de esta filosofía ha de materializarse con programas de alfabetización audiovisual, trabajando sobre los medios pero también con ellos, y con metodologías meditadas y proyectos docentes concretos. Y desde luego con una presencia en el propio currículum que sea adecuada y suficiente, de cuya docencia se ocupen profesores especialistas.

La formación de los profesores en este campo puede y debe hacer caminar a la educación formal hacia la innovación y la mejora en la calidad de los procesos educativos, amén de contribuir a la preparación integral de los estudiantes y a la autonomía de su pensamiento.

Las más relevantes instituciones y organismos supranacionales se han ocupado del tema que abordamos. Es el caso de la UNESCO, que ya en 1979 consideró que con el término “educomunicación” o Educación para los Medios se hace referencia a todas las formas de estudiar, aprender y enseñar, a todos los niveles, y en toda circunstancia, la historia, la creación, la utilización y la evaluación de los medios de comunicación como artes prácticas y técnicas, así como el lugar que ocupan los medios de comunicación en la sociedad, su repercusión social, las consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación, la modificación que producen en los modos de percepción y el papel del trabajo creador y el acceso a los medios de comunicación.

En su declaración de 1982, la propia UNESCO se expresa de forma clara: “En lugar de condenar o aprobar el indiscutible poder de los medios de comunicación, es forzoso aceptar como un hecho establecido su considerable impacto y su propagación a través del mundo y reconocer al mismo tiempo que constituyen un elemento importante de la cultura en el mundo contemporáneo. No hay que subestimar el cometido de la comunicación y sus medios en el proceso de desarrollo, ni la función esencial de estos en lo que atañe a favorecer la participación activa de los ciudadanos en la sociedad. Los sistemas políticos y educacionales deben asumir las obligaciones que les incumben para promover entre los ciudadanos una comprensión crítica de los fenómenos de la comunicación”.

La institución se refería también a los adelantos de la tecnología y la comunicación pública colectiva, adelantos de los que “los educadores responsables no hacen caso omiso; por el contrario se esfuerzan por ayudar a sus alumnos a comprenderlos y a percibir la significación de sus consecuencias que entraña especialmente el rápido crecimiento de una comunicación recíproca que favorece el acceso a una información más individualizada” (7).

Cuatro líneas de actuación se proponían ya en aquel momento para “hacer más eficaz la educación”, con el fenómeno ineludible de la comunicación a la vista:

1. Organizar y apoyar programas integrados de educación relativa a los medios de comunicación desde el nivel preescolar hasta el universitario y la educación de adultos, con vistas a desarrollar los conocimientos, técnicas y actitudes que permitan favorecer la creación de una conciencia crítica y, por consiguiente, de una mayor competencia entre los usuarios de los medios de comunicación electrónicos e impresos. Lo ideal sería que esos programas abarcaran desde el análisis del contenido de los medios de comunicación hasta la utilización de los instrumentos de expresión creadora, sin dejar de lado la utilización de los canales de comunicación disponibles basada en una participación activa.
2. Desarrollar cursos de formación para los educadores y diferentes

tipos de animadores y mediadores encaminados tanto a mejorar su conocimiento y comprensión de los medios de comunicación como a familiarizarlos con métodos de enseñanza apropiados que tengan en cuenta el conocimiento de los medios de comunicación a menudo considerable, pero aún fragmentario, que posee ya la mayoría de los estudiantes.

3. Estimular las actividades de investigación y desarrollo concernientes a la educación relativa a los medios de comunicación en disciplinas como la psicología y las ciencias de la comunicación.
4. Apoyar y reforzar las medidas adoptadas o previstas por la UNESCO con miras a fomentar la cooperación internacional en la esfera de la educación relativa a los medios de comunicación.

Sobran ejemplos cercanos o históricos que evidencian la necesidad de una lectura crítica de la información audiovisual y de la consideración de la credibilidad de los medios o de lo que se les atribuye. Como mera muestra pensemos en alguna de las veces en que un bulo, un rumor absolutamente falso, se convierte en noticia indiscutible, porque alguien dice que un conocido lo ha visto en televisión, eso cuando no lo cuenta como si él lo hubiese visto. Resultado: nadie ha visto ese programa, esa información, pero muy pocos se atreven a poner en duda que se haya emitido.

No es ya que la representación audiovisual, que la “noticia” de dominio popular sea falsa, es que no existe. Se ha construido una “realidad”, en este caso no por los medios audiovisuales, sino apelando a ellos, que a veces se ven forzados a desmentir que haya tal. El montaje queda al descubierto, pero quizás no siempre ni para todos los receptores y las víctimas de esas invenciones, que en ocasiones afectan a la intimidad, al honor o a valores de esa índole. No hay que olvidar ni por un momento que “si los individuos definen las situaciones como reales, son reales en sus consecuencias” (8).

Pedro Ruiz, por ejemplo, tuvo que desmentir en el programa “La noche abierta”(9) que hubiese entrevistado alguna vez anterior a esa a la cantante del grupo “La oreja de Van Gogh”. La propia protagonista confirmó que era absolutamente falso el rumor que meses atrás alcanzó a todo el país, al parecer difundido por Internet, según el cual en ese programa la vocalista vasca había manifestado abiertas simpatías hacia el terrorismo etarra.

Pensemos en los infinitos casos en que la televisión o la prensa nacional considerada seria y de calidad muestra imágenes sensacionalistas, irrespetuosas, inadmisibles. El espectador ha de tener una mirada crítica hacia ellas (10).

Podríamos también referirnos a casos de relevancia internacional, como la Guerra del Golfo, en la que la manipulación de la información audiovisual, como se pudo demostrar tiempo después, alcanzó niveles de impresión.

Otro ejemplo más reciente abunda en la misma necesidad de debatir sobre el audiovisual y conocerlo en todas sus dimensiones: el tratamiento audiovisual del conflicto entre Estados Unidos y Afganistán tras el brutal ataque terrorista del 11 de septiembre de 2001 contra las Torres Gemelas de Nueva York, y el propio suceso terrorista, con imágenes hurtadas a la audiencia. Probablemente habría sido gratuito y hasta muy perjudicial mostrar imágenes más duras, pero lo indiscutible es que un alumno bien formado ha de conocer y poder opinar con argumentos sobre esas prácticas, que se producen cuando, como y en los casos que deciden los que pueden hacerlo.

“Quienes controlan y trabajan en los medios no sólo tienen poder para fijar prioridades, ofrecer explicaciones y construir sus propias versiones de los acontecimientos. Tienen la capacidad, mucho más importante, de proyectar estos acontecimientos como naturales y auténticos, sencillamente como una parte de la manera de ser de las cosas” (11).

Masterman aboga por “que se amplíe enormemente la conciencia crítica y que se desarrollen de forma coherente programas educativos que fomenten la autonomía crítica”. Entiende que hay razones como las siete siguientes para avalar que se preste la atención suficiente a la educación audiovisual considerada como un asunto prioritario para la sociedad y, por tanto, para la escuela:

1/ El elevado índice de consumo de medios y la saturación de estos en la sociedad contemporánea.

2/ La importancia ideológica de los medios y su influencia como empresas de concienciación.

3/ El aumento de la manipulación y fabricación de la información y su propagación por los medios.

4/ La creciente penetración de los medios en los procesos democráticos fundamentales.

5/ La creciente importancia de la comunicación e información visuales en todas las áreas.

6/ La importancia de educar a los alumnos para que hagan frente a las exigencias del futuro.

7/ El vertiginoso incremento de las presiones nacionales e internacionales para privatizar la información (12).

Los acontecimientos, pasados o presentes, avalan la teoría de Masterman que considera a los medios de comunicación como auténticas “Empresas de Concienciación”.

Las aportaciones de Stuart Hall sirven para apoyar esta visión: “Como los grupos y clases sociales tienen vidas cada vez más fragmentadas y diferenciadas en secciones, el cometido de los *mass media* consiste cada vez más en:

a) proporcionar las bases sobre las que los grupos y clases construyen la “imagen” de las vidas, significados, actividades y valores de otros grupos y clases;

b) proporcionar imágenes, representaciones e ideas en torno a las cuales la totalidad de la sociedad, compuesta por todas esas partes separadas y fragmentadas, pueda captarse como conjunto coherente. Ésta es la primera de las grandes funciones culturales de los medios modernos: proporcionar y construir selectivamente el conocimiento de la sociedad” (13).

Por su parte, McQueen ha ahondado en la razón de ser esencial para estas empresas de concienciación: “Para comprender el sentido de los medios es esencial captar correctamente la relación entre éstos y la publicidad: los *mass media* no consisten en noticias y programas sostenidos por publicidad; al contrario, los medios de comunicación comercial son anuncios publicitarios que llevan consigo noticias, programas y entretenimiento para captar a las audiencias para los anunciantes. Es un completo error analizar la relación de los medios

con la publicidad desde el supuesto de que la función primordial de los medios es vender los productos que anuncian a la audiencia. Por el contrario, la tarea de los medios consiste en vender audiencias a los anunciantes” (14).

En el contexto de todo lo enunciado con anterioridad, la justificación del fomento de la capacidad de crítica y de alternativas ciudadanas con un origen en la escuela respecto a la información radiofónica y televisiva, a los propios medios audiovisuales o de otro tipo, y a las situaciones más injustas y cuestionables de la propia realidad social, resulta plena. En el caso del trabajo teórico-práctico con el medio televisivo en la enseñanza hay que ser consciente de algo definitivo, en lo que coincide la mayor parte de la doctrina más autorizada: “la introducción de la televisión en la escuela reenvía a dos fenómenos diferentes: uno voluntarista, el otro no. Cómo no hacer entrar la televisión en la escuela, si ya está dentro, quiérase o no, por la influencia que ejerce sobre los saberes, las aptitudes y los comportamientos de los alumnos? La televisión siempre es educativa, aunque lo sea de una manera que escape a la pedagogía” (15).

Una vez constatado que el medio por excelencia es, como el resto de soportes, siempre educativo, a la escuela corresponderá, sin duda, enseñar a sus miembros a ver la televisión, a leer todos los medios en el aula.

1.1 La Educación para los Medios como contexto.

En nuestro país, al igual que en otros países de diversos continentes, se han realizado y se realizan experiencias de educación en materia de comunicación tanto en el ámbito de la educación formal como en los espacios de los medios. Son especialmente intensas y numerosas las acciones, como se ha señalado, en muchos países de América Latina. En Francia, por hacer alguna referencia al presente en Europa, han aprobado recientemente un ambicioso proyecto para trabajar con el cine en las aulas (16). En este ámbito concreto el país galo cuenta con un notable bagaje de experiencias a lo largo de los años. La educación a través del cine era también el objetivo del proyecto pedagógico iniciado por el gran realizador ruso Serge Eisenstein (17).

“La educación para los medios en Europa cuenta con una larga y amplia trayectoria y, a diferencia de los esfuerzos latinoamericanos, generalmente ha estado ligada al desarrollo de planes y programas de estudio y ha constituido parte fundamental del debate sobre la transformación pedagógica de la escuela” (18).

Al día de hoy, se puede considerar que el hecho de que exista una creciente investigación académica y la consiguiente producción bibliográfica, tanto en el espacio internacional como en España, contribuye a la toma de conciencia institucional y profesional sobre la

validez de las experiencias en curso y la conveniencia de seguir en esa línea de capacitación desde la escuela sobre la comunicación pública colectiva y en materia de nuevas tecnologías de la información.

En esa tarea es justo reconocer la labor de muchos profesionales y Centros de Profesores e instituciones educativas españolas (Institutos de Ciencias de la Educación, Universidades) como, por ejemplo, por mencionar sólo algunas, la UNED y las universidades de Sevilla, Málaga, Granada, Murcia, Autónoma de Barcelona, Pompeu Fabra, Oviedo, Castilla-La Mancha, La Rioja, La Laguna (Tenerife), Islas Baleares y la Complutense de Madrid, todas ellas con atención prestada desde diversas Escuelas y Facultades: Magisterio, Humanidades, Ciencias de la Educación, Psicología o Ciencias de la Información. Dentro de esta última titulación, cabe citar la labor docente e investigadora de los profesores del Departamento de Periodismo II, en el que se inscribe este trabajo (19).

El reflejo de la importancia creciente de la educación en comunicación se aprecia hoy en los planes de estudio de la mayoría de Facultades de Ciencias de la Información y de la Comunicación de España, que tienen asignaturas consagradas a este campo. Es el caso también de las Facultades de Ciencias de la Educación y de las Escuelas de Formación del Profesorado, con asignaturas más centradas en las nuevas tecnologías, pero que abarcan también la función de los

medios de comunicación en la sociedad actual y sus virtualidades como recurso educativo y material didáctico y pedagógico.

La relación entre Comunicación y Educación, o más concretamente entre Periodismo y Educación según los casos, está presente como contenido curricular en asignaturas, casi siempre optativas, y en títulos propios en universidades como las de Sevilla, Málaga, la Complutense o la Autónoma de Barcelona.

Pero más allá de quedarse en esta mirada retrospectiva con referencias al presente, hay que aceptar la necesidad de seguir trabajando, con el rico bagaje de producción científica que empieza a existir ya. Sería un error, y una injusticia, pensar que las acciones enmarcadas dentro del objeto de esta investigación son todas recientes. Bien es verdad que existe una preocupación mayor desde hace pocos decenios, pero hay que buscar desde mucho tiempo atrás para hallar iniciativas dignas de consideración.

“Ya en 1911 una Real Orden de 26 de diciembre aconsejaba el uso del cine en los centros educativos. En 1930 se celebra en Valencia el Primer Congreso sobre Cine educativo”. Además, “no podemos olvidar el empeño realizado durante la II República por la Institución Libre de Enseñanza con sus Misiones Pedagógicas, donde se utilizaban usualmente los medios de comunicación en las campañas de instrucción y educación” (20).

Incluso hay referencias de siglos anteriores. No hace falta decir que no se pueden englobar en la misma categoría. Pero la filosofía es similar. “En 1762 el rey Carlos III quiso que la prensa se convirtiese en un instrumento de educación popular, y suprimió, mediante Real Orden, los obstáculos que se oponían a su desarrollo, tales como reglamentos, autorizaciones previas, privilegios de corrección, leyes de censura y otras complicaciones que concurrían a hacer difícil la publicación de un periódico” (21).

Aunque como vemos es posible encontrar iniciativas anteriores con la misma finalidad, “las primeras experiencias con la Educación en Medios de Comunicación arrancan de la década de los sesenta con la consolidación de la comunicación social en todos los países desarrollados, si bien es en los años ochenta cuando se produce la “eclosión universal”, el período crucial en el desarrollo de los programas en una gran mayoría de países de prácticamente todos los continentes, incluso -aunque mucho más tímidamente- en regiones consideradas como *menos desarrolladas*” (22).

Se ha señalado con anterioridad cuáles son los países en los que tiene una presencia más considerable la educación para la comunicación, pero hay que hacer una referencia general de nuevo a América Latina, donde las iniciativas son numerosas y gozan de gran aceptación, como demuestra la considerable oferta de cursos de postgrado que abordan la

interrelación entre comunicación y educación, e incluso entre medios y enseñanza.

“En los últimos treinta años, y en muy diversas latitudes del mundo, ha tenido lugar el desarrollo de un movimiento -inicialmente incipiente, pero que progresivamente ha ido tomando pleno impulso y solidez- que ha intentado dar respuesta a la problemática de las complejas relaciones de los niños y jóvenes con los medios de comunicación, así como la necesidad de planificar y proyectar una educación para el conocimiento de estos nuevos lenguajes en el contexto de una sociedad cada vez más mediática” (23).

En España, ha habido planes formativos y proyectos institucionales en los que, en la opinión de García Matilla recogida por Aguaded, las tecnologías y los medios han primado sobre una visión global de carácter comunicativo, tal y como sigue ocurriendo.

En cierto sentido, la tecnología es inseparable de los contenidos, por lo que no debe primar la primera descompensadamente sobre los segundos, sino buscar una adecuada simbiosis.

Entre las iniciativas de educación en materia de comunicación puestas en marcha en España a impulsos de organismos estatales cabe citar algunas como más relevantes. Desde la administración educativa central en concreto, se han impulsado en los años ochenta y noventa

programas para la introducción de los periódicos en el aula (Programa Prensa-Escuela), el uso de nuevas tecnologías y de la informática (Atenea y Alhambra, entre otros), o para la utilización con una finalidad didáctica de los medios audiovisuales (Programa Mercurio, Zahara XXI, etcétera).

La doctrina suele referirse con especial hincapié a la tríada conformada por los proyectos Atenea y Mercurio y el programa Prensa-Escuela. Dejemos constancia de los objetivos específicos de estas experiencias, como mejor aspecto indicativo del espíritu que subyace en ellos.

Proyecto Atenea:

- Impulsar la reflexión sobre los currículos de las áreas y materiales y su revisión desde la perspectiva de las Nuevas Tecnologías de la Información, NTI (nuevos contenidos, medios, métodos y procesos comunicativos).
- Delimitar modos de integración de las NTI en las diferentes áreas del currículo.
- Desarrollar y experimentar aplicaciones de las NTI en la enseñanza, poniendo de manifiesto las posibilidades y las implicaciones sociales y culturales de estas tecnologías.

- Utilizar las NTI como recurso para mejorar la calidad de la enseñanza en las distintas áreas del conocimiento y en sus aspectos interdisciplinarios.
- Potenciar el uso del ordenador para generar nuevos entornos de aprendizaje autónomo, individualizado y de grupos, de desarrollo de la creatividad, de la autoestima y del pensamiento.
- Experimentar las posibilidades que ofrecen las NTI al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Analizar las repercusiones que sobre la organización, el funcionamiento de los centros y la gestión de las situaciones de enseñanza-aprendizaje tiene la incorporación de las NTI, con atención a los aspectos arquitectónicos y ergonómicos.

Proyecto Mercurio:

- Delimitar modos de integración del vídeo en las diferentes áreas del currículo y los campos más idóneos para su utilización.
- Desarrollar en profesores y alumnos la capacidad de descodificar y producir mensajes audiovisuales, aprovechando las posibilidades

comunicativas y expresivas del vídeo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Impulsar la reflexión sobre el currículo y su revisión en cada área o materia, desde la perspectiva comunicativa y de los medios audiovisuales (el vídeo en particular) dentro del contexto de las orientaciones de las reformas educativas en marcha en el Sistema Educativo Español.
- Delimitar, en la práctica, las características y posibilidades de los diferentes tipos de documentos vídeos y los usos adecuados de los mismos en las diferentes áreas y niveles.
- Desarrollar y experimentar aplicaciones del vídeo en la enseñanza, poniendo de manifiesto las posibilidades y las implicaciones sociales y culturales de estas tecnologías.
- Experimentar nuevos modos de aprendizaje que el vídeo puede propiciar.
- Elaborar especificaciones para la producción de documentos vídeo.
- Experimentar las posibilidades que ofrecen a la enseñanza los nuevos desarrollos tecnológicos del sistema vídeo.

- Analizar las repercusiones que la introducción del vídeo tiene en el equipamiento y en la organización escolar.
- Experimentar modos de utilización de los medios de comunicación de masas en la enseñanza (Radio y Televisión).

Por su parte, el Programa Prensa-Escuela (1985-1990) del Ministerio de Educación y Cultura, que nace en el marco cronológico y filosófico del reconocimiento de la necesidad de reformar el sistema educativo, pretendía, como objetivo esencial, según el profesor de la Universidad Complutense Luis-Miguel Martínez, que fue su Director nacional, que los estudiantes aprendieran a leer los periódicos de manera crítica, como garantía para lograr un alumno mejor informado, con criterio propio y que sea “capaz de situar en su justo término las informaciones que a diario recibe”.

Todo ello mediante un uso plural e innovador de la prensa periódica, asentado en el convencimiento y la reflexión previa por parte de los docentes.

El sentido didáctico de la experiencia partía también de otro objetivo: “la reconciliación entre el mundo de la docencia y el mundo del periodismo. El mundo cerrado de la escuela, en el que las cosas se conocen de antemano y en el que el profesor se encuentra “seguro” y la versión opuesta, en el marco de la actualidad en que se funden los

últimos sucesos ocurridos en el mundo, deben estar más cerca”, según las palabras de Luis-Miguel Martínez en la Memoria final de evaluación del programa.

El programa Prensa-Escuela, “es una apuesta no sólo por la introducción de la prensa dentro del aula”, sino que “crea un estado de ánimo, una nueva manera de mirar la escuela. Si tiene valor es porque sirve de herramienta para dar pistas en torno a la renovación del sistema escolar. Su objetivo es reflexionar acerca de una nueva manera de hacer escuela, de provocar reflexión y de utilizar un medio de comunicación como elemento importante para el cambio educativo. Cuatro son los puntos que hay que destacar:

1. El programa Prensa-Escuela acerca la escuela a la sociedad.
2. El programa Prensa-Escuela actualiza la materia educativa.
3. El programa Prensa-Escuela afecta a profesores y alumnos.
4. El programa Prensa-Escuela crea una metodología nueva” (24).

“El programa Prensa-Escuela supone una gran revolución en el campo educativo y se puede considerar el gran referente de introducción en la escuela de los medios de comunicación. Nacido en la Administración, participa de todos los defectos de una gran burocracia, que provoca lentitud en los procesos. Pero lo que está fuera de toda duda es su capacidad de implicar instituciones y personas con

el gran objetivo de acercar la escuela a la vida y la prensa a la escuela” (25).

En la escuela de hoy la situación no es la idónea tanto por la insuficiente atención prestada a este campo, como por el predominio de enfoques parciales y limitados, por tanto susceptible de ser mejorados. No es de recibo que los enunciados de la legislación educativa no cuenten con apoyos y medios suficientes para su puesta en práctica. Ni que se vaya a menos.

La capacitación en el uso de nuevos instrumentos tecnológicos es muy válida y necesaria, pero resulta imprescindible ir más allá: ofrecer experiencias basadas en visiones de conjunto sobre el complejo fenómeno de la comunicación, con metodologías para el análisis y el conocimiento de los medios, con recursos y planes de formación docente adecuados, tal y como reclaman muchos autores y como se viene defendiendo en este trabajo.

“La Educación para la Comunicación llegó a ocupar años atrás la categoría de área transversal. Sin embargo, en la actualidad, todos los datos apuntan a la marginación evidente de esta área en la nueva reforma curricular. En la actualidad los Centros de Profesores y recursos (CPRs), responden a la masiva demanda de cursos de informática e Internet. La única exigencia de esta formación parece ser que los profesores reciban unos conocimientos meramente instrumentales. A diferencia de esta utilización empobrecedora y

reduccionista de la Tecnología, la Educación para los Medios busca la formación de ciudadanos selectivos y críticos, capaces de defender opiniones propias y fundamentadas, personas creativas que conozcan los lenguajes y las técnicas de los medios y sean productores de sus propios mensajes” y de sus alternativas estéticas, ideológicas, etcétera. (26).

El que la educación para los medios no abarque en todos los países los mismos objetivos y las mismas realidades, no empaña su potencial ni su justificación, y tampoco oculta el hecho de que existe un reconocimiento a nivel internacional, especialmente en lo que tiene que ver con los medios audiovisuales.

1.1.1 Significado y alcance de la lectura crítica.

El propio alcance de la lectura crítica de los medios de comunicación justifica por sí mismo la presencia de ésta en el aula. “El principal objetivo de una teoría crítica (y de una pedagogía crítica) de los medios audiovisuales debería ser el de mostrar cómo las instituciones por un lado y los públicos, por otro, *construyen* los significados de las imágenes. La lectura crítica de los medios audiovisuales consiste, básicamente, en desmontar la aparente naturalidad de las imágenes, en

discutir la supuesta “transparencia” de los medios audiovisuales. En los relatos que de nuestra realidad construyen los medios de comunicación, naturaleza e historia aparecen confundidas; existe un abuso ideológico oculto en la exposición decorativa de lo *evidente-por-sí-mismo*”, en expresión de Barthes (27). O en el relato y la presentación de “lo falsamente obvio”, con palabras del mismo autor.

Mediante la lectura crítica de la información periodística o publicitaria de los medios de comunicación audiovisual se trataría de trascender el uso como mero auxiliar didáctico o recurso pedagógico-educativo, para completar ese proceso con una reflexión y un debate abierto en torno a lo que suponen las representaciones simbólicas de los medios y todos aquellos aspectos que conllevan que pueden ser susceptibles de un aprovechamiento educativo al que la escuela, como se defiende, no puede dar la espalda.

De acuerdo con la concepción de Pérez Tornero entendemos por lectura crítica, en definitiva, “aquella que busca aprovechar la propuesta de sentido de la televisión como una oportunidad para la recreación, para la reinterpretación, para el juego inteligente del sentido. En unos casos esto se resolverá contra las propuestas del propio mensaje. Pero en otros caminará en su misma orientación y aprovechará lo que de positivo hay en él. La lectura crítica es aquella que lucha contra la univocidad y el monolitismo en la interpretación.

La que no acepta la pretendida transparencia de su mensaje y se cuestiona, en cambio, la influencia en él de la mediación, es decir, del punto de vista del emisor” (28).

En el caso de los medios audiovisuales, de las tres concepciones que observa Len Masterman (1996), ante la educación en este campo, a saber: concepción tecnicista, concepción de los efectos y concepción crítica, abogamos por esta última actitud, como habrá oportunidad de comprobar en el capítulo dos, al explicar los presupuestos esenciales de cada uno de los modelos más extendidos.

La lectura crítica de los medios informativos basados en la imagen, fija o en movimiento, implica no sólo recibir y procesar la información material (narrativa), sino educar del mismo modo para percibir y analizar el pensamiento directo o indirecto (el trasfondo mental) (29).

1.1.2 Realidad, reflejo y representación.

La imagen de la realidad no es la realidad. Hay que acudir a lo que en principio es mera tautología para descubrir que muchísimos receptores no tienen ninguna conciencia de lo evidente del aserto. Es más: estarían dispuestos a sostener lo contrario o a actuar, en su caso, sin someter la apariencia al raciocinio.

Para Cebrián, (1983:66): “Lo que las imágenes de la televisión muestran, como sucede con cualquier imagen, no es la realidad, sino signos de la realidad que la reflejan de una manera peculiar. No se pueden confundir las noticias transmitidas por televisión (elaboración técnica y humana mediante unos códigos peculiares) con los sucesos. Las noticias sólo son signos elaborados artificialmente de los acontecimientos reales”.

Y sin embargo, como ha observado Orozco (1996:179): “La televisión ha inaugurado una nueva percepción social que tiene cada vez que ver más con la imagen y la representación que con la realidad misma. El vínculo social de muchos miembros de la audiencia se va haciendo con esa representación televisiva en vez de con la realidad”. Precisamente lograr que el alumno sea capaz de distinguir siempre entre las noticias y los hechos ha de estar entre los objetivos esenciales de la educación para los medios o de la enseñanza en materia de comunicación.

No menos importante es, en relación con lo anterior, que el alumno sepa distinguir entre contenidos de ficción y de no ficción, y entre información y espectáculo o mero entretenimiento.

En el mundo de la imagen, sobre todo en el de la imagen en movimiento, entran en directa colación los binomios razón / emoción, idea / sentimiento, argumento / pasión, y un largo etcétera. En la escuela hay que trabajar conociendo, siquiera de manera básica, las formas y las consecuencias de la recepción de la información audiovisual, para avanzar en la alfabetización icónica del alumnado.

No es descabellado trabajar de forma simultánea sobre los documentos audiovisuales, con materiales presentados en este soporte y con textos literarios clásicos o contemporáneos. Por ejemplo, la influencia de los medios de comunicación, concretada en la relación sobre apariencia y realidad, sobre construcción o representación audiovisual de la realidad y sobre realidad representada puede abordarse mediante el recurso al texto de Platón sobre el mito de la caverna.

“Imagina un antro subterráneo que tiene a todo lo largo una abertura que deja libre a la luz el paso, y en ese antro, unos hombres encadenados desde su infancia, de suerte que no pueden cambiar de lugar ni volver la cabeza, por causa de las cadenas que les sujetan las piernas y el cuello, pudiendo solamente ver los objetos que tengan delante. A su espalda, a cierta distancia y a cierta altura, hay un fuego cuyo fulgor les alumbra, y entre ese fuego y los cautivos se halla un camino escarpado. A lo largo de ese camino imagina un muro semejante a esas vallas que los charlatanes ponen entre ellos y los espectadores, para ocultar a éstos el juego y los secretos trucos de las maravillas que les muestran. Figúrate unos hombres que pasan a lo largo de ese muro, portando objetos de todas clases, figuras de hombres y de animales, de madera o piedra, de suerte que todo ello se aparezca por encima del muro... ¡Extraño cuadro y extraños prisioneros! ¿Crees que verán otra cosa de sí mismos y de los que se hallan a su lado, más que las sombras que van a producirse frente a

ellos en el fondo de la caverna?... No creerían que existiese nada real de las sombras” (30).

Es cierto, no obstante, que en el caso que tratamos se pueden ver tanto las sombras (la representación, la imagen) como los objetos (la realidad, los acontecimientos físicos), de cuya existencia al menos se tiene noticia gracias a las propias sombras. Pero son muchas las veces en que se confunden las sombras con la realidad, aceptando las primeras como fiel y único reflejo posible de la segunda, de la que muchos espectadores (cautivos) se olvidan, deslumbrados por el espectáculo casi mágico, incesante, de colores y sonidos que proporcionan las sombras.

Los excesos en el consumo mediático, y la defensa de un consumo racional y crítico de mensajes de todo tipo y de actividades de ocio alternativas a la televisión, pueden estudiarse, por analogía de fondo, conociendo mejor la obra literaria más señera del idioma español: el Quijote. “Es, pues, de saber que este sobredicho hidalgo los ratos que estaba ocioso (que eran los más del año), se daba a leer libros de caballerías, con tanta afición y gusto que olvidó casi de todo punto el ejercicio de la caza y aun la administración de su hacienda... Con estas razones perdía el pobre hidalgo el juicio, y desvelábase por entenderlas y desentrañarles el sentido, que no lo sacara ni las entendiera el mismo Aristóteles, si resucitara para solo ello” (31).

Los alumnos de menor edad podrían, como ejercicio, entresacar la posible enseñanza del fragmento: el perjuicio que en determinados contextos puede causar una afición inmoderada a determinadas actividades, por ejemplo ver la televisión. Por supuesto, habría que contextualizar la actividad y destacar el aspecto creativo e imaginativo en la interpretación del texto en clase, así como señalar la caricaturización que realiza Cervantes de la situación del personaje quijotesco: no sería bueno que algún alumno perspicaz encontrara motivos para perderse la aventura insustituible de la lectura.

Es una aparente simpleza, pero no carece de importancia, en especial para los receptores de menor edad, comprender que la imagen no equivale a la realidad, por mucho que se le parezca, a ojos del espectador y consumidor.

“La educación audiovisual tiene un primer principio, que un profesor de arte de Nottingham, Fred Bazler, ilustró ante mí con elegante sencillez hace muchos años. Fred mostró en la clase a alumnos de ocho años un dibujo de un caballo y les preguntó qué era. Cuando los niños respondieron “un caballo”, les contestó que no. Esto produjo cierta confusión, pero después, con un poco de ayuda, los niños empezaron a comprender la distinción entre un caballo y su representación en un dibujo y a expresar esta diferencia cuando comentaban después el dibujo. La lección no pretendía ser una introducción a los medios, pero podría servir muy bien para dicho fin. Porque la distinción que se hace

entre representación y realidad, entre una imagen y su referente, entre significativo y significado, es fundamental en la enseñanza de los medios. El primer principio de la educación audiovisual, del que proceden todos los demás y al que profesores y alumnos han de acudir continuamente es que *los medios son sistemas simbólicos (o de signos) que necesitan ser leídos de manera activa y que no son reflejo incuestionable de la realidad externa ni se explican por sí mismos*. Otra manera de expresar esto consiste en decir que la televisión, los periódicos, el cine, la radio, los anuncios y las revistas *han sido producidos*. Es decir, los medios son agentes activos de los procesos de *construcción o representación* de la “realidad” en lugar de limitarse a transmitirla o reflejarla (32). “Las imágenes, ya sean obtenidas químicamente (fotografía, cine), en forma electrónica (televisión, vídeo) o por medios informatizados (imágenes sintetizadas) constituyen una manera de ver y de decir lo real” (33).

“El *pensamiento visual* existe, y Rudolf Arheim fue uno de los primeros en defenderlo con argumentos convincentes: *considero que las operaciones cognitivas designadas con la palabra “pensamiento” lejos de ser el patrimonio de procesos mentales que intervienen en un nivel que se encuentra por encima y más allá de la percepción, constituyen los ingredientes fundamentales de la percepción misma. Me refiero a aquellas operaciones que consisten en explorar activamente, seleccionar, aprehender lo esencial, simplificar, abstraer,*

analizar y sintetizar, completar, comparar, y resolver dificultades, así como también combinar, clasificar y ubicar en un contexto. Pero Arheim no es el único: ya existe una larga tradición de teorías estéticas que relacionan las ciencias de lo visual y lo auditivo con la historia de las representaciones” (34).

De esta manera, se defiende lo que cabe denominar paradigma de la representación como la mejor forma de apoyar, mediante el trabajo analítico y la actividad práctica, la interpretación de los contenidos audiovisuales y de efectuar una lectura crítica de la información icónica y sonora que proporcionan tales medios de comunicación, sin olvidar ninguna de las dimensiones implicadas: carga simbólica, trasfondo ideológico, aspectos estéticos, el propio proceso de producción informativa, coyuntura en la que se realiza la presentación, la dotación de sentido por parte del receptor, etcétera.

“Los documentos audiovisuales son comunicación mediada. No son “fragmentos de vida”, “ventanas abiertas al mundo” o “espejos de la sociedad”. Son constructos cuidadosamente elaborados, sin dejar nada al azar. Por definición no son “reales”, aunque intentan imitar la realidad. El éxito de estos constructos elaborados reside en su aparente naturalidad. Nuestro trabajo, como profesores de audiovisuales, consiste en hacer que los documentos audiovisuales sean “extraños” y problemáticos para los alumnos. Aunque los documentos audiovisuales

no son reales, pueden modelar nuestras actitudes, conductas e ideas sobre el mundo. El locutor especialista de la WWII, Walter Lippman, lo denominó “el mundo externo y las imágenes de nuestras cabezas”. Si no hemos tenido una experiencia de primera mano con personas, lugares o cosas y, sin embargo, tenemos la sensación de que sabemos algo de todo ello basándonos en informaciones de los medios, entonces es que los medios nos han construido una forma de realidad. Nuestro trabajo como profesores de audiovisuales consiste en cuestionar la cultura audiovisual y enseñar a nuestros alumnos a pensar en la realidad frente a la información mediada” (35).

1.2 La escuela y los medios ante el siglo XXI.

Se impone partir de una realidad: el desconocimiento mutuo, cuando no desconfianza o desprecio, entre el ámbito de la comunicación pública colectiva y la escuela. La situación se va superando, y por tanto cambia, pero es deseable que el acercamiento de medios y escuela continúe.

La crítica de Mario Kaplún se dirige a denunciar el carácter subsidiario que ha venido ocupando y que ocupa la comunicación en muchas de las estrategias de innovación educativa que se impulsan a partir de los medios y las tecnologías de la información: “ el diálogo entre la Educación y la Comunicación está lejos de haber sido hasta ahora fluido y fructífero. Lo más frecuente ha sido que la primera entendiera a la segunda en términos subsidiarios y meramente instrumentales, concibiéndola tan sólo como vehículo multiplicador y distribuidor de los contenidos que ella predetermina. Se fue petrificando de ese modo el doble y pertinaz malentendido: la comunicación equiparada al empleo de medios tecnológicos de transmisión y difusión y, a la vez, visualizada como mero instrumento subsidiario, percepción que la mutila y la despoja de lo mucho que ella tiene para aportar a los procesos de enseñanza / aprendizaje” (36).

Lo que queda fuera de toda duda, tal y como destacan otros muchos autores, es que “los media, su crecimiento continuo y su perenne

ocupación del espacio-tiempo social, han venido a configurar un nuevo clima cognoscitivo y de aprendizaje y, sobre todo, un nuevo territorio que la escuela no puede ya acotar -y que, a veces, parece limitarse a denunciar-” (37).

Esa nueva situación a la que nos referimos queda retratada a la perfección en unas palabras de Marc Augé que saca a colación Martín Barbero (1999: 13): “La verdad es que la imagen no es lo único que ha cambiado. Lo que ha cambiado, más exactamente, son las condiciones de circulación entre lo imaginario individual (por ejemplo, los sueños), lo imaginario colectivo (por ejemplo, el mito) y la ficción (literaria o artística). Tal vez sean las maneras de viajar, de mirar, de encontrarse las que han cambiado, lo cual confirma la hipótesis según la cual la relación global de los seres humanos con lo real se modifica por el efecto de representaciones asociadas con las tecnologías, la globalización y la aceleración de la historia”.

En la línea de lo que abordamos, los aspectos concretos de responsabilidad achacable a la escuela serían fundamentalmente los que a continuación se exponen (38):

- negarse a aceptar el descentramiento cultural que atraviesa el libro, hasta ahora su eje pedagógico, el cual, siendo importante, en una sociedad multimedia supone un recurso más sin la categoría de

“oráculo” que se le venía asignando;

- una obstinada ceguera a la pluralidad y heterogeneidad de códigos presentes (hipertextuales, audiovisuales, musicales...), culpabilizando, además, a las tecnologías de la crisis de la lectura y esquivando una profunda reorganización de sus estructuras;
- desconocer que se cuenta con mecanismos de ordenación, relación y divulgación más prácticos, asequibles e ilimitados que la escuela, que ya no es el eje central en la transmisión del saber;
- alejarse del entorno de la cultura que rodea a los medios y las tecnologías de la comunicación, a la que ve como un desequilibrio y una dispersión en el modelo de conocimiento, atrincherándose en una cultura que se distancia cada vez más del mundo en el que viven / sobreviven los jóvenes, incapaz de ofrecer instrumentos que les permitan apropiarse crítica y creadoramente de los nuevos canales de comunicación.

Aguaded, que defiende la necesidad de alcanzar una “competencia televisiva” al igual que Alfonso Gutiérrez pide una “educación multimedia”, se ocupa de la relación entre escuela y medios en los siguientes términos: “todo planteamiento de inclusión de los medios de comunicación y los audiovisuales en la escuela ha de partir de una

premisa previa: ¿qué escuela queremos? Si los medios están cambiando nuestra óptica de ser y de estar en el mundo y si la educación, que reproducía modelos estables, ha quedado desfasada, no hay duda de que nuestras propuestas didácticas han de responder a las nuevas exigencias de la sociedad, utilizando los mismos recursos y medios que los avances ponen en nuestras manos” (39).

Con este análisis coincide Pérez Tornero: “Si la escuela tiende a ser refractaria a la incorporación de nuevas tecnologías y suele cerrarle sus puertas, éstas acaban entrando indirectamente por la ventana: quienes asisten a ella viven en un entorno cada vez más determinado por estas nuevas tecnologías” (40).

En España, la Reforma introducida por la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema educativo (LOGSE), 1/1990 de 3 de octubre, presta atención a la educación en materia de comunicación, y en particular a lo que se refiere a la comunicación audiovisual en los distintos niveles educativos. Según se afirma en el *Informe marco de la Televisión educativa en España* (1996), “la formación en el ámbito de los lenguajes audiovisuales y la necesidad de formar ciudadanas y ciudadanos críticos, receptores activos y capaces de estructurar los mensajes de los medios de comunicación están recogidos entre los objetivos de los currículos que señala la LOGSE para la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Para

que el alumnado pueda alcanzar los objetivos citados, el currículo de las distintas etapas educativas ofrece contenidos conceptuales, procedimientos y experiencias que contribuyan a la comprensión de la comunicación audiovisual y al desarrollo de una vertiente de análisis y valoración de los mensajes en ella transmitidos” (41).

Se trata, por tanto, de que los alumnos y alumnas sean capaces de interpretar los distintos tipos de lenguajes y de utilizar los recursos expresivos que contribuyan a aumentar su capacidad y su competencia comunicativa. También se aspira a que logren “utilizar de forma autónoma y crítica las principales fuentes de información existentes en su entorno (prensa, radio, televisión, revistas especializadas, enciclopedias...)” (42).

Aunque la LOGSE no ha conseguido cubrir todas las expectativas y recibe críticas frecuentes y, en ocasiones, autorizadas, una cosa quedaba clara en 1990, y aun antes, en la fase de experimentación iniciada en el curso 1983/1984: la necesidad de sustituir la Ley General de Educación (L.G.E.), que había entrado en vigor en 1970. Veinte años es demasiado tiempo para seguir con la misma ley educativa de referencia, máxime si se trata de una legislación aprobada cuando el país no tenía el régimen democrático que más tarde conquistó.

Habrà que ver en qué términos recoge los temas que abordamos, si los recoge más allá de las líneas discursivas de rigor y poco prácticas,

la denominada Ley de Calidad preparada por el Gobierno en el año 2002, con la que se esta ante la puesta en marcha de la reforma de la Reforma. Por lo pronto, ya se sabe que con la contrarreforma educativa la tecnología sólo será materia común en el segundo ciclo de la ESO y únicamente en el caso del itinerario tecnológico.

Hasta el momento, la legislación educativa vigente desde comienzos de los años noventa fija hoy como aspiración lograr en los alumnos la competencia comunicativa, lo que evidentemente excede al dominio de las formas de expresión oral y escrita para abarcar también la lectura de los diversos medios de comunicación desde una óptica analítica y crítica, así como el conocimiento de sus recursos, códigos y lenguajes. La responsabilidad incumbe a diversas esferas, entre ellas a la escuela, a los medios, a las familias.

Es una aspiración por la que abogan voces muy autorizadas. El Nobel de Literatura José Saramago reivindica como necesaria la existencia -además del periodismo de información, de opinión y de investigación- del periodismo de reflexión como fórmula para instalar la duda en la sociedad: “aprender a dudar y tener un espíritu crítico”.

En una reciente información periodística se afirma: “Tras poner en duda la existencia de la objetividad -“si existe, quiero que me la presenten ahora mismo”, bromeó- depositó sus esperanzas en el periodismo de reflexión. Animó a los informadores a provocar todos

los días la *alarma social* y a dudar de todo porque, en su opinión, “nada es lo que parece”. Frente a la avalancha de cambios tecnológicos y a los nuevos soportes del periodismo (con Internet a la cabeza), Saramago subrayó que lo que no ha cambiado desde el punto de vista cultural es el soporte fundamental: la mente humana. “La mente es capaz de dudar de lo que se está diciendo y de lo que se está proponiendo como una verdad absoluta”, dijo. Y recalcó que toda verdad instalada, por el mero hecho de estarlo, es sospechosa” (43).

La Educación para los Medios se halla en directa relación con temas transversales que tienen que ver con la educación en valores como la paz, el medio ambiente, la interculturalidad... por lo que no se explica que a aspectos que subyacen en la realidad cotidiana de los medios de comunicación en todos y cada uno de sus soportes se les preste una atención que está plenamente justificada pero que, de hecho, no se les está reconociendo en una dimensión proporcionada a dichos medios.

Consideramos, en la línea de lo defendido por diferente autores, que la forma óptima de integración de la educación para los medios en el currículum de la enseñanza formal es la transversalidad.

Los materiales para la Reforma reconocen que es necesario desarrollar en los alumnos la capacidad de analizar críticamente los contenidos de los distintos medios con el fin de que puedan detectar la calidad o falta de calidad de los mismos, sus limitaciones, la difusión de determinados valores, la posible manipulación y la función de estos medios en la sociedad y en su vida personal.

Ahora bien, ¿cuál es la forma óptima para su integración curricular? La idea de la transversalidad nos remite a la función socializadora que ha de cumplir la escuela. Es ésta la que justifica la toma en consideración de los contenidos transversales, que nacen al analizar los conceptos y los procedimientos básicos de los distintos campos del saber, así como aquellos modelos o teorías con mayor potencialidad para explicar la realidad.

La aspiración consistiría en ir más allá de la concepción clásica del saber académico para abarcar distintos problemas y cuestiones relevantes de la sociedad, así como los valores con los que están en directa relación.

Por tanto, no pueden ser temas ajenos a la configuración de la oferta educativa ni yuxtaponerse al currículum que se desarrolla en un centro escolar. Antes al contrario, han de forma parte congruente de dicho currículum, dentro de cada una de las áreas que lo articulan, amén de poder ampliarse a materias optativas, sin que éstas supongan la única y ni tan siquiera la principal presencia de tales contenidos y prácticas (44).

1.2.1 Convergencia tecnológica y empresarial.

La lectura crítica de los medios audiovisuales cobra más sentido todavía en el contexto mediático multimedia de la actualidad, que acontece en la era de la máxima concentración del poder empresarial informativo. En España hay ejemplos recientes y significativos como la fusión entre el Grupo Correo de comunicación y Prensa Española, editora del rotativo histórico ABC.

Aunque es ciertamente un acontecimiento modesto comparado con la anterior fusión de AOL y Time Warner (aceptada por las autoridades reguladoras de Estados Unidos y valorada en 106.200 millones de dólares). Hoy es el grupo planetario más potente en medios de comunicación e Internet (45).

La operación nacional puede verse perfectamente como una evidencia del seguimiento de una tendencia que se presenta como imparable en toda la geografía del mundo desarrollado.

En la misma línea de fusiones empresariales, como decimos, la convergencia tecnológica es también hoy un hecho. Desde luego no en su máxima expresión, pero sí presente. Los distintos soportes de información no pueden considerarse únicamente de forma autónoma, como antaño se conocían. Las posibilidades de utilizar las mismas vías para enviar por ellas imágenes, sonidos, textos y señales de todo tipo, son, como se puede comprobar fácilmente en la actualidad, inmensas.

Pero más allá de esta evidencia del desarrollo de las comunicaciones a distancia, lo que nos interesa aquí es detenernos en lo que supone esto para el trabajo del periodista, no por ello en sí, sino porque ello influye de manera decisiva en el resultado final, en el tipo de mensaje, en su forma y en la modalidad de recepción, todo lo cual comporta a su vez cambios significativos en el panorama mediático conocido dentro del paradigma comunicativo tradicional.

Prueba de ello es lo que implica la siguiente noticia, una de entre muchas del mismo tenor referidas a distintas partes del mundo (46): “El grupo Tribune extenderá a “Los Ángeles Times” su sistema de compartir información”. El subtítulo indica: Editores y reporteros comunes para prensa, radio, televisión e Internet en varios medios”.

Continúa la crónica de Rosa Townsend, fechada en Miami, con la siguiente entrada: “Un nuevo capítulo del periodismo se está escribiendo en varias corporaciones multimedia de Estados Unidos. Se basa en la transformación del redactor en un “proveedor de contenidos” que surte a todos los soportes de difusión de la noticia que son propiedad de una empresa: periódicos, televisión, radio e Internet. El pionero en su implantación a gran escala es el grupo Tribune, propietario de cuatro diarios -entre ellos el *Chicago Tribune*-, en una apuesta que ha sido decisiva para comprar *Los Ángeles Times* y toda su cadena por 1,1 billones de pesetas”.

Merece la pena continuar leyendo un poco más: “La sinergia o

“periodismo multimedia” funciona así: un redactor de un periódico consigue una información y antes de preparar la versión que se publicará en la edición del día siguiente, tiene que escribir una o varias actualizaciones para la edición de Internet y contar lo sucedido para televisión y emisoras de radio de la empresa. La dinámica es la misma cuando la noticia la obtiene un reportero de televisión o radio. A los fotógrafos se le pide que lleven cámaras de vídeo”.

Los 1.500 periodistas y empresarios de la comunicación asistentes al 53° Congreso Mundial de Periodismo celebrado en Río de Janeiro en el año 2000 pudieron comprobar mediante un vídeo cómo funciona el proceso, según el relato publicado por Juan Arias en El País (17-6-2000):

“La presentación muestra así al reportero del futuro: llega a la redacción la noticia de un crimen, por ejemplo. El redactor, vía Internet, lanza la primera noticia. Equipado con un pequeño ordenador portátil, un teléfono móvil, una minicámara de vídeo y un cuaderno, sale a la calle. Desde el lugar donde se ha generado el hecho amplía la noticia para Internet, envía por teléfono una primera crónica para la radio y transmite las primeras imágenes para televisión. De vuelta a la redacción, reúne las diferentes crónicas enviadas para los otros medios y con todo el material prepara la crónica que aparecerá en el periódico impreso del día siguiente. El mismo periodista va actualizando durante el día la misma noticia para los medios que pueden transmitirla”.

Estamos por tanto ante un cambio más de enorme trascendencia, si se generaliza, como parece probable que, hasta una determinada medida, ocurra. Menoscabo de la pluralidad en la interpretación de los acontecimientos y menor calidad de la información, entre otras consecuencias.

En esta línea se insertan las fórmulas más o menos puestas en práctica de “videoperiodistas” (operador de cámara, redactor, locutor y, probablemente, montador, como funciones de la misma persona, que además de los soportes audiovisuales también se ocuparía de los impresos).

Frente a lo que podría parecer desde un primer análisis superficial, no cambia sólo el modo de trabajar con la aparición –forzada desde los intereses económicos y empresariales- de estos hombres y mujeres- orquesta de la información, sino también el resultado visible para la audiencia.

Si cambia el modo de representar la realidad, puede cambiar la idea que los destinatarios se hagan sobre la realidad representada, e incluso puede cambiar ésta, en determinada medida y a determinados efectos. Merece por tanto una reflexión. No sólo desde el ámbito profesional, sino también desde el análisis de la recepción.

A la creciente concentración de los conglomerados multimedia se unirían así los reporteros y redactores “multimedia”. Desde la gran estructura hasta las últimas piezas del engranaje, un modelo casi exclusivo, los ecos de las mismas voces.

Para Manuel Martín Serrano, en la década de los noventa se ha asistido al cambio de era comunicativa, “de la era audiovisual en la comunicación de masas, cuyo apoyo tecnológico más conspicuo ha sido el televisor, a otra era de integración de los sistemas informativo y comunicativo, tecnológicamente sustentada en el equipo doméstico multimedia” (47).

En el momento actual el centro de atención de la convergencia tecnológica es sin duda el ordenador, con el fenómeno de Internet como centro de todas las miradas. La posibilidad de difusión de contenidos audiovisuales por la red irá mejorando en su rapidez, calidad y en la generalización del acceso ciudadano. La nueva vía de comunicación permitirá servir de soporte a la radio y a la televisión tradicional y también a los nuevos modelos.

Internet aparece, más allá de sus inmensas posibilidades instrumentales y tecnológicas, como auténtico paradigma de la nueva sociedad. Como apunta Manuel Castells, “Internet es la infraestructura básica de la sociedad red, nuestra sociedad”.

La consolidación de la Red de redes como plataforma de comunicación y como vehículo para transacciones comerciales, entre otros usos posibles, configura todo un nuevo paradigma, caracterizado por la rapidez en la obtención e intercambio de informaciones. Pero más allá de esto, es su carácter de herramienta global, transfronteriza, lo que le otorga algunas de las notas más relevantes. Como se

desprende de las consideraciones de los teóricos más acreditados, estamos en los albores de un nuevo entorno no sólo tecnológico sino mental.

“Internet está modificando todas las concepciones tradicionales. No es un nuevo medio, como se pretende con algunas miradas miopes, sino una plataforma de comunicaciones, medios y servicios”, observa Cebrián Herreros (48).

La doctrina suele ser unánime al señalar la importancia capital de esta realidad tecnológica, que, no obstante, lo es para determinadas capas de población y para el mundo desarrollado. Es posible que la red de redes contribuya a agrandar las diferencias entre la distintas capacidades de acceso a la información, y de presencia en ella, de las gentes y los pueblos. No han faltado autores que, con un cierto alarde, consideran que estamos nada menos que ante un paso más en la evolución de la especie.

Quienes ven en Internet una posibilidad de acercamiento o contribución al manido concepto de la aldea global, se olvidan de que casi siempre la información transmitida o recibida a gran distancia necesita como condición ineludible una infraestructura tecnológica que, amen de no estar disponible, no lo estará nunca de forma universal si situaciones o circunstancias económicas principalmente, pero también culturales y sociales, muy concretas, persisten.

La posibilidad, y casi exigencia, de interactividad en el uso de Internet le otorga una configuración propia, muy distinta a la de la televisión convencional, por ejemplo. En Internet existe la comunicación en la medida en que se entra en contacto con los mensajes que emiten y reciben otras personas en tiempo real.

Algunos creen que la red ha devuelto valor a la palabra, al idioma como forma de comunicación esencial. Pero en todo caso la tecnología que sirva de soporte definirá en buena medida la valoración que emisores y receptores hagan del código común. En términos de la Teoría de la Comunicación, el canal, en el caso de Internet, resulta, por su acusada función instrumental y sus particulares características, un elemento que en ningún momento puede considerarse secundario o menor frente al mensaje.

En el campo del consumo mediático también se vislumbran cambios significativos: los estudios de las empresas y los organismos más prestigiosos confirman que muchos usuarios dedican al nuevo medio buena parte de los minutos que antes pasaban ante la pantalla del televisor.

A la educación le compete la responsabilidad de formar a los alumnos para el uso de Internet. Es preciso que el dominio de las destrezas básicas propias de esta tecnología vaya acompañado, con el resto de tecnologías y de medios de comunicación, de un uso reflexivo y educativo.

La posibilidad de acceso a Internet en los centros educativos españoles para los alumnos es cada vez mayor, y empieza a alcanzar buenos niveles, gracias a iniciativas gubernamentales estatales, a esfuerzos de las autonomías y a la colaboración de distintas compañías tradicionales de telecomunicaciones y también de operadores de cable.

Sin embargo, el único nivel satisfactorio de dotación material y de conexión tecnológica será el que alcance a todos los colegios e institutos en una forma proporcionada. Lo que es evidente que todavía no ocurre. Ahora bien, la existencia de esa infraestructura de recursos físicos, con ser importante, constituye una condición necesaria pero no suficiente para trabajar adecuadamente la comunicación y la tecnología educativa en el aula.

Una vez más resulta indispensable la labor atinada de los docentes, procurándose la documentación y el material oportuno, y participando en jornadas de formación, en lo que han de jugar el papel que les corresponde los tradicionales Centros de Profesores y Recursos (ahora llamados Centros de Profesorado o Centros de Apoyo al Profesorado), y los diversos organismos institucionales.

Por lo que tiene que ver con la información a la que permite acceder Internet, es preocupante la cuestión de los contenidos ilícitos y nocivos en la Red de redes, sobre la que existe muy poca bibliografía en español. Cabe citar el trabajo publicado por la profesora Lucía Marín Peidro (49):

“Su carácter transnacional y el alcance global de las redes de transmisión digital hacen de Internet un medio privilegiado de difusión de la información. Los contenidos introducidos en la Red trascienden las fronteras de los estados y pueden ser consultados por un usuario situado en cualquier país del mundo. En consecuencia, los abusos cometidos producen efectos en todos aquellos países que tienen acceso a la Red. La ausencia de una regulación en esta materia sobre Internet ha permitido que los infractores difundieran todo tipo de informaciones ilícitas y nocivas, sin temor a ser inculcados o demandados. Esta característica, si bien era predecible de la Red durante los primeros años de su desarrollo, se va disipando desde el momento en el que los estados se disponen a dictar leyes para perseguir y castigar a los infractores. Finalmente, la ausencia de una autoridad que controle los contenidos en la Red ha favorecido la impunidad de los infractores. Ningún estado controla Internet porque la Red no pertenece a nadie, sino que se nutre de las aportaciones de las innumerables redes de ordenadores que existen en el mundo y se interconectan entre sí”.

Es manifiesta la necesidad de trabajar desde la escuela para aprovechar las ventajas de Internet, que se verá aumentada y mejorada con la generalización de las nuevas y potentes versiones de la Red de redes, proyectos en los que se trabaja desde hace unos años, con el impulso de universidades norteamericanas, y en el que ya toman posiciones las grandes compañías de telecomunicaciones. Pero, ante el

panorama descrito, no es menos necesario aportar pautas para lograr educar en un uso responsable, inteligente y que descrea de muchos mensajes y enseñe a utilizar la red de forma útil, crítica y reflexiva. No es conveniente abogar por el uso de las nuevas tecnologías sin más, por sumarse a la novedad, sino hacerlo desde la meditación sobre el motivo y sobre la finalidad y beneficios educativos y con un planteamiento metodológico.

Manuel Castells, que se halla entre los pensadores que con mayor lucidez analiza la sociedad de la información, uno de los grandes temas de nuestro tiempo, ha acuñado la expresión “la sociedad red”. “La extensión de Internet y la difusión exponencial de su uso representa un salto cualitativo en el desarrollo de la revolución tecnológica informacional y del tipo de sociedad que induce, la sociedad red”. “El acceso a la información, la comunicación horizontal de opiniones e informaciones entre ciudadanos, el correo personal, la organización de las empresas, la participación política, están siendo ampliadas y profundizadas a través del uso de Internet”.

Este autor realiza una consideración en la que merece la pena detenerse: “A diferencia de otros medios de comunicación (como la prensa, radio o televisión), Internet no puede ser controlado por quienes tienen el poder o el dinero. Ello es así porque la arquitectura de la red fue creada precisamente con esa idea en mente: que ningún poder pudiese interceptar o controlar la comunicación”.

Según Castells, “el acceso a Internet, y a sus posibilidades, es tan importante, en nuestra sociedad, como el acceso a la educación. El segundo problema es el de los contenidos” (50).

1.2.2 La responsabilidad de los medios de comunicación.

En la situación que se viene describiendo respecto a la interrelación de escuela y medios, la responsabilidad de los medios de comunicación queda fuera de toda duda. No es exclusiva, pero sí inmensa. El afán por el ánimo de lucro de los medios comerciales y la dejación de funciones en el servicio público que en el plano teórico justifica la existencia de las emisoras audiovisuales de titularidad pública configuran un panorama donde los contenidos, y lo que es mucho peor, sus audiencias, sufren las consecuencias.

La perversión en el caso de la televisión pública se acentúa con una presencia cada vez mayor de publicidad, desde el año 2001 incluso en los telediarios, y con contenidos en los que prima de forma absoluta el ánimo de competencia, aunque ello influya decisivamente en la calidad y la ausencia de servicio cultural o educativo a los ciudadanos, quienes son los que sostienen económicamente, con sus impuestos, esos canales. Son las consecuencias de una situación mantenida a lo largo

de los años: “A diferencia de otros países, España ha sido incapaz de definir un modelo propio de televisión de servicio público”, según Agustín García Matilla (51).

En un ejercicio de prospectiva, Enrique Bustamante (*La televisión económica*, 1999) ha formulado el inquietante pronóstico según el cual, si bien sobrevivirá durante muchos años en Europa, la crisis múltiple de la televisión pública irá reduciendo su peso relativo y su impacto en el sistema si no es capaz de generar un nuevo modelo, susceptible de desarrollarse también en los nuevos canales con nuevas formas de oferta de servicio público.

En lo que a la atención de la televisión privada a la pluralidad y a las producciones de calidad diferenciadas se refiere, la situación no es mucho mejor. Es justo, no obstante, reconocer que tanto en el caso de estas emisoras como, especialmente, en el de la televisión pública estatal hay contenidos, ya sean específicamente de televisión educativa o no, cuya inclusión en las parrillas de programación resulta plausible. Ahora bien, no deja de ser una representación mínima si se pone en relación con lo que, por necesario, sería deseable. Probablemente no sea tan nociva o problemática la ausencia de más contenidos de esta índole como el absoluto predominio de otros que van en la línea exactamente contraria.

Pero con todo, no hay nada tan grave como la ausencia de capacidad crítica en buena parte de la audiencia, que se llega a creer la falacia de

que no es posible una mayor presencia de contenidos alternativos de los que se pueda derivar un mayor aprovechamiento social y cultural.

Por eso es tan importante conseguir que las nuevas generaciones que conforman los estudiantes escolares obtengan resortes para avanzar en la lectura crítica de contenidos audiovisuales, en particular en lo que tiene que ver con la información, comercial o no.

Los mecanismos de reacción intelectual ante cualquier fenómeno o realidad no constituyen, principalmente, un bagaje innato, sino que nacen de una serie de destrezas y reflexiones que se adquieren mediante la práctica y el conocimiento de y con los medios de comunicación. Todo ello evidencia la necesidad de llevar a cabo una inserción curricular de los medios que permita ir dibujando, incluso desde la exigencia ciudadana y la actuación consecuente con la toma de conciencia personal, una situación mediática distinta, más halagüeña.

1.2.3 El espíritu crítico, condición indispensable en la formación de los alumnos.

La escuela ha de ser consciente de la necesidad, posiblemente más acuciante en los tiempos actuales, de formar alumnos y ciudadanos con capacidad para el análisis crítico, no sólo en relación con los medios de comunicación. Hacia ese objetivo han de ir dirigidos muchos esfuerzos de la actividad docente.

Como ha advertido Ismar de Oliveira, el sentido crítico no se enseña, es una cualidad que se aprende desde la práctica misma. De aquí que el papel del educador sea el de propiciar un espacio donde cada actor del hecho educativo se convierta en un protagonista comprometido con su propio proceso. Para los autores clásicos, el espíritu crítico conduce al hombre a rechazar cualquier afirmación dogmáticamente impuesta o arbitraria, así como cualquier conclusión precipitada. En nuestro país, ya Ortega y Gasset aludió a esta esencial cualidad y capacidad en su obra sobre la misión de la Universidad, al reivindicar la primacía de enseñar a aprender antes que transmitir lo que se sabe y al abogar por el cultivo del espíritu crítico, que es, para el autor, estimular el interés de la persona en el conocimiento.

La consecución de ese espíritu crítico no sólo es una cualidad deseable, sino indispensable para que el alumno sea capaz de pensar

por sí mismo, de ser autónomo e independiente. Ese sentido permite también cuestionar con argumentos, realizar propuestas creativas de diverso orden y sacar más partido a las propias capacidades generales.

Por eso es tan importante trabajar para conseguir esa meta al abordar la realidad de los medios de comunicación audiovisual, si bien es un equipaje deseable para cualquier faceta de la vida. La educación en comunicación ha de empezar por conseguir un consumo racional y crítico de los medios audiovisuales, objetivo de especial interés para los alumnos de menor edad o con mayores dificultades de aprendizaje.

Ferrés ha apreciado que “si se comparan los efectos de la lectura y del visionado de la televisión se observa una curiosa paradoja: mientras sólo suelen aficionarse a la lectura aquellos que saben leer, la mayor adicción a la televisión suele producirse en aquellos que no dominan su lenguaje. Mientras el riesgo de una influencia negativa de las lecturas lo corren sólo aquellos que saben leer, con la televisión ocurre lo contrario: cuanto menor es el conocimiento de los códigos, mayor es el riesgo de una influencia negativa. La televisión produce sus mayores efectos socializadores en las capas sociales y culturales más débiles. En consecuencia los niños son una de las presas más fáciles e influibles del medio. Y la falta de educación incrementa el riesgo de manipulación” (52).

Ramonet está de acuerdo en que los más vulnerables son quienes cuentan con una menor “defensa cultural”.

“La televisión predispone a la hipnosis, de manera que tiende a favorecer actitudes acríticas. Educar para la reflexión crítica supone ayudar a tomar distancias respecto a los propios sentimientos, saber identificar los motivos de la magia, comprender el sentido explícito e implícito de las informaciones y de las historias, y, sobre todo, ser capaces de establecer relaciones coherentes y críticas entre lo que aparece en la pantalla y la realidad del mundo fuera de ella” (53).

En 1977 Umberto Eco escribió: “La civilización de la imagen se salvará únicamente si hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica, no una invitación a la hipnosis” (54).

Son muchos los profesionales de la comunicación que reconocen que la impostura está demasiado frecuente en el trabajo informativo, propio o ajeno. “La televisión es la única profesión en que la palabra engaño es parte inseparable del vocabulario. Creo que es alarmante el que muchas veces, para que se mantenga el hilo de la narración audiovisual y para que se recree la supuesta secuencia de los acontecimientos se recurra al engaño”, según el antiguo productor de televisión Philip Whitehead. “Calculo que habré preparado aproximadamente el 85 por 100 del total de mis fotografías. No me preocupa en absoluto, comentó el fotógrafo de *The Sun*” (55).

No olvidemos, por citar otro ejemplo, que hay programas de radio y de televisión en los que algunos de los testimonios que se presentan como reales corresponden a agencias que contratan a actores que encarnan a presuntos ciudadanos comunes que cuentan sus historias más o menos insólitas, truculentas o impúdicas. La mayoría de los oyentes y telespectadores, una parte muy significativa de la audiencia, en sintonía lógica con su forma de acercamiento a los medios y según su valoración y su relación con ellos, no se pueden ni imaginar que en ocasiones se trate de algo preparado que se hace pasar por real con indiscutible eficacia y credibilidad.

1.3 La formación del profesorado en materia de comunicación.

Lograr una adecuada formación del profesorado de todas las áreas en el ámbito de la comunicación pública colectiva constituye un aspecto clave para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que sería un beneficio añadido a los reportados para el alumnado por la enseñanza de los medios, necesidad curricular que, como venimos viendo, tiene justificación por sí misma.

Los docentes han de reconocer la importancia que tienen en la sociedad actual los medios de información. Pero más allá de no dar la espalda a este hecho incontestable, habrá también que reconocer la necesidad de estar abiertos a una formación permanente, en este y en todos los campos.

La aspiración debe ser lograr una capacitación y una motivación del profesor que le permita integrar los recursos tecnológicos y los medios de comunicación en su proyecto didáctico.

Como observa Agustín García Matilla: “Los profesores no deben sentirse ajenos a la realidad mediática que les rodea. La formación del profesorado en el medio televisivo debe facilitar una información inicial que permita conocer cómo los grupos de poder se valen del medio, cuáles son las potencialidades y limitaciones de la televisión, y

cómo ser críticos con sus contenidos para poder actuar con conocimiento de causa, sabiendo aprovechar didácticamente sus valores objetivos” (56).

Otro tanto cabe decir con respecto al resto de medios informativos. Sólo desde un cierto bagaje sobre la materia y desde una actitud receptiva al conocimiento de una realidad, la mediática, tan compleja como cambiante, se podrá estar en condiciones de formar a los alumnos.

“La incorporación de la educación en materia de comunicación o educación para los medios dentro de los currícula académicos exige la formación de profesores en este campo que permite integrar el estudio de la televisión desde una perspectiva crítica de carácter totalizador. Éste es el planteamiento de autores que, como Campuzano, manifiestan cómo el análisis independiente de los medios, fuera de su contexto real es insuficiente, para ello propone el que *se confronten los medios y la realidad: la realidad mediática y la que le sirve de referente*. Campuzano cita a Masterman cuando éste se refiere a un marco teórico de estudio que el autor británico concreta en cuatro áreas:

- 1) Las fuentes, los orígenes y los factores determinantes de las construcciones de los medios;

- 2) Las técnicas y los códigos empleados por los medios de manera determinante para convencernos de la verdad de sus representaciones;
- 3) La naturaleza de la realidad construida por los medios: los valores implícitos en las representaciones de éstos; y
- 4) Las maneras en que las audiencias leen y reciben las construcciones de los medios” (57).

Para contextualizar, hay que hacerse eco también de una realidad que conocen tanto los docentes como los estudiosos del fenómeno y de la práctica de la enseñanza respecto a la inercia evolutiva del ámbito escolar y a su facilidad o su resistencia ante el cambio en la sociedad: “La escuela, como sistema institucionalizado, tiende a conservar el estatus social establecido. Como sistema conservador que es, no propicia en su seno los cambios que se dan en materia de comunicación, como no lo hace respecto a otros cambios sociales. De esta manera, la comunicación icónica, audiovisual, y las nuevas tecnologías de la información van imponiéndose progresivamente como definidores de la cultura contemporánea, mientras la escuela se encuentra, aún, aferrada al uso de la palabra hablada o impresa. Los avances tecnológicos en cuanto a comunicación, a pesar de las

declaraciones de intenciones que podemos encontrar en los documentos oficiales relacionados con el currículum, encuentran serios impedimentos para penetrar en las instituciones educativas” (57).

Salinas ha buceado en las causas que dificultan la plena introducción de los medios en la escuela. Aunque son también muchas otras, las tres que apunta el autor parecen tener una razón de ser que justifica su toma en consideración en el análisis de la cuestión. Se trata de los siguientes factores (58):

1/ La consideración de la misión cultural de la escuela como sagrada y de todo lo que cuestiona dicha hegemonía como nefasto y como decía Lefranc (1973) “su primera reacción es, pues, la de cerrar cuidadosamente las puertas del aula, para evitar que los intrusos la fueren”.

2/ La interiorización de la oposición de los estereotipos de “escuela” (rigor, disciplina, trabajo, aburrimiento, etc.) y “medios de comunicación” (diversión, reposo, libertad, etc.).

3/ El mantenimiento del clima-clase centrado en el profesor, donde la transmisión está basada en el principio de autoridad, representado por un profesor (que sabe) que comunica a un alumno (que no sabe). Y la palabra hablada es una buena aliada en esta situación.

Sin embargo, conviene no olvidar tampoco que “el divorcio existente entre las instituciones educativas y la comunicación de masas no radica exclusivamente en la introducción de los medios en la escuela. Se hace necesaria, además, una renovación de los objetivos, de los contenidos, de los métodos, de las técnicas pedagógicas”.

“Se trata de que el profesor conozca y aplique las posibles funciones que pueden cumplir los medios en la enseñanza de las distintas áreas, adquiera la técnica adecuada para el análisis y selección de medios didácticos, seleccione los programas didácticos adecuados a las diferentes situaciones didácticas concretas, además de manipular con destreza los equipos”. “Las deficiencias de los docentes relacionadas con los medios han de subsanarse, hoy por hoy, a través de la formación de los profesores en ejercicio, ya que la formación inicial ha sido, y todavía lo es, a pesar de los cambios en los planes de estudios, deficiente en este terreno” (59).

Como bien señalan sobre este punto en concreto Donaciano Bartolomé y María Luisa Sevillano (1991:196), que llevan muchos años investigando sobre los medios de comunicación en la enseñanza, “la mejor garantía de que funcionen los complejos procesos didácticos radica en la capacidad de reflexión, experimentación y evaluación del propio profesor. Con esta actitud se acrecienta la sensibilidad para percibir las diferencias contextuales y la heterogeneidad de los

alumnos, así como la capacidad de proyectar de forma flexible las actividades del desarrollo curricular”.

Aunque el éxito del trabajo con la información radiofónica y televisiva depende de un amplio conjunto de factores, resulta fácil compartir la idea de que entre los más importantes se sitúa el profesor, como no podría ser de otra manera.

De su interés, de su formación y de su confianza en la validez y en la necesidad de la lectura de los medios en la clase se derivará en buena medida la satisfacción de los objetivos que fundamentan y que demandan una educación en comunicación iniciada en la escuela y continuada, de una u otra manera, a lo largo de toda la vida.

1.3.1 Conocimientos básicos.

Aunque parece que se ha mejorado, probablemente incluso mucho, todavía hay que reconocer que la etapa de los años universitarios no proporciona una suficiente preparación en todo lo que tiene que ver con los medios de comunicación. Se trataría de adquirir, al menos, unos conocimientos básicos desde los que poder acceder a la materia y poder abordarla en la práctica docente con ciertas garantías.

Está aquí la mayor carencia, dado que la tecnología educativa presenta una mejor situación por las últimas asignaturas introducidas en los planes de estudio. En algunos casos, esas áreas incluyen referencias y dedicación más o menos extensa también al sistema de representaciones mediáticas. Pero no siempre, y de todas maneras lo ideal sería que las asignaturas sobre medios existieran también.

Y que en caso de que se estime que lo idóneo es que esos contenidos formen parte de las asignaturas de tecnología que se cursan en la actualidad, lo cual también tendría sentido, tuviesen una presencia acorde con las necesidades actuales, sobre todo respecto a los medios de comunicación audiovisual, y en particular respecto al conocimiento de la televisión y su lectura crítica en el marco del aprovechamiento educativo de los medios de información.

En concreto, la Diplomatura de Magisterio cuenta desde 1991, en todas las especialidades y para Educación Infantil y Primaria con la materia anual obligatoria “Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación” (BOE 11-X-1991) que se imparte en segundo o en tercer curso de carrera, en función del plan de estudios vigente. Por su parte, la Licenciatura de Ciencias de la Educación aborda tales contenidos en la asignatura “Tecnología Educativa” (BOE 27-VIII-1992).

En lo que tiene que ver concretamente con la preparación didáctica del profesorado, la situación es algo mejor en el caso de las diversas especialidades de Magisterio (docencia de Educación infantil y primaria) que en las Licenciaturas como Ciencias de la Educación y otras similares.

De hecho, existe hoy la necesidad de realizar cursos como el que otorga el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), indispensable, junto a la titulación, para poder optar al ejercicio de la docencia en enseñanza secundaria.

Es verdad que eso se debe también al hecho de que existan áreas muy dispares: matemáticas, literatura, biología... y a que también puedan aspirar a ingresar en el cuerpo de profesores personas con titulaciones no relacionadas directamente, pero todo ello no oculta que la formación didáctica general sigue siendo una carencia en las carreras universitarias aunque éstas estén concebidas expresamente para el ejercicio de la enseñanza.

El problema de la capacitación didáctica general se acentúa sobremanera respecto a la Tecnología y sobre todo respecto a los medios de comunicación colectiva, realidad que pese a su importancia actual continua teniendo una presencia curricular insuficiente en la etapa de la Universidad. Todo ello agrava la dificultad de incorporar los medios a la escuela y de contar para este valioso cometido con personal comprometido y cualificado para la valoración y la puesta en práctica de este cometido.

1.3.2 Un proceso continuo.

Todo lo anterior apuntala claramente la necesidad de que la formación del profesorado constituya un proceso continuo a lo largo de toda la vida

laboral, con suficientes garantías de aprovechamiento y validez de las actividades realizadas. Es la única forma de responder a los cambios constantes y a la actualización curricular y metodológica.

Es de justicia reconocer que hacia eso se camina, pero aún queda mucho trabajo por hacer. Lo afirman los propios docentes en ejercicio, que en su abrumadora mayoría consideran que la formación que poseen en materia de comunicación no es en absoluto suficiente, como no lo fue tampoco, según ellos mismo creen, en la etapa correspondiente a la carrera universitaria cursada, en algunos casos hace ya muchos años.

De la misma manera opinan, y es alentador pensar que puedan estar en lo cierto, que las nuevas generaciones, las que en estos momentos se preparan para acceder en un futuro cercano a la actividad docente, reciben una formación tecnológica y en medios mucho mejor que la que ellos tuvieron, hasta el punto de que algunos, pero menos de la mitad, están convencidos, hasta donde conocen, lógicamente, de que hoy es suficiente en dedicación y calidad la formación que reciben durante su etapa de enseñanza superior los futuros profesores de infantil, primaria, secundaria y bachillerato. A ello contribuyen también, para las posibilidades y necesidades de perfeccionamiento en los años posteriores a la titulación universitaria, diversos organismos e instancias, tanto desde la formación propiamente dicha como con su tarea investigadora y de experimentación.

1.3.3 Instituciones de investigación y formación en medios.

Entre las instancias que ofrecen apoyo a la formación docente en el ámbito que abordamos, en la actualidad es posible contar con la ayuda de diversas entidades como el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE), adscrito al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Este organismo, que continua la labor y suma sus esfuerzos presentes a los importantes logros alcanzados en su momento por el PNTIC (el Programa Nacional de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación), realiza una significativa actividad en este campo, para lo que pone al servicio del profesorado actividades de formación, recursos y materiales multimedia, impulsa proyectos pioneros, investiga y publica en su revista *Red digital*, impresa y en red... en definitiva, agrupa la iniciativa institucional en todo lo que tiene que ver con la educación y la formación en medios y tecnología dentro de los procesos propios de la enseñanza formal.

Dejemos también constancia tanto de la significativa producción científica debida a la labor correspondiente de investigación desempeñada como, en otros casos, del desarrollo de cursos de formación del profesorado en materia de comunicación, que llevan a cabo instituciones y asociaciones diversas en toda España. Merece la pena citar a continuación a algunas de ellas, tan sólo a modo de ejemplo como válidas referencias a las que acudir en busca de información y apoyo: el Consell de

l'Audiovisual de Catalunya (CAC), el Grupo COMUNICAR (Andalucía) o la Asociación AIRE Comunicación y el colectivo AIDEKA para el Desarrollo de la Cultura Audiovisual (Madrid). En el ámbito de la televisión, realiza una notable labor la Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana (ATEI). Constituye asimismo una experiencia valiosa en la actualidad, dentro de la televisión temática, el Canal Beca, especializado en contenidos culturales y educativos, algunos de ellos especialmente diseñados para su aprovechamiento desde la enseñanza formal.

En lo que se refiere, por último, a la actualización y el perfeccionamiento de los conocimientos y las destrezas del profesorado en materia de comunicación y medios tecnológicos es fundamental el trabajo, junto al desempeñado por los Institutos universitarios de Ciencias de la Educación, de los Centros de Profesorado que funcionan en toda España con bastante solvencia. Sobre ellos se aportará más información en el capítulo cuarto, en particular sobre las acciones de preparación profesional y capacitación didáctica y pedagógica que diseñan y ponen en marcha estas importantes entidades públicas dedicadas específicamente a la formación de los docentes.

BIBLIOGRAFÍA

CAPÍTULO UNO

CAPÍTULO UNO

BIBLIOGRAFÍA

Aguaded Gómez, Juan Ignacio. Enseñar y aprender con prensa, radio y televisión.

Grupo Comunicar, Huelva, 1992.

Aguilar Carrasco, Pilar. Manual del espectador inteligente. Fundamentos, 2ª ed.,

Madrid, 2000.

Alonso, C. A. y Gallego, D. J. Cómo enseñar a ver críticamente la televisión.

UNED. Madrid, 1992.

Alonso, Manuel y Matilla, Luis. Imágenes en acción. Análisis y práctica de la

expresión audiovisual en la escuela activa. Akal, Madrid, 1990.

Alonso, M., Matilla, L. y Vázquez, M. Teleniños público, teleniños privados. Eds.

De la Torre, Madrid, 1995.

Aparici, Roberto. (comp.) La revolución de los medios audiovisuales. Ediciones De

la Torre, Madrid, 1993.

Bartolomé, A. Nuevas tecnologías y enseñanza. Graó, Barcelona, 1989.

Bartolomé Crespo, Donaciano. Los medios de comunicación y su integración

curricular. Estrategias de enseñanza y aprendizaje con medios y tecnologías.

Fundación Ramón Areces. Madrid, 1995.

- Bartolomé Crespo, Donaciano y Sevillano García, María Luisa. Enseñanza-aprendizaje con los medios de comunicación en la reforma. Sanz y Torres, Madrid, 1981.
- Campuzano, Antonio. Algunas consideraciones sobre la formación del receptor crítico, en “Educación y Medios” (APUMA). Núm. 3. Madrid, 1996.
- Campuzano, Antonio. Tecnologías audiovisuales y educación. Una visión desde la práctica. Madrid, Akal, 1993.
- Castells, Manuel. La era de la información. Vol. I (La sociedad Red). Alianza editorial, Madrid, 1998.
- Cebrián Herreros, Mariano. Teoría de la información audiovisual. Interpretación informativa audiovisual de la realidad. UNED, Madrid, 2000.
- Cebrián Herreros, Mariano. La información audiovisual como servicio democrático. Forja. Madrid, 1983.
- Cebrián de la Serna, Manuel. La televisión: creer para ver. Clave, Málaga, 1992.
- Corominas, A. La comunicación audiovisual y su integración en el currículum. Graó, Barcelona, 1994.
- Fandos Igado, M. Juega con la imagen. Imagina juegos. Hacia una integración curricular de los medios en la enseñanza. Grupo Comunicar, Huelva, 1992.
- Fundación Retevisión-Auna. e-España 2001. Informe anual sobre la situación de la Sociedad de la Información. Madrid, 2001.

- Ferrés, Joan. Televisión y educación. Paidós, Papeles Pedagogía. Barcelona, 1999.
- Ferrés, Joan y Marquès, Pere (coords.) Comunicación educativa y nuevas tecnologías. Praxis, Barcelona, 1996.
- Gallego Arrufat, M. J. (dir.) El profesorado y la televisión. Univ. de Granada, 1997.
- García Matilla, Agustín. Los medios para la comunicación educativa, en Aparici, R. (comp.) La revolución de los medios audiovisuales, Ediciones de la Torre. Madrid, 1993. Págs. 50-77.
- García Matilla, A. y Martínez Fernández, L. M. Una televisión para la educación, en Cuadernos de pedagogía. Pp. 24-27. N° 141. 1995.
- Grupo Imago. El discurso de la televisión. Teoría y didáctica del medio televisivo. Granada, 1993.
- Grupo Spectus. Aprende conmigo. La televisión en el centro educativo. MEC / Ediciones de la Torre, Madrid, 1997.
- Gutiérrez Martín, Alfonso. Educación multimedia y nuevas tecnologías, Ediciones De la Torre, Madrid, 1997.
- Jiménez, A. (ed.) Comunicación y Educación. Colegio de Doctores, Granada, 1996.
- Kaplún, Mario. Una pedagogía de la comunicación. Eds. De la Torre, Madrid, 1998.
- Martínez, L. M.; G. Matilla, A. y Rivera, M. J.) La televisión educativa en España. Informe marco. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1996.

- Martínez Fernández, Luis-Miguel. Los periódicos como actualización y renovación del sistema educativo: el programa prensa-escuela del MEC (1985-1990). Tesis Doctoral. Fac. CC. Información. U. Complutense. Madrid, 1991.
- Martínez Fernández, Luis-Miguel. La formación del profesorado como consecuencia del programa Prensa-Escuela. (1985-1990). Memoria final. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1992.
- Martínez Fernández, Luis-Miguel. Lectura crítica, en Cuadernos del programa Prensa-Escuela, nº 2, pág. 17. 1992.
- Martínez Fernández, Luis-Miguel. “Una escuela abierta a la actualidad”, en Comunidad escolar, n. 221, pp. IV-V. 1989.
- Martínez-Fresneda Osorio, Humberto. La educación en materia de comunicación en los centros de enseñanza. Tesis Doctoral. Facultad Ciencias de la Información. Universidad Complutense. Madrid, 2000.
- Masterman, Len. La enseñanza de los medios de comunicación. Ediciones de la Torre, Madrid, 1993.
- McLuhan, Marshall y Carpenter, Edmund.(Traducción de Luis Carandell). El aula sin muros. 3ª ed. Laia. Barcelona, 1981.
- Nadal Martín, M. A. y Pérez Celada, V. Los medios audiovisuales al servicio del centro educativo. Castalia / MEC, Madrid, 1995
- Orozco Gómez, G. y Charles Creel, M. (coords.) Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios. Trillas, México D. F., 1990.

- Pérez Jiménez, Juan Carlos. Imago mundi. La cultura audiovisual. Fundesco, Madrid, 1996.
- Pérez Tornero, José Manuel (comp.). Comunicación y educación en la sociedad de la información. Paidós, Papeles de Comunicación, Barcelona, 2000.
- Pérez Tornero, José Manuel. El desafío educativo de la comunicación. Para comprender y usar el medio. Paidós, Barcelona, 1994.
- Pérez Tornero, José Manuel. Televisión Educativa. UNED, Madrid, 1993.
- Pinto Lobo, María Rosa. Medios de comunicación y educación. La prensa en la enseñanza, en VV.AA. Manual de Periodismo, Prensa Ibérica, 1995.
- Ramonet, Ignacio. La tiranía de la comunicación. Debate, Madrid, 1998.
- Ramonet, Ignacio. La golosina visual. Taurus, Madrid, 2000.
- Rico, Lolo. Televisión, fábrica de mentiras. Las manipulaciones de nuestros hijos. Espasa Calpe, Madrid, 1993.
- Rico, Lolo. El buen telespectador. Cómo ver y enseñar a ver televisión. Espasa Calpe. Madrid, 1994.
- Rodríguez Pastoriza, F. Perversiones televisivas. Una aproximación a los nuevos géneros audiovisuales. Instituto Oficial de Radio y Televisión, Madrid, 1997.
- Romano, Vicente. La formación de la mentalidad sumisa. Los Libros de la Catarata (Fondo de investigaciones marxistas). Madrid, 1991.

Salinas Ibáñez, Jesús. Cambios en la comunicación, cambios en la educación. En Cabero, J. y Villar, L. M. (coord.) Aspectos críticos de la reforma educativa. Universidad de Sevilla, 1995.

San Martín Alonso, A. La escuela de las tecnologías, Universidad Valencia, 1995.

Sartori, G. Homo videns. La sociedad teledirigida. Taurus, Madrid, 1998.

Torregrosa Carmona, Juan-Francisco. La escuela, en IDEAL. Edición de Almería, Opinión. Pág. 11. 25 de mayo de 1997.

Tyner, K. y Lloyd, D. Aprender con los medios de comunicación. Ediciones de la Torre, Madrid, 1995.

UNESCO, La educación en materia de comunicación. París, 1984.

VV.AA. Educación y televisión. Edita: Grupo pedagógico andaluz “Prensa y Educación”, Sevilla, 1995.

VVA.AA. La televisión educativa iberoamericana. Evaluación de una experiencia. ATEI, Sevilla, 1998.

Vílchez, Luis Fernando. Televisión y familia. Un reto educativo. PPC, Madrid, 1999.

CAPÍTULO DOS

CONCEPCIONES DE LA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA Y COMUNICATIVA EN LA ERA DE INTERNET Y DE LA IMAGEN

2.1 Concepciones vigentes de educación comunicativa

2.1.1 Concepción tecnicista e instrumental

2.1.2 Concepción crítica

2.2 La escuela y la pedagogía de la comunicación

2.2.1 Las actividades con medios como factor de innovación educativa

2.3 La necesaria vinculación de la escuela con Internet

2.4 Caracterización de la alfabetización audiovisual

Bibliografía

2. CONCEPCIONES DE LA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA Y COMUNICATIVA EN LA ERA DE INTERNET Y LA IMAGEN

“Sólo existe educación en la medida en que vamos más allá de un saber puramente utilitario”.

Paulo Freire

2.1 Concepciones vigentes de educación comunicativa.

El conocimiento y la valoración de los modelos que aportan una concepción general sobre cuál ha de ser la función principal del trabajo con los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en la educación deviene básico para que el resultado educativo sea uno u otro, con posibilidades muy divergentes.

Por eso resulta tan importante la reflexión común en torno a la idoneidad de unas u otras concepciones, matizadas siempre, como no podría ser de otra manera, por la propia actitud del docente, más o menos acorde con la visión teórica global.

Lo más deseable es que el profesor no tenga una visión y una actitud ante la tecnología aplicada al ámbito escolar que quepa considerar sin ninguna duda como apocalíptica o sistemáticamente integrada, ni tecnófila al cien por cien ni ingenuamente e inútilmente tecnófoba. El

dominio inequívoco de cualquiera de ambas posturas extremas sería un simplismo improductivo.

Nadie puede decir simplemente que la televisión y las nuevas tecnologías de la información son buenas o son malas. El uso tiene muchísimo que ver. Imaginemos cuán distinto será el resultado para una persona que emplee tales medios de forma racional o decididamente emotiva e impulsiva, que pase minutos y minutos a diario, horas y horas semanales de forma compulsiva en tal actividad o que seleccione contenidos y modere su tiempo de dedicación, etc. Con todo ello tiene necesariamente que ver la educación y la enseñanza.

En el aspecto concreto que nos ocupa, al intentar esbozar las más significativas y extendidas, parece lógico pensar que unas y otras visiones sobre la manera idónea de trabajar con los medios en el aula presentan influencias e implicaciones recíprocas que liman hasta cierto punto sus diferencias.

Sin embargo, hecha la aclaración respecto a las limitaciones de una sistematización clasificatoria para describir acertadamente y de manera fidedigna las concepciones más habituales y significativas, sí es posible conocer de modo bastante aproximado cuáles son esas actitudes más generalizadas ante la tecnología y los medios en su aplicación educativa.

Para ello, se puede acudir a la literatura especializada de mayor

relevancia, que enumera y aborda, de modo esencial, los diversos enfoques. Advirtamos antes que puede darse una postura negligente entre los profesores al dar la espalda sin más a la tecnología y a los medios, bien por considerarlo ingenuamente innecesario o por otros motivos.

Al margen de esta actitud nada deseable, las concepciones más frecuentes son las que se citan y explican a continuación (59):

* Enfoque vacunador: como base de partida, considera a las nuevas tecnologías competidoras de la cultura propia de la educación, dada la contagiosa influencia negativa de aquellas. Como consecuencia de tal planteamiento, la función de la escuela al respecto habrá de ser la de proteger al alumno, vacunarlo contra el efecto deshumanizador de las nuevas tecnologías multimedia. Gutiérrez Martín (1997) asegura, con acierto, que aunque este enfoque está presente en bastantes padres y profesores, no se detecta tal visión apocalíptica en los nuevos currículos españoles.

* Enfoque directivo: ayudar a que los alumnos distingan los productos audiovisuales de calidad. Ése sería el sentido principal de la función de la escuela, según este enfoque, que no es de los predominantes. El problema: la definición de los criterios de selección y valoración. Lo

aconsejable: aportar pautas o parámetros de análisis sin imponerlos ni presentarlos como los únicos válidos o como los mejores.

* Enfoque descriptivo: es posible que se trate del enfoque con mayor presencia en el currículum de las etapas de educación infantil y de primaria. Con él se intenta que el análisis de las características de los medios y de sus productos se realice desde “posturas pretendidamente apolíticas, imparciales y asépticas, con el objetivo prioritario de enseñar al alumno qué tipos de medios y de programas existen y sus características”.

* Enfoque tecnológico: se trata de una visión muy limitada que evita todo análisis crítico para ceñirse a las destrezas necesarias para manejar los dispositivos tecnológicos como medio de expresión y herramienta para el aprendizaje de las diversas áreas o materias.

* Enfoque desmitificador: el objetivo esencial de este enfoque es conseguir que los alumnos abran a los ojos ante los medios, que descubran todo lo que hay detrás de cada programa de televisión, la ideología imperante, las fuentes de información, los propietarios, la publicidad dentro y fuera de los documentos multimedia; que conozcan las fuentes de financiación y su influencia en el producto.

El currículum de Educación Primaria para el área de Conocimiento del Medio ya aboga por lograr objetivos con cuya consecución el

alumno aprenda que los medios y las tecnologías no son, en esencia, ni inocentes, ni transparentes, ni neutrales:

* Actitud crítica ante la promoción del consumo masivo de productos mediante la publicidad y ante la imagen que del hombre y de la mujer ofrece.

* Actitud crítica ante las informaciones recibidas a través de los distintos medios de comunicación.

* Sensibilidad ante la influencia que ejercen los medios de comunicación en la formación de opiniones con especial atención a la publicidad, a los estereotipos sexistas, racistas y al consumo.

* Valoración del impacto del desarrollo tecnológico sobre la evolución de los medios de comunicación y el transporte.

* Interés por el uso del ordenador en el tratamiento y control de la información y comunicación y actitud crítica ante sus utilizaciones en la vida diaria.

* Enfoque complaciente: el espíritu crítico es muy poco alentado con esta postura cuyo objetivo es valorar las nuevas tecnologías multimedia, los medios y sus productos como parte integrante de la cultura popular. El currículum incluye referencias sobre este enfoque para diversas áreas de la Educación Infantil.

Por su parte, Roberto Aparici hace referencia a una tríada de grandes concepciones sobre la educación para los medios. Su aportación está claramente relacionada con lo expuesto anteriormente. Ello permite avalar la idea de que existe hoy un *corpus* doctrinal en el que las líneas maestras de bastantes autores resultan coincidentes y disímiles a algunos de los grandes postulados de décadas pasadas (60):

* Concepción tecnicista: el profesor es un tecnólogo, su máxima preocupación consiste en saber cómo utilizar los medios en el aula, aunque sin reflexionar sobre ellos. Estos docentes privilegian la enseñanza del manejo sobre la del uso reflexivo.

* Concepción de los efectos: se parte de la base de que la introducción en el aula de los medios audiovisuales será beneficiosa para el alumno. Se da por supuesto, por ejemplo, que con la introducción del vídeo en el aula se va a producir el aprendizaje. Es un modelo, considera el autor, *gatopardiano*: cambiar las cosas -introducir medios tecnológicos- para que todo siga igual.

* Concepción crítica: los medios audiovisuales y el resto de contenidos mediáticos forman parte de los textos con los que se trabaja en el aula. Se aspira a que los alumnos sean capaces de desconstruir y construir mensajes, que entiendan el proceso de producción de los textos, audiovisuales o literarios. Y ello desde varias perspectivas: social,

económica, ideológica-política y estética, con frecuencia fuertemente relacionadas entre sí.

Reseñemos por último los tres modelos históricos que se observan en el caso de la educación audiovisual, según el análisis de Len Masterman: modelo proteccionista, modelo evaluador, modelo representacional. José Luis Fecé ha estudiado la cuestión (61):

Según el primer modelo, “se trataba de proteger al alumno del mal gusto. Dicha actitud se correspondía con una clara distinción entre la cultura popular y la alta cultura; la enseñanza de los medios era contra los medios. El segundo de los modelos se inicia al principio de los años sesenta, con la llegada a las aulas de una generación de profesores influidos por la cultura popular, especialmente por el cine. Así, los filmes de Buñuel, Bergman, Ford o Fellini se equiparan a las grandes creaciones artísticas de todos los tiempos, introduciéndose métodos analíticos influidos por la teoría y la crítica literarias. Se trataba de conseguir que el alumno tuviese la capacidad de escoger” y discriminar la calidad de cada producción audiovisual.

“Ya en la década de los ochenta, investigadores y docentes inciden en la idea según la cual los medios audiovisuales no operan como espejos de la realidad, sino como medios de *producción* o *construcción* de dicha realidad. En ese contexto el concepto clave de la enseñanza audiovisual es el de *representación*”.

Las distintas posibilidades que surgen en el uso de los medios de comunicación y las modernas tecnologías en el aula, están directamente relacionadas, como es normal, con el predominio de unas u otras concepciones y el seguimiento de unos determinados modelos que guían la actitud de los agentes educativos ante la enseñanza de la comunicación y ante los recursos didácticos que ofrece.

Uno de los usos presentes hoy en la educación formal es el que se sirve de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías como auxiliar didáctico y recurso educativo. Desde luego, es posible y recomendable utilizar los medios de comunicación y las tecnologías que los sustentan como apoyo para las clases ordinarias en cualquier área de conocimiento y en cualquier etapa y nivel educativo. Pero éste es un empleo necesariamente limitado si se queda sólo ahí. El campo de la comunicación, por su complejidad e implicaciones, exige ir más allá de lo que aporta una utilización meramente instrumental.

Frente a empleos más limitados, surgen las voces y los ejemplos cotidianos de valiosas experiencias en el aula que piden y aconsejan guiarse en atención a propuestas integradoras.

Ello es así porque del mismo modo que los contenidos son inseparables, de un modo tajante, de la tecnología, ha de reconocerse también que sería muy limitado abogar por el uso de las nuevas tecnologías en la escuela sin acompañar ese ejercicio práctico de otro tan necesario o más. El de la reflexión. Como ya se ha señalado en este trabajo, constituye la opción educativa más completa y formativa.

Pero hay que añadir que sería igualmente limitado, y hasta contradictorio o paradójico, ocuparse de los medios de información como parte del currículum sólo desde una perspectiva teórica o conceptual, sin abordar una pedagogía que además de una pedagogía de o sobre los medios, sea también una pedagogía con los medios, tal y como defienden autores como Matilla, Aparici y otros muchos investigadores y profesores, así como numerosos trabajadores de los medios informativos. Quienes así piensan, a sus razones teóricas suman los argumentos que les proporciona el conocimiento y la experiencia de la práctica educativa diaria y de la actividad propia de la comunicación profesional.

Por tanto, se defiende la apuesta por esta concepción, con un planteamiento que permita la actividad crítica, reflexiva y argumentativa, sin utilizar los medios de comunicación como una mera oportunidad de contar con más material de trabajo y más actualizado. Se trata de conocer los procesos y practicar las formas de producción informativa para conocer mejor los medios, desmitificarlos (especialmente la televisión), y aprender a relativizar sus mensajes.

Se trataría, de esta manera, de abordar los medios informativos como recurso y como contenido, como agente educativo y en cualquier otra faceta susceptible de ser aprovechada para los procesos de enseñanza y aprendizaje formal.

En el caso particular de la incorporación del medio televisual a los procesos de enseñanza formal, sería idóneo caminar hacia una simbiosis entre los dos modelos principales que observa Orozco (62): “Dentro de la enorme variedad que presenta la Educación para los Medios en el mundo, es posible inferir por lo menos dos grandes tipos de alianzas entre la televisión y la escuela que sustentan los diversos modelos y corrientes existentes. Por una parte, un esfuerzo centrado en la *defensa* de los televidentes, vía su inoculación fundamentalmente ideológica, que les permita “lecturas críticas” de la programación televisiva. Por otra parte, un esfuerzo centrado en el aumento de la *eficiencia* escolar, vía el aprovechamiento de la televisión y otras videotecnologías, para reforzar o ampliar los procesos tradicionales de enseñanza / aprendizaje en el aula”.

2.1.1 Concepción tecnicista e instrumental.

De todos los modelos, de todas las actitudes y de todos los usos principales que presenta la educación en materia de comunicación en la enseñanza reglada, hay dos posturas antagónicas. Una prima, como hemos visto, el aprendizaje para el manejo instrumental sobre la reflexión y el debate crítico en torno a los medios, incluso en detrimento de estos últimos aspectos. Existe no sólo la posibilidad sino

también la necesidad de alcanzar una adecuada simbiosis. Pero como resulta ineludible caracterizar de forma esencial a cada uno de esos dos enfoques, lo haremos a continuación.

Es preciso conocer cada modelo para poder apostar por uno de referencia que no desdeñe, como señalamos, las aportaciones válidas de los demás.

Desde la óptica que, de acuerdo con diversos especialistas, venimos denominando tecnicista, se llega en la práctica a sobredimensionar la importancia de adquirir las destrezas que permitan el manejo efectivo y provechoso de las tecnologías que sustentan los diversos medios de comunicación. Se otorga más importancia al uso que al análisis de las implicaciones y consecuencias personales y colectivas que tal uso conlleva.

Con esta actitud, se quiera o no, el alumno tiende a asumir la *inocencia*, la ausencia de efectos y consecuencias relevantes inherentes a los medios, intrínsecas. Si el empleo de tales recursos no precisa de otras acciones como la reflexión, si la práctica del manejo basta para justificar la introducción de tales medios en la clase y la dedicación a tales contenidos por parte del currículum se puede crear un *clima invisible* pero unánime y hasta inconsciente e irreflexivamente aceptado en torno al carácter prescindible de la más mínima elaboración conceptual y de unas metodologías previas de enseñanza.

En definitiva, la ausencia de la crítica en torno a las tecnologías y a los medios, y en torno a su utilización en el aula, vendría a demostrar, para alumnos y profesor, de manera irrevocable, con el refrendo de la práctica cotidiana, que tal faceta analítica no sólo no es necesaria sino que constituye un ejercicio retórico banal en el que no está justificado detenerse.

Sin embargo, la función educativa de la enseñanza debe cumplirse también en el ámbito de la comunicación pública colectiva. La escuela tiene una función socializadora, al igual que la familia y los medios de comunicación, que exige que la integración curricular de medios y tecnologías esté acompañada en la práctica educativa de un espíritu crítico y una labor conceptual de situación -desde diversos puntos de vista: histórico, económico, tecnológico, social...- previa y simultánea a las actividades prácticas y de uso. Esta utilización presenta un interés educativo, pero no puede ser el todo, sino la parte; no cabe abogar, en el momento actual y a la vista del papel complejo e influyente de los medios de comunicación, por otra cosa que no sea una secuencia perfectamente integrada de teoría y práctica, de reflexión crítica y de aprendizaje instrumental.

2.1.2 Concepción crítica.

A diferencia de la concepción anterior, el enfoque crítico hace hincapié en la necesidad de utilizar los medios y las tecnologías sin conceder más importancia a la adquisición de las destrezas de uso que a los ejercicios de análisis y evaluación de las funciones, posibilidades, limitaciones, efectos más evidentes y aspectos similares que comporta esa utilización.

En relación con este tema de la integración de los medios de comunicación en la escuela desde un modelo crítico, hay que dejar constancia de un punto de partida que ha expuesto Pérez Tornero. “Una escuela situada al margen de los medios, que les diese la espalda, se condenaría a sí misma a sucumbir ante la televisión más adocenante. Una escuela que sólo sea crítica con ellos tiene la batalla de la influencia perdida. En cambio una escuela aliada críticamente con los *mass-media* tiene la posibilidad de conseguir sus propias finalidades; pero a condición siempre de desarrollar una educación activa y creativa ante los mismos medios de comunicación” (63).

La puesta en práctica del enfoque crítico -entendida la crítica como es obvio en sentido amplio, negativa o positiva- es recomendable en todas las áreas curriculares y en todas las etapas y niveles de enseñanza, pero en el caso que nos ocupa, el trabajo sobre y con

medios y tecnologías de la información y la comunicación, no es sólo un ejercicio recomendable o complementario de otras enseñanzas y aprendizajes. El contenido y las herramientas de trabajo poseen una justificación propia en educación y exigen una mirada crítica.

Los medios de comunicación trabajan con los materiales más sensibles y más etéreos, pero al mismo tiempo más relevantes: valores, estereotipos, modelos, pautas de conducta... ofrecen un *producto* que tiene influencia en las formas de pensar y de actuar, en las formas de consumir los productos fungibles y las cosas físicas, materiales. Pero también en la construcción del mundo de lo simbólico, cuya trascendencia no se puede negar.

En definitiva, pese a sus artificios (o quizá gracias también a ellos), los medios aportan una apariencia de naturalidad e incluso de neutralidad y transparencia, unos efectos de realidad, una forma de legitimidad mediante las autorreferencias abundantes, mediante la práctica ausencia de rectificaciones, con relatos contundentes, con simplificaciones en alguna medida, sólo en alguna medida, inevitables por motivos de espacio, tiempo, desconocimiento del emisor.

A ello habría que añadir otros múltiples factores: percepción sensorial del receptor, fuerza emotiva de la imagen en movimiento, dificultad para procesar de forma fiable todos los estímulos, interés ideológico y / o económico, del medio y del periodista, prejuicios e

ideas preconcebidas por parte del emisor y del receptor, la mitificación de la tecnología y sus fascinantes posibilidades y de los medios de comunicación más espectaculares, entre otros aspectos de similar índole.

Por lo que se refiere al último punto, Jesús Martín Barbero ha observado (64): “El espacio de la televisión está dominado por la magia del ver: por una proximidad construida por un montaje no expresivo, sino funcional y sostenido en base a la “toma directa”, real o simulada. En la televisión la visión que predomina es la que produce la sensación de *inmediatez*, que es uno de los rasgos que hacen la forma de lo cotidiano. Y ello incluso en la publicidad, pues ella es la síntesis de la *cotidianidad* y el espectáculo, aunque ella viva en un equilibrio inestable que le da un aire transgresor. En la televisión nada de rostros misteriosos ni con demasiado encanto, los rostros de la televisión serán cercanos, amigables, ni fascinantes ni chabacanos. Proximidad de los personajes y los acontecimientos: un discurso que *familiariza* todo, que torna “cercano” hasta lo más distante y que se hace así incapaz de enfrentarse a los prejuicios más “familiares”. Un discurso que produce eso desde la forma misma en que organiza las imágenes: de manera que produzcan la mayor transparencia, o sea, en términos de simplicidad, claridad y economía narrativa”.

A una idea similar cabría adscribir las palabras de Furio Colombo: “la televisión está en condiciones de crear un territorio propio distinto

del territorio físico (país, nación), de fuerte lealtad e identificación (...) establece entre los hechos una meritocracia que no depende de la sustancia de ellos mismos, sino de la frecuencia y de la intensidad de las apariciones, de su exposición a las cámaras. Más exposiciones equivalen a más valor” (65).

Diversos autores, muchos de ellos pertenecientes a la línea de comunicación educativa de la tradición inglesa, “consideran que una de las grandes posibilidades de la educación en medios, reside en su cuestionamiento de los medios de comunicación en cuanto a las formas específicas que emplean para representar el mundo social e individual. Se parte de la consideración de dichos medios como sistemas de lenguaje que crean la realidad al representarla, mediante procesos específicos de selección y combinación de sus recursos técnicos y estilísticos.

Los medios crean y recrean significados a través de prácticas de significación esencialmente ideológicas, y en interacción con las subjetividades socialmente conformadas de sus audiencias. El punto clave de este planteamiento es negar la aparente transparencia de los medios (especialmente de los audiovisuales, donde esta transparencia parece aún más creíble).

La educación en medios se dirige precisamente hacia el desarrollo de habilidades y conocimientos que permitan comprender de qué manera

los medios crean significados, para así cuestionar esta noción tan extendida que los concibe como “ventanas al mundo”.

En este mismo sentido se consideran valiosas las aportaciones que la educación en medios puede ofrecer al diseño curricular y la práctica educativa. La relación entre el currículum escolar y el mundo real se da también en términos de representación. El currículum ofrece una representación del mundo al alumno” (66).

Dicha representación está basada en unos procesos de selección y combinación de conocimientos que son validados y organizados social y, por lo tanto, ideológicamente.

“El conocimiento no sólo se construye socialmente, como lo afirmaron los sociólogos del conocimiento durante los setenta, también se le representa de ciertas formas. Estas formas deben ser sujetas a escrutinio crítico por parte de maestros y alumnos. Tampoco existe algo así como un currículum o una práctica pedagógica transparentes. Tana Wollen lo plantea de la siguiente manera: “maestro y medios son incapaces de presentar, simplemente, el mundo real a sus estudiantes; lo representan a través del lenguaje que emplean para explicarlo, las imágenes y ejemplos que usan para ilustrarlo, los ejercicios que diseñan para asegurarse de que sus representaciones son correctamente entendidas” (67).

En este contexto es relevante que el potencial crítico de la educación en materia de comunicación y medios, no se vea frenado por una tendencia excesivamente tecnicista que ignore o descuide a la comunicación social como el fenómeno global e integral que constituye.

Se defiende desde el enfoque crítico, por tanto, que todos los ingredientes de la información audiovisual, cuya consideración en sentido amplio abarca también a los mensajes publicitarios, contribuyen a la representación social de la realidad, a la construcción mediática de los acontecimientos y hasta de las opiniones, que no tienen por qué estar lejos necesariamente de lo original en su forma de presentación, más allá de lo consustancial a la intervención humana más “objetiva” y a la mediación técnica, pero pueden estarlo. No olvidemos, por ejemplo, que a veces en televisión una noticia editada desvirtúa totalmente una entrevista en bruto, al seleccionar *totales* (declaraciones a cámara) sacados de contexto, con lo que parece a ojos del espectador que se dice algo distinto o incluso contrario a lo que en realidad se dijo, sin que ni siquiera tenga para ello que haber mediado mala fe por parte quienes seleccionan la información y montan las imágenes.

De ahí también se deriva la necesidad de contar con un emisor y un receptor formado, desde la escuela y fuera de ella, en el espíritu crítico,

la capacidad de análisis y comprensión, y el conocimiento siquiera básico de cómo funcionan la radio y la televisión, aspectos que hacen más libre, menos vulnerable al ciudadano frente a los medios de comunicación audiovisual y frente a sus semejantes. Lo que no es poco.

2.2 La escuela y la pedagogía de la comunicación.

Las nuevas posibilidades tecnológicas pueden contribuir a la difusión de ideas y posturas totalmente contrapuestas. En el caso del pensamiento alternativo al mayoritario o de aquellas propuestas con menor seguimiento, el eco puede verse también multiplicado, por ejemplo, gracias a la red. Según algunos analistas, “la sociedad digital está generando un nuevo periodismo crítico, que si antes no pasaba del pasquín de barrio o universitario ahora se difunde a todo el mundo a gran velocidad” (68).

Muchos enfoques críticos de la comunicación, algunos ya clásicos, tienen por objeto denunciar los inmensos desequilibrios que existen entre los flujos informativos del norte y los del sur. Cabe recordar en este punto el emblemático Informe McBride (1980), cuyas conclusiones, en el sentido de lo enunciado, fueron contundentes.

También se ocupan los autores de tales análisis, por lo general, de reivindicar modelos alternativos de comunicación que no reproduzcan sistemáticamente la ideología mundial que justifica e impulsa la consideración de la información como una mercancía más sujeta a las leyes del mercado. Y es que “el moderno colonialismo informativo hace de la comunicación un elemento del sistema de dominación política, económica y cultural y supone que el 96% de las noticias mundiales están controladas por cinco agencias” (69).

Con referencia al ámbito internacional en la época de máxima expresión del capitalismo y de la comunicación mundializada, Armand Mattelart, Herbert I. Schiller y otros han arremetido contra el imperialismo cultural y la manipulación de las mentes a través de la información parcial / interesada o falsa.

En este campo son también de una notable lucidez las aportaciones de autores como Ignacio Ramonet y Noam Chomsky, coautores de *Cómo nos venden la moto* (1992), trabajo en el que abordan la nueva situación mediática en el vigente contexto social, político y económico internacional, caracterizado por el aumento del poder de los conglomerados de empresas transnacionales de comunicación en detrimento de los gobiernos y otros poderes.

Sin embargo, en esta investigación nos referimos de modo principal a la crítica centrada en los procesos de transmisión y representación de

la información en sí mismos, lo que como es lógico se encuentra también en los trabajos de quienes hacen análisis globales, si bien el campo de estudio varía, dado que una parte de la doctrina se centra más en la geopolítica que en los propios procesos de comunicación colectiva. A lo que habría que añadir su consideración dentro del ámbito de la enseñanza, al que nos estamos refiriendo.

La idea dominante común en todos los ámbitos, no sólo en el espacio educativo, es la de que se hace precisa una actitud crítica hacia la información y sus vías de transmisión, sean éstas mediáticas, escolares o de cualquier tipo (70).

Para Lourdes Ortiz y Pablo del Río (1977), “los medios de comunicación son el vehículo idóneo de la sociedad para reproducir lo existente. No son en sí buenos, ni malos como pretenden decirnos ciertos sociólogos norteamericanos en sus afanosos estudios sobre los efectos, pero, de nuevo, hay algo que esos estudiosos y sus conclusiones parecen olvidar: ¿para qué y a quienes sirven esos medios de comunicación?, ¿qué lenguaje transmiten?”.

“Los medios de comunicación de masas”, consideran estos autores, “son el gran arma del poder para penetrar también en la vida privada del individuo, para sentarse con él en su butaca, para controlar sus más íntimas reacciones. La radio y la televisión son de este modo los

tentáculos que extiende el Leviatán para que nadie escape a su sistema de dominio, para que la conciencia individual se sumerja en un ámbito de estereotipos que son los que coadyuvan a la reproducción del sistema, píldoras dosificadas de la ideología dominante puestas al alcance de *cualquier ciudadano*” (71).

Hay que reconocer, con Vázquez Montalbán, que “pocas veces hemos estado tan amenazados por la capacidad de un sistema para imponer tan impunemente verdades uniformadoras. Pero, por más que inculquen más verdades, si no coinciden con la realidad más inmediata, un día u otro se produce la quiebra y la hipnosis mediática desaparece”. “Lejos de toda percepción ingenua, los medios obedecen a unas rutinas, presupuestos y condicionantes a la hora de definir qué merece la pena difundir, con qué tratamiento, desde qué punto de vista... que tienen como resultado el establecimiento de una “agenda” o catálogo de cuestiones que interesan (afectan y llaman la atención) al ciudadano” (72).

Siempre será mejor contribuir, desde la escuela desde luego, pero también en el hogar y en otros lugares, a lograr una educación para la independencia de criterio en vez de reforzar la formación de mentalidades sumisas que tantas veces apuntala el propio sistema mediático (por descontado el sistema político y el económico) y muchos de sus contenidos maniqueos y simplificadores de la realidad.

Unas consideraciones y propuestas metodológicas del tipo de las que en el presente trabajo se realizan no pueden reducirse sólo al espacio comunicativo. Lo que se viene defendiendo sólo tiene sentido, por su propio carácter, alcanzando de pleno en el análisis a la escuela.

Lo deseable es que la lectura crítica de la información audiovisual por parte de los alumnos se pueda realizar en una escuela que esté dispuesta a abrirse más al mundo exterior y por tanto a cuantas innovaciones tecnológicas o de cualquier clase resulten beneficiosas para aumentar la calidad de la enseñanza y, por consiguiente, mejorar la práctica docente.

Todo ello cobra valor en el marco de una crítica razonada a un sistema educativo que en buena medida se encuentra reacio a incorporar nuevos métodos docentes y nuevos recursos educativos, que, sin embargo, aportarían mucho a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con frecuencia, existe una previsión y una recomendación institucional, o incluso textos legislativos, en este sentido. Pero paradójicamente en ocasiones se quedan en meras declaraciones de intenciones que chocan con la realidad diaria del trabajo en el aula.

Son muchos los factores que impiden, o cuando menos dificultan, la incorporación de nuevas formas de trabajo relacionadas con el análisis crítico de los medios de comunicación, que no tienen por qué estar reñidas necesariamente con otros métodos más tradicionales: la fuerza

de la costumbre (rutina); el desconocimiento de las necesidades y posibilidades de formación en los campos de la información impresa o los medios audiovisuales; el insuficiente bagaje de los propios educadores en materia de comunicación o su escepticismo respecto a los beneficios intelectuales de enseñar a leer de manera crítica los medios; la escasez de recursos; la desmotivación del alumnado; el malestar de parte del profesorado por el estrés o por los alumnos conflictivos, amén de otras causas.

La mejor forma de cambiar o paliar estas situaciones es participar de la creencia de que la educación, por la propia esencia de su significado, está siempre necesitada de un nivel de insatisfacción que contribuya a mejorarla. No cabe pensar en que se hayan alcanzado nunca situaciones ideales. Y por tanto, el mejor espíritu para avanzar en ese camino es defender una renovación pedagógica meditada.

No sería bueno que la escuela permaneciese anclada en un culto al libro y a los demás materiales impresos con exclusión de otras múltiples y enriquecedoras vías para obtener información y adquirir conocimiento. Como tampoco lo sería contribuir, desde la investigación científica o desde la práctica personal, a perpetuar un modelo de enseñanza unidireccional, altamente jerarquizado en el que el profesor gozase de un saber incuestionado e incuestionable, ajeno a la falibilidad y en el que no cupiese la participación desde la igualdad.

Frente a los sistemas paternalistas y aun autoritarios de enseñanza, conviene reivindicar una escuela formadora en las nuevas tecnologías, en las nuevas realidades socioculturales, pero con los necesarios valores del humanismo como marco. Y todo ello con una actitud del profesor acorde con el mensaje.

De nada vale (o de mucho, en sentido negativo, según se mire) predicar las bondades del diálogo, la participación o cualesquiera otros valores democráticos si no se empieza por practicarlos y por dar la oportunidad de secundar: sabido es que los niños -los alumnos, en consecuencia- en especial los de menor edad actúan en muchas ocasiones por patrones de referencia, siguiendo la pauta que les marcan, deseadamente o no, sus padres, sus profesores, etcétera.

Es una actuación mimética, que tiende a reproducir, a imitar tanto aspectos deseables como conductas censurables. El modelo, como es lógico, no está sólo en la realidad sino también en las representaciones de los medios de comunicación social.

En la época de la conocida, y reconocida mayoritariamente, como “sociedad de la información”, el sistema educativo se encuentra en entredicho. Hay que referirse en el contexto que abordamos a esta realidad palpable. El investigador y profesor José Manuel Pérez Tornero ha buceado en las claves para entender la situación (73):

1. “La escuela ya no es la depositaria privilegiada del saber o, al menos, no lo es del saber socialmente relevante. Según Martín Barbero (1999): *La sociedad cuenta hoy con dispositivos de almacenamiento, clasificación, difusión y circulación muchos más versátiles, disponibles e individualizados que la escuela.*
2. Las escuelas tampoco son los ámbitos privilegiados de transmisión de la educación. Si la escuela tiene que ver con las actitudes, normas y valores, es bien cierto que los medios de comunicación, las ciudades, las modas y el grupo de iguales se convierten en los más poderosos sistemas educativos del momento.
3. La escuela es, tal vez, la institución más eficaz para la enseñanza de la lectoescritura -como lo fue antaño- pero está quedándose atrás hoy en día en la promoción de la nueva alfabetización de la sociedad de la información: la del lenguaje audiovisual y de la informática.
4. En este contexto, los profesores ya no son considerados los maestros que atesoraban todas las habilidades y sabidurías.
5. Las escuelas ya no disponen como antaño de los únicos instrumentos para la producción y sistematización del saber. Su tecnología se ha quedado obsoleta si se la compara con aquella a la que acceden algunos de sus alumnos: televisión -a veces por cable y vía satélite-

ordenadores, vídeos, cámaras fotográficas, juegos educativos, Internet, etc.

6. La escuela ya no es la fuente de la racionalidad que funda o explica el orden social. La organización del mundo, los valores escolares no sólo pueden ser diferentes a los que rigen en el entorno -compárese, por ejemplo, la educación en valores en la escuela y el consumismo y la competitividad vigente en el escenario social-, sino que, desde la escuela, a veces, ya no es posible intentar explicar con coherencia el orden social.
7. La escuela se ha tornado, además, un elemento poco práctico. Conecta difícilmente con la acción social.
8. La escuela está perdiendo a marchas forzadas el poder que le había conferido el sistema social tradicional”.

Para comprender las razones de la crisis, no se puede olvidar el papel esencial, como tantas veces recuerdan los docentes, que juegan las familias en el hogar. Los ritmos de trabajo y de vida llevan muchas veces a la dejación de funciones de los padres. Aunque parece fácil ponerse de acuerdo en que ninguna coyuntura más o menos permanente debería justificar la ausencia de las familias en la socialización y la educación racional y emancipadora de sus propios miembros.

Ante la situación descrita en el ámbito educativo formal, la manera más útil de asumir los retos a los que se enfrenta la escuela en la sociedad de la emergencia y la revolución tecnológica es hacerles frente desde la ilusión y no desde el desánimo. Pero también desde la crítica –y la autocrítica- fundada. La mejor concepción de la educación es aquella que se enfrenta a su imprescindible y difícil tarea prescindiendo de los dogmas y del conformismo.

La escuela es uno de los lugares naturales para ejercer la pluralidad de las opiniones, tantas veces soslayada por los medios de comunicación, pendientes, por inercia y por fuertes intereses políticos, económicos y de todo orden, de reproducir el discurso ideológico predominante tanto en lo que se refiere a las ideas, como al modo de consumo de los bienes y los servicios.

Por este motivo, es deseable que la enseñanza no pierda de vista su responsabilidad esencial en la oportunidad que supone, no siempre aprovechada, para aportar e intercambiar puntos de vista que supongan la posibilidad de asumir libremente las propias opciones ideológicas e incluso las maneras de vivir.

Es conveniente en este sentido reflexionar acerca de la tendencia a la uniformización de ideas y de valores que transmiten los grandes conglomerados de comunicación, concentrados cada vez en menos manos. Apenas hay oportunidades para el disenso.

“No podemos dejar de reconocer la influencia que está teniendo en este proceso la extensión de una ideología neoliberal que, en forma de *pensamiento único*, pretende llevar incluso al terreno del conocimiento, las ideas y la cultura el imperativo exclusivo del modelo de mercado libérrimo”, señala Pérez Tornero (2000).

Por tanto, una lectura crítica de los medios de comunicación audiovisual desde la escuela, en el actual contexto mediático de multiplicación de canales de difusión de contenidos audiovisuales (satélites, cable, televisión digital terrestre, Internet...) debe enmarcarse en una renovación pedagógica necesaria y en un cuestionamiento no sólo de los “media” sino también de la propia sociedad a la que sirven y en la que influyen con sus efectos y sus representaciones. Todo ello desde un modelo que conciba a la educación y a la enseñanza como puesta en práctica de la libertad, libertad para conocer, para opinar, para respetar, para cuestionar...

Mario Kaplún ha estudiado los distintos modelos de comunicación y de educación, que aparecen sistematizados en “Una pedagogía de la comunicación” (74), el modelo que pone el énfasis en los contenidos y los que lo ponen en los efectos y en el proceso. Los dos primeros son exógenos (consideran a la educación como objeto), mientras que el último se centra en el educando como sujeto y es un modelo endógeno.

“La educación que pone el énfasis en los contenidos corresponde a la educación tradicional, basada en la transmisión de conocimientos y valores de una generación a otra, del profesor al alumno, de la elite “instruida” a las masas ignorantes. La educación que pone el énfasis en los efectos corresponde a la llamada “ingeniería del comportamiento” y consiste esencialmente en “modular” la conducta de las personas con objetivos previamente establecidos. La educación que pone el énfasis en el proceso destaca la importancia del proceso de transformación de la persona y las comunidades. No se preocupa tanto de los contenidos que van a ser comunicados ni de los efectos en término de comportamiento, cuanto de la interacción dialéctica de las personas y su realidad; del desarrollo de sus capacidades intelectuales y de su conciencia social”.

Lo que queda claro, en todo caso, es que “a cada tipo de educación corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación” (74).

En consonancia con las propuestas de tratamiento de la comunicación en la educación que se vienen defendiendo, no se trata de difundir desde la práctica educativa ningún discurso particular, pero sí de reivindicar un acercamiento crítico a la información y al resto de contenidos de los medios de comunicación que ha de trascender su realidad para pensar también sobre el modelo de sociedad en el que nos encontramos.

Se podrá contribuir así a que los alumnos sepan desenvolverse de forma autónoma y a que tengan sus propias respuestas y sus puntos de vista ante los retos que plantea la nueva realidad. Pero se aspira también a que el alumno pueda mostrar su creatividad, sus opiniones, sus inquietudes. En definitiva, que la escuela destierre para siempre el predominio de un alumno exclusivamente oyente, para pasar a la más deseable situación de aulas con escolares hablantes, que proponen, discuten, debaten, conocen.

En el camino hacia ese modelo educativo, aparece lo que hemos visto que Kaplún retrata con la característica básica de ser una enseñanza que pone el énfasis y el esfuerzo en el proceso, un modelo aplicado especialmente en los países de América Latina. “Es el modelo que Pablo Freire, su principal inspirador, llama *educación liberadora o transformadora*”.

Lo que se busca, como explica Mario Kaplún, es formar, antes que informar, (“y aún menos conformar comportamientos”), a las personas para que puedan transformar su realidad, desde la idea de Freire de que “la educación es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (75).

En relación con el trabajo de la escuela con los medios de comunicación, y en particular con los audiovisuales, poseen un notorio significado otros de los elementos conformadores de este modelo: es

una educación participativa y “*problematizadora*, que busca ayudar a la persona a desmitificar su realidad, tanto física como social. Lo que importa aquí, más que enseñar cosas y transmitir contenidos, es que el sujeto *aprenda a aprender*; que se haga capaz de razonar por sí mismo, de superar las constataciones meramente empíricas e inmediatas de los hechos que la rodean (conciencia ingenua) y desarrollar su propia capacidad de deducir, de relacionar, de elaborar síntesis (conciencia crítica). Lo que el sujeto educando necesita no es sólo ni tanto datos, informaciones, cuanto instrumentos para pensar, para inter-relacionar un hecho con otro y sacar consecuencia y conclusiones; para construirse una explicación global, una cosmovisión coherente”.

Para el autor, “se aprende de verdad lo que se vive, lo que se recrea, lo que reinventa y no lo que simplemente se lee y se escucha. Sólo hay un verdadero aprendizaje cuando hay proceso; cuando hay autogestión de los educandos” (76).

Una de las frases del rico refranero español corrobora la idea de que “lo que se aprende sin estudiar es lo que nunca se olvida”. Aunque parece contradictorio con la labor de la escuela, no lo es tanto si se atiende al espíritu más que a la letra: no son tan importantes los conocimientos y el dominio de contenidos y materias concretas como el disponer de las herramientas y los recursos para procurárselos por uno mismo, y sobre todo de una mente capaz de analizar, de procesar y

de pensar de forma crítica y autónoma. El objetivo último de una educación que pone el énfasis en el proceso no es otro: “que el sujeto piense y que ese pensar lo lleve a transformar su realidad”. En este contexto se sitúa el valor de la experiencia, de las actividades prácticas con los medios en las aulas.

2.2.1 Las actividades con medios como factor de innovación educativa.

A las virtudes que adornan, y más que eso justifican, la presencia de la lectura crítica de la información audiovisual en la escuela, expuesta en otros puntos de esta investigación, se une el hecho de que tal contenido y tal práctica puede contribuir de forma decisiva a la dinamización y la innovación en el ámbito educativo, que como es sabido siempre se halla necesitado de ello. Trabajar sobre la comunicación colectiva en clase es una oportunidad y una necesidad, no ha de verse como una amenaza, dado que a priori no lo es, y si se tienen algo claros los objetivos y los métodos tampoco será tal.

Sin embargo, ha de tenerse presente también que “introducir los medios en el aula con la sola idea de innovación es quedarse con una visión parcial y superficial de sus posibilidades educativas. Es necesario un cambio no sólo técnico sino de actitud, cambio en las pautas de interacción y en las capacidades de expresión con lenguajes

que nos pertenecen y mediante los cuales puede canalizarse la creatividad”. “No basta con incluir en la escuela los medios audiovisuales y los avances de las nuevas tecnologías, como apoyo del mismo modelo de comunicación tradicional; la modernización del sistema educativo no consiste en usar solamente la prensa, el vídeo, la computadora, etcétera, como un apoyo pedagógico, sino en modificar las pautas de interacción y formas de aprendizajes en el empleo de los nuevos lenguajes” (77).

Sabido es que la realidad social camina mucho más deprisa que el mundo académico, por circunstancias y motivos fácilmente apreciables que, sin embargo, no justifican que la escuela no sepa dar una respuesta válida y en un tiempo aceptable, con una cierta meditada celeridad, a esas novedades en el panorama que tanta influencia ejercen en los niños y en los jóvenes escolares. Aunque es cierto que existe ese fenómeno, no lo es menos que siempre hay que atender de manera igualmente coherente y satisfactoria a otros aspectos que subyacen indefectiblemente en los procesos educativos más allá del momento histórico y el lugar geográfico en el que se desarrollan.

El estudio de y con los medios de comunicación, para los alumnos constituye una forma de beneficiarse del acercamiento del currículum a la realidad del entorno más o menos cercano y de motivar e ilusionar al hacer posibles formas de expresión y al dar campo a libre a la creatividad, mediante el estudio y la elaboración de programas y contenidos audiovisuales.

Además, el bagaje que posean los profesores en materia de comunicación, si no es muy amplio, más que constituir un obstáculo debería suponer en un profesional concienciado un acicate para superarse, con ayuda de la formación adquirida a través de la considerable documentación y materiales de calidad disponible en distintos soportes, con la colaboración de expertos, con cursos de especialización, etcétera.

Más allá que para proseguir la incorporación de las tecnologías a la enseñanza, la integración curricular de los medios de comunicación audiovisual ha de servir también para renovar los métodos docentes y reflexionar acerca de la forma de mejorar la práctica diaria en clase.

Para lograrlo, habrá que ver en qué medida los nuevos procedimientos son compatibles con la convivencia de los tradicionales. En muchas ocasiones lo son, unos no invalidan la pervivencia de las prácticas tradicionales más arraigadas, en lo que se refiere a materiales y recursos educativos.

Es un error frecuente pensar, pongamos un ejemplo, que la introducción de soportes audiovisuales ha de frenar excesivamente el hecho de que se continúe trabajando con medios impresos de forma eficaz, y plenamente justificada. Parece una evidencia absoluta, pero no siempre se comprende con claridad que no sólo es compatible la diversidad de actividades y materiales, sino necesaria. Lo idóneo es que haya una adecuación a las circunstancias y requerimientos de asignaturas, alumnos, edades, coyunturas, etcétera.

2.3 La necesaria vinculación de la escuela con Internet.

Vivimos una época de ampliación de círculos y de intersección de fronteras. Internet, paradigma de la información y del encuentro transfronterizos y exponente de lo virtual por oposición a lo físico, tiene su correlato demográfico en el auge de las sociedades multiculturales, a las que empieza a sumarse la española. Los conceptos de tiempo y de distancia cobran un nuevo valor tanto en lo material como en lo psicológico, dentro de un proceso que no es exclusivo de la comunicación sino que afecta a cualquier aspecto que tiene que ver con lo humano, por ejemplo, los movimientos migratorios de personas en busca de una vida mejor. La relación entre la sociedad multicultural y el mundo interconectado por las redes de comunicación no es sólo una metáfora, sino una analogía real que confirma la difuminación de fronteras tanto geográfico-convencionales como imaginarias.

La circulación de la información y la documentación hacia puntos cada vez más lejanos geográficamente en tiempo real gracias a las Red de redes es hoy una realidad que ya no nos asombra, pese a la magnitud del fenómeno y a lo reciente de su aparición. Bien es verdad que España en estos momentos se sitúa a la cola de los países europeos con un índice de penetración de Internet del 36,8 % (el porcentaje medio europeo es del 47%), lo que corresponde a una cifra de siete

millones de usuarios. En la Unión Europea, España sólo supera a Grecia y Portugal (78). Lo más preocupante, con todo, es que la Red parece frenarse en España, puesto que da la sensación de que ya se ha alcanzado un primer techo en cuanto a la conexión y el uso de Internet en el país.

En este contexto, la escuela debe luchar día a día para, en primer lugar, no quedarse al margen. Hoy consideramos a la Red como una fuente inagotable de recursos para la educación, como una plataforma para la formación semipresencial o en línea, como la recurrente metáfora del ágora del mundo clásico, de la plaza pública, del foro. Sin embargo, no pasará mucho tiempo para que esta realidad sea tan acusada que ya estemos ante un fenómeno distinto. En ese momento, lo que hoy se denomina como la brecha digital ya no será sólo una amenaza sino un elemento de discriminación en el mejor y en el peor de los sentidos, una línea que podrá marcar la distancia entre quienes conozcan y tengan acceso a lo que será mucho más que una inmensa fuente de recursos.

Internet es hoy un potente instrumento, pero, además, en un mañana próximo, será el tren al que los alumnos y los ciudadanos habrán de estar necesariamente subidos para no quedarse en tierra. En torno a la Red, seguirán convergiendo la formación, la economía y los negocios, la política... mundiales, siempre, como es obvio, hasta un punto, pero sea cual sea este límite, será muy considerable.

La escuela no puede dejar de valorar suficientemente la importancia de la cuestión. En ese caso, el riesgo de contar con discentes analfabetos en este ámbito sería un lastre para sus posibilidades generales de tipo formativo, laboral o social. El peligro de caer en la brecha digital no es sólo una cuestión económica, como fácilmente se piensa, sino que tiene que ver también con otros factores: culturales y sociales, la formación previa, la edad, el clima general de valoración en torno a lo que está en juego, las infraestructuras tecnológicas disponibles en los centros educativos cuando son insuficientes pese a la existencia de la dotación económica precisa en los organismos pertinentes, la falta de preparación del personal docente...

Tal y como consideran diversos autores, será Internet (el ordenador) el que gane la partida de la convergencia tecnológica y la integración de los distintos sistemas y lenguajes mediáticos, frente a la televisión (el televisor). Precisamente, la nueva televisión, fuertemente marcada por el avance tecnológico y la digitalización, requiere nuevos enfoques en la atención, algunos compatibles con los dedicados a la televisión analógica convencional, pero otros no.

La transmisión de la señal de radio y de televisión por Internet nos sitúa ante un panorama que va mucho más allá de la mayor penetración de tales lenguajes en los hogares y del alcance a audiencias lejanas, siendo aspectos éstos ya de por sí relevantes.

Los procesos educativos han de prestar atención a esta realidad emergente, cuya generalización, tarde más o menos años, es imparable. Se ha de avanzar en la alfabetización audiovisual y multimedia tanto desde una dimensión fáctica como en los aspectos más teóricos al tiempo que se va perfilando la nueva situación. No cabe esperar a que la demanda sea tan perentoria como parece previsible que lo va a ser para empezar a actuar. La educación no tiene por qué y no debe ir a remolque de los acontecimientos y de su consumación.

En este sentido, resulta sintomático que muchos estudiosos se refieran más en sus trabajos a “Internet y la educación del futuro” que a Internet y la educación del presente. Las necesidades de formación en este campo existen ya. La loable tendencia a investigar y a buscar la excelencia de todo tipo pensando en el mañana oculta a veces que en terrenos como la educación no se puede dejar perder en determinados sentidos a las generaciones de estudiantes presentes en pro de las venideras, a las que también hay cuidar, por supuesto.

Dado que el papel de Internet en las sociedad será creciente en alcance e influencia, la población escolar debe recibir las pautas para lograr dominar, en el marco de la novedad pedagógica, los nuevos canales y redes de comunicación, los nuevos lenguajes, el hipertexto como base para el enlace de textos y documentos de diversas fuentes; el hipermedia, en definitiva, todas las nuevas formas de presentación de la información gráfica, sonora y literaria, así como el acceso a los

medios presentes en la plataforma que centra encuentros, cursos de formación y transacciones de lo más diverso. Las posibilidades son, por citar algunas, el correo electrónico, las listas de discusión, los foros y grupos de noticias o los *chats* o comunicaciones en tiempo real. Todo ello permite la existencia de campos virtuales y de entornos de trabajo colaborativo. Y sólo estamos en la primera generación de la *web*.

“El paso siguiente lo constituye la Web Multibroadcasting, que ha casado la televisión e Internet (Real Audio, Vídeo y Player); el Shockwave, que integra el mundo multimedia en la Red, la vida artificial, o Knowbots, que permite la utilización del *software* inteligente; los nuevos lenguajes de programación, la televirtualidad, que transforma el ciberespacio en una realidad virtual; los imprescindibles nuevos anchos de banda que facilitarán las conexiones; los Campos virtuales como complemento a las estructuras docentes. El siguiente paso nos acerca al futuro; predecirlo es inimaginable y el camino más seguro para equivocarse” (79).

En el momento actual, la mayoría de los centros escolares españoles, tras diversos esfuerzos e iniciativas de la Administración y de entidades privadas, cuentan ya con ordenadores conectados a Internet. Ahora les toca a alumnos y profesores la tarea de siempre, con elementos nuevos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a estar juntos y aprender a ser. Son los pilares que, para la UNESCO, conforman el tesoro que la educación es.

2.4 Caracterización de la alfabetización audiovisual.

La idea de educación o, más en concreto, alfabetización audiovisual está intrínsecamente unida a la necesidad de la interpretación de todo tipo de mensajes provenientes de los medios de comunicación colectiva desde una actitud y un enfoque críticos. Para esto último es preciso poseer unas ciertas nociones sobre la materia, conocer y valorar unos contenidos y unas prácticas profesionales en coherencia con una actitud libre de prejuicios o mitificaciones. Por tanto se precisa antes que nada una adecuada disposición además de un cierto bagaje de conocimiento que si no se tiene se podrá adquirir si hay voluntad y unas mínimas condiciones y medios para ello.

Se puede fácilmente comprobar que la lectura crítica de los mensajes audiovisuales no es sino una parte que ha de estar perfectamente integrada dentro del proceso y las actividades de educación en comunicación.

Los esfuerzos para avanzar hacia la educación audiovisual pasan también, como acabamos de ver en el epígrafe precedente, por una educación en Internet y para Internet. El acercamiento entre las diversas formas tecnológicas de expresión es ya un hecho que irá irremisiblemente en progresivo aumento hacia su total consolidación.

La plena convergencia multimedia hará, de esta manera, que la Radio y la Televisión por Internet deje de ser una posibilidad todavía

novedosa para formar parte esencial del ecosistema mediático existente en un futuro cercano.

Por lo que se refiere concretamente al ámbito del sonido y de la imagen cabe aceptar algunas de las consideraciones de partida que realizan instituciones internacionales de prestigio.

“La educación audiovisual”, según el Instituto británico de cinematografía, (British Film Institute, BFI), “tiene por objetivo desarrollar la comprensión crítica de los medios. Suele hacer referencia a los medios modernos de comunicación de masas tales como la televisión, el cine y la radio, pero lógicamente puede extenderse a todas las formas de expresión y comunicación públicas, incluidos los libros. Intenta ampliar el conocimiento de los medios que tienen los niños a través de trabajos críticos y prácticos. Trata de producir consumidores más competentes que puedan comprender y apreciar el contenido de los medios y los procesos implicados en su producción y recepción. También pretende producir usuarios de los medios más activos y críticos, que exijan, y tal vez contribuyan a ello, una gama más amplia de productos para los medios” (80).

Los aspectos clave de la educación audiovisual pasan, en la concepción de Bazalgette, por el estudio de las siguientes cuestiones:

- Agentes de los medios: quién produce los documentos; funciones en el proceso de producción; instituciones dedicadas a los medios; economía e ideologías; intenciones y resultados.
- Categorías de los medios: diferentes medios (televisión, cine, radio, etc.); formas (documentos, anuncios...); géneros (ciencia ficción, comedias, etc.); otras maneras de clasificar los documentos; cómo se relaciona la clasificación con la comprensión.
- Tecnologías relacionadas con los medios: de qué tipos de tecnologías se dispone y quién dispone de ellas, cómo utilizarlas, qué diferencias suponen en el proceso de producción y en el producto final.
- Lenguajes de los medios: maneras en que los medios de comunicación producen significados; códigos y convenciones; estructuras narrativas.
- Audiencias de los medios: cómo se identifican y se construyen las audiencias, cómo se las aborda y se llega a ellas; cómo las audiencias descubren los documentos, los eligen, los consumen y responden a ellos.
- Representaciones de los medios. Relación entre los documentos para los medios y los lugares, personas, acontecimientos e ideas reales; los estereotipos y sus consecuencias (81).

En estas categorías se halla la respuesta a preguntas respectivas. “¿Quién comunica y para qué? Agentes de los medios. ¿Qué tipo de documento es? Categorías de medios. ¿Cómo se produce? Tecnologías de los medios. ¿Cómo sabemos lo que significa? Lenguajes de los medios. ¿Quiénes lo reciben y qué sentido le encuentran? Audiencias de los medios. ¿Cómo presenta su tema? Representaciones de los medios (82).

Son cuestiones a las que una educación en materia de comunicación dentro del espacio escolar ha de aspirar a encontrar algún tipo de contestación, aun a sabiendas de que esa tarea no está exenta de dificultad. De todas formas, más importante que encontrar respuestas será el formularse tales preguntas y el aprendizaje obtenido en el camino, mediante ejercicios individuales, prácticas en grupo y el enriquecimiento derivado de debates documentados y puestas en común.

Manuel Alonso y Luis Matilla consideran que la didáctica escolar de la comunicación audiovisual ha de apoyarse en actividades que cubran tres frentes claramente diferenciados:

1. Conocimiento de la estructura comunicativa de cada medio.
 - Recursos técnicos y humanos que operan en la creación, conservación y difusión de los mensajes.

- Procesos y recursos precisos para la producción y financiación de éstos (ventas, publicidad, subvenciones) en el sector empresarial correspondiente (cinematográfico, editorial, radiofónico, televisivo...), tanto en sus manifestaciones dominantes como en las alternativas o marginales.
 - Incidencia de cada medio en la población y estudio crítico de datos sobre recepción, aceptación por parte de la audiencia, y posible “participación” o colaboración suya en la creación y difusión de mensajes.
2. Análisis de la características y recursos expresivos de cada medio.
- Codificación de los mensajes y creación de significado por parte de los emisores: el “lenguaje” de cada medio.
 - Descodificación de los mensajes por parte de los receptores e influencia que ejercen o pueden ejercer en ellos: “lectura” integral de propuestas audiovisuales.
3. Generación autónoma de procesos comunicativos.
- Elaboración de mensajes utilizando el lenguaje propio de cada medio y los recursos técnicos al alcance del grupo.
 - Difusión de los mensajes en el ámbito natural de actuación del grupo (centro escolar y otros centros familiares, barrio...)

- Evaluación cuantitativa y cualitativa de los resultados obtenidos (audiencia y aceptación), y recepción de posibles “respuestas” externas que cierren el ciclo comunicativo (83).

En Estados Unidos, las iniciativas del movimiento en favor de la lectura visual crítica han incluido unos objetivos esenciales:

- comprender las implicaciones psicológicas de los anuncios;
- distinguir realidad de ficción;
- reconocer y apreciar los puntos de vista diferentes y / o opuestos;
- desarrollar la comprensión de los estilos y contenidos de espectáculos teatrales, documentales, actualidades, noticias y otros programas de televisión, y entender la relación entre programas de televisión y la palabra impresa.

La hibridación y la convergencia entre la publicidad y los contenidos informativos es una característica muy acusada en el estadio actual de la comunicación pública colectiva. Por ello, en el ámbito de la educación audiovisual ha de tener una presencia importante la

actividad centrada en la publicidad, auténtica razón de ser de la existencia y la subsistencia de los medios de comunicación. Conviene prestar especial atención a las nuevas y viejas formas de publicidad indirecta y encubierta; los productos encartados en series infantiles y juveniles, en películas; los patrocinios, las menciones comerciales deliberadas y otras formas publicitarias mezcladas incluso con contenidos y espacios puramente informativos, sin la delimitación en el tratamiento que reclama la ética (84).

Todo ello no hace sino ahondar en la necesidad y en la justificación de un acercamiento crítico a los medios audiovisuales y a sus contenidos, sin olvidar nunca que ningún medio es únicamente una propuesta de contenido, sino mucho más. Sólo así se podrá alcanzar una educación audiovisual plena iniciada ya en la escuela, una formación intelectual que aproveche lo mejor de los medios conociendo sus potencialidades y beneficios pero, por supuesto, también sus más evidentes debilidades y limitaciones, así como sus trampas y sus simulaciones más burdas.

La educación en y con la imagen y el sonido pasa por lograr en el alumnado la alfabetización audiovisual, por la que entendemos “la capacidad de decodificar, analizar, evaluar y comunicarse en una variedad de formas” (85).

La Guía de Recursos de Alfabetización Audiovisual aprobada en 1989 en Toronto (Canadá) puede constituir un buen material para que los profesores se adentren en la materia. La guía desarrolla ocho conceptos clave que compartimos. Sobre ellos es conveniente trabajar en el aula, tras la preparación previa de actividades y recursos por parte de los docentes:

1. Todo lo que comunican los medios son construcciones.
2. Los medios de comunicación construyen la realidad.
3. Las audiencias negocian el contenido de los medios de comunicación.
4. Los medios de comunicación tienen unas implicaciones comerciales sobre las que se ha de tomar conciencia, para analizar de qué manera influyen en los contenidos y las técnicas de información.
5. Los medios de comunicación contienen mensajes ideológicos y de valores.
6. Los medios de comunicación tienen implicaciones sociales y políticas.
7. Forma y contenido están íntimamente relacionados en los medios de comunicación.

8. Cada medio tiene una forma estética propia (86).

El estudio de esta serie de afirmaciones por parte del profesorado puede constituir un buen punto de partida para definir actividades y sobre todo para no incurrir en errores frecuentes y significativos. Es conveniente, por tanto, acudir al repaso de las experiencias en marcha o pasadas no sólo dentro de España, sino también más allá de nuestro país.

Para ello no es preciso acudir necesariamente a las fuentes primarias. La doctrina se ha ocupado también de este aspecto. En concreto, Aparici y Matilla se refieren a experiencias relevantes de la enseñanza con imágenes y el trabajo con el vídeo tanto en nuestro país como en el ámbito internacional. Precisamente se hacen eco de las funciones de la televisión y el vídeo en la enseñanza, a partir de las investigaciones realizadas por la Open University. Entre muchas otras funciones estarían las siguientes (87):

- Presentar experimentos científicos, especialmente cuando el material y los equipos o los fenómenos observados son voluminosos, onerosos, inaccesibles o difíciles de observar en general.
- Describir un comportamiento humano, individual o colectivo.

- Ilustrar principios abstractos con la ayuda de técnicas de animación y de otro tipo.
- Presentar cambios en el tiempo, mediante la ralentización, la aceleración del movimiento, etcétera.
- Presentar materiales de estudio; por ejemplo, plantas enfermas para ayudar a los estudiantes a identificar los síntomas.
- Cambiar actitudes al presentar las ideas de un modo original o desde un punto de vista no habitual.

Pensando en la enseñanza formal, el logro de una educación audiovisual pasaría por dar cumplimiento a los siguientes objetivos:

- Satisfacer la necesidad de crear una actitud abierta, crítica y equilibrada hacia la asimilación y uso de las nuevas técnicas audiovisuales.
- Analizar la influencia de la imagen audiovisual en nuestro entorno, distinguiendo imagen y realidad.
- Describir la existencia y características del lenguaje de las imágenes, desarrollando una metodología para su lectura.

- Conocer y analizar las características objetivas y las posibilidades de articulación expresiva de los signos básicos de la imagen. Asimismo, describir las características subjetivas de las imágenes, sus connotaciones.
- Comprender las fórmulas narrativas que modulan las imágenes a lo largo de los distintos espacios (variaciones del punto de vista) y distintos tiempos (reelaboración en el montaje) (88).

Como resulta fácil apreciar, las potencialidades de la educación audiovisual desde una óptica crítica se extienden desde los usos más utilitarios hasta las aspiraciones más utópicas y globalizadoras, pero tan necesarias como aparentemente inalcanzables. Un usuario de los medios tecnológicos de información que no acompaña su consumo de una reflexión previa y simultánea sobre las relaciones y las mutuas implicaciones entre medios, audiencias y realidad no puede alcanzar una visión completa y equilibrada sobre un fenómeno que domina nuestro tiempo.

Y es que difícilmente podrá conseguirse un nivel de lectura o interpretación satisfactoria de mensajes mediáticos de carácter icónico y simbólico o de otro tipo (sonoro, literario...) si no se es consciente de que ni los medios de comunicación ni las tecnologías que los sustentan son en buena lógica inseparables de toda una serie de relevantes

circunstancias añadidas e inherentes a las características (posibilidades y limitaciones técnicas y expresivas) de esos medios informativos y de esas tecnologías de la comunicación. Entre dichas circunstancias están, como se expone en otros puntos de esta investigación, los aspectos económicos, ideológicos, profesionales, formativos, las situaciones coyunturales... de emisores, receptores y canales de la comunicación.

De su consideración teórica como correspondencia lógica con la praxis, el alumno podrá estar en condiciones de alcanzar a medio plazo, por la vía de los procedimientos al principio más definidos y sistematizados desde la escuela, un hábito de lectura y de acercamiento crítico a la información radiofónica y televisiva -adaptable como actitud a muchas otras situaciones vitales- que contribuya, en lo personal, a la higiene mental, y a la salud de la democracia como beneficio para la comunidad, para la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

CAPÍTULO DOS

BIBLIOGRAFÍA

CAPÍTULO DOS

Aguaded Gómez, Juan Ignacio. Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada. Grupo Comunicar, Huelva, 1996.

Alonso, C. A. y Gallego, D. J. Cómo enseñar a ver críticamente la televisión. UNED. Madrid, 1992.

Alonso, Manuel y Matilla, Luis. Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa. Akal, Madrid, 1990.

Alonso, M., Matilla, L. y Vázquez, M. Teleniños público, teleniños privados, Eds. De la Torre, Madrid, 1995.

Aparici, Roberto. Educación para los medios en tiempos del neoliberalismo. En Actas del Primer Congreso de Formación y Medios. Escuela de Magisterio de Segovia. Universidad de Valladolid, 1997.

Aparici, Roberto y García Matilla, Agustín. Imagen, vídeo y educación. Fondo de Cultura Económica. Madrid, 1987.

Aparici Marino, Roberto y García Matilla, Agustín. Lectura de imágenes. Ediciones De la Torre, 2ª ed., Madrid, 1989.

Aparici, Roberto, García Matilla, Agustín; Valdivia Santiago, Manuel. La imagen. UNED, Madrid, 2000.

Aparici, Roberto. (comp.) La revolución de los medios audiovisuales. Ediciones De la Torre, Madrid, 1993.

Bergondo Llorente, E. Comunicación audiovisual. Materiales didácticos del MEC. Optativas de Bachillerato. MEC, Madrid, 1993.

Campuzano, Antonio. Tecnologías audiovisuales y educación. Una visión desde la práctica. Madrid, Akal, 1993.

Castells, Manuel. La era de la información. Vol. I (La sociedad Red). Alianza editorial, Madrid, 1998.

Cebrián Herreos, Mariano. Teoría de la información audiovisual. Interpretación informativa audiovisual de la realidad. UNED, Madrid, 2000.

Cebrián Herreros, Mariano. Información televisiva. Mediaciones, contenidos, expresión y programación. Síntesis, Madrid, 1998.

Cebrián de la Serna, Manuel. La televisión: creer para ver. Clave, Málaga, 1992.

Corominas, A. La comunicación audiovisual y su integración en el currículum. Graó, Barcelona, 1994.

Fandos Igado, M. Juega con la imagen. Imagina juegos. Hacia una integración curricular de los medios en la enseñanza. Grupo Comunicar, Huelva, 1992.

Grupo Imago. Imagotopías. Aproximaciones al estudio de las imágenes. Granada, 1993.

Grupo Imago. El discurso de la televisión. Teoría y didáctica del medio televisivo. Granada, 1993.

Grupo Spectus. Aprende conmigo. La televisión en el centro educativo. MEC / Ediciones De la Torre, Madrid, 1997.

Gutiérrez Martín, Alfonso. Educación multimedia y nuevas tecnologías. Ediciones De la Torre, Madrid, 1997.

Jiménez, A. (ed.) Comunicación y Educación. Colegio de Doctores, Granada, 1996.

Kaplún, Mario. Una pedagogía de la comunicación. Eds. De la Torre, Madrid, 1998.

Maquinay, Aurora y Criado, Alberto. Los audiovisuales en el aula. Una propuesta didáctica para impulsar la Educación Audiovisual en los centros educativos, en Comunicación y pedagogía, 167, julio 2000, págs. 75-81.

Masterman, Len. La enseñanza de los medios de comunicación. Ediciones de la Torre, Madrid, 1993.

Mattelart, Armand y Dorfman, Ariel. Para leer al pato Donald. México, Siglo XXI, 1978.

Mattelart, Armand y Michèle. Pensar sobre los medios. Fundesco, Madrid, 1987.

Nadal Martín, M. A. y Pérez Celada, V. Los medios audiovisuales al servicio del centro educativo. Castalia/MEC, Madrid, 1995

- Ortiz, Lourdes y Del Río, Pablo. Comunicaci3n crítica. Pablo del Río, editor, Madrid, 1977.
- Orozco G3mez, G. y Charles Creel, M. (coords.) Educaci3n para la recepci3n. Hacia una lectura crítica de los medios. Trillas, México D. F., 1990.
- Pérez, María Amor y Agudaded, José Ignacio. Pistas para el uso didáctico de los medios de comunicaci3n. Televisi3n, prensa y radio en el aula. Revista Comunicaci3n y Pedagogía, núms. 165-167. Barcelona, febrero-julio 2000.
- Pérez Jiménez, Juan Carlos. La imagen múltiple. Ollero y Ramos, Madrid, 1994.
- Pérez Jiménez, Juan Carlos. Imago mundi. La cultura audiovisual. Fundesco, Madrid, 1996.
- Pérez Tornero, José Manuel (comp.). Comunicaci3n y educaci3n en la sociedad de la informaci3n. Paid3s, Papeles de Comunicaci3n, Barcelona, 2000.
- Ramonet, Ignacio. La tiranía de la comunicaci3n. Debate, Madrid, 1998.
- Ramonet, Ignacio. La golosina visual. Taurus, Madrid, 2000.
- Rodríguez Pastoriza, F. Perversiones televisivas. Una aproximaci3n a los nuevos géneros audiovisuales. Instituto Oficial de Radio y Televisi3n. Madrid, 1997.
- Romano, Vicente. La formaci3n de la mentalidad sumisa. Los Libros de la Catarata (Fondo de investigaciones marxistas). Madrid, 1991.
- Santos Guerra, Miguel  ngel. Imagen y educaci3n. Edit. Anaya. Madrid, 1984.

Sartori, G. Homo videns. La sociedad teledirigida. Taurus, Madrid, 1998.

UNED. Curso de introducción a la lectura de la imagen y al conocimiento de los medios audiovisuales (Material impreso y audiovisual). Madrid, 1987.

VV.AA. Educación para la comunicación. Televisión y multimedia. Libro interactivo en CD. Master Televisión Educativa. Universidad Complutense. Madrid, 2002.

VV.AA. Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar, Grao, Barcelona, 1994

Vílchez, Luis Fernando. Televisión y familia. Un reto educativo. PPC, Madrid, 1999.

CAPÍTULO TRES

LOS NIÑOS Y LOS JÓVENES ANTE LA RADIO Y LA TELEVISIÓN

3.1 La radio y su utilización en la enseñanza

3.1.1 La potencialidad de un medio a menudo infravalorado

3.2 Los escolares y los contenidos de televisión

3.2.1 Penetración e influencia particular de la televisión

3.2.1.1 Los contenidos televisivos y los niños

3.2.1.2 Los contenidos televisivos y los jóvenes

3.3 El aprovechamiento de los medios. Su dimensión educativa.

3.3.1 El concepto de lectura crítica mediática como aspecto inherente al aprovechamiento educativo

3.3.1.1 Necesidad

3.3.1.2 Objetivos

3.3.1.3 Posibilidades

Bibliografía

3. LOS NIÑOS Y LOS JÓVENES ANTE LA RADIO Y LA TELEVISIÓN.

3.1. La radio y su utilización en la enseñanza.

3.1.1 La potencialidad de un medio a menudo infravalorado.

Para abordar el mundo concreto del sonido radiofónico, es preciso realizar algunas consideraciones de partida al estudiar la lectura crítica de la información audiovisual desde el ámbito escolar, dadas las particularidades técnicas y expresivas del medio, y máxime si tenemos en cuenta que la radio suele ser la gran olvidada en muchas ocasiones, desdeñando sus inmensas posibilidades, su potencialidad, para dejar campo libre a la imaginación y la creatividad.

La información radiofónica en sentido amplio tiene mucha relación con el relato como género, que no tiene por qué ser ficticio necesariamente como se tiende a creer, y cuya dimensión de suyo oral comparte plenamente. Esta forma concreta de exposición, característica del medio radiofónico en tanto que amplificador de la capacidad verbal humana, estimula la imaginación. Una capacidad que ya se ve alentada por la propia radio globalmente considerada, gracias precisamente a una limitación, a la ausencia de imágenes electrónicas que se ven sustituidas por composiciones de lugar del oyente e

imágenes mentales. Ya escribió Rousseau que viendo menos se imagina más.

No se puede olvidar tampoco que en España la audiencia de la radio alcanza a más de la mitad de la población, que otorga al medio y a sus mensajes un alto grado de credibilidad. Se trata de un vehículo de comunicación colectiva muy utilizado para informarse y entretenerse.

Sin embargo, presenta muchas y notables diferencias con la televisión, lo que hace que estemos ante medios de naturaleza básicamente distinta. La radio remite naturalmente a la noticia en primer lugar, y también a la música, como las dos facetas principales que la definen, en tanto que el medio televisual se orienta de manera clara hacia el espectáculo, tiende irremisiblemente a él, al menos en el momento presente, no sólo en los concursos y en los programas de ficción, en los que resulta más propio y legítimo.

Se quejan algunos de que la radio sea siempre comparada con la televisión, cuando por sí misma es extraordinariamente valiosa y goza de una autonomía saludable que haría prescindible una comparación en la que, en determinados puntos, inevitablemente saldrá siempre perdiendo. En otros no, desde luego.

En realidad es muy difícil, como vimos al principio, analizar desde unos determinados objetivos un medio informativo sin hacer referencia

directa a los otros, dado que todos conforman un sistema mediático estrechamente relacionado. En él las influencias y conexiones mutuas resultan tan evidentes que sería torpe obviarlas si lo que se pretende es obtener una idea cabal acerca de un ecosistema formado tanto por medios independientes como por el conjunto de todos ellos.

La dimensión individual, por otro lado, no se puede decir que sea más importante o más influyente en la sociedad y en los receptores particulares que el factor que implica la globalidad de todas estas tecnologías de la comunicación a las que sirven como vehículo los más diversos soportes.

El medio radiofónico, como todos los demás y como el conjunto de los recursos tecnológicos, ha de ser utilizado en su aplicación didáctica a la enseñanza formal de manera razonada y desde un cierto conocimiento de su potencialidad, pero también de sus limitaciones.

En el caso de la radio habrá que definir muy bien qué tipo de actividades se realizan en torno a ella y cuáles no, dada, por ejemplo, la fragilidad de la memoria auditiva, que es “precaria y olvidadiza”, lo que supone una significativa característica de la escucha radiofónica (89).

Siempre hay profesionales en la enseñanza que no olvidan los beneficios de trabajar en el aula con los distintos medios, tanto desde el punto de vista de la producción como de la reflexión.

Como muestra, señalaremos un caso que refleja a la perfección una

situación frecuentemente olvidada, pero de gran interés para la educación: aquellos maestros y maestras, profesoras y profesores que realizan un trabajo en el aula no por desconocido por el gran público menos estimulante y provechoso para sus destinatarios los alumnos.

El periodista Antonio Torres Flores, en su libro de investigación sobre la radio, se refiere a “las numerosas actividades de carácter pedagógico literario que la profesora Celia Viñas realizó en su labor docente. Entre ellas, están las emisiones de radio, cuyos guiones preparaba y saltaban a las ondas, en estrecha colaboración con los alumnos de los últimos cursos que sentían inquietudes. Versaban sobre los más variados temas, predominando los de carácter poético y dramático”. En homenaje a Rubén Darío, se pudo escuchar en noviembre de 1949 desde los micrófonos de Radio Almería recitar unos poemas: “Olvidad la prosa de la vida y vivid la vida de Belleza...” (90).

La radio, pues, presenta grandes posibilidades para la escuela. “McLuhan definía la radio como el medio de comunicación oral caliente por excelencia. Atendiendo esta calificación tenemos una herramienta adecuada para trabajar pedagógicamente con los niños. Su cariz coloquial y la función recreativa que puede desarrollar es el marco idóneo para educar jugando y recrear aprendiendo” (91).

Como resalta Cebrián Herreros, reconocido por la doctrina como

“uno de los más importantes teóricos de la radiodifusión” (92), “la radio es el medio en el que la imaginación del oyente es sobreexcitada al máximo. El oyente recompone en su mente los hechos según los datos que la emisora le aporta y según la transformación que su personalidad introduce (...). La nueva radio fomenta esta capacidad imaginativa mediante diversos recursos que van desde la exposición incompleta de un relato, para dejar que el oyente lo concluya, hasta la búsqueda de asociaciones entre sonidos y colores” (93).

Para el reputado semiólogo francés Roland Barthes, “la voz es un órgano de lo imaginario”. Según él, la de los años 60 era “una civilización de la palabra, y esto a pesar de la invasión de las imágenes” (94). Es posible y hasta probable que el panorama haya cambiado y siga cambiando mucho desde entonces, pero el argumento parece aún válido, al menos para las generaciones entradas ya en una cierta edad.

El análisis de las emisiones profesionales de radio, previamente seleccionadas y grabadas, debería ir acompañado o seguido de contenidos elaborados por los escolares. Esas actividades radiofónicas podrían referirse tanto a la información como a los espacios de ficción, y contribuir así a conocerlos, junto a unas elementales referencias históricas de lo que supusieron en el imaginario colectivo de la audiencia de épocas pasadas, pero recientes. Por ejemplo, el

radioteatro de “El teatro del aire” ya sólo existe en el recuerdo de quienes fueron sus oyentes, pero existen motivos para pensar en un posible renacimiento de los géneros olvidados por la radio.

De hecho, Radio 3 (RNE), ha tenido la feliz idea de recuperar los seriales con “Cuando Juan y Tula fueron a Siritinga”, una radionovela de fantasía heroica, con episodios de diez minutos, estrenada en septiembre de 2000, que también se emite por Internet, soporte que le otorga una saludable nota de interactividad (95).

Como pauta para el trabajo práctico en clase centrado en el análisis crítico de audiciones, puede seguirse una ficha de trabajo similar a la que emplean algunos profesores que trabajan con los medios y sobre los medios en las aulas (96). Será necesaria una adaptación a la edad de los alumnos, la unidad didáctica, los objetivos, las observaciones del docente y otras particularidades. Pero el modelo sirve como guía de trabajo.

- Ficha-cuestionario de audición.

1.-¿Qué es lo que más te ha gustado? ¿Por qué?

2.-¿Crees que han empleado el lenguaje verbal con corrección? ¿Qué fallos has encontrado?

- 2.1.-¿Hablan bien los locutores y locutoras? Fallos.
- 2.2.-¿Cómo era el ritmo en general?

- 3.-¿Han empleado el lenguaje musical adecuado? ¿Por qué?

- 4.-¿Han estado bien empleados los efectos especiales? ¿Por qué?

- 5.-¿Han empleado correctamente los silencios? ¿Por qué?

- 6.-¿Estaba el guión bien elaborado? ¿Por qué?

- 7.-¿Crees que ha habido fallos técnicos? ¿Por qué?

- 8.-¿Crees que ha estado la emisión bien programada en general?
¿Por qué?

- 9.-¿Qué crees que ha faltado?

- 10.-Haz una pequeña valoración o propón otro tipo de programa o actividades que se pudieran hacer.

Entre los reconocidos valores educativos que puede aportar la radio pueden citarse los siguientes, algunos de los cuales comparte con otros medios:

- Favorece el trabajo en equipo.
- Estimula la creatividad y la imaginación.
- Mejora la expresión, así como la comprensión verbal (oral y escrita).
- Desarrolla en el alumno la capacidad de análisis y síntesis.
- Facilita el conocimiento del entorno, o de otros lugares y realidades más o menos ajenas o lejanas -físicas o cognitivamente-, al tiempo que facilita el conocimiento del pasado común (la Transición española, por ejemplo, gracias al documento sonoro excepcional de la época, al igual que el televisivo).
- Desarrolla la responsabilidad y el autocontrol; favorece el respeto hacia opiniones ajenas.
- Genera actitudes críticas que ayudan a descodificar mensajes ocultos e intencionalidades que trascienden la apariencia de la exposición verbal o del montaje.
- Con la actualidad como referente, propicia el debate, el intercambio de opiniones y el conocimiento de las más diversas posturas.

Pero no hay por qué limitarse al espacio o al tiempo presente, sería provechoso y divertido realizar reportajes o programas monográficos sobre autores literarios, movimientos artísticos o sociales, asociaciones ciudadanas...

Además del conocimiento de la historia de la radio y del estudio del lenguaje radiofónico, resulta esencial abordar el trabajo con el guión radiofónico: sus elementos básicos, datos para identificarlos, las indicaciones técnicas más habituales, la presentación gráfica, así como las normas básicas de redacción para radio: tiempos verbales, los datos más importantes en primer lugar, el lenguaje claro y con estructura sencilla (sin más de una o dos ideas por párrafo), sin muletillas ni estereotipos o tópicos...

Esas destrezas y ese acercamiento al mundo de la radio se podrá convertir en un bagaje de extraordinaria utilidad para valorar críticamente y de forma rigurosa, con más conocimiento de causa, las emisiones profesionales, de forma ya no por necesidad metódica sino en el día a día de los alumnos también cuando dejen la enseñanza formal.

Pueden servir como infraestructura y modelo para trabajar desde la escuela con y sobre la radio las numerosas emisoras públicas locales existentes en España (97), así como otras estaciones dispuestas a incluir espacios o colaboraciones de alumnos, o a ceder sus instalaciones para grabar en momentos en que puedan hacerlo.

También se puede experimentar con los diversos géneros y fórmulas radiofónicas, por lo que tiene de divertido y motivador: la rueda informativa en estudio o de corresponsales (ésta simulada, obviamente), la crítica, la columna... o la información de actualidad presentada de una forma tradicional o novedosa, además del mencionado reportaje. En este último caso será preciso que el profesor exponga las características básicas y la posible forma de proceder de los alumnos en el montaje, todo ello derivado de las especificidades del género: la aportación de testimonios de interés como elemento indispensable, la importancia del sonido documental frente a los comentarios de los autores del reportaje, etcétera.

El estudio de las diversas modalidades de expresión que suponen los distintos géneros radiofónicos, relacionados profundamente con la práctica general del periodismo, se encaminaría a conseguir, junto al resto de actividades, entre otros, los siguientes objetivos básicos (98):

- Investigar y descubrir los orígenes, el presente y el futuro de la radio.
- Valorar este medio en contraste con la televisión, que le ha quitado protagonismo.
- Analizar las posibilidades de los avances tecnológicos: radio digital (DAB), informática aplicada, Internet.

- Analizar y comprender las características del lenguaje radiofónico.
- Comprender mensajes de la radio y descubrir cuáles son los elementos que los componen.
- Estudiar cómo se realiza un programa de radio, sus diversas fases desde que se proyecta hasta que se emite.
- Conocer cómo se estructura un guión radiofónico.

La actividad, sin embargo, habrá de ir más allá de la mera producción de contenidos o de la evaluación de audiciones profesionales o de clase para abarcar, como siempre, la reflexión en torno a los medios informativos, en particular la radio, que cuenta con veinte millones de oyentes habituales en España y con una valiosa historia de 75 años, que incluye grandes servicios a la democracia como el del 23-F de 1980, “la noche de los transistores”.

La audición y el análisis de la emisión de la época que realizó la cadena SER puede ser un estupendo ejercicio para debatir y para conocer más en profundidad sobre aspectos como el propio momento histórico, la función social de los medios de comunicación, la responsabilidad del periodista, y otras cuestiones que puedan ser pertinentes y aprovechables desde un punto de vista educativo (99).

Es deseable que la escuela sepa aprovechar el legado de más de setenta y cinco años dejado por la radio en España, al seguir la estela de los pioneros internacionales. Resulta muy rico el acervo cultural de más de setenta y cinco años de historias contadas en voz alta, de sonidos que hicieron, que hacen compañía a millones de personas de diversas edades y condiciones diversas, sonidos que entretienen, sonidos que informan. En épocas de guerra y en tiempos de paz. De día y de noche. Porque la radio no duerme ni descansa.

“Si se acabaran los libros, si se olvidara el arte de leer y escribir (propósito en el que las autoridades educativas y pedagógicas llevan ya mucho ganado), bastaría que alguien contara en voz alta una historia para que siguiera existiendo la literatura”, ha observado el escritor y académico Antonio Muñoz Molina.

Justamente eso es la radio: una sucesión de historias contadas en voz alta. Historias trágicas o bellas, pero historias que contribuyen todas al prodigio de llegar, por el medio de comunicación más cálido, a quien da sentido a esos relatos o a esa música, el oyente.

“La radio -asegura la lingüista Josefina Vilar- es habla pública, en esta caben todos los géneros de la literatura (los poéticos, los académicos, los periodísticos, etc.) así como, en principio, todos los actos del habla (preguntar, convencer, mentir, imprecisar...); la sustancia expresiva en que se produce esos géneros es la que existe en los tres

componentes del significante radiofónico: las lenguas habladas, la música y los efectos sonoros” (100). Habría que añadir otro elemento: el silencio, sumamente expresivo en el ámbito radiofónico, como en tantos otros contextos y situaciones vitales.

“Todo lo que somos y hemos sido se encuentra en nuestra forma de hablar. Este invento del hombre que es la palabra, según don Eulalio Ferrer, nos transparenta, nos descubre a los ojos de los demás, que al oírnos hablar pueden averiguar de dónde venimos, cómo somos, qué comemos, cómo actuamos, qué tememos, qué admiramos. Somos lo que hablamos. Así, la radio por esencia es democrática. No en vano don Miguel de Unamuno aseguraba que “el hombre es hombre por la palabra”. Así hablamos, así somos y es el hombre de la calle y de la radio, el que nos aguarda del otro lado del receptor y que espera que seamos su cómplice y su aliado, antes que su crítico o preceptor” (101).

Con todo, no conviene olvidar que, como se ha insinuado ya, no sólo del idioma vive la radio. “Cuando pensamos en la radio solemos asociarla al lenguaje hablado, a la palabra. Pero la radio es mucho más: puede emplear y combinar palabra, música, “ruidos” (efectos de sonido). Dispone, pues, del lenguaje sonoro con toda su variedad y riqueza” (102). Incluida, insistimos, la ausencia breve de sonido alguno, como elemento intencional o fortuito, combinado con el resto. En ese contexto, el silencio puede tener una gran carga de significado, por lo

que es importante que los alumnos lo conozcan y opinen sobre ello al trabajar con el medio y sobre él.

Una idea global subyace, y a poco que no se quiera dejar de ver aparece con fuerza, en todo lo expuesto: está plenamente justificado abogar por que algún día cuaje la idea brechtiana según la cual la radio debería estar en todos los lugares: en el parlamento, en la cárcel, en las habitaciones de los hogares, y en las escuelas desde luego... El escritor formuló en su *Teoría general de la radio* la creencia de que la radio podría ser el más formidable medio de comunicación si los oyentes pasasen a ser también hablantes. Ésa es una filosofía y una reivindicación legítima que conviene que esté presente, porque ha de ser consustancial a él, en el trabajo con la radio, la televisión y el resto de los medios audiovisuales y en cualquier soporte y de todo tipo en la escuela.

3.2 La información y la publicidad en televisión y los escolares.

“El ojo que aquí ves, no es ojo porque lo veas;
es ojo porque te ve”

Antonio Machado

La influencia de medios audiovisuales como la radio y, especialmente, la televisión está hoy fuera de toda duda, dada su penetración casi total en los hogares españoles y su “autoridad” (si lo dice la tele es verdad) para la mayoría de sus espectadores. Se podrá comprobar más adelante que hablamos de “espectadores” de forma absolutamente intencional.

Algunos de ellos le prestan más atención, o al menos le dedican más tiempo, que a ninguna otra cosa: la mayoría de alumnos ven más horas de televisión que las que tienen de clase a lo largo del año (103).

Ese papel central de la televisión, como avanzadilla del resto de medios, es hoy tal que constituye un recurrente tópico en las exposiciones doctrinales sobre el tema mencionarlo, generalmente como punto de partida de los textos, lo que, en este caso, no siempre significa que sea gratuito referirse a ello.

Hoy se dice de forma unánime que nos hallamos inmersos en la Sociedad de la Información como superación de la sociedad industrial.

Pero el primer gran cambio revolucionario en la comunicación colectiva vendría, sin duda, marcado por la invención de la imprenta, en el siglo XV, mientras que “la segunda gran revolución histórica en la comunicación tiene lugar en el siglo XX, primero con la llegada del cine y la radio, y más tarde con la televisión, dando paso a la cultura audiovisual. La televisión se caracteriza desde un principio como un medio de comunicación de masas, es decir un medio con la capacidad de difundir un mensaje que llega de forma simultánea a una audiencia de millones de receptores geográficamente dispersos y cuyo contenido y formato se propone a partir de una base de *legibilidad y sencillez aparente*. Este medio incorpora un lenguaje a partir del cual se representan fenómenos de la realidad alterados, transformados; éste no refleja la realidad misma. A partir del análisis de González Requena (1988) señalamos como características más destacables del discurso televisivo, que manifiestan su naturaleza mediadora, la fragmentación y repetición constantes, su autorreferencialidad y la accesibilidad permanente e ininterrumpida. Además, la emisión en directo como una posibilidad especialmente apoyada por la televisión supone una dimensión de gran impacto para la construcción de acontecimientos asociados a la realidad dialéctica-ficción que ésta propone” (104).

Por su parte, la aparición de Internet y la convergencia multimedia con los procesos parejos de digitalización constituye el estadio actual, igualmente revolucionario, ya por sí mismo, pero también si se pone en relación comparativa con las fases precedentes.

Al hablar de imagen suele pensarse en la imagen en movimiento del cine o la televisión, pero conviene que en el análisis no se olvide la base que sustenta ese tratamiento temporal: las imágenes fijas, especialmente las fotográficas. Auténtica fuente de placer y conocimiento. Trátese del documento fotoperiodístico o del enfoque más artístico, aspectos a veces perfectamente conjugados. Ahí están los trabajos de Robert Capa (*Muerte de un miliciano*, por ejemplo), H. Cartier-Bresson y su interesante teoría del momento o del “instante decisivo”, Sebastião Salgado (exposiciones *Workers*, *Éxodos...*) y tantos otros, incluidos lógicamente los fotógrafos coetáneos de prensa.

En el caso de la imagen fija, “no es necesario contar con cámaras, laboratorios, etcétera para realizar ejercicios de lectura de imágenes. Bastará con que el maestro eche mano de una buena ilustración publicada en revistas o en alguno de los excelentes anuarios de fotografía. También la prensa diaria puede y debe ser inspiradora del trabajo en el aula. Fotonovelas, álbumes, tebeos... servirán para que el escolar trabaje sobre materiales conocidos, desmitificando la supuesta complejidad de la lectura de imágenes y acostumbrándose a ella como algo divertido y usual” (105).

En el ámbito de la educación formal se debe ser consciente de que la imagen fotográfica posee propiedades de un alto interés pedagógico. “El lenguaje fotográfico perpetúa acontecimientos, materializa ideas y permite su difusión. Sólo la fotografía ofrece imágenes de nuestro

tiempo que podemos contemplar todo el tiempo que deseemos, fragmentando la realidad en momentos seleccionados por el fotógrafo. La percepción visual es una forma de conocimiento. A través de la vista aprendemos y memorizamos. *Ver* supone ordenar y estructurar lo que nos rodea para hacerlo comprensible a nuestra mente. *Mirar* va más allá; implica la existencia de dos elementos fundamentales: un punto en el exterior que ha conseguido captar nuestra atención y la reflexión acerca de ese punto. El fotógrafo ahonda en este proceso al fijar con su cámara el motivo seleccionado y mostrarnos su particular punto de vista. Éste es un ejercicio de sensibilidad que requiere conocimiento visual del entorno y dominio de la técnica fotográfica. Cartier-Bresson definió así la actividad del fotógrafo: *Tomar fotografías significa reconocer -simultáneamente y en una fracción de segundo- tanto el hecho mismo como la rigurosa organización de formas visualmente percibidas que le dan sentido. Es poner la cabeza, el ojo y el corazón en un mismo eje*” (106).

Una actividad de clase que lleve a conocer mejor los medios audiovisuales pasaría por aprender y enseñar a analizar algunos de los elementos básicos presentes en cualquier imagen fija, bien seleccionada por el educador, tales como: el punto, la línea, el color, la luz.

El análisis no puede quedarse en el mero estudio del ámbito objetivo (nivel denotativo), sino que ha de incluir también los aspectos

subjetivos que quedan a interpretación del lector (nivel connotativo). El trabajo individual habrá de ser el paso previo a una necesaria puesta en común enriquecedora para alumnos y profesor.

En este campo de la imagen existen magníficos materiales de instrucción para docentes y discentes tanto impresos como en vídeo: entre otros, los producidos en el seno del Curso de Lectura de la Imagen, de la UNED, disponibles en bibliotecas y en la librería de esa Universidad.

Se hace preciso seguir avanzado hacia una alfabetización y una educación integral que no se quede sólo en la instrucción que se apoya, con impecable criterio, en la letra impresa (lectoescritura), sino que incluya también la imagen y el sonido, sin olvidar las formas de expresión que integran distintos soportes o elementos, porque todas son tan necesarias como complementarias en el ámbito educativo y en la vida diaria, cada una ocupa su sitio y juega su papel, y además resultan difícilmente equivalentes entre sí.

“Los colores azules o rosas que utiliza Picasso, los amarillos de Van Gogh o los rojos, azules y blancos de Miró poseen un sentido en sí mismos, que se puede explicar a través del lenguaje escrito pero que no tiene su equivalencia en ésta ni en otra forma de expresión. No hay palabras mayúsculas que signifiquen el primer movimiento de la quinta Sinfonía de Beethoven, ni tampoco una secuencia de “Ciudadano Kane” tiene su equivalente en un cuarteto de cámara” (107).

No carece de sentido la aseveración que formulaba Charles Pathé, que evidencia la fuerza de la imagen en movimiento: “El cine será el teatro, el periódico y la escuela del mañana” (108).

Sería limitado y nada alentador conformarse exclusivamente con un análisis como el que hacen de la televisión Postman, Bordieu o Echeverría, entre tantos otros, presidido por críticas bastante severas a la televisión.

Para muchos intelectuales, todavía hoy, la televisión es ese invento (del) maligno al que atribuir sin pestañear todos los males de la patria y aun del mundo. Una mala maestra, que diría Popper. Convendría ir más allá de esas opiniones, tan legítimas como frecuentes. Para el filósofo Gustavo Bueno, “lo que está en la pantalla está en el mundo, y lo que está en el mundo está en la pantalla”. Aunque realidad y representación, acontecimiento y relato, no sean lo mismo, se podría añadir. Aunque sea todo lo que está pero no esté todo lo que es.

Giovanni Sartori, en concreto, sostiene en *Homo videns* la teoría de que la televisión ha supuesto una ruptura con el lenguaje escrito. Este autor ha explicado en otro lugar que “la transición del hombre y la mujer que leen a la del hombre y la mujer que ven es muy seria. Hemos perdido la capacidad de abstracción. Toda la comprensión de la realidad hasta hace cincuenta años se centraba en abstracciones que no eran visibles, la justicia, la libertad, la belleza, son conceptos que

comprendemos en nuestra mente pero no los podemos representar visualmente. Para las nuevas generaciones el mundo se ha reducido a lo visible y esto supone una gran pérdida en la comprensión del mundo. Estoy a favor de la cultura de la palabra, aunque no tengo nada en contra de la audiovisual. De hecho, hay ciertas cosas que uno sólo entiende y comprende si las ve, porque no pueden describirse con palabras, son inefables como los sentimientos. Un sentimiento no se puede escribir con palabras, hay que sentirlo. No obstante, seguimos necesitando palabras, conceptos y abstracciones. Es decir, tenemos que seguir moviéndonos en lo que se llamó el mundo *intiligibilis*, el mundo de las cosas que se piensan y no sólo de las cosas que se ven. Si los dos están bien compaginados es estupendo, pero ahora ese matrimonio, por así decirlo, se ha roto” (109).

Se podría entender que estos argumentos matizan las consecuencias de una idea aceptada: la de que el lenguaje televisivo es incapaz de contener un pensamiento abstracto, en la medida en que quienes lo articulan y quienes lo descodifican sí pueden hacer uso de esta esencial facultad. Además de que la imagen televisiva casi siempre se presenta con explicaciones verbales y / o rótulos. Por mucho que prime sobre la palabra en el tratamiento dado al conjunto del mensaje y en el recuerdo del espectador, no cabe analizar la imagen de televisión olvidándose del sonido, ambiental y de todo tipo, que la acompaña durante la mayor parte del tiempo en todos los programas. En la información

audiovisual, conviene dejar constancia, que presenta tanto imagen como sonido, este último es un elemento esencial, clave para entender aquella con la que se sincroniza y adecuadamente se combina sin que por lo general asuma primacía excesiva por encima de esas imágenes electrónicas. Es verdad que son tales imágenes las que constituyen el aspecto predominante en el cine y en la televisión, pero no tiene menos de cierto que son indisolubles del sonido de todo tipo (ambiental, música, palabra...) cuando con él se presentan. Y sin embargo ello no impide notorios olvidos en bastantes análisis de intelectuales y en estudios académicos.

Las dos dimensiones señaladas, la icónica y la acústica, van de la mano en cuanto al resultado perceptivo y a la interpretación valorativa del receptor de las construcciones audiovisuales en televisión, junto a los demás aspectos diversos que influyen.

“La representación de la realidad está en función del tratamiento gráfico-visual del comunicador y / o del poseedor del canal de comunicación. La forma de representación del objeto está asociada directamente a la valoración y a la ideología del productor del mensaje, por lo tanto, las cosas no son lo que parecen, sino lo que, por un lado el emisor pretende lograr y, por otro, lo que el receptor espera ver representado”, según Aparici y García Matilla (110).

Un alumno crítico y bien formado no puede suscribir el “así es si así os parece” de Pirandello, como no sea a modo de punto de partida del análisis o de la denuncia de la impostura, en su caso.

Dicho estudio, ese esfuerzo consciente por comprender, desmentirá o no la impresión primera. En todo caso, el debate sobre los medios no puede separarse de la reflexión sobre la sociedad en la que vivimos. ¿Lo que no nos gusta de la televisión y los periódicos está también en la calle, o acaso no es así?

Tampoco se puede subestimar la capacidad de construcción y reconstrucción, de aceptación o no, de los significados que reciben los alumnos de cierta edad. Las experiencias previas y la base formativa existente influyen en la construcción del aprendizaje del alumno sometido al influjo de la televisión.

“Las teorías constructivistas sobre el aprendizaje avalan la teoría del revelado. Del *baño químico* al que la televisión somete a los espectadores surgirán sólo aquellas imágenes que ya están de alguna manera latentes en él. La persona construye sus aprendizajes a partir de unas estructuras cognitivas o de unos esquemas mentales previos” (111).

Como observa Susana Vellegia, “el repertorio clásico de las críticas de los educadores a la televisión, no contempla que los receptores construyen significados de manera activa a partir de sus relaciones con distintos ámbitos y grupos de la sociedad que son, asimismo, fuente de información, de orientación del pensamiento y de formación de

valores. Desde las teorías de los años ochenta, aprendimos a relativizar las percepciones “apocalípticas” y las “integradas” de los años sesenta. Pero también conocemos cada vez más las características de la cultura televisiva y observamos con preocupación las mutaciones que los actuales procesos de convergencia tecnológica y de concentración del poder comunicacional, promueven en nuestras sociedades. Las transformaciones comprenden tanto a otros campos, el artístico-cultural (cine, literatura, plástica, teatro, música, etc.), el económico y el político, como a las relaciones de los individuos con los mismos y entre sí. Desde la perspectiva de una educación integral, un aspecto insoslayable de esos cambios es la mediatización creciente de las relaciones sociales. Dentro de ella, la televisión hegemoniza las funciones de consagración, construcción de significados sociales y modelación de la sociabilidad, antes distribuidas en varias instituciones sujetas a diversidad de experiencias, relaciones y funciones comunicativas. Otros rasgos de la cultura televisiva, que merecerían una particular atención de la educación, son la cultura *kitsh* y la cultura mosaico, hace tiempo conceptualizadas por Abraham Moles, pero que cobran un nuevo giro con la expansión del audiovisual. La cultura *kitsh* es definida como aquella que tiende a la provocación de una emotividad envasada como producto listo para ser consumido sin intervención del raciocinio. En la cultura mosaico, la sucesión de fragmentos desvinculados de configuraciones culturales -en cuyas interrelaciones subyace el sentido esencial- instaura la supremacía del acontecimiento.

El efecto emotivo y la supresión de esas relaciones espacio-temporales favorecen la anulación del distanciamiento crítico y, obviamente, del análisis. Ambas proponen prácticas intensivas de disociación de esferas de la personalidad -sensible, personal y volitiva- que concurren a la producción de conocimientos. El estímulo a la experiencia sensorial, como fin en sí, desplaza o neutraliza otros estímulos que también son importante fuente de placer: reflexionar, descubrir, conocer, experimentar a partir del propio hacer, elaborar conceptos, expresarlos” (112).

La “pedagogía con imágenes” implica, según el planteamiento que formula García Matilla, la utilización de los medios audiovisuales y la televisión “de forma integrada”, con el fin de lograr la motivación, transmitir experiencias, conocer el proceso; esto es, el uso de la televisión como instrumento y recurso en el proceso de aprendizaje. Pero es en el marco de la “pedagogía de la imagen” donde cobra sentido el conocimiento de los lenguajes, de las técnicas y de las formas de análisis, lectura y expresión. Esta pedagogía de la imagen se encuentra estrechamente vinculada con “el enseñar a mirar, el enseñar a ver y el enseñar a hacer imágenes”. Este mismo autor comparte la idea de Taddei de que, “educar para la imagen significa prácticamente educar para “leer” la imagen, es decir, para recoger no sólo la información material (narrativa) que contiene, sino también el pensamiento directo o indirecto (el trasfondo mental)” (113).

De esta manera, el descubrimiento de la pedagogía de la imagen debe servir para que el espectador -receptor de mensajes- pase a ser :

- Una persona alfabetizada en la imagen y, por tanto, crítica frente a los medios y frente a su propia realidad.
- Un receptor participativo y capaz de dar respuesta a los mensajes que recibe masivamente.
- Un creador-emisor de sus propio mensajes audiovisuales, lo que le va a permitir comunicarse mejor con otras personas y conocer con mayor profundidad su propio entorno.

Un trabajo con los medios, y en particular con el televisual, presidido y orientado por esta filosofía, permitiría avanzar, empleando la técnica expresiva de la televisión y conociendo su proceso productivo y las formas y efectos básicos de su percepción, hacia la formación, mediante la expresión personal de los alumnos, de auténticos “emirecs” (emisores-receptores), en la línea de la aspiración enunciada por Cloutier.

Por su parte, Sánchez Noriega (1997) observa que una “austeridad mediática” supondría una educación para la elección y selección de los mensajes de masas, la reivindicación de otro ocio, el regreso a las

experiencias originarias y el fomento de la economía de estímulos, evitando la seducción hipnótica que el consumo voraz conlleva.

Entre las aportaciones realizadas a la pedagogía crítica de la comunicación y a la educación para los medios son de gran interés las pautas metodológicas de trabajo elaboradas por el profesor Joan Ferrès i Prats. Considera que se debe atender a dos dimensiones educativas que conllevan una adecuada integración de la televisión en el aula: “educar en la televisión” y “educar con la televisión”. “Educar con la televisión es incorporarla al aula, en todas sus dimensiones y niveles de enseñanza, no para incrementar aún más su consumo, sino para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje”. “Educar en la televisión significa convertir el medio en materia u objeto de estudio. Supone educar en el lenguaje audiovisual, enseñar los mecanismos técnicos y económicos del funcionamiento del medio, ofrecer pautas y recursos para el análisis crítico de los programas... En definitiva realizar una aportación al medio desde todas las perspectivas: técnica, expresiva, ideológica, social, económica, ética, cultural... Educar en la televisión. En realidad, estas dos dimensiones formativas se implican mutuamente. Cuanto más se eduque con el medio, más se educará en el medio. Pero no basta con atender a la dimensión de educar. Es imprescindible que se reserve en la escuela un espacio y un tiempo para la otra dimensión, porque hay aspectos de la televisión que hay que atender de manera específica. Los alumnos no pueden ignorar los mecanismos internos y externos de funcionamiento de aquel medio de comunicación al que más horas dedican” (114).

Para analizar cualquier contenido audiovisual es preciso contar con una metodología de trabajo, como se tendrá oportunidad de ver con más detenimiento en el capítulo cuatro. En el caso de la lectura crítica de la información de televisión es recomendable comparar la que ofrecen los distintos canales, sobre los mismos temas o en cuestiones diferentes.

Hay que abordar el estudio de todas las dimensiones -que describimos a continuación- desde un cierto distanciamiento que permita el análisis: hay que tener en cuenta los aspectos estructurales del informativo: la cantidad de noticias que lo componen, la cantidad y calidad de las que configuran los titulares, la estructuración en bloques o secciones, la importancia que se concede con la duración, el tono épico o sereno, las imágenes morbosas o espectaculares, mediante planos cortos y sostenidos o a la inversa (115).

La ampliación de los márgenes de lo tolerable en cualquier contenido televisivo de ficción y de entretenimiento influye indudablemente hacia la ampliación y la flexibilización de los criterios para incluir en los telediarios noticias morbosas por su origen y por sus connotaciones, pero sobre todo por su tratamiento informativo, atravesado por la espectacularidad e incluso por las reglas y las técnicas de la ficción. Antes, cuando la consideración del “interés público” no se hallaba tan pervertida, era impensable encontrar en la información televisiva noticias y tratamientos que hoy, quizá por lo frecuente, se aceptan con lamentable impasibilidad y facilidad.

La aparición de las televisiones privadas, y con ellas la aparición de la lucha feroz por la tarta publicitaria y por las cuotas de audiencia como factor cualificante y aportación de valor al negocio, ha acentuado esa tendencia hacia lo que se denomina televisión-basura o telebasura, relación claramente apreciable en países como Italia o España.

Dentro de ese panorama, ha habido tristísimos exponentes como el programa especial realizado por Nieves Herrero sobre el triple asesinato de las niñas de Alcasser, un programa cuya impudicia y recreación en el dolor, con justificaciones más o menos veladas de la pena de muerte, fue una clara muestra de abyección televisada, como denunciaron al día siguiente de su emisión múltiples y autorizadas voces (116).

Con frecuencia las televisiones pretenden descargar su responsabilidad con el argumento falaz de que ofrecen lo que el público pide, lo que en todo caso es una media verdad, puesto que las cadenas ya han puesto las bases para que se desencadenen estímulos de aceptación o de falta de crítica ante determinados contenidos informativos como el citado más arriba.

Por lo que se refiere a la estructura de los noticiarios de televisión como tales, algunos analistas han observado que, pese a tratarse de información, el tratamiento que habitualmente se da sería más lógico

en géneros de ficción: suele presentarse una serie de malas noticias que al final siempre tienen la culminación feliz de la pieza cultural o musical que parece casi querer borrar o desmentir los contenidos precedentes, casi todos del mismo tenor: sucesos dramáticos, imágenes espectaculares. Resulta preocupante, y más en este contexto, la utilización cada vez más frecuente de imágenes de ficción en programas de televisión que informan sobre la realidad.

Es muy importante que el alumno detecte por sí mismo la espectacularización actual de los informativos (visible también en los contenidos y programas de otro tipo), mediante el recurso a la potenciación de una exaltada gratificación sensorial, visual y auditiva. Para ello es preciso conocer cómo se consigue tal resultado, con qué técnicas básicas, con qué procedimientos perceptibles por el telespectador tras un cierto entrenamiento (117).

- Presencia gubernamental. Ferrés propone que se estudie para comprobar si existe un cierto nivel de tendenciosidad en los informativos. El autor se refiere a lo que George Hills denomina *no-noticias*. “Se trata de informaciones efímeras de carácter gubernamental como viajes de ministros, inauguraciones de escasa trascendencia, actos meramente sociales... Son informaciones que no pretenden más que mantener viva la imagen del gobierno y crear la sensación de que actúa intensamente. El hecho de que los gobiernos,

los partidos políticos y las grandes instituciones tengan su portavoz y sus gabinetes de prensa indica hasta qué punto se esfuerzan por alimentar con informaciones a los medios de comunicación.

No se busca sólo incrementar su presencia en ellos. Con este procedimiento se intenta también imponer su propia elaboración de las noticias, su propia *formalización de la realidad*.

- La objetividad como falacia. El mito de la televisión como ventana abierta al mundo es hoy inaceptable. Se trataría, en todo caso, de una pantalla, no de una ventana inocente que nos asoma al mundo. Además es preciso tomar conciencia de tres niveles de subjetividad que enumera Ferrés a partir de Doelker.

El primer nivel de interpretación de la realidad lo supone ya toda percepción. La reproducción televisiva, realizada mediante el uso de los códigos audiovisuales, supone un segundo nivel de interpretación de la realidad, y por lo tanto de subjetividad. Y los comentarios explícitos de las informaciones suponen un tercer nivel de interpretación y subjetividad.

- Análisis formal. Se trataría aquí de estudiar los recursos gráficos (carteles, rótulos con datos, dibujos, mapas, esquemas), el sonido (la música, por ejemplo, conecta con la fibra emotiva más profunda del ser humano, y en información la regla debe ser su ausencia) y demás recursos formales que se han utilizado. Es preciso analizar qué función

(narrativa, semántica y/o estética) cumple cada uno de ellos. Habrá que descubrir si el ritmo del informativo favorece el espectáculo al ser muy ágil, o si es pausado.

Convendrá también conocer que la investigación ha demostrado que la credibilidad de los conductores de informativos se incrementa por el mero hecho de que la cámara los capte de manera frontal. Si miran a la cámara, si se encuentran “físicamente” con los ojos del espectador aumenta su credibilidad y su autoridad. El grado de credibilidad de los personajes depende también del hecho de que sean captados en un plano cercano (primer plano) o más lejano (plano medio o entero). El alumno podrá, con esta práctica, comprobar que los recursos formales tienen una incidencia decisiva en la producción o dotación de sentido.

- La dimensión ideológica. Se puede recurrir a una vieja fórmula periodística que se emplea para redactar noticias y que sirve también para analizarlas. Kipling la enunciaba así: “Seis honrados servidores me enseñaron cuanto sé: cómo, cuándo, dónde, qué, quién y por qué”. Ferrés insta a los educadores a “descubrir el porqué (a menudo implícito) de las informaciones, fundamental para comprender su sentido”. Aprender a distinguir entre acontecimientos y comentarios, entre representación de los hechos y opinión sobre los mismos, entre reproducción de la realidad y valoración de la misma.

- La connotación de la imagen. “La imagen, que resulta menos pertinente que el lenguaje verbal para designar con precisión, es mucho más eficaz a la hora de connotar. Las connotaciones de las imágenes, pretendidas o involuntarias, son un sistema poderoso de producción de sentido”.

Joan Ferrés cita un caso advertido por González Requena que puede ser una invitación para trabajar el tema en clase y advertir ejemplos similares.

“En el telediario de la tarde-noche del 20 de abril de 1987, el señor Salomó, acusado en el proceso del aceite de colza adulterado, aparecía en la pequeña pantalla respondiendo a las preguntas del reportero de TVE con los ojos fijos en el suelo. Tal vez fuera por timidez, pero en las convenciones sociales mirar al suelo connota culpabilidad: los niños miran al suelo cuando mienten. En el reportaje se presentaban luego imágenes de su almacén. La suciedad del ambiente y el desorden de los bidones de aceite connotaban sordidez, produciendo, en aquel contexto, un efecto de acusación implícita. Un efecto que era potenciado por una imagen de dos embudos colocados sobre dos botellas. Era como una invitación a fantasear sobre siniestras mezclas”.

El propio Jesús González Requena (118) considera que “el discurso televisivo dominante -en cuyo interior, y como uno de sus subgéneros,

se inscriben los discursos informativos de mayor difusión- interpela a los individuos no como sujetos sociales, sino como espectadores, no como quienes podrían utilizar la información recibida como instrumento para su participación en algún espacio social, sino como aquellos que, aislados de todo espacio social, encerrados en su sala de estar, hundidos en el confort de su tresillo, contemplan el incesante espectáculo del mundo”.

Un claro ejemplo de la visión anterior lo proporciona un espacio como *Gran Hermano*, que eleva la banalidad y la violación consentida de la intimidad a una categoría insospechada y cuyo éxito radica en parte en el juego de la identificación y del rechazo del espectador hacia los concursantes: su carácter, su imagen, la relación con el resto... Lo anodino -e incluso lo impúdico- televisado presenta una cara más amable.

Frente a un programa de esas características, otro como *Operación Triunfo* concita alabanzas casi unánimes. Y ciertamente no tiene ese lado tan morboso, los participantes luchan por superarse, cantan (saben cantar, lo hacen bien), aparentemente reina el compañerismo, etcétera. Pero conviene, con todo, no olvidar que la comparación de algo con lo peor no hace bueno ni mejora a lo primero.

Además, ante las millonarias cotas de audiencia alcanzadas por este concurso, la idea del éxito a cualquier precio y por generación

espontánea, sin el esfuerzo y las trabas habituales en cualquier actividad, ha de sopesarse y situarse en su justo término mediante la reflexión y el debate desde la escuela. No sería bueno que las nuevas vías para el triunfo (en realidad ya existentes pero dotadas en la actualidad de una fuerza mayor y renovada) distorsionen la realidad a los ojos de los alumnos o enturbien valores y actitudes tan importantes o más que la fama o la popularidad y su búsqueda en el reconocimiento y la exhibición mediáticas.

Por lo que se refiere a la lectura crítica de la publicidad televisual, tan explotada en programas como el último citado, *Operación triunfo*, que ha batido todos los *record* de audiencias, cabe seguir una propuesta metodológica que incluya aspectos como los que ha señalado Ferrés, entre ellos, por supuesto, la reflexión y la puesta en común en clase sobre el propio fenómeno publicitario. Tal aspecto se podrá abordar con más o menos profundidad, como venimos señalando para todas las dimensiones de la educación para la comunicación, en función principalmente del grado de madurez de los alumnos, determinado básicamente por su edad.

3.1.1 Penetración e influencia particular de la televisión

La cantidad de personas a las que llegan los mensajes de la televisión y la influencia -en parte desconocida, pero cierta- que en ellas ejercen, en particular en los niños y jóvenes, justifican que desde la educación se le preste al medio una atención meditada y amplia. La cantidad de horas que muchas personas pasan frente al televisor aporta otro motivo. De modo general, se suele considerar que la mayoría de niños de entre cuatro y catorce años aproximadamente, pasan unas mil horas delante de la pantalla de televisión frente a las novecientas dedicadas al aprendizaje formal en las aulas.

Por si fuera poco, “la supremacía del entretenimiento en el conjunto de las cadenas -cine, concursos y series consumen la mayor parte del tiempo televisivo- recorta de antemano alguna de las potencialidades comunicativas más interesantes del medio, como es el caso de los informativos” (119).

Las diez grandes líneas de actuación que se proponen en el Informe marco sobre la Televisión Educativa en España (1996), arrojan luz sobre los objetivos y las posibilidades del medio en la educación formal (120):

1/ Apoyo al sistema educativo en general, y a la labor docente del profesorado de los distintos niveles en particular, con especial hincapié en el desarrollo de una metodología didáctica innovadora.

2/ Mejora de la calidad de vida de la población en general.

3/ Desarrollo de estrategias comunicativas que modifiquen hábitos de riesgo entre la juventud.

4/ Atención a las necesidades de desarrollo educativo y cultural de los sectores de población más necesitados, ya sea por su escaso poder adquisitivo, discapacidades físicas y psíquicas, edad, etcétera.

5/ Orientación académica y laboral, y promoción de un entorno sociolaboral más equitativo, responsable, solidario y amplio.

6/ Promoción y divulgación de las manifestaciones artísticas, expresivas y comunicativas que constituyen nuestro acervo cultural, desde las raíces más locales a las más universales, y desde los medios más tradicionales a las más modernas tecnologías.

7/ Fomento de programas que promuevan un mayor conocimiento e interacción entre el mundo de la educación y la sociedad en general, con especial atención a la relación entre la familia y la escuela.

8/ Desarrollo de procesos de formación en el lenguaje, las formas y las técnicas de aprovechamiento social, educativo y cultural de las tecnologías audiovisuales, con especial incidencia en los más modernos desarrollos de la televisión, los servicios interactivos y multimedia.

9/ Promoción y fomento en la sociedad de los valores presentes en la reforma del sistema educativo.

10/ Consolidación de un modelo de educación permanente que prime como estrategias de desarrollo social el acceso al saber y al conocimiento, la vocación intercultural y la asunción del reto innovador que propugna la sociedad de la información y la comunicación desde una visión humanista.

Por su parte, Julio Cabero ha recogido algunas de las ventajas más relevantes que confiere al medio televisivo su aplicación a la educación (121):

- Lleva la instrucción y la educación a lugares apartados o con carencia de profesores especializados.
- Presenta experimentos en aquellos centros con carencia de laboratorios.

- Facilita la introducción en el aula de profesores y personas especializadas en temas concretos.
- Evita los desplazamientos de los alumnos a los centros de información y formación.
- Simultáneamente es un medio de comunicación de masas y un medio individual de aprendizaje.
- Ayuda al perfeccionamiento del profesorado al observar otros modelos.
- Se amplía la experiencia de los niños, los programas facilitan que los estudiantes puedan trascender de su contexto, tanto en el espacio como en el tiempo.
- Facilita una rápida diseminación de las nuevas ideas del currículum y las innovaciones que sobre el mismo se estén promoviendo.
- Tiende a mantener actualizados los contenidos de las materias.
- Los contenidos son presentados de forma atractiva para los estudiantes.
- Bajos costes de recepción de los materiales.

La literatura especializada ha abordado las causas que motivan el seguimiento de la televisión por parte de la población de todas las edades y condiciones culturales, económicas y de todo tipo.

“Se utiliza como elemento lúdico, elemento de diversión y de instrucción -información, aprendizaje, adquisición de conocimientos- informal y no sistemática. Para los niños es el primer gran instrumento de apertura al mundo, a las culturas más lejanas y a las experiencias que están en la base de la civilización adulta. Es, según la metáfora recurrente, “el aula sin muros, un medio con mayor poder que la escuela, aunque carezca de interactividad, reflexividad y socialización, que sólo ésta puede proporcionar para una maduración intelectual y psicológica satisfactorias” (122).

En el caso particular que abordamos, la televisión, como centro paradigmático de la atención de las diversas teorías de los efectos supuestamente consustanciales al consumo mediático, ha recibido y recibe más críticas que elogios. Orozco ha repasado los principales cargos que la doctrina especializada imputa al medio. Su conocimiento resulta preciso para aproximarse a una idea más cabal sobre las posibilidades y los requerimientos de una enseñanza en torno a la televisión, como foco y exponente máximo de una sociedad volcada en lo mediático.

Además, el interés crece por el hecho de que se trata de un conjunto de efectos (parecen ser todos los que están, pero a buen seguro no están todos los que son) relacionados directamente con el ámbito escolar (123):

1. Desplazamiento de otras actividades consideradas más productivas en términos educativos, como la lectura (Neuman).
2. Alteraciones del ritmo cognoscitivo, manifiestas a su vez en aburrimiento de los niños en la escuela y en dificultades para mantener la atención dentro del salón de clases (Noble).
3. Estimulación informativa y conceptual que incide en altas expectativas frustradas en relación a la reducida información objeto del intercambio cotidiano en el aula y en una disminución real del rendimiento escolar (Hornik).
4. Estimulación afectiva desproporcionada que redundaba en falta de motivación para el aprendizaje formal y desánimo generalizado para los temas de la escuela (Buckingham).
5. Provisión temática estereotipada para la interacción social, que provoca el que al llegar a la escuela se hayan aprendido patrones de comportamiento e incluso maneras de estar en el aula, y por supuesto en otras situaciones sociales, que no corresponden con las expectativas de la escuela y el proceso de aprendizaje formal (Quin).
6. Conocimiento paralelo, manifiesto a su vez en confusión de los niños con respecto a la información correcta, provocada por las

inconsistencias y hasta contradicciones entre lo que ven en la televisión y lo que trata de enseñar el maestro.

7. Cultivación de cierto tipo de actitudes de manutención del *status quo* (sic), discriminación y consumismo que aparentemente contradicen las ideas progresistas que en muchas escuelas se busca transmitir o las metas de fortalecer o desarrollar una actitud crítica en los estudiantes (Morgan y Shanahan).
8. Provisión de referencias para apreciar el mundo externo que van incidiendo en una percepción sesgada de los acontecimientos, desde la mirada particular de la televisión y no de la propia experiencia o de la perspectiva de otras instituciones, como la familia o la escuela (Postman).
9. Cambios de percepción en el procesamiento de información, provocados por el uso de formas y códigos propios del lenguaje televisivo (Martín-Barbero).

Con todo lo que haya de cierto en estas y otras afirmaciones similares sobre la televisión, hay que contar a la hora de trabajar en la escuela con los medios. Precisamente la mediación humana y el enfoque y tratamiento pedagógico podrá convertir algunos de los vicios y las limitaciones más patentes de los medios en ricas posibilidades de información y conocimiento.

Tales posibilidades empezarán ya por la toma de conciencia sobre los más negativos efectos de los medios y con la voluntad de proponer alternativas, reconocer responsabilidades y adoptar medidas que aprovechen lo mejor de cada medio y den la espalda a todo lo nocivo, sean programaciones globales o contenidos concretos.

De la influencia de los contenidos, difícilmente separables de las características del medio que los contiene, nos ocupamos a continuación con la mirada puesta en su consumo y su seguimiento por parte de los más vulnerables, los niños y los jóvenes.

3.1.2 Los contenidos televisivos y los niños.

A tenor de los datos que se desprenden de estudios recientes, “el tiempo dedicado diariamente por los niños a ver la televisión es tres o más horas el 42,1%, entre dos y tres horas el 36,8% y una hora el 21,2%. Pero estos datos alcanzan un significado mucho más expresivo si se compara el tiempo dedicado a ver televisión con el dedicado a leer e incluso a jugar” (124).

El problema del tiempo excesivo dedicado por los escolares de menor edad a ver la televisión podría llegar a ser de menos trascendencia que el de determinados contenidos que están a su alcance y a los que se acostumbran sus ojos pronto y sin solución de continuidad, lo que influye en su proceso de socialización (125). Se calcula que estos espectadores pueden llegar a contemplar en una semana 670 homicidios, 420 tiroteos, 48 secuestros, 30 acciones de tortura, 19 suicidios, 18 imágenes relacionadas con las drogas y 11 robos (126).

A ello habría que sumar las alusiones frecuentes, cuando no presentaciones descarnadamente explícitas, referidas al alcohol, el sexo, la discriminación por diversas causas y a diferentes colectivos, etcétera. Muchas veces canalizadas a través de la publicidad, pero otras, lo que es más grave, por medio de dibujos animados emitidos en horario infantil y diseñados y dirigidos principalmente a niños.

La conclusión es fácil de establecer: por ver la televisión el niño, como observan diversos autores, no sólo se pierde otras cosas importantes, a veces esenciales, en su educación y en su vida, sino que puede recibir mensajes y ejemplos totalmente censurables que podrían influir de forma negativa en la formación de su pensamiento y de su escala de valores y en la manera de conducirse mediante sus actos consigo mismo y en relación con los demás. Por eso es más que deseable, una necesidad evidente, avanzar hacia un modelo de

responsabilidad compartida en el uso de la televisión por parte de medios, escuela y, sin ninguna duda, familia.

Si la televisión, su consumo excesivo e inadecuado, puede llegar a ser nociva para alguien, lo será más que para nadie para la audiencia de menor edad, por diversos motivos: ausencia o escasez de mecanismos de reacción intelectual, credulidad, falta de experiencias directas y demás aspectos que permiten a un adulto o incluso a un adolescente, al tenerlos cubiertos, situar adecuadamente los mensajes y los estímulos recibidos. Estos conllevarán por tanto unos efectos mucho menores o incluso nulos con respecto a las reacciones negativas que pueden provocar en el niño.

Sobre todo, no se debe olvidar que el contacto de los alumnos de las edades correspondientes a la educación infantil, especialmente, y también a la primaria, con los medios de comunicación se circunscribe exclusiva o casi exclusivamente a la televisión. Y lo que no es menos relevante, que tienen unas dificultades a veces serias para distinguir la ficción televisiva de los contenidos que no pertenecen al ámbito de la ficción, lo que puede acrecentar el calado emocional negativo de determinados programas o fragmentos televisivos. Hasta los cinco años, algunos niños llegan a pensar que los personajes que aparecen en la pantalla del televisor habitan en él. Este punto es de especial interés.

La importancia de la distinción entre contenidos ficticios y contenidos referidos a la realidad está plenamente justificada. De hecho, “existen hasta la fecha numerosos estudios sobre el impacto que provoca el contenido de determinados programas en los niveles cognitivos y conductuales del niño, en función de su contenido real o ficticio. Es decir, se ha intentado demostrar que aquel contenido que es considerado como real y es percibido como tal, independientemente de su naturaleza, tiene más probabilidades de ser tomado como modelo de comportamiento que aquel otro programa cuyo contenido o personajes se consideran irreales o ficticios” (127).

Como ha expresado González Seara, lo que definimos como real es real en sus consecuencias (128). Ahora bien, el impacto en la infancia del medio más espectacular puede presentar efectos negativos pero también positivos en determinadas circunstancias. Así lo acreditan los estudios internacionales más reputados que han realizado sociólogos y psicólogos, principalmente. A los factores familiares y circunstanciales del niño habría que unir como elemento básico el tipo de programa televisivo, su naturaleza. En este sentido, el estudio de Fiedrich y Houston permitió concluir que los niños que veían los capítulos de la serie de dibujos animados *El vecindario de Mr. Roger*, programa de carácter eminentemente educativo emitido en Estados Unidos, “tendían a jugar de forma más solidaria; con frecuencia se pudo observar que estos niños ayudaban a otros en sus tareas y que colaboraban también

con los propios profesores, que compartían juguetes con sus compañeros y que expresaban preocupación por el bienestar de los otros” (129).

Muchos autores entienden que la clave para optimizar y racionalizar el consumo del medio estrella radica en “enseñar a ver la televisión con sentido crítico, que equivale a dotar al niño de recursos mentales y afectivos para procesar de forma adecuada los mensajes televisivos. Este sentido crítico se fundamenta en el principio hoy resaltado en Psicología y Educación: aprender a aprender” (130).

La adquisición de ese sentido crítico y selectivo por parte de los niños ante lo que diariamente les llega desde el aparato de televisión, puede verse favorecida mediante determinadas acciones de los padres y educadores (131).

La influencia de la televisión tiene tal fuerza entre los más jóvenes que conviene otorgarle un primer plano en el análisis. Mariano Cebrián Herreros, catedrático de Información Audiovisual de la Universidad Complutense, hace notar que “la televisión se ha convertido en la constante acompañante del individuo, familias y grupos en las horas de ocio. Y entre los sectores sociales, hay que destacar, por la importancia en la formación y desarrollo de su personalidad, el de los niños. La televisión al presentar a los niños los primeros descubrimientos del

mundo se convierte en la guía y forjadora de su cosmovisión. Pero lo que la televisión ofrece son unas realidades artificiales, unos reflejos aparentes y a veces encubridores de la autenticidad de las personas y los hechos. Y esto ocurre por la mediación humana y por la intercalación de medios técnicos que crean un nuevo mundo. La televisión agranda o empequeñece la realidad, crea espacios y tiempos nuevos, la transforma y la interpreta”.

Para Cebrián Herreros, “no se trata de abandonar el aprendizaje de la lectura alfabética y comprensión de textos escritos, sino de incorporar la enseñanza del lenguaje icónico. No se puede caer en el error de que tal lectura es innata. Sólo la adquisición de una personal y responsable descodificación de los mensajes emitidos por los medios podrá ofrecer al hombre actual el bagaje necesario para defenderse de la contaminación icónica que ha invadido su entorno vital y social” (132).

La educación para el medio televisual debe incluir contenidos curriculares como los siguientes (133):

- Iniciación en el conocimiento de los aspectos técnicos de la televisión.
- Iniciación en los aspectos psicológicos (mentales, emocionales, sociales) del mensaje televisivo.
- Enseñar a distinguir y valorar los distintos tipos de programas.

- Enseñar al niño a generar formas, recursos y referencias para ver críticamente los programas, es decir, con conocimiento de causa y con posibilidades de valoración.
- Enseñar a que el niño distinga entre lo real y lo ficticio y a que perciba la articulación entre signos y significados dentro de la oferta televisiva.
- Enseñar a ver la televisión como ocio y como recurso para otros muchos aprendizajes articulando su consumo con otras actividades (lectura, juego, etc.), jerarquizando éstas y sus tiempos.

3.1.3 Los contenidos televisivos y los jóvenes.

En el caso de los jóvenes y adolescentes, su relación con la televisión comparte algunas semejanzas con el resto de receptores, pero son probablemente más significativas las diferencias. Ello hace necesario un trabajo diferente que atienda a esas peculiaridades.

El seguidismo y hasta la obsesión por “las marcas”, presente con fuerza persuasiva y auténtica razón de ser en los anuncios de televisión, lleva implícito el triunfo de los valores que le son más propios a la sociedad de consumo: imitación, consecución de los

productos más caros, cuya “necesidad” muchas veces es ficticia, pero que reafirma o define la identidad personal y la identificación colectiva de muchos jóvenes a través de la materialidad.

El afán por imitar todo tipo de conductas o expresiones, los problemas alimenticios que pueden desembocar en graves enfermedades (anorexia, bulimia...), así como otros efectos, algunos de ellos perniciosos, se derivan especialmente de la aceptación acrítica, exclusivamente emocional, de la publicidad y de la fascinación que la sabia conjunción de recursos expresivos y posibilidades visuales y sonoras provoca en los más indefensos.

Los padres observan que son cuatro las direcciones principales hacia las que orientan la conducta de sus hijos los anuncios de televisión (134):

- a) Hacia el consumismo. Hacia desear y exigir todo lo que ven anunciado. El razonamiento implícito de los niños sería éste: todo lo que es anunciado es bueno y deseable, por tanto hay que comprarlo.
- b) Hacia las marcas como signos distintivos, ya desde muy pequeños. Una cosa es mejor para los niños, y en consecuencia hay que comprarla, si es de determinada marca. El efecto “marca” está siempre mediatizado y reforzado por la influencia de los iguales.

- c) Hacia la moda. La publicidad genera deseos y exigencias de vestir de determinada manera, ponerse la gorra como sus ídolos, vestir su misma ropa, etc., lo que se traduce en exigencias inmediatas de compra.

- d) Hacia la imitación de comportamientos en las formas de actuar y de hablar. Como expresan los propios padres: “Correr y ganar como el que lleva las zapatillas Nike”.

Respecto a los contenidos dañinos y nocivos, en relación con los jóvenes, se ha de tener muy presente la influencia negativa que pueden ejercer los medios de comunicación, y sobre todo la televisión, en aspectos como la valoración y la identificación del alcohol y del resto de drogas con situaciones gratificantes o con el logro de aspiraciones o deseos, aspectos presentes a veces en películas o en series de gran audiencia dirigidas que, dirigidas o no al público de esas edades, son vistas por él.

Cuando se detecte tal tratamiento conviene abordar en clase esa realidad de manera crítica y realista, poniendo al descubierto tales presentaciones encubridoras de más crudas situaciones, convirtiendo tales contenidos televisuales en un pretexto para aportar información, en una buena ocasión para prevenir. Las actividades con los alumnos mayores podrían incluir, por ejemplo, el visionado de algún

documental o una película adecuada sobre el tema, así como la visita al aula de especialistas en drogodependencias para aclarar dudas y hacer que se avance en la educación para la salud o, en su caso, en la coeducación y el respeto al otro en su diferencia (ideológica, racial, de género, etcétera).

En España los medios de comunicación han dejado de tener un espacio y un tiempo mínimos para el maltrato doméstico y la violencia de género ejercida principalmente contra la mujer. Ahora se sabe que no había correspondencia entre el reflejo y el tratamiento mediático de este grave problema social y la realidad del mismo, frecuentemente oculta y que tiene unas dimensiones hasta hace pocos años desconocidas para el público y para la agenda de los medios. Es un ejemplo de avance respecto a la responsabilidad de los medios informativos, sobre la cual ha de estar vigilante no sólo la empresa emisora o editora sino también todo receptor que se precie de serlo, todo ciudadano consciente de vivir en alguna de las nuevas *mediápolis*, lo que refrenda la oportunidad de que la enseñanza escolar no desdeñe la educación para la comunicación.

3.3 El aprovechamiento de los medios. Su dimensión educativa.

Que los medios de comunicación son susceptibles de ser aprovechados con una finalidad educativa es algo que se deriva ya del hecho, reconocido de manera generalizada, de que tales canales informativos y de entretenimiento tienen, todos, una significativa dimensión educativa en sentido amplio, casi nunca explícita pero siempre cierta, que entronca directamente con el mundo de la cultura, los conocimientos y los valores. Hablar de efectos deseducativos o de influencias y ejemplos negativos proporcionados por la televisión y los medios de comunicación en general es en realidad referirse a esa misma dimensión con un resultado divergente o incluso contrario del comúnmente deseado.

Como constatación evidente de ese aspecto, la doctrina histórica ha acuñado expresiones gráficas que, entendidas en su contexto y con la luz que aporta la distancia del tiempo, siguen teniendo validez en el momento actual, como las de “aulas sin muros” o “escuela paralela”.

La relación que guardan el mundo de la comunicación y la realidad educativa, y más en concreto la actividad docente, se fundamenta en buena medida en el hecho probado de que “la comunicación se manifiesta como un fenómeno que genera un “medio educativo”, parece arrebatarse a la escuela su monopolio educativo y la induce a utilizar en provecho propio las formas modernas de la comunicación.

Al convertirse la comunicación en objeto de educación, es susceptible de evolucionar hacia nuevas formas” (135).

No hablamos aquí, conviene recordarlo, de los medios principalmente como recursos educativos, que también pueden cumplir en esa faceta un papel muy considerable, sino de la influencia que tienen estos medios en todas las personas, no sólo en sus ideas sino también en sus conductas y en sus modos de vida.

Circunstancias como la edad, la psicología personal, la formación, hacen que esa influencia sea mayor o menor e incluso produzca efectos completamente distintos de una a otra persona.

Hay que valorar esa dimensión que condiciona y exige el trabajo en la escuela, para que además también lo estimule y lo haga más provechoso. Con frecuencia se cuelga a la televisión el sambenito de que provoca muchos males, pero no se ahonda en las causas, entre las que se aprecian rápidamente otras responsabilidades tan graves como las de los medios, ni en la ponderación de ese juicio que se utiliza a veces como coartada.

“Desde el principio la televisión atrajo la atención como un mal potencial: comportaba sexo, violencia, el mal uso del lenguaje, así como hábitos excesivos o ahorrativos en el hogar, y eso llevaba a que la gente vulnerable actuara de mala manera (...).

Aunque los *mass media* han encontrado a sus defensores entre los teóricos culturales, existe todavía un prejuicio sistemático contra ellos, así como contra el consumo masivo, la persuasión masiva, el entretenimiento masivo, etcétera, un prejuicio “popular” contra los medios de comunicación, curiosamente alimentado por los propios consumidores y por los propios medios de comunicación” (136).

Desde luego, la propia configuración de medios como el televisual fomenta la pasividad, incita al consumismo, presenta modelos no siempre idóneos, pero tampoco se educa de forma suficiente desde los centros ni en las familias a los escolares para un consumo crítico y racional o para que consigan dotarse de mecanismos de defensa, de reacción intelectual. Y, por supuesto, de rechazo a determinadas propuestas y contenidos que en nada benefician a su educación ni a la conformación de su personalidad y sus valores, los cuales son esenciales para el progreso o la devaluación de una sociedad.

Además, si se realiza un acercamiento desde la escuela a los medios de comunicación, pueden ser éstos fuente de aprendizaje, no sólo de placer o de gratificación sensorial, a poco que se conozca esa posibilidad y la manera de materializarla sin excesivas dificultades. El esfuerzo y la voluntad, como resulta lógico, habrán de estar presentes, en alumnos y profesores -escépticos tantas veces ambos colectivos- que podrán ver recompensada su labor con el resultado de las

actividades, y servir de acicate y motivación al comprobar la existencia de un aprendizaje teórico y práctico.

La lectura crítica de los medios audiovisuales y la formación mediante ella de receptores analíticos y con criterio propio, es tan importante o más que la utilización de dichos medios como recurso didáctico, máxime si este empleo no va acompañado de una reflexión y un debate sin el cual se reforzaría, con la legitimidad de la práctica diaria, la visión neutra o transparente de la imagen en movimiento, tan arraigada en las sociedades avanzadas y en los receptores de menor edad y menor preparación cultural.

Los contenidos audiovisuales que resultan de los montajes profesionales son casi siempre más complejos de lo que su primera apariencia sugiere, y han de ser sometidos a un análisis sistemático que permita la creación de un hábito que podrá acompañar al alumno en el futuro de forma casi inconsciente, justamente al revés de como se perciben por parte de muchas personas.

Hablar de la necesidad evidente de una alfabetización audiovisual, por tanto, no es enunciar una expresión metafórica ni una aspiración utópica. Los mensajes audiovisuales de la televisión resultan de la combinación de elementos icónicos y sonoros, de su forma de continuidad y de aspectos similares que se unen a las particularidades

del receptor. En este último punto puede y debe trabajar la escuela sobre los medios y con ellos, formando a los alumnos mediante el conocimiento y el acercamiento crítico a los propios medios para poder situarse ante ellos en unas condiciones que hagan más difícil que pase inadvertida la manipulación y que obstaculicen la penetración en las mentes (en las escalas axiológicas de valores) y en las conductas de mensajes consumistas, sexistas, insolidarios y de esta índole en general.

Si se logra eso, se habrá conseguido también aprovechar de forma consciente las posibilidades formativas de los medios audiovisuales, pero sobre todo contar con un receptor mejor formado, más consciente y responsable y menos vulnerable a los efectos deseducadores de algunos mensajes y ejemplos mediáticos y a la presentación o la recreación de las conductas menos deseables que dificultan el avance y la mejora de la sociedad y de la vida individual.

3.3.1 El concepto de lectura crítica como aspecto inherente al aprovechamiento educativo de los medios.

La interpretación crítica de los mensajes informativos o comerciales difundidos por los medios de comunicación audiovisual es una práctica inherente al aprovechamiento de tales medios en la escuela. Es una forma particular de sacar partido a la comunicación pública colectiva

en la enseñanza, pero no una actividad más, sino una práctica que por su utilidad y necesidad en el momento actual ha de ser consustancial a cualquier otra utilización, ya sea teórica o instrumental y técnica de los productos y soportes audiovisuales.

En contra de lo que aquí se viene defendiendo, algunos teóricos y la voz popular dominante consideran una contradicción hablar de lectura (en el sentido de interpretación, descodificación, contextualización, etcétera) de la televisión y sus mensajes. Para ellos, como expone Martín-Barbero, “con el argumento de que *para ver televisión no se necesita aprender*, la escuela que lo que enseña es a *leer* no tendría aquí nada que hacer. Ninguna posibilidad, ni necesidad de formar una mirada crítica que distinga entre la información independiente y la sumisa al poder económico o político, entre programas que buscan conectar con las contradicciones, los dolores y las esperanzas de nuestros países y los que nos evaden y consuelan, entre baratas copias de lo que impera y trabajos que experimentan con los lenguajes, entre el esteticismo formalista que juega exhibicionistamente con las tecnologías y la investigación estética que incorpora el vídeo y el computador a la construcción de nuestras memorias y la imaginación de nuestros futuros” (137).

Dado que hemos hablado ya del significado y el alcance de la lectura crítica en el capítulo uno, dejemos aquí tan sólo constancia de que se

trata de una expresión que hace referencia a un trabajo global con los medios en la escuela, que está, en conjunto, directamente relacionado. Por tanto, es parte fundamental de un todo del que, como se podrá comprobar, resulta, en la práctica, inseparable. Situado en este marco, cuya acotación a efectos de investigación académica no excluye el hecho de que tenga toda una serie de aspectos circundantes con implicaciones mutuas, cobra todo su sentido.

3.3.1.1 Necesidad.

Si siempre fue necesario estar atento a las circunstancias en las que se halla cualquier sociedad, para poder vislumbrar en alguna medida las causas y las consecuencias de esas realidades, hoy en materia de comunicación es un imperativo de la razón aportar pautas desde la educación para un análisis crítico de las mediaciones y los procesos de representación mediática, tan omnipresentes como desconocidos para la mayor parte de sus destinatarios.

En este sentido, la lectura crítica de los medios audiovisuales y de sus contenidos y propuestas se concibe como una posibilidad particular de aprovechamiento educativo de los medios, pero que ha de formar parte, aunque sea con menor detenimiento, del espíritu y la

concreción de cualquier forma de trabajo de educación para la comunicación o de actividad de enseñanza de los medios y de formación de receptores.

“Una escuela que nos enseñe a identificar nuestros intereses, a articularlos y defenderlos, tiene que enseñarnos también cómo debemos mirar los programas de televisión, cómo escuchar la radio y cómo leer los periódicos. Si los maestros carecen aún de la experiencia y del saber necesarios para semejante enseñanza, pueden invitar a la clase a personas que poseen esa experiencia y esos conocimientos”, sugiere Vicente Romano (138).

“El 65% de los conocimientos e informaciones se adquieren hoy en día a través de la televisión. El estudio de la televisión y de los demás medios en la escuela capacitaría a los niños, y también a los adultos, para desenvolverse de un modo competente con ellos. Reflexionar sobre los medios equivale a reflexionar sobre la sociedad. El objetivo de la enseñanza de los medios estriba en capacitar a los usuarios para utilizar las posibilidades mediales de expresión en la articulación de sus propios intereses y motivarlos para que participen de un modo consciente en el proceso de intercambio de conocimientos”.

“Todo lo que tiene que ver con la información y la comunicación, está relacionado también con el poder, la impotencia y la violencia. La persona que carece de medios de intercambio informativo no puede

hacerse entender”. Romano concluye que “el estudio de los medios resulta una tarea pedagógicamente emancipadora” (139).

Pese a lo que pensarán quienes todavía alimentan con más o menos ímpetu, o al menos comparten sin más, el prejuicio contra las imágenes electrónicas y sus medios de comunicación, hay que reconocer que resulta posible hablar de un “saber televisivo” constituido por “las competencias que adquieren los chicos frente a la televisión y gracias a ella. La escuela debe aprovechar esas competencias en vez de rechazarlas o ignorarlas. Para que la televisión, y los audiovisuales en general, participen en el desarrollo cognitivo de los alumnos, es necesario que los espectadores transformen las percepciones visuales, auditivas y sensoriomotrices en imágenes mentales. Es necesario que las memoricen, es decir, que les den sentido, y las transformen en “lenguaje interior”, usando la expresión de Vigotsky. Así se crea poco a poco una red de representaciones que constituyen un verdadero repertorio a partir del cual se integrará cada nueva percepción. La verbalización de lo que se ha percibido podrá asumir entonces su verdadera función de interacción entre la percepción y la intelección”, afirma Jacquinet (140).

Por su parte, Aguaded (2000), aboga igualmente por adquirir una “competencia televisiva” desde la escuela.

Para Joan Ferrés (141), “una escuela que no enseña a ver la televisión es una escuela que no educa”. Lo mismo cabría decir del resto de medios de información, si bien ha de reconocerse la influencia y la penetración social del medio televisivo. Compartimos la idea de que “en una sociedad dominada por los medios de masas audiovisuales, hay que considerar analfabetos funcionales a los millones de ciudadanos incapaces de interpretar de manera reflexiva y crítica los mensajes más o menos inadvertidos transmitidos por estos medios”.

Hay un caso paradigmático que evidencia la necesidad de pasar todo cuanto nos ofrecen los medios de información por el filtro del propio análisis sin descartar ninguna posibilidad, incluso el montaje más burdo y manipulador: así ocurrió con muchas de las imágenes y el resto de informaciones de la Guerra del Golfo Pérsico (1990-1991), como después se pudo comprobar (142). El estudio de la manipulación mediática de este conflicto bélico por la televisión, que elevó –más aún- a la CNN de Turner a los altares de la información audiovisual internacional, constituye una buena ocasión para trabajar en el aula. Existen notables investigaciones publicadas sobre este tema y documentales serios que pueden ayudar a contextualizar y a conocer mejor los casos de engaño orquestados. Para descubrir manipulaciones mediáticas, -modestas, pero ciertas- no es preciso recurrir al archiconocido Pulitzer de Cooke y su reportaje -su engaño, su impostura- sobre el niño toxicómano. Aunque desde luego es un caso histórico ejemplificador.

La escuela no puede permanecer ajena a debates y enseñanzas en las que la sociedad se juega mucho. Tenemos el ejemplo de lo ocurrido con el tratamiento mediático y la información audiovisual suministrada tras el ataque terrorista del 11 de septiembre de 2001 contra las Torres Gemelas de Nueva York, que conmocionó al mundo.

La decisión de restringir imágenes del suceso y de las acciones bélicas posteriores puede ser motivo para argumentar en debate hacia unas u otras posturas que vean en ello desde un acertado ejercicio de responsabilidad hasta una censura inaceptable, y en todo caso para apuntalar la pedagogía crítica de los medios desde una premisa sencilla pero fundamental, ¿si no se muestra más que lo que interesa o lo que el poder estima conveniente, y de la manera que se quiere, por qué razón ha de ser neutral, transparente o inocente lo que vemos? La mera posibilidad acompaña a la propia realidad de los medios para justificar la lectura crítica y la alfabetización audiovisual.

“El aprendizaje de la lectura y de la escritura ya no puede reducirse al lenguaje verbal. Es necesario aprender a leer y a escribir las imágenes y los sonidos. La sociedad de la información y de la comunicación necesita unos ciudadanos capaces de asimilar críticamente los mensajes que recibe, y también capaces de comunicarse de manera coherente. Evidentemente, todo esto supone una revolución de las metodologías del aprendizaje y unas actitudes diferentes por parte de los docentes. Supone, también, un reciclaje

permanente del profesorado que no únicamente debe conocer la tecnología de la información y de la comunicación sino también su aplicación didáctica. Ésta es sin duda una cuestión fundamental puesto que existe el peligro de quedar subyugado por la tecnología y olvidar que ésta debe estar al servicio de unos intereses: aprender a buscar información, comprenderla y ser capaz de comunicarla” (143).

Recientes estudios sobre la violencia en televisión concluyen que “tanto en los programas informativos como en las películas, la cámara busca, cada vez más, la imagen más sangrienta o morbosa”, y apuntan características realmente preocupantes que exigen una intervención educativa: “es una violencia divertida, se ve justificada y es recompensada” (144).

La lectura crítica de la información y el resto de contenidos que emite la televisión es una necesidad que no se puede obviar, no cabe darle la espalda en el aula. Como señala María Teresa Quiroz: “Intentar crear una actitud atelevisiva en los niños, o pretender que sean más críticos o creativos porque no ven televisión, es una muestra de gran ingenuidad, porque en la vida diaria es prácticamente imposible eludir la referencia a los mensajes que circulan por la televisión y que forman parte de la conversación cotidiana, del juego infantil, del diálogo de los jóvenes. La libertad para mirar críticamente al mundo se logra cuando las sociedades ofrecen a los jóvenes la posibilidad de expresión” (145).

3.3.1.2 Objetivos.

Los objetivos de la lectura y la evaluación crítica de la información y la publicidad difundida por los medios audiovisuales radiofónico y televisivo se materializan en unos puntos de interés concretos que se exponen a continuación.

En el caso de la televisión, la situación ideal pasa por aportar alternativas desde la enseñanza al modelo tradicional eminentemente comercial y competitivo todavía vigente, incluso entre los canales públicos, que hacen una dejación o una relegación inaceptable de su función de servicio sostenido por todos los miembros de la comunidad.

Hoy, con las nuevas vías de distribución de la señal de televisión, como los canales de televisión digital terrestre, otros canales por satélite o cable, se amplían en una cierta medida las posibilidades de interactividad del receptor. De esta manera, cambia progresivamente el paradigma, pero el modelo clásico de televisión en abierto es todavía el mayoritario, de forma aplastante, y cabe pensar que seguirá siéndolo, si bien es cierto que las locales y el resto de las nuevas televisiones siguen ganando terreno en España, debido al aumento de su audiencia y a las inversiones de los grandes grupos. Destacan dentro de este novedoso panorama las ofertas individualizadas y los consumos a la carta y bajo demanda que hacen pensar en que la segmentación

de las audiencias televisivas continuará al alza. Se camina de forma progresiva hacia la compatibilidad entre un sistema tradicional de comunicación de masas y un modelo de comunicación pública colectiva más individualizado, lo que a la larga reducirá en una buena medida el alcance del primero si sigue la tendencia actual, como parece previsible.

Además de entre los modelos clásicos y los emergentes, existen diferencias considerables también en función de cuál sea el soporte por el que se transmita la información desde los medios, si bien la filosofía que subyace en la defensa de la forma de enfrentarse o de reconstruir los mensajes que se viene exponiendo es la misma. Una decena de características definen en lo esencial a la televisión convencional y otros tantos objetivos conforman la alternativa que se reivindica para una educación sobre y con el medio de masas por excelencia, según la investigación de Aparici y Matilla (146).

LA TELEVISIÓN CONVENCIONAL

1. La televisión da una visión manipulada de la realidad.
2. Presenta una imagen de la sociedad estandarizada en donde los prejuicios del espectador se ven reforzados. (Presenta una visión

maniquea de la realidad).

3. Aporta una interpretación de la realidad limitada y empobrecida (los elementos anecdóticos toman un carácter esencial en el mensaje).
4. Invita a refugiarse en el hogar y fomenta la insolidaridad.
5. Sustituye la experiencia por falsas vivencias filtradas a través del medio técnico. Evita la comunicación y convierte al espectador en un receptor pasivo.
6. Apacigua la curiosidad. El mundo llega hasta el espectador sin que éste realice ningún esfuerzo por comprenderlo o interpretarlo.
7. No fomenta la imaginación. Es un medio “frío”.
8. Invita a la pasividad.
9. No da alternativas creativas. Repite los modelos estéticos existentes hasta crear patrones estándar.
10. Procura que el espectador asuma la ideología de quienes dominan el medio y dicta moldes mentales de comportamiento.

ALTERNATIVAS DE LA ESCUELA A UNA TELEVISIÓN CONVENCIONAL

1. Conseguir que el niño aprenda a diferenciar “imagen” y “realidad” (Desmitificación del lenguaje audiovisual. Prácticas de lectura de la imagen).
2. Analizar la estructura de los estereotipos televisivos. Confrontar dichos estereotipos con la realidad y proceder al juego dialéctico de la reconstrucción de los mensajes.
3. Investigar la forma en que el receptor infantil percibe el mensaje televisivo.
4. Crear dinámicas a partir de los programas televisivos que ayuden a que el escolar vuelva su mirada hacia el mundo.
5. Invitar al escolar a que experimente directamente actividades que el maestro podrá relacionar con la experiencia infantil que el niño recibe a través del medio.
6. Alimentar la curiosidad del escolar con juegos que traten de relacionar realidad y ficción. Realidad y medio televisivo.

7. Proponer trampas creativas que lleven al escolar a imaginar sobre las estructuras “aparentemente inamovibles” del lenguaje televisivo.
8. Mantener la continuidad de todas aquellas dinámicas que fomenten la actividad y las iniciativas del escolar.
9. Plantear alternativas estéticas que nazcan de los propios niños y aporten vías originales de creatividad.
10. Convertir la crítica a los medios audiovisuales en un juego cotidiano gratificante, divertido y estimulador de la creatividad de quienes participan del entorno escolar.

En el caso de la comunicación audiovisual en general, se pueden concretar los siguientes objetivos y capacidades que es deseable que el alumno adquiera o, o en su caso, desarrolle:

- Identificar los mecanismos y valores con los que las tecnologías y los medios de comunicación realizan la socialización del individuo y cómo repercuten en la economía la sociedad y la cultura.
- Adquirir la competencia comunicativa audiovisual que les permita participar activamente en la sociedad.

- Interpretar y producir mensajes audiovisuales con diversas intenciones comunicativas, respetando otras formas de expresión diferentes a las habituales en su medio social.
- Potenciar la expresividad y la creatividad a través de los medios audiovisuales.
- Interesarse por las aplicaciones del desarrollo científico y tecnológico relacionadas con la comunicación audiovisual.
- Acostumbrarse a trabajar en equipo, relacionándose constructivamente con otras personas y adoptando posturas de cooperación, flexibilidad, coordinación, supervisión o subordinación, participación, interés y respeto, que permitan llevar a buen término tareas comunes, rechazando todo tipo de discriminación debida a factores personales o sociales.
- Valorar la libertad de expresión y el patrimonio cultural audiovisual.
- Mejorar la capacidad de los alumnos para la elección académica y profesional, conociendo las profesiones y estudios relacionados con la comunicación y los estudios profesionales (147).

Por lo que se refiere al supuesto específico que introduce la publicidad audiovisual, en particular la de televisión, cabe identificar los siguiente objetivos prioritarios (148):

- Descubrir cómo la eficacia en la transmisión de mensajes hace de la publicidad un importante agente socializador.
- Conocer algunas de las principales estrategias de las que se sirve a tal efecto.
- Reconocer el papel de la publicidad como elemento creador y sustentador de valores culturales.
- Identificar los principales valores asociados por la publicidad a los bienes y servicios.
- Reflexionar sobre la evolución de los valores publicitarios y señalar, a partir de los datos actuales, las tendencias de futuro.
- Desarrollar hábitos de trabajo en grupo, tanto en lo referido a la búsqueda de materiales, como a la elaboración y exposición de éstos.
- Favorecer una actitud reflexiva y crítica frente a un ámbito cotidiano como es el publicitario, descubriendo aspectos que van más allá de lo que se nos muestra.

La lectura crítica sería en este contexto una forma de y para la alfabetización audiovisual general, que pasaría por el conocimiento y el dominio, en lo posible, de aspectos que fundamentan el trabajo de los medios audiovisuales (149):

1/ Selección

2/ Explotación de la ambigüedad de la evidencia visual (La retórica de la imagen).

3/ Combinación de imagen y texto lingüístico.

4/ Supresión de la existencia o del efecto de la cámara, del equipo y del informador.

5/ Puesta en escena.

6/ Montaje de películas y sonido.

7/ Marcos interpretativos.

8/ Códigos visuales.

9/ Discurso narrativo.

El catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona José Manuel Pérez Tornero ha estudiado las operaciones que se debe poder realizar en virtud de la lectura crítica (150):

- “Permitir descubrir la finalidad pragmática del texto o programa: se trataría de reconocer qué persigue el texto, qué propone, qué acciones recomienda, qué relación establece con el destinatario... En definitiva, qué tipo de intencionalidad -manifiesta o no- hay en él”.

- “Reconocer los niveles temático y narrativo del programa en cuestión: se trata de que el espectador sea consciente de la estructura de la acción, es decir, de la trama y su argumento, de los temas que ésta genera, de cómo se combinan unos con otros y cómo, en definitiva, constituyen la estructura general del mensaje”.

- “Captar el nivel formal: es decir, aquellos aspectos no estrictamente temáticos, sino modales, rítmicos, aquellos que determinan el punto de vista y que modifican el sentido general de la trama”.

- “Percibir las relaciones contextuales y cotextuales: todo programa propone unos temas, unas situaciones, unos espacios y tiempos propuestos por él mismo... pero en cada caso se puede encontrar su conexión con otras situaciones, acontecimientos y procesos con los que cobra plenamente sentido. Sin ellos, el espectador dejaría de captar una

parte importante del sentido del texto y, por tanto, un aspecto clave, su funcionalidad”.

- “Concebir proposiciones alternativas: sin alternativas, sin imaginar otros finales o desarrollos, sin proponer, en esencia, cambios o hipótesis de cambios, de correcciones... Sin todo ello, una lectura difícilmente alcanzará el estadio de crítica”.

- “Finalmente, se debe poder jugar, ironizar, recrear el programa en cuestión: esto es tanto como saber distanciarse de sus proposiciones y sustituir la mimesis por la manipulación de los elementos de sentido, el seguimiento por la recreación...”.

Es posible conducir a una lectura crítica de la televisión mediante unas operaciones críticas que implican unas “funciones propias de cualquier interpretación activa de mensajes: 1- Racionalizando su uso, 2- Posibilitando la creación de contextos adecuados, 3- Poniendo en común, 4- Potenciando en general la dimensión pública de la televisión, 5- Potenciando los juegos lingüísticos (la televisión puede y debe ser ironizada, contrastada, argumentada y contraargumentada, replicada y contradicha, afirmada y negada, provocada y estimulada....) Todo ello engrandece el campo de acción del telespectador y ayuda a tomar distancia y facilitar la actividad creativa” (151).

Por tanto, Pérez Tornero ha explicado, de acuerdo con el planteamiento que defiende, los estadios de la lectura crítica con los cuáles cabría identificar objetivos y contenidos para una actividad que llegue a constituir un hábito para el receptor-emisor. Las aspiraciones enunciadas se concretan en los siguientes aspectos:

1. Reconocimiento de la finalidad pragmática del programa.
2. Discernimiento de los niveles temáticos y narrativos.
3. Percepción del nivel formal.
4. Descubrimiento de las relaciones co-textuales y contextuales.
5. Concepción de proposiciones alternativas.
6. Recreación *distanciada* del sentido del programa (152).

Por su parte, la lectura analítica, que “supone el conocimiento y la utilización de algún utillaje conceptual, de un metalenguaje apropiado que permita la disección del programa en cuestión”, implicaría la realización de un esfuerzo suplementario encaminado a desarrollar las siguientes operaciones:

1. Lectura global.
2. Fragmentación o división en partes
3. Captación de las diferentes dimensiones del programa
4. Reconocimiento de las estructuras
5. Interpretación global (153).

3.3.1.3 Posibilidades.

No es difícil escuchar quejas del profesorado en cuanto a la dificultad de trabajar de manera transversal en sus áreas respectivas con los medios de información o sobre ellos. Se suele hablar principalmente de la escasez de medios materiales.

Sin embargo, no es el único ni el principal problema. Para muchas personas, incluidos profesores, los medios informativos no poseen características que hagan defendible su incorporación plena al currículum de la educación primaria y secundaria. Les parece innecesario, cuando no inconveniente.

Si se habla de lectura de imagen en movimiento, siempre hay alguien que dice lo mismo: “¡Eso, que los alumnos vean más televisión!”.

No se dan cuenta, seguramente porque nadie les ha informado, de que se trata, en cierto sentido, de todo lo contrario: de educar para el consumo racional (entiéndase moderado y selectivo), de aprender a leer, a interpretar códigos y géneros, a valorar la calidad y la credibilidad de los documentos audiovisuales radiofónicos y televisivos; de situar los múltiples mensajes y estímulos que los escolares reciben en su justa medida, de relativizar, de adquirir un espíritu crítico.

La aspiración ha de ser la de pasar a la acción del análisis personal riguroso y metódico frente a la entrega pasiva y acrítica en relación con los mensajes y los valores a los que se presta soporte y, en ocasiones, refuerzo o legitimidad desde medios tan mitificados y mitificadores como la televisión.

“La propuesta pedagógica de educación para la comunicación, al querer alfabetizar al sujeto en la lectura y escritura con imágenes visuales y auditivas, crea una capacidad de respuesta que rompe la hegemonía de los medios masivos; un receptor que conoce los medios y su lenguaje audiovisual se encuentra en mejores condiciones para elegir la programación que desea ver, analizar los mensajes que recibe y propiciar un clima de diálogo y opinión” (154).

Para ello habrá que permitir que los alumnos se familiaricen con las nuevas formas de expresión, facilitar que ellos mismos se introduzcan en la semántica y en la sintaxis y la gramática del lenguaje audiovisual: el uso de la luz; el color, sus connotaciones y asociaciones mentales; la estética de la composición; profundizar en el mundo de los sonidos y los silencios; conocer la relación que guardan las imágenes visuales y auditivas. Como han destacado Antoine Vallet y otros, el hombre actual tiene un mundo más rico, pues no sólo cuenta con la palabra, sino también con las imágenes y el sonido. La radio, la televisión y el cine han ensanchado su mundo y lo han dotado de nuevos lenguajes.

Agustín García Matilla ha estudiado cómo “Vallet intenta globalizar sus ideas afirmando la necesidad de normalizar la propuesta de una “Pedagogía del Lenguaje Total” que tiene como formulación básica la sistematización de procedimientos de lectura y expresión a través de los medios. La pedagogía del lenguaje total nace en Francia pero pronto llegará a Latinoamérica de la mano del discípulo de Vallet, Francisco Gutiérrez. Gutiérrez se basa en las aportaciones ideológicas de Paulo Freire e incorpora, a principios de los setenta, las ideas de Vallet con el objetivo de *contribuir a la liberación del hombre latinoamericano*. Para Gutiérrez, *podemos y debemos hacer todo lo que esté a nuestro alcance como educadores para transformar los medios de información en medios de comunicación. Hemos de estimular y promover la receptividad, criticidad y creatividad a través*

de los mismos medios. Ésta es la finalidad primordial de la Pedagogía del Lenguaje Total” (155).

Mediante la programación de los ejercicios con contenidos audiovisuales conviene que se pueda llegar también por parte de los docentes y las autoridades del ramo a una profunda reflexión en torno a lo que debe enseñarse en la escuela como elemento intrínsecamente unido al porqué, al cómo y al para qué de la educación.

En ese esfuerzo, no se puede olvidar que la cantidad de información e implicaciones simbólicas que proporciona el sistema mediático es mucho mayor que la cantidad de información que suministra mediante sus materiales y recursos educativos tradicionales la escuela. Y, además, como resulta lógico, nunca podrá ser de otra forma. Es una idea que expuso en 1968 MacLuhan en “El aula sin muros”, pero todavía hoy tiene vigencia, y muy probablemente la tenga siempre porque tanto la escuela como los medios poseen limitaciones y potencialidades, inmensas ambas.

En el caso de la comunicación masiva se aprovechan al máximo las posibilidades, dada su base fundamentalmente industrial y económica, y la escuela no puede dejar de hacer lo mismo, ni pensar que su función no puede ser altamente beneficiosa e influyente para sus alumnos y por tanto para toda la sociedad. Aunque sea una labor más callada y anónima, menos inmediata, mucho menos espectacular, menos conocida, pero apreciable a medio y largo plazo, necesaria.

De hecho, el trabajo práctico con imágenes electrónicas hace a algunas personas defender con conocimiento de causa los beneficios del empleo educativo de materiales y medios icónicos. *“La experiencia me ha enseñado que el empleo de imágenes da un excelente resultado... Mostrándoles imágenes, se les explicaba la doctrina, sin que temieran a la trampa inocente que se tendía a sus almas.* Así se expresaba, al comienzo de nuestro siglo, el padre Boudin, de la Sociedad de Misioneros Africanistas de Lyon, refiriéndose a las virtudes que ejercía la imagen sobre las poblaciones africanas analfabetas”. Sin embargo, “el predominio de lo impreso como medio de comunicación ha hecho que el análisis abstracto y racional sea prioritario para la educación y la cultura, especialmente en nuestras sociedades occidentales. El espíritu positivista y el cientificismo del siglo XIX ha contribuido a esa desvalorización de las imágenes” (156).

Para llevar a buen puerto las propuestas y las ideas que surjan para aplicar en el aula, hay que ser consciente de que la posibilidad de contar con medios tecnológicos es mayor que antaño, lo que no significa que se haya alcanzado un nivel ideal en la cobertura de todas las necesidades. El respaldo de los textos legales y las disposiciones oficiales del Ministerio y de las consejerías de Educación, junto con la producción científica especializada y la existencia de materiales y recursos válidos constituyen importantes puntos de apoyo. Uno de los principales problemas estriba en vencer las resistencias de

determinados centros o docentes, que, además, en ocasiones no saben dónde acudir para obtener esos recursos y para conocer por sí mismos las experiencias que hay o ha habido en marcha.

La inercia de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que se basan todavía hoy, en la práctica de muchos profesores, exclusivamente en la lectoescritura, frena igualmente la innovación en el aula. De ahí que, tal y como se hace en esta investigación, convenga insistir en la necesidad de contar con formadores formados. También en este campo.

BIBLIOGRAFÍA

CAPÍTULO TRES

BIBLIOGRAFÍA

CAPÍTULO TRES

Aguaded Gómez, Juan Ignacio. Convivir con la televisión. Paidós, Barcelona, 2000.

Aguaded Gómez, Juan Ignacio. Enseñar y aprender con prensa, radio y televisión. Grupo Comunicar, Huelva, 1992.

Aguaded Gómez, Juan Ignacio. Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada. Grupo Comunicar, Huelva, 1996.

Aguilar Carrasco, Pilar. Manual del espectador inteligente. Fundamentos, 2ª ed., Madrid, 2000.

Alonso, C. A. y Gallego, D. J. Cómo enseñar a ver críticamente la televisión. UNED. Madrid, 1992.

Alonso, Manuel y Matilla, Luis. Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa. Akal, Madrid, 1990.

Alonso, M., Matilla, L. y Vázquez, M. Teleniños públicos, teleniños privados, Eds. De la Torre, Madrid, 1995.

Aparici Marino, Roberto y García Matilla, Agustín. Imagen, vídeo y educación. Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1987.

Aparici Marino, Roberto y García Matilla, Agustín. Lectura de imágenes. Ediciones De la Torre, 2ª ed., Madrid, 1989.

Aparici, Roberto, García Matilla, Agustín; Valdivia Santiago, Manuel. La imagen. UNED, Madrid, 2000.

Aparici, Roberto. (comp.) La revolución de los medios audiovisuales. Ediciones De la Torre, Madrid, 1993.

Bartolomé Crespo, Donaciano. Los medios de comunicación y su integración curricular. Estrategias de enseñanza y aprendizaje con medios y tecnologías. Fundación Ramón Areces. Madrid, 1995.

Bartolomé Crespo, Donaciano y Sevillano García, María Luisa. Enseñanza aprendizaje con los medios de comunicación en la reforma. Sanz y Torres, Madrid, 1981.

Bergondo Llorente, E. Comunicación audiovisual. Materiales didácticos del MEC. Optativas de Bachillerato. MEC, Madrid, 1993.

Blázquez, Cabero y Loscertales (coords.) Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación. Alfar. Sevilla, 1994.

Campuzano, Antonio. Tecnologías audiovisuales y educación. Una visión desde la práctica. Madrid, Akal, 1993.

Cebrián Herreros, Mariano. Teoría de la información audiovisual. Interpretación informativa audiovisual de la realidad. UNED, Madrid, 2000.

Cebrián Herreros, Mariano. Información televisiva. Mediaciones, contenidos, expresión y programación. Síntesis, Madrid, 1998.

Cebrián Herreros, Mariano. Información radiofónica. Mediación técnica, tratamiento y programación. Síntesis, Madrid, 1995.

Cebrián Herreros, Mariano. Información audiovisual y educación. Ponencia Jornadas “Aprovechamiento educativo de la televisión”. Fac. CC. Información (UCM). Madrid, noviembre 1999.

Cebrián Herreros, Mariano. Dimensión educativa de la información televisiva, en Revista española de pedagogía, nº 148, págs. 61-89, 1980.

Cebrián de la Serna, Manuel. La televisión: crear para ver. Clave, Málaga, 1992.

Corominas, A. La comunicación audiovisual y su integración en el currículum. Graó, Barcelona, 1994.

Fandos Igado, M. Juega con la imagen. Imagina juegos. Hacia una integración curricular de los medios en la enseñanza. Grupo Comunicar, Huelva, 1992.

Feria Moreno, A. y Morón Marchena, A. (dirs.) Educación y Publicidad. Grupo Comunicar, Huelva, 1995.

Ferrés, Joan. Televisión y educación. Paidós, Papeles de Pedagogía. Barcelona, 1999.

Ferrés, Joan. La publicidad, modelo para la enseñanza. Akal, Madrid, 1994.

Ferrés, Joan y Marquès, Pere (coords.) Comunicación educativa y nuevas tecnologías. Praxis, Barcelona, 1996.

- García Matilla, Agustín. Los medios para la comunicación educativa, en Aparici, R. (comp.) La revolución de los medios audiovisuales, Ediciones de la Torre. Madrid, 1993. Págs. 50-77.
- García Matilla, A. y Martínez Fernández, L. M. Una televisión para la educación, en Cuadernos de pedagogía. Pp. 24-27. Nº 141. 1995.
- García Matilla, Eduardo. Subliminal: escrito en nuestro cerebro. Bitácora, Madrid, 1990.
- Grupo Comunicar. Revista Comunicar, núm. 3. Imágenes y sonidos en el aula. Radio y Televisión. (1994).
- Grupo Comunicar. Revista Comunicar, núm. 4. Leer los medios en el aula. Análisis crítico de medios (1995).
- Grupo Comunicar. Revista Comunicar, núm. 5. Publicidad en el aula. (Octubre 1995).
- Grupo Imago. Imagotopías. Aproximaciones al estudio de las Imágenes. Granada, 1993.
- Grupo Imago. El discurso de la televisión. Teoría y didáctica del medio televisivo. Granada, 1993.
- Grupo Spectus. Aprende conmigo. La televisión en el centro educativo. MEC / E. De la Torre, Madrid, 1997.
- Gutiérrez Martín, Alfonso. Educación multimedia y nuevas tecnologías. Ediciones de la Torre, Madrid, 1997.

Lomas, C. El espectáculo del deseo. Usos y formas de la persuasión publicitaria.

Octaedro, Barcelona, 1996.

Kaplún, Mario. Una pedagogía de la comunicación. Eds. De la Torre, Madrid, 1998.

Maquinay, Aurora y Criado, Alberto. Los audiovisuales en el aula. Una propuesta didáctica para impulsar la Educación Audiovisual en los centros educativos, en Comunicación y pedagogía, 167, julio 2000, págs. 75-81.

Masterman, Len. La enseñanza de los medios de comunicación. Ediciones De la Torre, Madrid, 1993.

McLuhan, Marshall y Carpenter, Edmund.(Traducción de Luis Carandell). El aula sin muros. 3ª ed. Laia. Barcelona, 1981.

Nadal Martín, M. A. y Pérez Celada, V. Los medios audiovisuales al servicio del centro educativo. Castalia / MEC, Madrid, 1995

Orozco Gómez, G. y Charles Creel, M. (coords.) Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios. Trillas, México D. F., 1990.

Pérez, María Amor y Aguaded, José Ignacio. Pistas para el uso didáctico de los medios de comunicación. Televisión, prensa y radio en el aula. Revista Comunicación y Pedagogía, núms. 165-167. Barcelona, febrero-julio 2000.

Pérez Tornero, José Manuel (comp.). Comunicación y educación en la sociedad de la información. Paidós, Papeles de Comunicación, Barcelona, 2000.

Pérez Tornero, José Manuel. El desafío educativo de la televisión. Para comprender y usar el medio. Paidós, Barcelona, 1994.

Pérez Tornero, José Manuel. Televisión Educativa. UNED, Madrid, 1993.

Ramonet, Ignacio. La golosina visual. Reedición. Taurus, Madrid, 2000.

Rico, Lolo. Televisión, fábrica de mentiras. Las manipulaciones de nuestros hijos. Espasa Calpe, Madrid, 1993.

Rico, Lolo. El buen telespectador. Cómo ver y enseñar a ver televisión. Espasa Calpe. Madrid, 1994.

Rodríguez Pastoriza, Francisco. Perversiones televisivas. Una aproximación a los nuevos géneros audiovisuales. Instituto Oficial Radio y Televisión, Madrid, 1997.

Romano, Vicente. La formación de la mentalidad sumisa. Los Libros de la Catarata (Fondo de investigaciones marxistas). Madrid, 1991.

Santos Guerra, Miguel Ángel. Imagen y educación. Edit. Anaya. Madrid, 1984.

Sartori, G. Homo videns. La sociedad teledirigida. Taurus, Madrid, 1998.

Tyner, K. y Lloyd, D. Aprender con los medios de comunicación. Ediciones de la Torre, Madrid, 1995.

UNED. Curso de introducción a la lectura de la imagen y al conocimiento de los medios audiovisuales (Material impreso y audiovisual). Madrid, 1987.

UNESCO, La educación en materia de comunicación. UNESCO, París, 1984.

VV.AA. Educación y televisión. Edita: Grupo pedagógico andaluz “Prensa y Educación”, Sevilla, 1995.

Vilches, Lorenzo. Lectura de la imagen. Paidós Comunicación. Barcelona, 1999.

Vílchez, Luis Fernando. Televisión y familia. Un reto educativo. PPC, Madrid, 1999.

CAPÍTULO CUATRO

EL TRABAJO CON INFORMACIÓN RADIOFÓNICA Y TELEVISIVA COMO PUENTE PARA UNA EDUCACIÓN INTEGRAL EN COMUNICACIÓN

4.1 Propuestas para la educación en comunicación desde el marco curricular

4.1.1 Los medios en el aula. De la información y la comunicación al conocimiento y el aprendizaje

4.1.1.1 El factor tecnológico

4.1.2 La existencia de una metodología como presupuesto inicial de trabajo:

A/ Fase de Análisis

B/ Fase de Crítica

C/ Fase de Producción

4.1.2.1 Simbiosis de teoría y práctica. La enseñanza de la tecnología y la comunicación como fenómeno global

4.1.3 Las acciones educativas en el aula

4.1.3.1. El taller de radio como acercamiento al medio de comunicación y al medio social

4.1.3.1.1 Diseño de una actividad didáctica en torno a la radio

4.1.3.2 La lectura de la imagen. Análisis, crítica y expresión con imágenes

4.2 La televisión. Pautas para su abordaje educativo

4.2.1 La fórmula del programa estrella

4.2.2 Tendencias generales de la programación televisiva

4.2.3 Programación actual y audiencia infantil

4.2.4 Elementos para el desarrollo de una Unidad Didáctica sobre el 11-S y los medios de comunicación: la televisión

4.2.4.1 Fundamentación teórica del caso práctico sobre información audiovisual

4.2.4.2 Desarrollo de la propuesta en el aula

4.3 Estudio muestral sobre la Formación Docente en los Centros de Apoyo al Profesorado (CAP) y los Centros de Profesorado (CEP) de la Comunidad de Madrid y de Andalucía.

4.3.1 Aproximación al campo de interés. Los Centros de Apoyo al Profesorado (CAP) de la Comunidad de Madrid y los Centros de Profesorado (CEP) de Andalucía.

4.3.2 Encuesta sobre Valoración y Uso de la Tecnología y los Medios de Comunicación en la Enseñanza y en la Formación Docente. Los Centros de Profesorado (Madrid y Andalucía)

4.3.2.1 La encuesta. Datos técnicos.

4.3.3 Resultados de la muestra. Información obtenida.

Bibliografía

4. EL TRABAJO CON LA INFORMACIÓN RADIOFÓNICA Y TELEVISIVA COMO PUENTE PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL EN COMUNICACIÓN.

“Las fuentes de la prosperidad social son muchas, pero todas tienen un mismo origen, y este origen es la instrucción pública”.

Gaspar Melchor de Jovellanos

4.1 Propuestas para la educación en comunicación desde el marco curricular.

Avanzar hacia la educación integral en materia de comunicación en la escuela supone, además de abordar el fenómeno en su globalidad (dimensión tecnológica, económica, ideológica, económica, social... y la conjunción que forman todas ellas), atender de forma diferenciada a las necesidades de cada etapa y nivel educativo, así como a los demás factores que justifican un procedimiento diferente apoyado en una filosofía de trabajo y en unos objetivos comunes, precisamente para lograrlos.

Ha de constituir una aspiración primordial el que la tecnología educativa y los medios de comunicación se encuentren introducidos

más aún, y sobre todo de mejor forma, en el currículum antes que en las clases. De hecho, la presencia en el aula ha de ser una respuesta lógica a las necesidades identificadas previamente. La aplicación de la educación en comunicación ha de ser consecuencia natural, insistimos, de la valoración de este campo del saber y del apoyo que encuentra en los textos de planificación y orientación educativa.

En el terreno de la fundamentación filosófica y legislativa del tema que abordamos, hay que comenzar por repasar qué nivel de reconocimiento presenta el currículum hacia el mismo. De forma general, se puede adelantar ya que en todos los niveles y etapas de la enseñanza, y en la mayor parte de las diferentes áreas de conocimiento, tras la Reforma introducida por la LOGSE, se aboga por la integración en los procesos educativos formales de los diversos medios de comunicación y de las tecnologías y los mensajes que les son propios, tal y como figura en diversos textos. Es el caso de las llamadas Cajas Rojas (Documentos para la Reforma Educativa) y los Reales Decretos de Mínimos.

La importancia de las nuevas tecnologías y de los medios de comunicación queda reflejada al destacar su papel como agente socializador, tal y como se hace en la Cajas Rojas al abordar los temas transversales, donde se resalta el especial protagonismo de la televisión, “cada vez mayor”, en el proceso de socialización. Además, en los documentos oficiales de la Reforma se justifica la necesidad de

incorporar al currículum las tecnologías educativas como forma de abrir la escuela al entorno y a las realidades sociales que presenta.

Veamos cómo se materializa lo más relevante de esas previsiones y esas exigencias, concretadas en los Contenidos fijados, los Procedimientos de trabajo en clase y las Actitudes del alumnado. Al tiempo que señalamos los extremos contemplados por el currículum en este campo, exponemos también las observaciones que parecen oportunas para la integración y el tratamiento de la educación en materia de comunicación en los diferentes niveles y áreas de enseñanza con los que tiene relación.

EDUCACIÓN INFANTIL

Área de Descubrimiento del Medio Físico y Social.

Contenidos: Los distintos medios de comunicación y su utilidad como instrumentos de ocio y como difusores de acontecimientos sociales.

Procedimientos: observación y atención a manifestaciones, sucesos y acontecimientos del entorno del que el niño forma parte o de aquellos que se relatan a través de los medios de comunicación.

Área de Comunicación y Representación.

Contenidos: Aproximación al lenguaje escrito: los instrumentos de la lengua escrita (libro, revista, periódico, cartel, anuncios). Expresión plástica: las diferentes obras que es posible producir y que se encuentran presentes en el entorno. Programas de televisión, películas, fotografías, ilustraciones diversas.

Actitudes: Valoración ajustada de la utilidad de la imagen (televisión, cine, etcétera).

Para el caso que nos ocupa, el de los alumnos de educación infantil, la primera etapa del vigente sistema educativo, habrá que ajustar con mayor cuidado si cabe las actividades a sus posibilidades cognitivas y afectivas. Hay que trabajar en educación audiovisual en la medida de lo posible en colaboración con las familias, desde la premisa fácilmente verificable de que muchos niños que aún no tienen edad para empezar a hablar pasan varias horas a la semana delante del televisor, generalmente solos. Los estudios parecen demostrar que, entre otros posibles efectos, incide negativamente en las posibilidades de riqueza idiomática de los que ya hablan o comienzan a hacerlo de manera todavía incipiente o ya con un cierto desarrollo, sin que sean menores los impactos en el ámbito estrictamente emocional. Como hemos visto, los diseños curriculares abordan el tratamiento de los

medios de comunicación también en la etapa de la Educación Infantil (157).

En el caso de los niños, como se puede fácilmente convenir, la responsabilidad de las familias respecto a la educación para los medios, y en particular sobre la televisión, crece (158). Esa misma responsabilidad ha de estar igualmente presente en todo lo que tiene que ver con su identidad y autonomía personal, la tercera gran área de la Educación Infantil, junto a las dos anteriormente señaladas (descubrimiento del Medio físico y social, y Comunicación y representación). Los programas televisivos habrán de servir para estimular los sentidos del niño, así como sus capacidades comunicativas, en función de los objetivos señalados para la etapa, y en aras de su desarrollo lingüístico, cognitivo, motor y social.

EDUCACIÓN PRIMARIA

Áreas: Educación Artística; Conocimiento del Medio natural, social y cultural; Lenguas extranjeras; Lengua Castellana y Literatura.

Objetivos generales: comprender las posibilidades del sonido, la imagen, el gesto y el movimiento como elementos de representación, y utilizarlas para expresar ideas, sentimientos y vivencias de forma personal y autónoma en situaciones de comunicación y juego. Conocer

los medios de comunicación en los que operan la imagen y el sonido y los contextos en que se desarrollan, siendo capaz de apreciar críticamente los elementos de interés expresivo y estético.

Contenidos: La imagen y la forma (contextos habituales en que se usa la imagen como elemento de comunicación. Los medios de representación más habituales: cinematografía, vídeo, televisión, ordenador. Signos y símbolos de la comunicación visual). La elaboración de composiciones plásticas e imágenes (fotografía, cine, televisión, vídeo, ordenador). Artes y cultura (la obra artística en los medios de comunicación. Formas según el soporte: radio, televisión, vídeos, ordenador. Tipos de mensajes: publicidad, documentales, etcétera). Usos y formas de la comunicación escrita. Sistemas de comunicación verbal y no verbal. Aspectos socioculturales de las lenguas extranjeras presentes en los diversos medios de comunicación.

Procedimientos: Descripción del contenido de los mensajes transmitidos por las imágenes intentando comprender la intención del emisor y reconocer los recursos utilizados y los efectos conseguidos. Reconocimiento de las funciones informativas, publicitarias y artísticas utilizadas en las imágenes especialmente dirigidas a captar la atención de los niños: anuncios, carteles, comics. Manejo de instrumentos y aparatos (máquinas de fotografiar, vídeos, ordenador, teléfono, proyector, magnetófono...). Recogida e interpretación de información de diversas fuentes. Análisis de mensajes publicitarios.

Actitudes: valoración de las imágenes de modo crítico e interés por analizar los diferentes elementos contenidos en su composición. Actitud crítica ante las informaciones de los diversos medios y ante la promoción del consumo masivo de productos mediante la publicidad y ante la imagen que del hombre y de la mujer ofrece. Sensibilidad ante la influencia que ejercen los medios de comunicación en la formación de opiniones, con especial atención a la publicidad, a los estereotipos sexistas, racistas y al consumo.

En el área de Lengua Castellana y Literatura se proponen como Criterios de Evaluación los siguientes: comprobar que el alumnado ha desarrollado su capacidad para comprender los textos orales de su vida cotidiana (cuentos y otros relatos, grabaciones de radio y televisión...). Localizar y utilizar diferentes recursos y fuentes de información de uso habitual en la actividad escolar (biblioteca, folletos, libros de consulta, medios de comunicación) para satisfacer las necesidades concretas de información y aprendizaje. Identificar textos orales y escritos de uso habitual (artículos de los medios de comunicación, carteles, canciones...) de las distintas lenguas de España y de las diversas manifestaciones de la propia.

En la educación Primaria, como vemos, es conveniente utilizar y aprender a descubrir los procedimientos, las técnicas y las estrategias de la comunicación social, como recomiendan los diversos textos específicos analizados. Es el caso del Diseño Curricular Base (DCB),

que contiene amplias referencias nuevamente sobre los procedimientos, contenidos y actitudes convenientes para los alumnos respecto a los medios informativos.

Resulta de interés, en este contexto, señalar algunas posibilidades de trabajo indicativas del reconocimiento legal e institucional sobre la conveniencia de trabajar estos contenidos en clase:

- Conocimiento de los medios de comunicación: prensa, radio, televisión, cine, vídeo, telemática, satélites.
- Recogida, sistematización e interpretación de informaciones de diversas fuentes.
- Deben aprovecharse las diferentes fuentes de información accesibles para los alumnos.
- Es conveniente el manejo de aparatos sencillos con el fin de recoger o transmitir informaciones.
- Análisis de mensajes publicitarios.
- Actitud crítica ante la promoción del consumo masivo de productos, propiciado por la publicidad.

- Interpretación de las diversas funciones informativas, publicitarias y artísticas.
- Elaboración de informaciones.
- Utilización de los distintos medios de comunicación como fuentes de información útiles para el estudio y el conocimiento de problemas y temas particulares.
- Recogida, archivo y clasificación de diversos materiales con referencias al pasado (fotografías, postales, grabados, cromos...)
- Utilizar las fuentes habituales de información científica (libros, revistas especializadas, enciclopedias...) para recabar informaciones, contrastarlas y evaluarlas a fin de perfilar criterios personales y razonados sobre las cuestiones científicas y tecnológicas.
- Realizar actividades encaminadas a la búsqueda de información. Bibliografía sobre un tema, recogida de información de la prensa, estadísticas, visitas a museos, conferencias...
- Evaluación de la capacidad de utilizar las fuentes de información.

Si el objetivo básico de la educación, según la Ley Orgánica del derecho a la educación (LODE, 1984) y la LOGSE, de 1990, no es otro que el pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos, resulta preciso que los alumnos gozen de una enseñanza, y una educación, inserta en la realidad, y que tengan una actitud observadora, analítica, constructiva sobre esa misma realidad, siempre mejorable, y a la inversa, como lo es también la educación y en particular la enseñanza.

Por ello, es bueno siempre, y máxime cuando se están diseñando nuevas reformas para las etapas de escolarización obligatoria, recordar las palabras que escribió Antonio Machado acerca de que no hay nada que no sea “absolutamente” susceptible de mejorar, pero tampoco de empeorar:

Y a los arbitristas y reformadores de oficio convendría advertirles:

*Primero. Que muchas cosas que están mal por fuera
están bien por dentro /*

Segundo. Que lo contrario es también frecuente /

Tercero. Que no basta mover para renovar /

Cuarto. Que no basta renovar para mejorar /

Quinto. Que no hay nada que no sea absolutamente empeorable.

(En Juan de Mairena, III)

En el campo de la práctica, las actividades y las aspiraciones señaladas en relación con la educación para la comunicación de los alumnos de Primaria están en sintonía con algunas de las finalidades principales de la etapa. Una de esas importantes finalidades consiste en que los niños y las niñas realicen los aprendizajes que resulten necesarios para lograr integrarse en la sociedad de una manera crítica y creativa. Para avanzar hacia ese objetivo es recomendable que los propios alumnos protagonicen el proceso, utilizando los diversos géneros y programas informativos audiovisuales para atender y dar respuesta a sus propias y concretas necesidades. De tal modo, mediante la construcción de sus mensajes y la expresión de sus inquietudes y anhelos, y con la evaluación de las representaciones y propuestas mediáticas existentes, podrán estar en mejores condiciones de realizar un análisis crítico sobre la realidad.

Lucini ha considerado que “tras el proceso de emersión crítica, que los alumnos pueden y deben realizar sobre la realidad en la que viven, es necesario plantearnos en seguida la necesidad de impulsar y fomentar en ellos sus capacidades de expresión o de acción creadora, capacidades que les permitirían realizar lo que Paulo Freire llamaba el proceso de “inmersión activa y responsable” en el medio o de encarnación comprometida y transformadora de la realidad”. El mismo autor que realiza la propuesta aporta los objetivos que justifican ese proceso y su finalidad. “Para el desarrollo de una pedagogía capaz de

asumir y de potenciar las capacidades de expresión de los alumnos y las alumnas, es imprescindible que nos planteemos dos objetivos claves dentro de la acción escolar en general y, más concretamente, en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje experimentados en todas las áreas:

1/ Descubrir o potenciar el acto o el gesto expresivo como resultado de un proceso de reflexión crítica y de interiorización personal.

2/ Suscitar y estimular la actividad expresiva como forma concreta de acción y de compromiso personal en la construcción solidaria de un mundo más humano” (159).

EDUCACIÓN SECUNDARIA

Áreas: Ciencias Sociales, Geografía e Historia; Educación Plástica y Visual; Música; Lenguas extranjeras; Lengua Castellana y Literatura.

Contenidos: además de los ya señalados para la educación primaria, que se abordarán como recordatorio y para profundizar, se hace referencia a los siguientes: El sonido y la música en los medios de comunicación. El lenguaje visual, lectura de imágenes y de sus signos

y símbolos. Las Redes de comunicación e información. Concentración del poder, uniformización cultural y pluralismo informativo. Publicidad y consumo.

Actitudes: Rigor crítico y curiosidad científica, junto a las aspiraciones ya señaladas.

Procedimientos: preparación y realización de debates sobre marginación, violencia, problemas de los jóvenes, utilizando con rigor la información obtenida de los medios de comunicación. Realización de informes o pequeños estudios monográficos sobre diferentes cuestiones y hechos utilizando información obtenida a partir de los medios de comunicación. Búsqueda, selección y registro de informaciones relativas a cuestiones de actualidad sirviéndose de los medios de comunicación habituales. Análisis e interpretación de documentos audiovisuales identificando los elementos expresivos utilizados y evaluando la objetividad de su mensaje. Realizar investigaciones sencillas de carácter descriptivo sobre algún hecho o tema local mediante encuestas, entrevistas, consulta de prensa.

En la Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O), la educación en materia de comunicación permite, dada la mayor edad de los alumnos, avanzar en la profundidad de los conceptos y las prácticas sobre medios, sin perder de vista la necesidad de abordar el fomento de

valores como la solidaridad, el compañerismo, la multiculturalidad. Y eso es lo que se desprende precisamente en su reconocimiento curricular. Sin embargo, no conviene ser pretenciosos con la elaboración y la presentación de excesivo número de actividades y contenidos: más vale una cabeza bien hecha que bien llena, nos enseña Montaigne.

Algunas de las actividades y estrategias metodológicas son válidas para diversas etapas y niveles educativos: aprender a distinguir la realidad de la ficción; detectar ideologías, estereotipos, simplificaciones...; seleccionar y contrastar las fuentes de información, compararla; educar para un consumo racional de medios que no elimine el tiempo y la necesidad de la lectura, de las relaciones personales, de la vida al aire libre...

Los medios en sí no son, al igual que las tecnologías, por lo general, buenos ni malos. El uso es la clave. Y la formación: un mismo programa produce efectos muy distintos en cada persona según se haya forjado una u otra sensibilidad, una escala axiológica u otra, y según en definitiva toda una serie de circunstancias adquiridas.

El comentario de textos no literarios es un ejercicio recomendable, para que los alumnos adquieran un hábito de reflexión sobre “qué se dice en el texto, cómo se dice, quién lo dice, para qué lo dice, para quién lo dice, a través de qué medio lo dice, dónde lo dice y quién lo

dice”. Es preciso que el docente dirija de forma adecuada la práctica, basada en un trabajo previo orientado por consideraciones metodológicas publicadas en textos oficiales y de investigadores, con la oportuna revisión personal (160).

Estos trabajos, si se orientan bien, serán un elemento motivador para los alumnos y gratificante también para el profesor, al observar la utilidad de conocer y aprender desde diversos medios, ahondando en la alfabetización audiovisual. Habrá por ello que ocuparse del lenguaje, que según el Diseño Curricular Base se estructura en torno a dos funciones: la comunicación y la representación. Pero no será el único elemento de análisis.

Los ejercicios encaminados hacia la lectura crítica de la información audiovisual han de realizarse apoyados de forma esencial e insustituible por talleres de lectura de la imagen. Han de ser preparados, como es lógico, con suficiente antelación por el docente, con la ayuda de manuales y de profesionales, a los que se puede solicitar, de acuerdo con el centro, incluso que los impartan de manera integrada en el currículum ordinario o en jornadas que cuenten con la oportuna organización, en colaboración con medios de comunicación o asociaciones de periodistas, que lo hagan posible.

Existen también apoyos documentales en trabajos muy prácticos que pueden servir de guía, puesto que aportan métodos de análisis (161).

No es necesario buscar la sofisticación ni mucho menos la perfección. Lo más importante es reflexionar sobre las posibilidades mediales de expresión y sobre sus consecuencias, desde el uso, mediante un aprendizaje por descubrimiento, y desde una visión constructivista y participativa en la que el alumno sea el sujeto principal, el protagonista, del propio proceso de enseñanza y aprendizaje. En Secundaria, se pueden elaborar programas o microespacios audiovisuales conectados con los diversos contenidos del currículum y encaminados a reforzar no sólo los conocimientos sino también las actitudes y el desarrollo de la madurez y de la personalidad de los jóvenes.

BACHILLERATO

Áreas: Filosofía; Imagen (Educación Plástica y Visual), Historia del Arte; Lenguas extranjeras; Lengua Castellana y Literatura.

Además de en algunas materias comunes, los contenidos sobre comunicación están particularmente presentes en la modalidad del Bachillerato de Ciencias Humanas y Sociales. No obstante, los recursos audiovisuales son aprovechables en todas y cada una de las modalidades: pueden servir como apoyo para las investigaciones de los alumnos y para mostrar experimentos, fenómenos físicos, plantas y animales, etcétera.

Dado que los conceptos, las actitudes y los procedimientos son similares a los previstos para la educación secundaria, no insistiremos mucho más en su exposición pormenorizada. Si bien ha de señalarse que, por su mayor edad, los conocimientos previos y su proximidad a los estudios universitarios, los alumnos deben perfeccionar las tareas ya iniciadas en los cursos anteriores en relación con la educación para los medios, en lo que se refiere a análisis crítico, capacidades expresivas y de creación con recursos impresos, informáticos o audiovisuales, etcétera.

En estos dos cursos, tanto desde asignaturas optativas específicas, como desde la deseable transversalidad de transversales de la educación en materia de comunicación en las diversas áreas, en la medida en que es posible en la actualidad, habrá que aprovechar la oportunidad de seguir formando en un campo tan amplio que alcanza prácticamente todos los ámbitos de una realidad que no sólo se relata desde los medios, sino que también se construye. Hay que aprender - enseñar- a moverse en ese inmenso edificio sin paredes, en esas “aulas sin muros”.

Sobre el tema concreto de los temas transversales, los medios audiovisuales de comunicación pueden proporcionar diversos materiales y ejemplos con los que apoyar el trabajo en la clase desde una óptica interdisciplinar. Con tales ayudas, se pueden mejorar los procedimientos de enseñanza y aprendizaje en relación con los valores

y el compromiso ético, por medio del diseño de talleres y actividades formativas en las que el aspecto lúdico de la tecnología sea precisamente un acicate para informarse y conocer.

Parece oportuno realizar aquí una consideración de carácter general que es muy necesaria en los tiempos actuales. Los especialistas más acreditados señalan que las nuevas y potentes herramientas de información y comunicación (Internet, entre ellas) hacen posible, y hasta demandan, una mayor atención al aprendizaje individual, externo a la educación formal. Ya no basta con asimilar conocimientos o aprendizajes guiados por el profesor en clase, sino que desde el aula es preciso enseñar a aprender también fuera de ella, tanto con la actitud como con las formas posibles de trabajar. La enseñanza no puede reivindicar para sí el monopolio de la educación.

Inmersos en una nueva sociedad, o en un nuevo modelo de sociedad, la educación ha de ser transformadora incluyéndose a sí misma. Es cierto que cambiar no implica mejorar, como señalaba el poeta, pero la apuesta, si se quiere ganar en cuanto a la calidad de la educación, es precisa.

La atención a la actualidad reflejada y construida por los medios, no podrá, por otra parte, justificar que el currículum se ocupe de forma casi exclusiva de conocimientos considerados útiles o susceptibles de una rentabilidad económica más o menos inmediata.

La base de la formación está mucho más allá y mucho más atrás que en las circunstancias que impone un mercado de trabajo. En el caso de la educación en materia de comunicación se debe atender a todos los géneros y formatos, a la información no comercial, a la publicidad y a todos los elementos que tienen que ver con, o que constituyen, la realidad de los medios.

La información no equivale al conocimiento. Al menos no necesariamente ni en la mayoría de los casos. Por eso, parece razonable reivindicar que al abordar los contenidos no se olviden los saberes aparentemente inútiles (pero vitales), de la formación humanística, la cultura clásica, la literatura que ha superado la prueba del tiempo... Muchas veces los conocimientos “poco útiles” (real o metafóricamente) son los más necesarios.

Todo ello no tiene por qué estar reñido con la educación en materia de comunicación. Al contrario.

De la sabia combinación entre lo presente y lo añejo, nace la práctica educativa más estimulante. ¿Cómo justificar la prevalencia de contenidos coetáneos a los aprendices frente a saberes clásicos (leyendas, obras dramáticas, formas de vida y culturas en las que se asientan, y de las que nacen, las actuales)?

¿O cómo abogar por lo contrario? En realidad el conocimiento es todo uno, más allá de divisiones convencionales entre letras y ciencias, entre lo actual y lo pretérito, entre lo aparentemente útil y lo supuestamente innecesario...

La utilidad, o la eficacia, y la educación. Maridajes peligrosos. En la prensa aparecen con frecuencia artículos con interesantes consideraciones de docentes. Es el caso de la colaboración de la profesora de Lengua y Literatura Olga Casanova (162):

“En medio de todo este ruido, la economía ha entronizado dos máximas que, por sí mismas, en su sentido más superficial, son -en educación- el anuncio de un futuro empobrecimiento humano y, por lo tanto, social: utilidad y resultados. La palabra *utilidad* es inquietante porque nunca explica el para qué que le da sentido y la fundamenta. Si por utilidad se entiende lo que una sociedad y una persona necesitan en un momento histórico determinado, me parece un palabra peligrosa y manipuladora porque limita la educación a las necesidades del mundo que conocemos (como si fuese a ser eterno, como si fuese el mejor), pero deja a un lado el mundo y el ser humano posibles. Ésta es una de las opciones más castradoras en educación porque niega al individuo su inteligencia, su creatividad, su sentido analítico y crítico porque le pide que deje de pensar para simplemente adaptarse”.

Continúa la profesora: “Vivimos en una sociedad que desconoce y se ausenta de sus obligaciones educativas gracias al trabajo porque eso le permite no tener que analizar y comprometerse y sí exigir a la escuela unos horarios y unas temporalizaciones que les permitan delegar en otros la educación de sus hijos, una educación que no sirve para mucho

si esa responsabilidad no es compartida entre familia y escuela. No deja de ser contradictorio que las familias abominen, con o sin razón, de la semana de Carnaval pero que no reivindiquen con la misma pasión el derecho a unos horarios laborales que les permitan regresar antes a casa y ocuparse y convivir con sus hijos”. “Ni la escuela, ni la familia, ni los medios de comunicación subrayan con el suficiente énfasis el hecho de que pertenecemos y vivimos el resultado de una historia, que crecemos dentro de una organización social e individual que otros impusieron y preservaron y que nos toca conservar, cuestionar, transformar o crear según nuestra inteligencia y sensibilidad nos indiquen, porque serán las pautas de nuestra vida y de la de quienes nos sigan”.

Junto a lo anterior, a pesar de enfoques erróneos y de problemas persistentes, también es justo reconocer que al día de hoy el trabajo de muchos maestros y profesores -y desde luego de las familias responsables- en la línea de la educación para los medios o de educación en materia de comunicación es un hecho en numerosos centros educativos españoles. Pero no en todos.

Estas prácticas, en el contexto general de su acción educativa, contribuyen a aumentar la dignidad de todos aquellos que han hecho, y hacen día a día, de la educación pública un espacio de libertad y un campo de batalla contra las diferencias económicas y sociales.

No se puede caer en la tentación de pensar que la vindicación de una educación en el ámbito de la comunicación es algo tan nuevo. Manuel Vázquez Montalbán escribía en 1997: “Hace veinticinco años propuse que se incorporara la lectura de los medios de comunicación en las escuelas. Es decir, el enseñar a descodificar. Nos rasgamos las vestiduras cuando no enseñan historia, pero aprender a ver y descodificar un mensaje televisivo es una cuestión fundamental de supervivencia democrática. Para saber *leer* cualquier medio, en cualquier lenguaje, lo primero que hemos de aprender es quién es el propietario de ese medio y, a partir de ahí, se puede empezar a descodificar cada lingüística comunicacional” (163).

Un titular expresivo en un reportaje sobre la cuestión bien podría ser “Contra una cultura del consentimiento”, o también “La formación de la mentalidad sumisa” (164).

4.1.1 Los medios en el aula. De la información y la comunicación al conocimiento y el aprendizaje.

La comunicación no equivale a la cultura. Ni la información al conocimiento. Lo primero, en ambos casos, es parte o concausa de lo segundo, pero no hablamos de realidades iguales.

Se trata de una premisa cuya aceptación o no, marcará definitivamente las líneas de trabajo y que influirá también en el resultado de la aplicación de los medios de comunicación al espacio educativo.

Como advierte Edgar Morin, “la comunicación no conlleva comprensión. La información, si está bien transmitida y comprendida, conlleva intelegibilidad, que es la primera condición necesaria para la comprensión, pero no es suficiente. Existen dos tipos de comprensión: la comprensión intelectual u objetiva y la comprensión humana intersubjetiva. Comprender significa intelectualmente aprehender en conjunto, com-prehendere, captar en conjunto (el texto y su contexto, las partes y el todo, lo múltiple y lo individual). La comprensión intelectual pasa por la intelegibilidad y por la explicación” (165).

En este marco de la comunicación pública colectiva al que nos estamos refiriendo, algunos autores sostienen que la generalización del manido concepto de Sociedad de la Información proviene de la obra del profesor japonés Yoneji Masuda titulada *The information society*

as a post-industrial society, publicada a principios de los ochenta (166), si bien se puede comprobar fácilmente que la expresión ya empezaba a aparecer en la literatura científica de los primeros años de la década de los sesenta.

En una concepción clásica o tradicional, la información sería la materia prima y la razón de ser de los medios, como el conocimiento lo sería también, en ambos aspectos, de la escuela. Y de hecho así es, así sigue siendo. Pero la dimensión actual de ambas instituciones, la educativa y la periodística en sentido amplio, es tan compleja que pide a gritos un análisis más profundo. Un análisis que sepa dar cuenta de la interrelación entre medios y escuela, no ya como posibilidad enriquecedora sino como la realidad casi tangible que constituye en la actualidad.

Los medios conforman, efectivamente, una suerte de aula sin muros o escuela paralela, conceptos que a veces abarcan en sus formulaciones originales ideas algo radicales o incluso maniqueas, pero que en rigor siguen teniendo una esencia o un trasfondo que no parece ficticio ni del todo exagerado.

Por su parte, la preparación del espectador o del receptor, su formación general y la especializada en los medios de comunicación; en definitiva, su mirada, exigente o crédula, más racional que emotiva o a la inversa, provocarán reacciones diferentes o incluso contrarias a las de personas con un distinto bagaje o una experiencia diversa

aunque estén o hayan estado expuestos a los mismos estímulos y a las mismas propuestas.

En el caso de los niños y los adolescentes, y en el caso de los medios audiovisuales con mayor capacidad de penetración en los hogares, la escuela ha de ser más sensible a un aprendizaje al que no puede dar la espalda, sino respuestas proporcionadas y educativas que incluyan diversos recursos nacidos tanto de la reflexión y el debate en torno a un ámbito al que no escapa nadie, como de la práctica con y sobre los medios.

La transformación de la información pública colectiva en conocimiento individual es una responsabilidad que compete directamente a la escuela, y en la que el profesor juega un papel tan esencial que su formación en este área, su disposición y los medios para obtenerla, ha de ser plena, si bien es deseable que el acervo inicial ya exista. Así parece que va ocurriendo con las nuevas generaciones de maestros y profesores, a los que se les imparte una mayor carga lectiva referida a las nuevas tecnologías, y en menor medida a los medios de comunicación, al tiempo que se les exige que cuenten con credenciales pedagógicas y capacitación didáctica.

La aspiración no ha de ser otra que la de alcanzar de manera plena, efectiva, los tres objetivos esenciales que encomienda la Unión Europea a sus países miembros en el campo del aprendizaje en el entorno de la sociedad de la información:

1/ Acelerar la entrada de las escuelas en la sociedad de la información dándoles nuevas posibilidades de abertura al mundo.

2/ Promover la generalización de las prácticas multimedia y que se alcance la masa crítica de usuarios, de productos y de servicios educativos multimedia.

3/ Reforzar la dimensión europea de la educación y de la información con las herramientas de la sociedad de la información, valorizando las diversidades culturales y lingüísticas (167).

En cuanto a los medios presentes en el aula, el trabajo con la radio y la televisión supone una oportunidad y una necesidad. No es en absoluto una amenaza de ningún tipo, ni puede ser visto así por los profesores. Lo deseable es que se produzca la lógica adecuación y complementariedad entre el libro y los demás materiales impresos y los soportes audiovisuales, en atención a circunstancias diversas como edad, asignatura, etcétera.

“Una cosa es lo que explicas oralmente y otra la comparecencia de la imagen. La imagen tiene una función ostensiva. La palabra en cambio tiene una función inductiva, que sugiere. La combinación de las dos funciones es productiva”. “Cada situación comunicacional, cada materia, cada proceso requiere su medio. Medios calientes, medios fríos, medios más activos y menos activos, medios más hipnóticos y menos hipnóticos.

Cada situación requiere su propio medio. Sería absurdo, por ejemplo, pretender explicar geografía o zoología utilizando como único medio la cinta magnetofónica” (168).

Hoy se hace preciso, más que nunca, ir más allá de la popular frase del genial Groucho Marx en la que mostraba su convencimiento de que la televisión es el medio más educativo que existe, puesto que cuando alguien la encendía el se iba a otra habitación a leer, según aseguraba.

El escritor y periodista de los medios audiovisuales Fernando G. Delgado está convencido de que “la televisión no es enemiga de la lectura. La televisión incita a casi todo, a los peores y a los mejores instintos. Yo creo que sirve también para que la gente lea más. No quiero hacer propaganda de la televisión ni defenderla, que sé que es una causa perdida; pero se me antoja que le achacan injustamente todos los males. Y es que todos, desde los educadores a los padres, pasando por los curas, quieren ser sustituidos en su responsabilidad por la televisión” (169).

Es igualmente cierto afortunadamente lo que, por su parte, dice Martín Barbero: “el libro sigue y seguirá siendo la clave de la *primera alfabetización formal*, esa que en lugar de encerrarse sobre sí misma debe hoy poner las bases para esa *segunda alfabetización* que nos abre a las múltiples escrituras que hoy conforman el mundo del audiovisual y la informática” (170).

Los nuevos tratamientos de la información, en especial los que lleva a cabo la televisión, acentúan la conveniencia de su lectura crítica desde una acertada metodología: “Enseñar a ver y analizar la información audiovisual es mostrar el proceso técnico, la cadena completa de todos los equipos técnicos y humanos intervinientes en la elaboración para apreciar las transformaciones y objetivos con que se efectúa. Enseñar a analizar la información audiovisual es fomentar una recepción crítica, la cual pasa por el dominio de una correcta descodificación de las imágenes y sonidos, de sus interrelaciones, de sus estructuras y, en definitiva, de su carga ideológica. El reto se hace más imprescindible a partir de las tendencias narrativas audiovisuales que incorporan nuevas dificultades por la aceleración de la cadencia de planos, por la complejidad del montaje, por el ritmo expositivo y por la densidad de información que se acumula en cada situación” (171).

El objetivo de lograr una formación para la información comunicada y para procesarla de manera que se convierta a su vez en factor formativo constituye una aspiración que no es nueva. El educador Paulo Freire se refiere a la cuestión en unos términos que son una clara muestra de su lectura de la realidad. La cita es algo extensa pero realmente merece la pena hacerse eco de ella con cierta amplitud: “En realidad toda información trae en sí misma la posibilidad de extenderse hacia la formación, siempre que los contenidos que constituyen la información sean dominados por el *informado* y no sólo *deglutidos* o

simplemente *sobrepuestos* a él. En este caso la información no *comunica* sino que vehicula *comunicados*, palabras de orden.

La información es comunicante, o genera comunicación, cuando aquel a quien se le informa algo *aprehende* la sustantividad del contenido que está siendo informado; cuando el que recibe la información va más allá del acto de recibir y, recreando la información, la va transformando en producción del conocimiento del *comunicado*, va tornándose también en sujeto del proceso de información, que por eso mismo se transforma en *formación*. Por otra parte, la educación no puede darse en la limitación acrítica y asfixiante de las especialidades. Sólo existe educación en la medida en que vamos más allá de un saber puramente utilitario.

Por eso mismo, no estoy formando, en la plenitud de la comprensión del concepto, educadores y educadoras que, embriagados por el discurso pragmático neoliberal, entienden que hoy la cuestión esencial para la educación es, de modo general, la *información* sin formación; de datos a los que se sumará la preparación estrictamente técnico-profesional. Vale decir, una práctica educativa carente de sueños, de denuncia y de anuncio. Una práctica educativa asexuada, neutra. Es muy cierto, destaquemos, que por otro lado tampoco vale la práctica educativa que se queda en la denuncia y en el anuncio, en el alumbramiento frente al sueño, y olvida o minimiza la preparación técnica, la instrumentación para el trabajo. El camino es la información formadora, es el conocimiento crítico que implica tanto el dominio de

la técnica cuanto la reflexión política en torno a quién, a favor de quién y de qué, contra quién y contra qué se encuentran tales o cuales procedimientos técnicos” (172).

Está en juego, en esencia, conseguir o no que los alumnos lleguen a dotarse de todas aquellas habilidades y conocimientos que les permitan aprender y expresarse dentro de un entorno multimedia como el que ya les envuelve y que sean capaces de adquirir unas competencias no sólo prácticas sino también un bagaje intelectual y unos mecanismos de acción y de reacción apoyados en una actitud ética y de compromiso con la sociedad. De compromiso, por tanto, con ellos mismos y con su semejantes.

4.1.1.1 El factor tecnológico.

En relación con el aspecto que abordamos, sería un error desconocer la trascendencia que hay que conceder a la tecnología, tan importante que no puede explicarse ni abordarse en la práctica de forma aislada o desconociendo sus implicaciones de todo tipo.

Algunos autores hablan del *imperativo tecnológico* para bautizar la inevitabilidad del avance de la tecnología, así como su acelerado ritmo de crecimiento y de cambio. La rápida obsolescencia de muchos de los

dispositivos, de los programas informáticos y de los aparatos que posibilitan las comunicaciones a distancia o las creaciones audiovisuales justifica la necesidad de trabajar con el alumno, además de en torno a lo existente, también con actividades y esfuerzos centrados en educar en una actitud que permita la mejor y más rápida adaptación al cambio tecnológico.

Aunque haya que vencer algunas resistencias y algunos prejuicios arraigados en bastantes padres y maestros es una tarea que la escuela ha de acometer sin demora de una manera que alcance al currículum por completo, más allá de asignaturas especializadas, cuya existencia está totalmente justificada pero resulta, si sólo se queda ahí, insuficiente.

No se puede delegar la responsabilidad de encontrar el mejor uso presente y futuro para los escolares en relación con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, altamente beneficiosas si se piensa, por ejemplo, en la formación académica o extraescolar, el trabajo profesional o las destrezas creativas y las relaciones sociales. Sería una postura negligente y un anacronismo inadmisibles hoy eludir o dar sin más la espalda a los medios y a sus tecnologías. Porque no habría, y no hay, argumentos suficientes ni razones de peso para avalar esa actitud. Sin embargo, todavía algunas personas hacen gala y ponen en práctica las derivaciones de un

pesimismo injustificado en relación con la tecnología, vista como un amenaza o como un serio peligro que desembocará, o casi, en el dominio de los hombres por parte de las máquinas, escapadas a su control.

Es una visión desmesurada que, en todo caso, se comparta o no su filosofía, apuntala la misma demanda, la de conocer los medios y educar en y con la tecnología y los medios de información y comunicación.

4.1.2 La existencia de una metodología como presupuesto inicial del trabajo.

El trabajo hacia la lectura crítica de la televisión y la radio en la escuela ha de contar necesariamente con una metodología. El desarrollo de este trabajo planificado puede partir de la elaboración de una plan que incluya contenidos, objetivos, procedimientos. El profesor deberá documentarse y actuar también con sentido común, lo que implica desterrar concepciones como la que atribuye a la televisión casi todos los males del mundo, el seguimiento del mito de la objetividad informativa o la consideración ingenua y utilitarista del medio televisual como ventana abierta al mundo y como tecnología

“transparente”, reflejo de la realidad que trata, mero mecanismo transmisor de noticias.

En realidad, advierte Mariano Cebrián, “la televisión, lejos de ofrecer una lectura fácil de su sistema textual como se cree con excesiva ligereza, presenta una organización muy compleja”. Pese a ello, su estudio continúa todavía hoy alejado de las aulas.

Para diseñar la metodología de trabajo, conviene tener muy presente también que “la televisión incide en una pedagogía de imposición y aseveración por la carencia de plenitud comunicativa del medio. El sistema de difusión de la televisión es antidualógica. Va de una minoría (fuente-autor) a una mayoría (público-receptor). La ideología expresada es la de esa minoría, sea cual sea la tendencia del grupo dominante: política, económica, religiosa. La tarea que se impone es precisamente la de la búsqueda de una comunicación que sacuda la tendencia a la pasividad mediante la participación y la interacción del telespectador con la emisora. Hay que indagar nuevos códigos de implicación. La televisión en lugar de independizarse, cada día está más en manos de los poderes políticos, económicos o ideológicos de cada país. Sólo la BBC ha logrado una gran holgura y autonomía profesional” (173).

Aceptado lo anterior, se tratará de investigar de qué manera influye el visionado de televisión en la construcción de aprendizajes significativos por parte de los alumnos.

La investigación y la especulación teórica en torno a la integración curricular de los medios de comunicación en la enseñanza -y a la lectura crítica de la información audiovisual en particular- resulta altamente necesaria, pero su fin no ha de ser otro que apoyar la mejora en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Y en ese objetivo es esencial que la práctica educativa centre muchos de los esfuerzos, desde la teoría y desde, por supuesto, la puesta en marcha de actividades en el aula, lo que no es una fase menor ni algo que no alcance la trascendencia de la elaboración conceptual.

Por ello es preciso meditar y reflexionar sobre cuáles son los procedimientos, los contenidos y las actitudes óptimas para integrar los medios de información en la educación formal y para educar en materia de comunicación en general.

Indispensable es, de igual manera, la existencia de una metodología para este campo, como reclama Joan Ferrés junto con diversos autores. Este investigador, como otros, ofrece interesantes pautas para trabajar con la información y con la publicidad en el aula, lo que puede servir de documentación y ayuda práctica a los profesores de todas las áreas curriculares, y en especial a los profesores de medios (174).

Proponemos, en el sentido que se viene defendiendo en esta investigación, una forma de trabajo integral con los medios en clase que no prime el enfoque tecnicista, instrumental que premia el manejo de aparatos -la importancia de cuyo dominio no se niega lo más

mínimo-, por encima de un análisis presidido por una mirada escrutadora y un talante autónomo y crítico en sentido amplio, por parte de alumnos y profesor.

Esta posibilidad de aprovechamiento educativo de los medios, que indudablemente no excluye otras opciones de igual manera válidas y totalmente compatibles, pasaría por cumplir sin ruptura entre ellas, bastante integradas, las siguientes fases en el trabajo escolar de interpretación y conocimiento de la información radiofónica y televisiva y de la radio y la televisión: Análisis, Crítica y Producción.

A/ Fase de Análisis

Concebimos esta fase como una forma de acercamiento inicial al campo general de los medios y las tecnologías de la comunicación. Análisis global, por tanto, del soporte y del contenido, de la tecnología y del medio. Y unido a él, la comprensión por parte de los alumnos de la comunicación mediada que se materializa en los procesos y productos concretos, lo que empieza por que el maestro sepa si les ha gustado o no tal programa o tal vídeo y por qué.

El papel del profesor ha de ser el de orientador, el de guía, sin imponer su propia visión. Esta fase incluye todos aquellos aspectos que puedan enriquecer la experiencia y convertirla en ocasión para el aprendizaje y en elemento motivador y dinamizador de la clase.

Por tanto, caben desde consideraciones históricas sobre el medio abordado a referencias sobre su papel presente, teniendo en cuenta cuestiones de forma y de fondo, de diseño y estética y de ideas y valores, pongamos por caso. Fundamental será en este contexto el ejercicio o el taller de lectura crítica, de todo tipo de materiales, audiovisuales, literarios o documentos multimedia.

En el caso de la imagen fija o en movimiento, habrá que abordar el nivel denotativo y connotativo, los elementos básicos de la imagen (el punto, la línea, el color, la composición, la simetría o asimetría, y los demás aspectos) para pasar de unos ejercicios más elementales a otros de cierta complejidad.

B/ Fase de Crítica

Relacionada con la anterior, requiere la interiorización individual de lo aprendido y su puesta en común, para argumentar lo aprendido sobre los medios en general y sobre los textos, icónicos y / o literarios, trabajados.

Uno de los patrimonios más valiosos con los que puede contar una persona lo constituye la independencia de criterio y la mirada analítica y descubridora, la capacidad de observación y la curiosidad, el pensamiento autónomo, el espíritu crítico. A la consecución de todo ello no contribuyen precisamente los medios y, aunque parezca increíble o paradójico, tampoco la escuela actual, al menos no lo

consigue en la medida que sería deseable para habitar un mundo mejor.

Empero, y es una posibilidad que conviene aprovechar, el trabajo desde la escuela sobre y con los medios puede producir los efectos deseables y los réditos intelectuales que dichos medios, por sí solos, y por motivos complejos (económicos, falta de tradición, características tecnológicas y sociológicas de los propios medios, entre otras muchas causas), de forma mayoritaria no permiten alcanzar, cuando no motivan una acción contraria a los objetivos mencionados para la educación en comunicación.

Salvando las distancias entre los diferentes sistemas políticos y educativos, en España se aprecian carencias que pueden llevar a manipulaciones flagrantes tanto en la educación como en la comunicación, del tipo de las que denuncia el intelectual norteamericano Noam Chomsky en su reciente obra *La (des)educación* (175).

Aunque la influencia de los medios sea más inmediata y más evidente para el público en general, la de la escuela tiene un peso equivalente, si no superior, decisivo en todo caso, en la marcha diaria de la sociedad, con efectos visibles probablemente a más largo plazo.

C/ Fase de Producción

Sería algo contradictorio y hasta hipócrita, una falla más del sistema, incluir los medios en el currículum sólo como contenido teórico, sin darle la importancia práctica que tiene, y por consiguiente merece, el trabajo con la propia *oferta* mediática, cuya influencia en los escolares y en la sociedad en general es, como se ha argumentado en epígrafes precedentes, cuanto menos cierta.

Los escolares han de valorar la posibilidad de realizar sus propias producciones en diferentes soportes, y contar con medios materiales y de todo tipo para ello.

Es importante ejercitar la creatividad y dar alas a la imaginación para realizar presentaciones originales y para detener la mirada en temas poco o injustamente abordados por los medios de comunicación colectiva, en particular los de mayor difusión. Es importante detectar la falta de determinados temas y aportar, a partir de estas carencias de los medios, contenidos alternativos.

La dimensión lúdica de la radio y la televisión puede contribuir exitosamente al aprendizaje de los contenidos sobre los propios medios. La falta de infraestructura o de recursos tecnológicos no ha de ser un obstáculo insalvable. Para los niños se puede programar una clásica actividad interesante para la que no se requieren más materiales físicos que unas cajas de cartón. Con ellas se construirían varias “caja-tele” desde las que representar a los compañeros el programa de

televisión que les haya gustado idear. El guión se habría elaborado previamente por grupos en unos veinte minutos o media hora. Por supuesto, una vez vistas todas las puestas en escena, los programas son comentados y debatidos por todos los escolares. Es una buena manera de estimular la imaginación y la creatividad, con los objetivos esenciales de ofrecer una actitud crítica al ver la televisión, así como cambiar el rol de sujetos pasivos frente al medio de masas por excelencia por el de personas activas y pensantes, además de televidentes y consumidores.

La realidad que envuelve a todo centro escolar está llena de oportunidades para conocerla trabajando con los medios. En particular en el ámbito rural, los alumnos pueden descubrir cosas que de puro cotidiano se les escapan.

Recordemos que la idea de la intrahistoria, expuesta por Unamuno en su ensayo *En torno al casticismo* (1895) siempre tendrá vigencia en un mundo como el actual, en el que los medios prestan una atención tal a lo espectacular o lo anecdótico magnificado que apenas queda espacio ni tiempo para otras realidades.

Y aunque sea sólo como ejercicio de aprendizaje mediante prácticas en el aula es de interés educativo elaborar contenidos alternativos a los que predominan en los medios de comunicación convencionales. En ese trabajo podrían combinarse recursos de diverso tipo (literarios, audiovisuales) desde la imaginación y la creatividad, retratando formas

de vida ancestrales o modernas, pero siempre de interés para el alumno, cercanas o remotas, conocidas o posibles. La situación descrita hace más de un siglo podrá así empezar a cambiar: “Todo lo que cuentan a diario los periódicos, la historia toda del presente momento histórico, no es sino la superficie del mar, una superficie que se hiela y cristaliza en los libros y registros... Los periódicos nada dicen de la vida silenciosa de los millones de hombres sin historia que a todas horas del día y en todos los países del globo se levantan a una orden del sol y van a sus campos a proseguir la oscura y silenciosa labor cotidiana y eterna, esa labor que, como la de las madréporas suboceánicas, echa las bases sobre las que se alzan los islotes de la historia” (176).

Fabricio Caivano ha observado que “en buena parte, esa incompatibilidad de la escuela con su entorno se debe, entre otros factores, a la acción poderosa de los medios de comunicación, a su labor de creación de un universo simbólico común, configurador de deseos, modelos y arquetipos, y a su papel de virtuales multiplicadores de las capacidades del ser humano. La escuela se aísla así de un entorno rico, educativo y estimulante, pero mal articulado para su uso productivo por parte de niños y jóvenes” (177).

El autor enuncia un aspecto clave en el punto que abordamos, característico de las sociedades mediáticas. De ahí la necesidad de que la escuela sepa hacer frente a esta realidad obteniendo efectivamente

de ello un “uso productivo” mediante talleres prácticos y actividades más académicas y tradicionales de clase bien meditadas y desarrolladas con el apoyo de especialistas y profesionales de los medios, cuando sea preciso.

4.1.2.1. Simbiosis de teoría y práctica.

En el trabajo en materia de comunicación desde la escuela no cabe reivindicar la supremacía de la teoría sobre la práctica o a la inversa. Antes el contrario, está hoy demostrado que lo adecuado es lograr una simbiosis, un maridaje lo más cohesionado posible entre ambas parcelas que en realidad son fases de trabajo que han de orientarse hacia un objetivo general: la competencia comunicativa, entendida tal y como se viene exponiendo, como una facultad que permita analizar los medios y sus implicaciones, elaborar contenidos, y, elemento insustituible, permitir que los alumnos se puedan procurar o dotar de un espíritu crítico, analítico y constructivo, o desarrollarlo, en su caso, que les servirá en numerosas situaciones concretas a lo largo de todo su aprendizaje y de toda su vida.

La teoría sin práctica es ciega. Pero también a la inversa. La adecuada combinación que se reivindica para estas dos facetas ha de estar encaminada a que la transformación de la información en

conocimiento sea un paso natural dentro del proceso de aprendizaje del alumno. Para ello, habrá de haberse logrado estimular la curiosidad y el ánimo por aprender -y por tanto por comprender-, por completar, por seguir buscando ratificaciones, desmentidos, ampliaciones en otras fuentes; en definitiva, haber contribuido a crear o mantener la inquietud intelectual. No se trata tanto de acumular datos y conocimientos más o menos esenciales, como de saber dónde y cómo procurárselos, y de saber bien antes que de saber mucho. Saberlo todo de forma superficial y de manera sistemáticamente incuestionada, puede llevar al más grande de los aldeanismos y a la más severa de las ignorancias.

De las posibles actividades enunciadas anteriormente y de los objetivos expresados, se deduce con claridad que la lectura crítica de la información audiovisual proporcionada por la radio y la televisión ha de realizarse en la escuela atendiendo suficientemente a cada una de las dos dimensiones de la actividad curricular: el estudio y el conocimiento teórico junto a la vertiente práctica de trabajo sobre los medios audiovisuales precisamente con ellos, con programas, fragmentos y contenidos propios elaborados por los alumnos, de forma real en la medida de lo posible o mediante la simulación (pensemos en una rueda de corresponsales de radio, por ejemplo).

Por otro lado, la división tajante entre teoría y práctica o entre “letras y ciencias” no deja de ser una sistematización convencional con no

poco de artificio ante la que conviene no perder de vista que el conocimiento y su forma de manifestación es siempre una unidad, aunque tenga diversas y aun antagónicas posibilidades de presentación o de dominio en la esfera académica o en la social.

4.1.3 Las acciones educativas en el aula.

“Será necesario, sobre todo, recordar a los padres y a los maestros que un educador que no siente gusto por su trabajo es un esclavo de su medio de sustento y que un esclavo no podría preparar hombres libres y audaces; que no podréis preparar a vuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños si vosotros ya no creéis en estos sueños; que no podréis prepararlos para la vida si no creéis en ella; que no podríais mostrar el camino si os habéis sentado, cansados y desalentados, en la encrucijada de los caminos”.

C. Freinet

Al hablar de las posibles acciones educativas en el aula mediante las cuales alcanzar una educación en materia de comunicación, no se trata de ofrecer fórmulas ni recetas mágicas. Por otro lado, no sería posible, puesto que muy probablemente no exista ninguna panacea metodológica. Pero sí se puede, en cambio, reivindicar la necesidad de no incurrir en las flagrantes contradicciones en las que con frecuencia incurre la institución educativa y sus actores, al proponer y defender una educación crítica y tolerante que incluya el conocimiento de los medios de información que no comienza por el propio ejercicio.

Es decir, la teoría se ve desmentida por la práctica. Lo que ocurre es que el docente no suele ser consciente o tiene arraigados determinados hábitos docentes (empleo único de unos determinados materiales y medios, lección magistral, etcétera) que quizás no son los óptimos para lograr el mejor aprovechamiento educativo.

Invitar a clase a periodistas y a otros profesionales de la comunicación no sólo es una forma de abordar contenidos y experiencias que al docente forzosamente se le escapan, sino que hará más rica la explicación y el trabajo práctico sobre el ámbito que estudiamos. Las charlas en el aula se pueden complementar bien con jornadas o seminarios más elaborados por el equipo de profesores con apoyo del centro.

Por lo que se refiere a actividades concretas que puedan centrar la metodología y el plan de trabajo con y sobre los medios de información integrados en el currículum, se pueden señalar, como mera propuesta, los siguientes puntos:

- Aprender a seleccionar la información y a valorar la fiabilidad y credibilidad de las fuentes. El exceso de información conduce generalmente a la falta de una cultura sólida. Y desde luego no es lo mismo información que conocimiento.

- Estudiar y recrear los diferentes géneros informativos audiovisuales y los anuncios de televisión y cuñas radiofónicas (mensajes comerciales), para conocer mejor sus técnicas y tácticas (la aseveración, la reiteración, el discurso ideológico, el de la seducción, la combinación de elementos icónicos y sonoros...).
- Denunciar estereotipos observados en la información de los medios. Reflexión sobre sus causas. Propuestas de tratamientos alternativos, menos simplistas y maniqueos (178).
- Es un ejercicio igualmente recomendable comparar una misma información en diferentes periódicos o en medios con otros soportes, incluso en diferentes soportes, para ver las posibilidades de cada medio (potencialidades y limitaciones, intereses temáticos de los medios informativos según su soporte, etcétera).
- Estudio de la percepción subliminal de las imágenes de televisión. Profesores y alumnos podrán documentarse sobre el particular con trabajos tan valiosos como el de Eduardo García Matilla, *Subliminal: escrito en nuestro cerebro* (179).
- Detección del ruido y sus fuentes en el proceso de la comunicación informativa.

- Valorar la información y la comunicación, tanto interpersonal como mediada por la tecnología, en su contexto, por lo que aporta en tanto fuente de entendimiento y conocimiento.
- Calibrar el proceso de negociación de significados que implica la comunicación, ya sea cara a cara, ya sea transmitida por medios de difusión colectiva.
- Conocer la simbología de los colores, según los distintos autores (180).
- Estudio del nivel denotativo y connotativo de los textos, audiovisuales o literarios, con sus correspondientes prácticas de lectura de la imagen.
- Detectar y analizar casos de camuflaje y manipulación en imágenes fijas y / o textos de revistas u otras publicaciones.

Los medios audiovisuales más específicamente considerados pueden utilizarse para las anteriores y para otras aspiraciones más, a cuyo cumplimiento deberán dirigirse los contenidos y las acciones educativas que se desarrollen en el aula. No sería bueno olvidar que tan importante como lo que debe hacerse con los medios en el aula es lo que no debe hacerse.

Por eso la investigación y la reflexión en torno a las actividades y los métodos adecuados ha de incluir también las prácticas que no son deseables, para no incurrir en ellas. Sobre todo, se ha de tener el cuidado de no convertir a los medios de comunicación en protagonistas del proceso educativo, un riesgo que se corre especialmente al trabajar con la televisión y el vídeo en el aula. Los protagonistas del aprendizaje han de ser siempre los alumnos, más allá de los medios y los materiales que se empleen para lograr tal aspiración. Y en función de ellos han de estar diseñadas las actividades, y ellos las han de protagonizar. Sería un grave error atribuir a los medios más de lo que les corresponde. Precisamente, el exceso en sus funciones, ya de por sí amplias, es uno de los grandes males del sistema mediático actual, cuyo peso no deja de crecer dentro de la sociedad.

El planteamiento siguiente sobre lo que sí es conveniente alcanzar gracias al trabajo escolar con los medios pertenece a Aparici y Matilla, (181) quienes parten precisamente de la idea de Bullaude de que los métodos audiovisuales de enseñanza concentran su preocupación en el alumno más que en los medios y se estructuran en función del aprendizaje más que en los materiales. Con tales prevenciones, los objetivos pasarían por:

1/ Fomentar la participación, el esfuerzo creativo: ciertas imágenes o testimonios pueden despertar el interés para investigar en un tema o

pueden utilizarse para la discusión con el fin de desarrollar la observación y el juicio crítico.

2/ Ampliar el marco de experiencia de los alumnos: las imágenes como representación de los objetos reales pueden acercar a los estudiantes a la comprensión de procesos lejanos a su experiencia.

3/ Motivar el aprendizaje: el universo de los estudiantes está conformado por mensajes que les llegan a diario a través de diversos medios audiovisuales. Su uso en clase permite ponerlos en contacto con su realidad comunicacional más cercana.

4/ Provocar comportamientos imitativos: los medios de comunicación audiovisual actúan como inductores de comportamientos, actitudes y valores.

5/ Facilitar el aprendizaje por descubrimiento: los medios de comunicación audiovisual utilizados como elementos dinamizadores del aprendizaje, pueden ayudar a aprender. Los documentos icónicos y sonoros ofrecen la posibilidad de realizar comparaciones y contrastes con el fin de establecer semejanzas y diferencias. También permiten presentar de manera secuencial un proceso de funcionamiento, desarrollo o manipulación, así como analizar la relación existente entre las partes y el todo en un modelo o proceso.

6/ Ayudar a los alumnos a comprenderse a sí mismos y a su entorno: los proyectos y materiales audiovisuales que realicen los propios alumnos darán lugar a discusiones en grupos acerca de su problemática y la de su entorno. Además, expresarse a través de los medios de comunicación audiovisual permite descubrir sus mecanismos y funcionamiento.

En cuanto a los bloques temáticos básicos de contenidos para la educación en materia de comunicación podrían ser principalmente los siguientes:

1. Comunicación, tecnología y sociedad.
2. De los *mass-media* a las tecnologías de la comunicación.
3. Información y opinión.
4. Imagen.
5. Publicidad (182).

4.1.3.1 El taller de radio como acercamiento al medio de comunicación y al medio social.

Una forma práctica de aprovechar el potencial educativo de la radio educando en la interpretación crítica de los mensajes sonoros la constituye la realización de talleres de radio, como culminación del

acercamiento previo al medio y como forma de conocer también mejor el medio natural y social.

Se tratará de un ejercicio similar en su filosofía a la lectura de la imagen, fija o en movimiento. La infravaloración de la radio y del sonido se pone de manifiesto ya cuando en algunos trabajos científicos se habla de lo audiovisual sin hacer mención al medio “cálido” por excelencia, según la expresión de McLuhan, o dando la impresión de que la televisión es sólo imagen. La dimensión icónica de la televisión acapara en esos casos para sí todo el terreno de lo audiovisual, no por acotación del campo de investigación ni por un tratamiento deliberado de lo audiovisual informativo circunscrito a la imagen -que en todo caso sería una concepción torpe si no considera el sonido televisivo ni a la radio como un medio audiovisual, a diferencia de lo establecido hoy de forma unánime por la doctrina más autorizada- sino por simple olvido o subestimación.

Y sin embargo es muy acertada la observación que hacen Alonso y Matilla (195): “Un tratamiento didáctico pleno y coherente de la comunicación audiovisual debe cubrir el objetivo de reafirmar la importancia de la percepción auditiva, y la autonomía de su función mediadora en las relaciones con nuestro entorno. El primer paso en esta dirección debe ser el de oír y escuchar sin acompañamiento visual, en la oscuridad o con los ojos cerrados, sintiendo los sonidos y admitiendo y degustando las imágenes mentales que su audición nos provoquen”.

El gran valor del acercamiento práctico al medio radiofónico se demuestra en experiencias que involucran a colectivos como la población reclusa o a otros grupos de personas en desventaja social. Algunas de esas iniciativas son pioneras y se han revelado como extraordinariamente exitosas: “Un buen día, en un paupérrimo hospital psiquiátrico de Buenos Aires con 1.200 enfermos, Alfredo, un voluntario más, quiso sacar de su aislamiento a los locos y liberar de sus prejuicios a los cuerdos. Todo empezó con una pequeña grabadora, hoy La Colifata, la radio de los locos y sus programas musicales, deportivos, filosóficos y políticos. Son escuchados y aplaudidos en toda Argentina y han sido imitados en hospitales psiquiátricos de América y Europa. Locos y cuerdos se conocen a través de las ondas, el flujo de comunicación ha sido tal que unos y otros se han sentido queridos y necesitados. El muro se ha caído: la vieja palabra ha sido la mejor terapia” (196).

Por lo que tiene que ver con la realidad profesional del medio en nuestro país, aunque es verdad que la radio española, como afirman bastantes voces, lleva tiempo sin innovar mucho en sus programas y géneros, no es menos cierto que el medio ha cambiado de una manera absoluta en comparación con algunos decenios atrás, en buena medida debido a los cambios extraordinarios experimentados por la sociedad y por el resto de los medios de comunicación y del sistema mediático en su conjunto. “Hubo un tiempo relativamente reciente de la historia

española en el que la radio ocupó un papel central en la sociedad y en la construcción de la memoria colectiva: las décadas que mediaron entre el final de la Guerra civil y la apertura al exterior. Fue una época con elevados índices de analfabetismo, con publicaciones periódicas escasas y de reducida audiencia, sin televisión y con un ambiente cultural dominado por el férreo control ideológico, por la censura y por la represión; fue cuando la radio y el cine se convirtieron en válvula de escape, fábrica de sueños y único alimento cultural de los ciudadanos”.

Todos los aspectos del cambio, irrupción y entronización indiscutible de la televisión incluida, no han sido siempre para peor. “En la actualidad, la radio es el medio de difusión social de mayor credibilidad y prestigio en España, con amplia ventaja sobre sus competidores directos: la prensa y la televisión. La radio musical que entretiene y acompaña, la radio informativa que difunde la más rabiosa actualidad y la radio reflexiva que debate y fomenta la participación telefónica de los oyentes constituyen la trilogía de ofertas básicas sobre las que se asienta el éxito del medio, reforzado por el crecimiento de la audiencia” (197).

Centrándonos en el trabajo práctico en torno a la radio, conviene conocer y estudiar en la escuela los diversos ámbitos que conforman la codificación sonora.

Para ello, y atendiendo al objetivo de la educación audiovisual integral, se puede analizar de forma comparativa la relación y la

vinculación entre las posibilidades expresivas y artísticas de los diversos elementos de las manifestaciones icónicas y de las acústicas.

Plástica

Su naturaleza: la luz.

La forma.

La línea.

El plano y el espacio.

El color.

Música

Su naturaleza: el sonido.

El ritmo.

La melodía.

El tiempo.

La armonía (198).

Como podemos comprobar, la relación entre imagen y sonido va más allá de los contenidos o los medios que integran ambos lenguajes. “Se dice una y otra vez que la imagen ha invadido nuestra civilización, pero en la práctica pocas veces se la utiliza sola, sino más bien acompañada por un comentario, por una voz, por música y por ruidos. Louis Porcher, al comprobar que el mundo del audiovisual, tanto en la

escuela, como en la sociedad en general es percibido como el mundo de la imagen, busca comprender por qué el sonido es a tal punto víctima de la imagen: hay una influencia más fuerte de la imagen sobre el espectador, un lugar privilegiado de la vista en la historia del pensamiento y de lo imaginario, una relación diferente del hombre con lo que oye y con lo ve... En síntesis, el imperialismo de la imagen sobre el sonido puede ser explicado, pero no justificado. Y recordemos la serie de sonidos técnicos que nuestra civilización es capaz de producir y de trabajar, la maleabilidad del sistema auditivo, capaz de volverse sordo a los sonidos que no está acostumbrado a oír, las interacciones de la imagen y del sonido, el papel primordial de la música entre las técnicas sonoras” (199).

En cuanto a la inserción curricular de la radio en la enseñanza, de acuerdo con la idea de Aguaded y Pérez, “se fundamenta pedagógicamente en los mismos planteamientos generales que justifican el empleo didáctico de los medios de comunicación en las aulas: la fuerte presencia social de la comunicación audiovisual y la consiguiente necesidad de favorecer una lectura crítica y creativa de los mismos, así como de abrir los centros educativos a la realidad del entorno” (200).

Como advierten la mayoría de los especialistas, la radio en las aulas se puede aprovechar atendiendo a una triple dimensión: como objeto de conocimiento y estudio, como recurso didáctico y como código de expresión.

El taller de radio, enmarcado en la última de las facetas enumeradas, supondría una integración del uso y el estudio del medio que podría culminar con la creación de una emisora de radio escolar, dado que las dificultades técnicas y legales para instalar una estación modesta, con una potencia de emisión y una cobertura limitadas, no serían demasiado grandes. Con esta actividad concreta se podría conocer mejor la forma de elaboración de los contenidos que emiten las cadenas profesionales, lo que redundaría en beneficio de la consecución de la lectura crítica y del acercamiento activo y creativo al inmenso mundo de la información audiovisual (201).

Como advierte la profesora y periodista radiofónica María José Rivera, “ya no es suficiente con saber leer y escribir textos impresos. Es necesario saber interpretar los mensajes que nos llegan a través de diferentes medios audiovisuales, y saber además cómo comunicarnos a través de ellos. Si en la escuela perdemos el contacto con la realidad, con nuestro entorno, es como si perdiésemos el tren de la vida o, en cualquier caso, la posibilidad de aprender a comunicarnos en una sociedad que se sustenta en tecnologías cada vez más avanzadas, en nuevos medios capaces de transformar la realidad, hasta el punto de hacernos creer que sólo existe aquello que percibimos a través de los grandes medios de masas”. “La radio está ahí ofreciéndonos la posibilidad de convertirnos en emisores de nuestros propios mensajes, de actuar como interlocutores, brindándonos su capacidad como medio de comunicación” (202).

Para ello es preciso, insistimos, conocer de forma básica pero rigurosa el lenguaje radiofónico y los recursos sonoros, los géneros y tipos de programas, la naturaleza esencial del medio, caracterizada por notas como la unisensorialidad, instantaneidad, fugacidad, ubicuidad y bidireccionalidad; aprender a escribir para la radio, entre otros aspectos similares. Precisamente, “lo más importante es la elaboración de los mensajes, su relación con los objetivos pedagógicos y su evaluación por parte de alumnos y profesores”. En el punto de mira, como explica Rivera, “aprender a desarrollar un tema, una simple idea, buscando documentación a través de periódicos, de libros, preguntando a otras personas; recoger todos los datos y elaborar un trabajo con un lenguaje sencillo, pero al mismo tiempo preciso, ordenado lógicamente; reforzado con otros recursos sonoros, como la música, crear sonidos y comprobar cómo suenan después de haberlos grabado... Estas tareas desarrollan la capacidad de investigación del niño, sus destrezas y habilidades, refuerzan el trabajo en equipo, mejoran su capacidad de comunicación con otras personas de su entorno. No sólo desarrollarán su expresión oral y escrita, sino que fomentará el desarrollo de su espíritu crítico ante los mensajes que recibe, porque él ya estará en situación de actuar como interlocutor, es decir, comprende esos lenguajes y sabe cómo comunicarse por medio de ellos” (203).

Sería deseable, en definitiva, que la situación histórica de alejamiento entre la radio y el mundo educativo cambiara con la integración de las posibilidades de formación del medio sonoro y

mediante un ejercicio profesional en la radio que no eluda ni pervierta su responsabilidad y sus competencias también en el terreno de la educación entendida en un sentido amplio.

4.1.3.1.1 Diseño de una actividad didáctica en torno a la radio.

Según se viene defendiendo en esta investigación, los medios de información y los diferentes soportes en los que se presentan deben formar parte de los recursos y de la estrategia de enseñanza-aprendizaje de la educación formal. Hay que perder el miedo a integrar y producir materiales y tecnologías multimedia de diverso tipo.

Y hay que hacerlo, antes que para informar, para formar, para aportar conocimientos y facilitar la adquisición de destrezas y habilidades tanto técnicas como mentales y espirituales a los alumnos implicados.

Abogamos por trabajar de manera integrada con todo tipo de soportes (impresos, audiovisuales y / o en red), pero a efectos de exposición teórica nos referiremos por separado al sonido radiofónico y a la imagen televisiva. Para los casos en que resulte posible, proponemos trabajar de forma que el contenido también sea significativo desde el punto de vista del aprendizaje. Por ejemplo, realizando reportajes sobre poetas contemporáneos a través de sus voces (disponibles hoy en

multitud de audiolibros) y de los sonidos del que es o fue su mundo (su ciudad y sus paisajes, sus inquietudes, los testimonios de amigos y familiares, su música, etcétera).

Los materiales son cada vez más accesibles: Radio Nacional de España (RNE), por ejemplo, sacó al mercado comercial en abril de 2003 una selección de lo más destacado de su extraordinario archivo sonoro.

Desarrollaremos a continuación la exposición teórica de una actividad concreta que aúna forma y fondo; tecnología y técnica radiofónica y contenido aprovechable curricularmente, en este caso la Historia. Se trata de una propuesta práctica que eludiría, dentro de lo posible, los problemas y las quejas que suelen exponer los docentes respecto a la escasez de material didáctico especializado en comunicación mediática, apreciación que, por otro lado, parece estar plenamente justificada. Sin embargo, con imaginación se puede lograr un aprovechamiento pedagógico de contenidos profesionales que constituyen recursos cotidianos y accesibles, tanto en lo que tiene que ver con el mundo audiovisual como con los materiales impresos.

**PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA UTILIZACIÓN
DE LA RADIO Y SUS CONTENIDOS EN EL AULA. DISEÑO
DE UNA ACTIVIDAD DIDÁCTICA.**

1. Título:

“Los sonidos y las voces de la Historia: la trayectoria reciente de España a través de la palabra de sus protagonistas”.

2. Etapa o Nivel educativo: Alumnos de Segundo Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (14-16 años) y de Bachillerato (16-18).

3. Conexión de la actividad con objetivos específicos del currículum:

La actividad diseñada en torno al medio radiofónico que viene siendo expuesta tiene la particular virtud, entre otras, de que conecta de modo directo con algunos de los objetivos señalados en el currículum con respecto a la formación integral de los niños y los jóvenes escolares. Señalamos, atendiendo en esta ocasión más al espíritu que a su expresión literal, tan solo varias de esas aspiraciones:

3.1 Aprender a buscar y seleccionar información y documentación en diversas fuentes: orales, escritas, audiovisuales...

3.2 Mejorar la competencia comunicativa y la expresión oral de los alumnos y lograr que comprendan las situaciones y los contextos en que se produce la comunicación.

3.3 Conseguir que el alumno participe, que trabaje en equipo, que exista un adecuado clima educativo en la clase, que se vea potenciada su motivación, su creatividad y sus capacidades, etcétera.

4. Objetivos:

4.1 Conocer y valorar el papel de los medios de comunicación en la sociedad y de su riqueza histórico-documental, en particular de la radio.

4.2 Acercarse a la historia reciente de España (la Transición y las primeras conquistas democráticas). Conocer este crucial período histórico no sólo desde una perspectiva académica centrada en unos sucesos dignos de estudio como contenido, sino también como forma de ahondar en los valores democráticos y de mejora de la vida colectiva.

4.3 Fomentar el trabajo en equipo, la creatividad y la capacidad

de análisis y expresión mediante una concreta producción radiofónica: un reportaje documental sobre la época en la que se ha detenido la mirada y, en esta ocasión, también el oído.

5. Procedimiento:

Partimos de la audición de diversas declaraciones históricas de personalidades políticas recogidas por la radio en su momento (1975-1982), lo que servirá como vehículo para conocer la época y profundizar en ella.

Se hará un guión a partir del cual se elaborará por pequeños grupos un programa radiofónico, a modo de reportaje documental, que incluirá en su montaje tales “cortes” o declaraciones, que constituyen testimonios reales de época, de auténtico valor. Pero también será bueno contar con opiniones de la calle, intervenciones de expertos, música alusiva, instrumental o no, por ejemplo breves fragmentos, de fondo o en primer plano, de la emblemática canción *Libertad sin ira...* De este modo, será posible fraguar con los diversos elementos y recursos oportunamente combinados un reportaje de contenido histórico con una cierta duración y con la mayor precisión y rigor posibles.

Luego se escucharán y se valorarán los trabajos realizados. A continuación, se podría debatir también sobre el periodo histórico

abordado, tras una preparación documental previa de diversa procedencia (libros de Historia, periódicos de la época, entrevistas a personas que vivieron la etapa, etcétera).

6. Recursos y soportes tecnológicos precisos:

Si no se dispone de acceso a un estudio radiofónico, bien sea de una emisora escolar o de una estación profesional (municipal, comarcal, etcétera) bastará con:

Un radiocasete y cintas vírgenes de audio, así como con una simple grabadora portátil de voz y otros sonidos. Con todo ello, podrán los alumnos materializar el guión y todo el programa elaborado y documentado por ellos mismos.

7. Material necesario:

*Fragmentos radiofónicos. En concreto, los siguientes (o una adecuada selección de los mismos):

UNO. Entierro de Franco. Retransmisión desde el Valle de los Caídos. RNE. 23 de noviembre de 1975. 1'23''

DOS. Juan Carlos de Borbón jura como Rey de España ante el pleno de las Cortes. RNE. 22 de noviembre de 1975. 10''

TRES. Adolfo Suárez pronuncia sus primeras palabras tras su designación como presidente del Gobierno. Julio de 1976. 44''

CUATRO. Alejo García da la noticia de la **legalización del Partido Comunista de España**. RNE. Abril de 1977. 21''

CINCO. Asalto al Congreso de los Diputados por el teniente coronel Antonio Tejero, el 23 de febrero de 1981 (“la noche de los transistores”). Rafael Luis Díaz retransmitía desde el Congreso. Javier González Ferrari en los estudios de Radio Madrid. 3'15''.

SEIS. Felipe González pronuncia sus primeras palabras tras ser elegido Presidente del Gobierno. Octubre de 1982. 22''.

(Estos fragmentos sonoros, los citados y muchos otros de interés, son un recurso accesible: están disponibles en los CD que acompañan al libro *En el aire. 75 años de radio en España*. Cadena SER, Madrid, 1999).

Una actividad similar a la desgranada se podría realizar en torno a otros temas o sucesos históricos (como la intentona golpista, con los excepcionales documentos de época, tanto el radiofónico como el

videográfico) con testimonios audiovisuales como punto de arranque y de encuentro, como forma de valorar el patrimonio audiovisual y sus manifestaciones y como acercamiento educativo a los medios de información en general y a la radio y la televisión en particular.

4.1.3.2 La lectura de la imagen. Análisis, crítica y expresión con imágenes.

Los ejercicios de lectura de la imagen son esenciales para avanzar en la educación audiovisual de alumnos y profesores. Es aconsejable comenzar por la lectura de la imagen fija, la de prensa, para luego ocuparse de la mayor complejidad que supone la imagen televisiva en movimiento. En el caso de la primera, habrá que tener en cuenta para su estudio integral aspectos tales como el diseño como contexto, los recursos gráficos y las interrelaciones entre el texto escrito y los elementos no literarios.

La lectura de la imagen ha de abarcar tanto el nivel denotativo (elementos objetivos) como el connotativo (implicaciones afectivas, valoraciones subjetivas, bagaje previo, todo ello en función de quién sea el receptor concreto que se encuentre ante la imagen), así como todos los aspectos y elementos que la conforman, semánticos propiamente dichos o formales, temáticos, axiológicos y de todo tipo.

La imagen, como las formas y vehículos de comunicación de todo tipo, es siempre intencional. La imagen es un “texto” con propuestas más o menos claras de carácter ideológico y estético. Constituye un lenguaje de aparente simplicidad para el que, frente a la opinión mayoritaria, extendida también entre muchos profesores y maestros, se necesita una competencia entrenada, con una mirada analítica y descubridora.

Respecto a las actividades de lectura de la imagen, hay un planteamiento que conviene tener muy presente, como advierte Geneviève Jacquinot (183):

“El ejercicio pedagógico de las prácticas de análisis de mensajes audiovisuales, útil para ayudar al lector e incluso al productor de imágenes y sonidos, puede transformarse en inútil y peligroso cuando apunta más a un aprendizaje terminológico que un aprendizaje metodológico (se juega con la polisemia, la monosemia, el código, el referente, el significante o el significado...), cuando se transforma en un fin en sí mismo, -lo que sería un trabajo de especialista-, en lugar de un medio para ayudar a ver, oír, identificar el sentido (lo que “denotan” y lo que “connotan”); cuando no se ve relativizado por el aporte de otros saberes (historia del arte, iconografía, enfoques psicoanalíticos, sociohistóricos, antropológicos); cuando se transforma en imperialismo cultural o social para imponer el “buen sentido”,

desdeñando el respeto de los complejos procesos de apropiación de los mensajes... ¿Pero no se podría decir lo mismo de todos los ejercicios escolares, cuando se los vacía de su sustanciosa médula y se los relega al rango de recetas válidas bajo todos los cielos y todos los siglos? Son menos frecuentes las prácticas de expresión y de comunicación por la imagen y el sonido, aunque sean un complemento indispensable de las prácticas de lectura. (...) La apropiación de la imagen a través del discurso y del análisis –el discurso semiológico- hace de contrapeso en detrimento, muchas veces, del desarrollo del imaginario”.

Conviene tener muy en cuenta lo expuesto anteriormente. El análisis de los materiales y los recursos audiovisuales dentro del currículo se puede materializar en la correcta valoración de la calidad y eficacia de tales productos y recursos didácticos (vídeos, transparencias...). Al igual que se evalúa la validez pedagógica de un texto, deberíamos sopesar la calidad de los mensajes audiovisuales para todas las materias. En opinión de Fombona, “el audiovisual se incorpora al aula como motor reflexivo de los procesos culturales transnacionales, y de los lingüísticos”.

En nuestro tiempo es urgente formar a la audiencia para que sea cada vez más crítica y selectiva en la elección de mensajes. En el caso de la producción de películas para cine y televisión, pensemos en la potencia de la industria norteamericana y su calado en diversas cultura y países, entre ellos España.

El mismo autor propone, para el análisis de la imagen, “previamente fundamentar objetiva y científicamente las sensaciones obtenidas” considerando todas y cada una de las variables que influyen en la dotación de sentido y significado del mensaje visual. Esta tarea parece inicialmente incómoda, como sucede muchas veces cuando los niños empiezan de decodificar textos escritos, pero la práctica y con ella el desarrollo de la destreza permiten una correcta lectura y un completo disfrute del mensaje audiovisual. “Más adelante podremos analizar, más subjetivamente, los diversos grados de iconicidad o abstracción de una imagen, de monosemia o polisemia, y de connotaciones”. Hay que leer de forma objetiva las denotaciones patentes. Este autor entiende que “es fundamental diferenciar y dar prioridad a la lectura objetiva sobre la subjetiva” (184).

Es preciso insistir en la necesidad de estudiar tanto el nivel objetivo como el nivel subjetivo, que suponen en la práctica la posibilidad de que una misma imagen posea distintos sentidos, incluso contrarios, según quién la contemple y la interprete. De ahí el que conocer y estudiar la dimensión denotativa y la connotativa de la información radiofónica y televisiva resulte absolutamente esencial.

Como ha observado el profesor Mariano Cebrián, (185) “todo lenguaje es un sistema de significación que actúa en un plano de expresión y otro de contenido. A su vez, este primer sistema puede constituirse en su conjunto en el plano de expresión de otro nuevo. El primero se constituye

como denotación y el segundo como connotación. Por la denotación se relaciona directamente con la realidad a la que se refiere. Por la connotación añade además las interpretaciones que del objeto pueden hacer tanto el emisor como el receptor”. (...) La denotación se refiere sólo a la información que se desea transmitir. La connotación es todo aquello que se asocia semánticamente a la interpretación y tratamiento televisivo de dicha información”.

En este contexto, Cebrián formula la pregunta clave: “¿Es posible la denotación pura en lo audiovisual? Para dar respuesta hay que indicar que el sistema icónico, a pesar de su concreción, es sumamente polisémico. Ésta es la raíz del problema. Toda información denota una realidad, pero simultáneamente está cargada de connotaciones”.

Como vemos que se puede fácilmente concluir, en su aplicación didáctica en la escuela, se ha de abordar la significación del lenguaje audiovisual y el valor semántico de lo percibido siendo conscientes de que “todo mensaje comunicativo es portador de significados y vehículo de valores. No existe un único significado en una obra visual; cada obra adquiere un significado en la acción comunicativa, en el acto mismo de la recepción, en el que el usuario, el destinatario, no constituye nunca un elemento pasivo. De hecho, como en todo proceso de comunicación, éste interviene siempre, de forma activa, en conferir a la obra un valor semántico” (186).

Es, por tanto, desde esta dimensión totalizadora, que no olvida los aspectos esenciales de la dimensión icónica de la información televisual, desde la que de forma más válida y provechosa en términos educativos habría que abordar la “imagen material”. Tal concepto remite al “conjunto de estímulos visuales organizados espacialmente, de manera intencional o azarosa, que desencadenan en su receptor un proceso de percepción diferente a la suma de los que desencadenarían por separado, y semejante o no al provocado por los estímulos visuales derivados de determinados fragmentos del entorno perceptivo natural” (187).

Recordemos lo que decíamos al principio de esta investigación sobre la idea metafórica de “ventana” abierta al mundo aplicada a la televisión. Que desde un análisis de cierto rigor se revela, como han señalado diversos expertos, una inmensa falacia que abunda en la legitimación del mito de la objetividad y la equivocada suposición de la neutral transparencia de los medios informativos.

“Una fotografía, un filme, un programa de televisión no son ningún espejo de la realidad. Aunque Bazin comparara la pantalla de cine con una “ventana abierta al mundo”, ninguna imagen es, en todo caso, un espejo virgen porque ya se halla en él previamente la imagen del espectador. Las imágenes de la comunicación de masas se transmiten en forma de *textos culturales* que contienen un mundo real o posible, incluyendo la propia imagen del espectador. Los textos le revelan al espectador su propia imagen” (Vilches, 1999:9).

La dialéctica entre imagen y texto es tan común como necesaria al abordar cualquier aspecto de todo tipo de soportes de la comunicación colectiva. En este contexto, el lector o espectador es siempre un intérprete de signos, sean estos literarios o icónicos. Mediante la combinación profesional de estos signos y manifestaciones se relatan los hechos, se narra lo que ocurre, aunque al dar forma a los textos y las imágenes que describen la realidad, al poner dichos elementos en orden, también se puede contribuir involuntaria o intencionadamente a la creación, y la recreación, de la realidad. Por eso es tan importante que los escolares aprendan a distinguir la realidad de sus formas de enunciación, que son siempre y en todo soporte formas de representación vicaria de la realidad, externas a ella, aunque de ella hablen y a ella remitan directamente.

“La diferenciación entre la realidad de la imagen y la realidad externa a ella, de la cual nos traslada un reflejo visual al que aceptamos denominar representación, supone que las imágenes actúan como signos de algo ajeno, además de mantener su propia naturaleza y entidad. Y esa significación de las imágenes, más allá de su materialidad estricta, nos impone la necesidad de reflexionar acerca de la exactitud o inexactitud de tal representación, de su globalidad o parcialidad”.

Cabe distinguir siete vías o factores de codificación (188): Código espacial, determinado principalmente por el encuadre; Código gestual,

Código escenográfico, Código lumínico, Código simbólico, Códigos gráficos, Código de relación entre los diversos códigos y elementos.

Las características que más interesaría destacar de la imagen son:

- la iconicidad o semejanza de la imagen con la realidad exterior.
- la sugestividad de esa imagen más allá de lo que directamente representa.
- la originalidad en sus diferentes aspectos o, por el contrario, la insistencia en conocidos estereotipos (189).

Los ejercicios de lectura de la imagen servirán para reforzar la idea de que la cultura audiovisual constituye un bagaje personal necesario. “Hay imágenes cuyo desconocimiento descalifica tan brutalmente como el desconocimiento de una palabra o de un hecho. Y no me refiero sólo a los *grandes clásicos del cine*, sino a esas imágenes simples que constituyen la memoria de nuestro mundo y de nuestra sociedad: la imagen de Stalin, la del puerto de Nueva York, o la de los refugiados de Vietnam... Las imágenes merecen ser enseñadas también porque su lectura nunca es pasiva. Dan lugar a una *actividad psíquica* intensa, hecha de selecciones, de relaciones, no sólo entre elementos de la imagen sino también entre diferentes imágenes (intertextualidad). Cada imagen, sea fotográfica o fílmica, se sitúa en relación con otra que está ausente, que será o que ya fue, tanto o más que en la “realidad” que se supone representada por esa imagen” (190).

Ahora bien, reconocida una vez más esa importancia del conocimiento y el trabajo con la imagen, hay que reconocer de la misma manera que existen también algunos malentendidos sobre los que descansan muchas prácticas pedagógicas. “En términos generales, la subutilización de la imagen, limitada a su función analógica, esconde al menos dos ingenuidades: la idea de que existiría un mundo positivo, real, para captar (en imágenes y sonidos); y la idea de que existiría una imagen transparente que coincidiría con este real preexistente. La imagen en pedagogía se aplasta sobre el referente, “da a ver”; es lo que he llamado “la pedagogía del como si usted estuviera allí”, sostenida por la tradición del documental “impersonal” y “objetivo”. Otra ingenuidad más de la que se desprende que basta que sea documental, es decir no ficcional, para que sea educativo y sirva para un proyecto pedagógico” (191).

“La lectura crítica de la información audiovisual debería partir de los mismos presupuestos que el análisis crítico de las ficciones, es decir, del modelo que Len Masterman denomina representacional o crítica de la transparencia, aunque teniendo en cuenta, claro está, que los problemas se plantean de forma distinta. En efecto, las imágenes generadas por ordenador y los complejos sistemas de transmisión, almacenaje y transmisión de imágenes anuncian unos “espacios” visuales radicalmente diferentes a las capacidades miméticas de la fotografía, el filme y la antigua televisión. La fotografía, el cine y el

vídeo son medios analógicos en los que las imágenes se forman a partir de un punto de vista, estático o móvil, situado en un espacio real. En la actualidad, las imágenes del cine y la televisión pueden ser generadas por ordenador; se pueden ver en “tiempo real” en todo el planeta... En definitiva, muchas de las imágenes que vemos en el cine y la televisión colocan eso que llamamos “visión” en un plano no humano, puramente tecnológico” (192).

El mismo Masterman ha apuntado que la enseñanza de los medios de comunicación como transversal al currículum no tiene que limitarse a cuestionar el material audiovisual, porque los medios de comunicación inciden constantemente en gran parte del contenido manifiesto de las asignaturas escolares.

Para el caso de la lectura de la imagen en movimiento se puede seguir un esquema similar al que propone Campuzano (193):

- Estudio del nivel técnico (materiales y técnicas)

- Análisis del nivel formal: a) dimensión visual (luz / color, encuadre, montaje, textura); b) dimensión sonora (palabra, música, efectos sonoros, silencio); c) interrelación de imagen y sonido.

- Nivel del significado: lo que está (nivel primario, nivel secundario, nivel del contenido); lo que no está; lo que está aunque no lo parece.

Por supuesto, no puede olvidarse la labor de situación del documento audiovisual dentro del contexto en el que quepa enmarcarlo. De ahí se podrá partir para obtener unas conclusiones globales que será bueno poner en común para su contraste y su debate.

Pese a todo lo dicho con anterioridad, o precisamente por ello, el profesor no puede olvidar a la hora de programar y ejecutar las actividades de lectura audiovisual, que el análisis de los textos no literarios no puede ser un ejercicio autónomo en sí, sino que se debe atender y explicar la realidad de los medios de comunicación como fenómeno global, para evitar el riesgo de “interpretar mal el proceso real de producción de los medios. Porque lo que los medios producen primordialmente no son documentos, sino audiencias (y concienciación de audiencias) que se segmentan y venden a los anunciantes” (194). El proceso, en realidad, no es ajeno a la dinámica propia del capitalismo.

4.2 La televisión. Pautas para su abordaje educativo.

Por lo que se refiere a la televisión, vamos a aportar unas valoraciones desde las que será posible obtener algunas pautas de trabajo, tomando como base algunos aspectos relevantes a estos efectos del conjunto de las emisiones que constituyeron la programación de los últimos años, en concreto los correspondientes a las temporadas 2000-2001, 2001-2002 y 2002-2003. De esta manera nos estaremos acercando a la situación que presenta en el momento actual en España el que es el medio de información y entretenimiento por excelencia en todo el mundo desarrollado.

Con el mencionado fin de conocer la situación actual de la programación televisiva, se centrará la atención en los aspectos cuantitativos más destacados referidos al consumo televisivo por parte de los niños y jóvenes españoles de entre 4 y 9 y de entre 10 y 15 años durante el periodo citado, y entre los meses de septiembre a junio, puesto que es en el mes de septiembre cuando se inicia la temporada regular en televisión, y en el de junio cuando acaba, en lo que supone una similitud con el curso escolar español.

Sin embargo, para que un análisis se pueda dar por completo, habrá de tener en cuenta otros aspectos, esta vez de naturaleza cualitativa en forma de valoraciones respecto al tipo concreto de contenido emitido y

a factores como su tratamiento, que determina la presentación final en su emisión por televisión. De lo que se trata con ello es de conocer las cuestiones relacionadas con el tema de la investigación desde un acercamiento a la programación de los canales de ámbito nacional que se encuentre en relación con lo enunciado a lo largo de la presente exposición, como forma de justificarla y apoyarla. O lo que es lo mismo, de situar la fundamentación teórica en un marco eminentemente práctico.

Se parte, ya de entrada, de la hipótesis que se presenta en este trabajo doctoral respecto a que si hubiese una Educación para los Medios, una enseñanza de la comunicación, a la que hubieran tenido acceso los telespectadores en su vida escolar, los datos de consumo televisivo diferirían probable, o al menos posiblemente, de lo que hoy arrojan las mediciones de audiencia más fiables.

Durante la temporada 2000-2001, la televisión estuvo irremisiblemente marcada por el fenómeno del programa *Gran Hermano* (Tele 5), un formato exportado con éxito a España desde otros países europeos en los que igualmente “funcionó”, comercialmente hablando. Todos los récord de audiencia fueron batidos por este programa-concurso en el que un grupo de personas se encerró en una casa con cámaras de vídeo a la búsqueda de una suma dineraria para el ganador y probablemente de otras metas (fama, afán de notoriedad, popularidad, reconocimiento social, diversión, etcétera).

Baste señalar, como dato de contexto extraordinariamente relevante, que de las veinte emisiones de mayor audiencia en el año 2000, doce correspondieron al programa *Gran Hermano* con una audiencia media superior a los siete millones de personas y con cotas en algunas ediciones cercanas a las diez millones, lo que constituye el máximo habitualmente para los partidos de fútbol de mayor expectación. Precisamente, fue el espectáculo deportivo futbolístico el que consiguió otros siete puestos en la veintena de espacios más vistos, lo que con las campanadas de fin de año dibuja un panorama absolutamente homogéneo en torno a los dos polos principales de atención citados. Algo similar ocurriría en la siguiente temporada por obra y gracia de otra novedad exitosa, *Operación Triunfo* (TVE). (Fuente: SOFRES Audiencia de Medios).

Vale la pena también conocer cuáles fueron las diez emisiones con mayor audiencia en 2001, el *ranking* anual de programas: TVE 1 Penalties Copa Europa (Bayer Munich-Valencia), audiencia media 34.7% ; share total 68.8%; TVE 1 Prórroga de ese mismo partido futbolístico; TVE 1 Partido Fútbol ; Tele 5 Gran hermano; TVE 1 Campanadas fin de año; TVE 1 Prórroga Copa UEFA; TVE 1 Post fútbol Copa Europa; TVE 1 Fútbol amistoso; TVE 1 Operación Triunfo y TVE 1 Partido Fútbol Copa de la UEFA. (Fuente: SOFRES. Memoria 2001. Individuos de 4 años y más. Espacios de 15 o más minutos de duración).

“El *share* sirve para medir la cuota de mercado que una cadena o programa puede conseguir frente a la competencia. En términos de audiencia media, podemos definir el *share* como el porcentaje que representa la audiencia media de una cadena, en un período de audiencia definido, con relación al total de espectadores que en ese período estaban frente al televisor”. (Contreras y Palacio, 2001:124).

Los datos de audiencia que se aportan suponen una vez más la confirmación de que la mayoría de espectadores consume en la televisión entretenimiento basado en la ficción y el espectáculo (cine, fútbol y concursos), a lo que mejor se presta el medio y lo que más se puede explotar comercialmente, por encima de las opciones, incluso siendo muy seguidas, informativas y documentales. De hecho, el espacio informativo de más audiencia durante el 2001 (el Telediario 2 de TVE 1) se situó en el puesto 25, y de los cincuenta programas más vistos, tan sólo siete fueron informativos, entre noticiarios y formatos similares. El resto lo acapararon 14 emisiones de fútbol y numerosos programas de espectáculos (shows, galas...) y series de ficción o comedias de situación, intercaladas por algunos títulos cinematográficos. Es el caso de la película *Cadena Perpetua*, emitida por TVE1 el 21/03/01, y vuelta a emitir en los primeros días de enero de 2003 por el mismo canal, tal y como ocurre con frecuencia: que se repiten las películas entre intervalos relativamente cortos de tiempo. Si se estudiara en profundidad esta cuestión, seguramente se obtendrían conclusiones poco alentadoras respecto a la variedad de la oferta cinematográfica de la televisión a lo largo de los meses.

4.2.1 La fórmula del programa estrella: las largas sombras de *Operación Triunfo* y *Gran Hermano* en la sociedad del espectáculo y en el medio de comunicación más espectacular.

El concurso *Operación Triunfo* (TVE 1 / La 2) fue a la temporada televisiva 2001-2002, lo que *Gran Hermano* (Tele 5) a la 2000-2001: él éxito sin paliativos. Sin embargo, el programa de los aspirantes a estrellas de la música -de audiencia igualmente millonaria, pero algo menor a la de GH- superó en popularidad y explotación comercial al grupo de concursantes encerrados en la casa con cámaras de vídeo en permanente grabación. Es lógico, en el caso de los cantantes la clave estaba precisamente en sus voces y su esfuerzo por pulir sus cualidades artísticas, a diferencia del formato basado en la simple presencia física aderezada con el chismorreo, la rutina y la delación entre los aspirantes a la fama por la fama.

Aunque el programa musical suscita muchas menos críticas que *Gran Hermano*, algunas voces señalan también sus reparos. Veamos lo que opina Jordi Costa en su crítica cinematográfica de *OT: la película*, quien apunta: “Operación Triunfo, el fenómeno, ha sido una impúdica estrategia de fabricación de estrellas de síntesis en plena era de la fotocopia (el top manta, el bootleg, la naturaleza intercambiable del nuevo estrellato pop): es decir, excelente material para la ciencia-ficción. También ha supuesto el descubrimiento de que el gusto

mayoritario es muy poca cosa y de que se puede reprogramar (o zombificar) a la manada recurriendo a consignas que creíamos sepultadas (recordemos la fiebre patriótico-eurovisiva alrededor de Rosa de España)” (Fotogramas, 10/02, p. 26).

Acudiendo a la variada casuística, podemos comprobar que en cualquier contenido televisivo, sea información, entretenimiento o publicidad, se puede y hasta se debe descubrir por parte de los alumnos qué valores, tópicos, ideas asociadas, opiniones hay presentes de forma explícita o subyacente. Es algo particularmente interesante de abordar en el caso de las “marcas” potenciadas por los *spots* publicitarios. En relación con esta cuestión, sería muy útil aprender a detectar la publicidad “encartada” o emplazada en series de ficción televisiva o en el cine, donde las imágenes comerciales de marcas o productos reales rara vez se incluyen de manera fortuita o por casualidad.

En todos los contenidos de televisión, lo más importante ha de ser advertir y saber distinguir no tanto los recursos formales empleados - que también-, como la ideología o los distintos valores, insistimos, ya estén claramente presentes o implícitos.

Las claves del éxito de *Gran Hermano* son, entre otras -y la primera siempre está en manos del público y es casi imposible de determinar- la novedad, la expectación, la promoción y apuesta de la cadena, la explotación comercial de dentro y de fuera de la televisión, la

presencia del espacio en otros muchos programas de Tele 5 y el resto de las cadenas (alusiones, cotilleos con concursantes de pasadas ediciones, familiares de los competidores de la edición vigente, repetición de fragmentos), el sacrosanto “directo”... Lo que se pretende y se reitera no es otra cosa que la cantinela de que “esto es la realidad” -así lo pregonan incluso los presentadores con frecuencia- , que la mediación técnica (grabación y emisión televisiva) no modifica la espontaneidad, la personalidad, ni la conducta de los concursantes, sobre los cuales hablan, tras haber contribuido a su selección entre centenares de aspirantes, diversos expertos (por ejemplo, el equipo de psicólogos dirigido por Enrique García Huete, profesor de la Universidad Complutense, que desde la primera edición del programa pone su saber y su autoridad al servicio de la fórmula televisiva en cuestión mediante sus intervenciones en plató y el trabajo realizado fuera de las cámaras, centrado en la selección de concursantes, por ejemplo).

Conviene apuntar que los estudios más acreditados en el sector confirman que el realismo televisivo, lo que se ha dado en llamar “telerrealidad” o “televerdad”, viene consolidándose desde hace unos años hasta constituir en la actualidad el género de moda y el más rentable en términos de audiencia no sólo para los propios espacios, sino también para muchos de la propia cadena (tanto es así que el programa “Día a Día”, de María Teresa Campos sufrió un significativo

descenso de cuota de pantalla hasta ser superado por TVE tras la decisión de vetar los contenidos sobre Gran Hermano del apartado “El corrillo”, al parecer por haberse enfadado por el fichaje de la ex concursante Sonia por el magazine “A tu lado”, de la misma cadena).

La “televerdad” en boga tiene una función reproductora del orden social, actualizadora de los valores sociales y supone una forma de enmascarar la mediación televisiva (Mondelo y Gaitán, TELOS n. 53. 10/02).

4.2.2 Tendencias generales de la programación televisiva.

La fórmula del programa estrella parece afianzarse definitivamente en las cadenas españolas de televisión en abierto e incluso en las de pago, con canales especializados como el Canal Operación Triunfo, que forma parte de la oferta de Canal Satélite Digital. En el caso de la televisión digital, y la consiguiente segmentación de audiencias, la calidad se obtiene en los contenidos de pago. Sin embargo, en la televisión clásica de acceso libre, a la que se refiere principalmente nuestro análisis, la situación es bien distinta.

Lo descrito, la uniformidad del gusto mayoritario y la gama limitada de formatos, entre otros aspectos, es un fenómeno en alza paralelo al triunfo de la televerdad y los programas de testimonios ciudadanos

sobre sus vidas privadas, reales o realizados por actores. Por ello, debido a estos programas se hace también más acuciante el problema que supone la autorreferencialidad y la telerrealidad (204) de la televisión, como se señalaba al principio de esta investigación. Se trata de la televisión sobre la televisión, la continua repetición de fragmentos de unos programas en otros y entre todas las cadenas, no sólo en espacios dedicados a eso, a emitir una vez más momentos curiosos, de tensión, insólitos, fallos técnicos, etcétera, sino en programas magazine, de crónica rosa o incluso en otros en los que aparentemente tendrían menor cabida, y donde sin embargo la también la tienen. Hay mil ejemplos, sobre *Gran Hermano*, *Operación Triunfo*, los programas de *reality-show* y *talk-show*... La caja catódica como sistema cerrado.

La programación de las temporadas televisivas pasadas y de la presente confirma esa tendencia irrefrenable a la repetición y el *ombliguismo* televisual, de la misma manera que también las inmediatamente anteriores.

En principio no hay nada de malo en que la gran mayoría prefiera el fútbol y otros espectáculos de manera abrumadora y casi excluyente frente a otros contenidos. Es eso lo que se le pide hoy a la televisión, se asegura muchas veces, pero lo cierto es, en todo caso, que eso es lo que hay, con diferencia. Esta situación evidencia una realidad de uniformidad que en buena medida proviene de no haber ofrecido otras

alternativas ni tan siquiera desde un plano ideal o desde un planteamiento constructivo que busque pluralidad a través de nuevos contenidos y diferentes tratamientos. Lo que no es sino una responsabilidad que atañe a muchas partes, no sólo al espectador, también a los medios y a las industrias de la cultura y la comunicación. Pero también al legislador. Y también a la escuela. Entre tantas otras esferas.

Ello ahonda, respecto al último ámbito de responsabilidad citado, en la necesidad de contar en la enseñanza oficial con una Educación Para los Medios presidida por un acercamiento crítico a los medios audiovisuales de comunicación.

Todo lo cual habrá de estar propiciado por el desarrollo del propio espíritu y de las propias capacidades individuales para el distanciamiento y para la exigencia de una pluralidad y una heterogeneidad mucho mayor de la que hoy ofrece el sistema mediático, especialmente empobrecido en el caso de la televisión. Incluidos los canales públicos nacionales y autonómicos, que ofrecen en su parrilla habitual programas zafios y deleznable que no pueden considerarse como un servicio público que haya de estar sostenido económicamente por todos los ciudadanos, como, al fin y al cabo, lo está por la vía de los impuestos y la financiación pública, también por parte de quienes no los ven.



El País. 9 de octubre de 2002.

4.2.3 Programación actual y audiencia infantil (205). Un problema con nuevos tintes: espectadores menores y programación específica cada vez menor. Los niños y jóvenes como consumidores de programas y contenidos para adultos.

Siguiendo con la programación y el consumo televisivo, supone también un problema que presenta novedades el hecho de que haya programas de dibujos animados que no son para niños (verbigracia, Los Simpson) y que sin embargo se emiten en un horario que permite que, de hecho, estos telespectadores conformen buena parte de su audiencia diaria.

Es una cuestión espinosa la de la audiencia infantil de espacios que no es deseable que vean niños dado su contenido y que pese a estar presentes en franjas horarias de más difícil acceso, sólo en ocasiones, siguen teniendo a muchos niños y jóvenes entre sus espectadores, no sólo en el caso de dibujos animados para adultos, claramente excepcional en la actualidad.

En este caso cabe situar a programas de *late night* como *Crónicas Marcianas*. En estos supuestos crece la responsabilidad familiar al permitir este inconveniente consumo televisivo infantil, un consumo global que suele estar en más de dos horas diarias de televisión en el caso de chavales de entre 4 y 10 años. Concretamente, en la temporada 2000-2001, según los datos de Sofres, el consumo medio infantil fue de 133 minutos diarios, en el caso de la franja de 4 a 9 años, y de 164

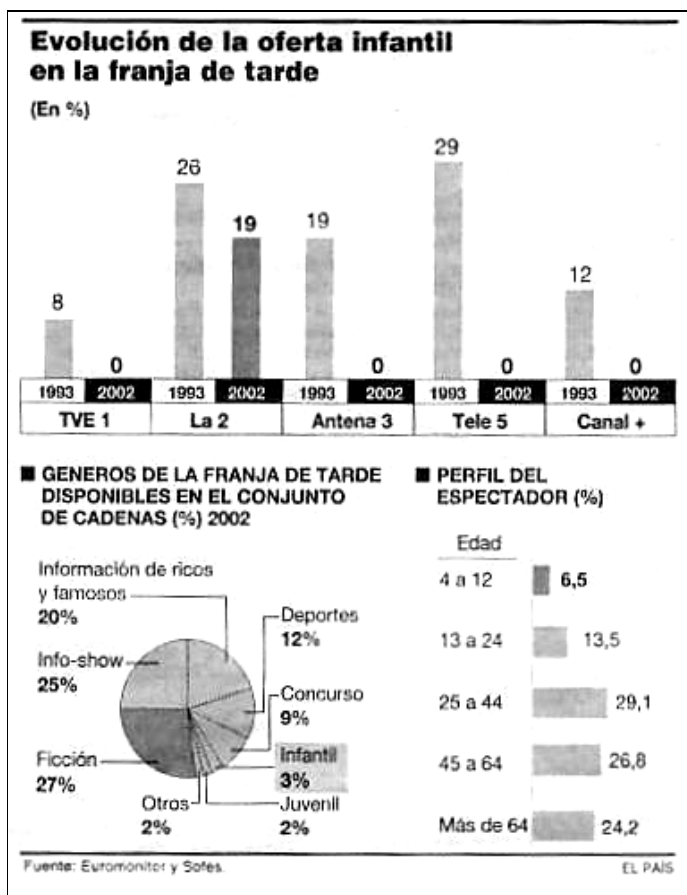
en la de 10 a 15. Ello supone un total de 554 horas y de casi 684, respectivamente, a lo largo del curso escolar. En este último caso, el consumo televisivo es equiparable al número de horas lectivas recibidas. El consumo medio diario global se situó en 218 minutos. La cifra más alta por segmentos de edad correspondió, como es habitual, a los mayores de 64 años, que en muchos casos pasan más de cinco horas y media al día delante de la pantalla televisual.

Mientras, en enero de 2003, el tiempo que los españoles dedicaron, como promedio, a ver la televisión fue de casi cuatro horas (236 minutos) cada día, de 239 en febrero, el valor más alto desde 1996, lo que confirma que se está produciendo un cierto aumento del consumo televisivo en el país. Sin tener que entrar ya en qué contenidos ven por televisión los niños, existen otros problemas relacionados con la salud física como los que señalan acreditados estudios nacionales e internacionales respecto a la creciente obesidad de los espectadores de televisión más jóvenes. Se estima que por cada hora dedicada a la televisión hay un 30% más de posibilidades de llegar a ser obeso. Ante el televisor no sólo se está en reposo, sino a menudo -como forma de recreación plácida ante las imágenes, al igual que hacen muchos en el cine- para comer chucherías, pizzas, *fast food*, precisamente lo mismo que impelen a degustar convincentes, eficacísimos anuncios: flanes, helados, natillas, chocolate... Los expertos citan también como factor de influencia el hecho de que con frecuencia los personajes de la

pantalla televisual coman compulsivamente, en particular los norteamericanos.

La situación descrita respecto al tiempo de televisión consumida, a los hábitos perjudiciales ante la pantalla preferida (en menor medida casi siempre están la de los videojuegos y la del ordenador) y a los contenidos inadecuados para la infancia se podría paliar mediante una pertinente educación en materia de comunicación tanto en la escuela como en la familia, pero ni mucho menos atajar, en particular respecto a la última cuestión. Porque el problema es mucho más complejo: la programación para niños es cada vez menor y prácticamente ha desaparecido, por ejemplo, en la franja de la tarde. Sin embargo, como cabe suponer, los niños siguen ahí, delante del televisor, lo que ocurre es que ahora no ven programas diseñados para ellos, sino cotilleos y contenidos sobre famosos y todo tipo de testimonios escabrosos propios de la telerrealidad y la televerdad, presentados en magazines y otros espacios vespertinos y de sobremesa, en los que muchos de los minutos se dedican a repetir y a comentar imágenes de los programas estrella.

El gráfico que reproducimos a continuación es suficientemente explicativo sobre la evolución producida entre 1993 y 2002:

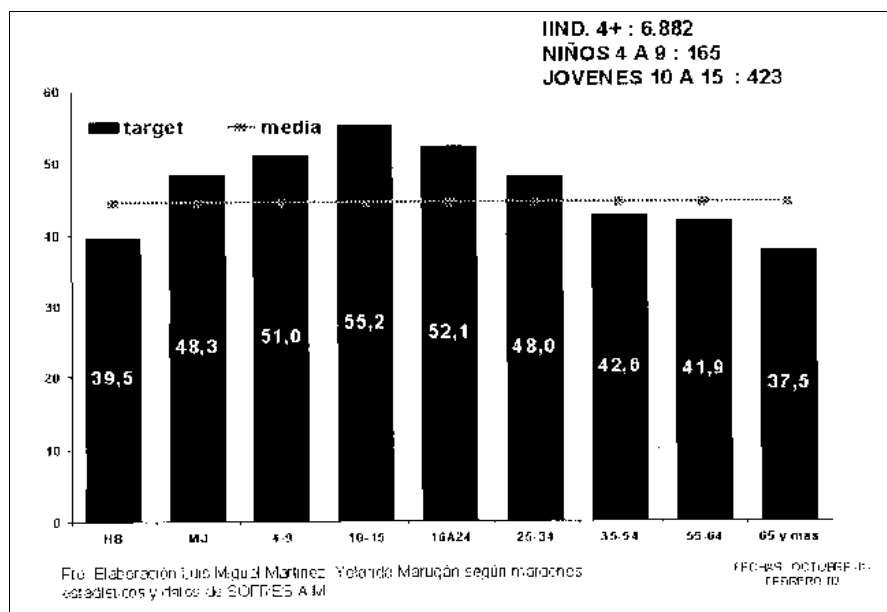


Fuente: Euromonitor y Sofres (El País, 19 enero 2003)

Pero la presencia infantil no está solamente en los espacios de la tarde, sino también, con amplia representación, en los programas estrella como *Gran Hermano* y *Operación Triunfo*.

Veamos los datos de consumo infantil en el caso del concurso musical:

Perfil Medio de la Audiencia de Operación Triunfo



Fuente: Luis-Miguel Martínez / Yolanda Marugán. Investigación disponible en el *Libro interactivo-CD Educación para la Comunicación. Televisión y Multimedia*. AA.VV. Corporación Multimedia-UCM. Madrid, 2002.

Prácticamente sólo queda como programación especialmente dirigida a los niños la banda de la mañana compuesta en exclusiva por series de dibujos animados no siempre recomendables, por ejemplo, por su violencia en el caso de algunas producciones infantiles extranjeras.

Ante todo ello, -la dispersión de la audiencia infantil y juvenil entre programas para adultos ante la escasa o nula oferta apropiada, principalmente- aparece, pues, como una necesidad imperativa

reflexionar en las aulas sobre qué valores promueven los más controvertidos -o indiscutidos- programas. En el caso de *Gran Hermano* hay un filón en la delación entre concursantes, así como en sus *romances* o relaciones sentimentales / comerciales.

Sin embargo, como ha dejado dicho con brillantez Vicente Verdú en *El País*, de repente ha sorprendido más y parece tanto o más grave “la pornografía del espíritu” que la carnal. Porque de nada más y nada menos que de podredumbre moral, de miseria espiritual, cabría, cabe, hablar.

Le preguntan a Pedro Ruiz sobre la televisión, en la que no ha estado durante un tiempo -con una cierta polémica por la supresión- su programa “La noche abierta” en la primera fase de la temporada 2002/2003. Dice que la televisión “es una sardana de memos”.

“Pero, ¿la televisión es un reflejo del país o el país es un reflejo de la televisión?” Y contesta: “Hablar mal de la televisión es fácil, hacerla mal es un negocio. El ganador de *Gran Hermano* es el presidente de Telecinco: por la mañana comulga y por la noche enseña el culo de Boris Izaguirre. Es la doble moral de los mercaderes” (206).

Más allá de la aceptación o no de una frase de tan procaz estilo, no parece que le falte razón a su denuncia. Porque lo lamentable es que en espacios como *Crónicas Marcianas* lo que dice Pedro Ruiz no es una

metáfora, sino que la alusión anatómica es una descripción de lo que hay, de lo que pasa en tales programas.

En todo caso, estos programas-basura brindan una extraordinaria e ineludible ocasión para argumentar más aún sobre la necesidad de espíritu crítico y distanciamiento respecto a estos fenómenos. La formación para poder elegir en el futuro entre unas y otras ofertas de contenido, aprender a ver la ideología subyacente o explícita, habrán de ser claves y desafíos para proteger a los niños, los más vulnerables de entre los espectadores, y para que ellos mismos puedan lograr un día mecanismos de reacción con los que defenderse y saber aceptar o rechazar propuestas programáticas (ideológicas en sentido amplio) de una manera fundamentada. Ello implica básicamente aprender a seleccionar, a valorar la calidad, la ética y la estética de los programas y, esencial, los valores tácitos o manifiestos que promueven. Y aprender incluso a realizar un *zapping* racional y no caótico y desmedido.

Entre otras voces, ha sido Umberto Eco quien ha dicho que la sabiduría, a veces, consiste en rechazar información. También el filósofo Gustave Thibon ha explicado que el exceso de instrucción y de información puede ser la tumba de la cultura: “Cuando se nos da un exceso de información todo nos resbala, nada queda fijo en unas mentes que están hiperactivadas en su superficie pero inactivas en profundidad” (207).

Si cambia la situación de desconocimiento y mitificación de los medios, podrá cambiar la audiencia, elegir con criterios propios y sólidos. De esta manera, se podrá hasta modificar en alguna medida la parrilla televisiva si el espectador elige por sí mismo otras opciones una vez recibida una educación para los medios que apuntale su propia competencia cultural y comunicativa.

Para poner en marcha todo lo enunciado anteriormente, una posible actividad de cara a la educación en comunicación centrada en la televisión sería, de acuerdo con lo que se viene señalando, el estudio de los valores de *Gran Hermano* y de *Operación Triunfo*, por sugerir un último ejemplo práctico. Primero se podría abordar cada uno de los espacios audiovisuales por separado, para una posterior comparación y confrontación crítica. Con actividades definidas para realizar antes y después del visionado de los programas o fragmentos, tanto en un plano teórico o especulativo, como en la dimensión fáctica, con la mejor compensación entre ambos aspectos que se pudiera lograr en este trabajo concreto de análisis y producción centrado en algunos de los contenidos televisivos de entretenimiento más seguidos por el público en los medios, no sólo en la televisión, aunque principalmente, como resulta lógico.

En toda esa labor, la búsqueda de respuestas fiables ha de estar en el centro de atención de cualquier espectador crítico, por la sencilla razón

de que hace mucho que la sociedad, al menos su vertiente más analítica o intelectual, por así decirlo, sabe que la televisión forma parte de las herramientas que maneja el poder mundial o local establecido para legitimarse. Es tan vieja y tópica como cierta la idea de que en una guerra, vale también decir en un acto terrorista o en una situación de cierto conflicto, la primera víctima es la verdad. Insistimos, incluso en situaciones prebélicas y escenarios similares.

Siendo esto así, al abordar cualquier tratamiento informativo en todo tipo de soportes, audiovisuales o no, es conveniente no olvidar que la distancia entre realidad y narración, o entre los mil posibles relatos, llega a ser en ocasiones abismal. Sobre este aspecto, la configuración de una nueva realidad por parte de los medios o la divergencia en su interpretación, han aparecido recientemente, en el año 2002, sendos libros de notable interés por el tema, referido a la cuestión citada, y por las conclusiones a las que llegan sus autores. Se trata del ensayo *Diarios*, de Arcadi Espada (galardonado con el premio anual Espasa), en el que el periodista y profesor enjuicia la labor periodística desarrollada en casos recientes ocurridos en Cataluña, para lo que se sirve de su propia experiencia como reportero, y de la investigación sobre la cobertura mediática actual en los medios impresos realizada por Jorge M. Reverte, *Perro come perro. Guía para leer los periódicos*.

La verdad, o las diferentes formas de exponerla y / o ocultarla, no sufren sólo cuando hay guerras o cuando éstas se avecinan. En cualquier situación con conflicto de intereses, lo que equivale a decir casi en toda situación, la visión de los medios desata en mayor o menor medida la polémica. Pensemos en un acontecimiento tan relevante social y políticamente como una Huelga General de Trabajadores. Una de ellas hubo en España el 20 de junio de 2002. El tratamiento dado por las distintas televisiones fue bastante divergente. La postura más definida fue la de Televisión Española, cuyo telediario de *prime time*, dirigido y presentado por el director de los Servicios Informativos de la cadena pública, Alfredo Urdaci, hizo un énfasis notorio en dos aspectos. Por un lado, la práctica ausencia de trabajadores en huelga y, por otro, los violentos y numerosos incidentes causados por los piquetes sindicales. La visión de otras cadenas nacionales fue notablemente distinta.

Sin embargo, TVE, en su Telediario, reiteraba en cada pieza informativa los problemas generados por los mencionados piquetes, con imágenes correspondientes, desde una agresión a un policía en Zaragoza hasta el incidente sufrido en otro lugar por una señora al ser rociada con el líquido de una botella. El resto de informaciones mostraban tanto en imagen como con el relato oral a profesores trabajando en clase con sus alumnos, autobuses en ruta, etcétera. Apenas aparecen imágenes en todo el informativo de fábricas cerradas o de grandes calles con comercios en huelga. Sí abundan los

testimonios que manifiestan la total normalidad y asistencia de trabajadores a oficinas y establecimientos, el presentador hace hincapié en que el Gobierno salvaguardó el derecho a trabajar para quienes quisieron acudir a su puesto, el ministro del ramo habla sobre las numerosas actuaciones policiales y el alto número de incidentes violentos registrados en todo el país... Pero no vemos una pieza informativa, una noticia con espacio propio, acerca de quienes secundaron la jornada de huelga, no se presta atención casi ni de pasada a una realidad: los trabajadores que sí hicieron huelga, fuesen muchos o pocos. La conclusión media de los grandes periódicos nacionales, al día siguiente, fue que la huelga no había sido general, según unos, y que había fracasado, según otros... La prensa internacional habló de éxito. Pero viendo el Telediario de TVE la idea meridiana que se obtiene no entiende de matices, ni de porcentajes exitosos o medianos en el seguimiento: simplemente no hubo huelga. Pero eso sí: incidentes, muchos y violentos.

Por cierto, que el que en ese momento era Ministro Portavoz del Gobierno, Pío Cabanillas, que fue Director General de RTVE, en un alarde de lucidez, dijo, a las ocho y media de la mañana, que la huelga había sido un fracaso. TVE no tuvo a bien incluir en el Telediario el fino análisis de su otrora máximo responsable, una valoración que cabe pensar que le costó el puesto al político.

No nos detenemos más en este asunto, porque hay estudios serios ya sobre la cuestión. En concreto, remitimos a un exhaustivo trabajo de

investigación tanto cuantitativa como cualitativa realizado por el colectivo AIDEKA para el Desarrollo de la Cultura Audiovisual, encargado por el sindicato Comisiones Obreras. Las conclusiones de ese estudio están en línea de lo que venimos señalando, unas conclusiones que se acompañan de una metodología fiable en la medición y la valoración del tratamiento informativo dado por el Telediario de TVE a la huelga general del 20 de junio de 2002. Un tratamiento que, según los expertos, no se caracterizó precisamente por su imparcialidad y ecuanimidad, algo que cualquier ciudadano que siguiera con cierta atención el informativo probablemente podría corroborar (208).

4.2.4 Elementos para el desarrollo de una Unidad Didáctica sobre el 11-S y los medios de comunicación: la televisión.

LA CONMOCIÓN DEL 11-S O LA DIALÉCTICA REALIDAD-FICCIÓN

Elementos para el desarrollo de una Unidad Didáctica sobre
el 11-S y los medios de comunicación: la Televisión.

4.2.4.1 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL CASO PRÁCTICO SOBRE INFORMACIÓN TELEVISIVA:

El mes de septiembre de 2001 observó un aumento de la audiencia de los programas de información, como lógica consecuencia del ataque terrorista a las Torres Gemelas estadounidenses, un acontecimiento tan increíble como cierto, y de por sí espectacular. Todas las cadenas emitieron durante semanas programas especiales y reportajes sobre estos atentados con los que algunos consideran que en realidad comenzó el nuevo siglo y el nuevo milenio.

La cobertura informativa audiovisual de estos hechos de alcance internacional que conmocionaron al mundo, y todavía hoy lo hacen, supone una extraordinaria ocasión para estudiar el fenómeno de los medios audiovisuales, la televisión básicamente, en su ineludible relación con la realidad y con la ficción, con la tan traída y tan llevada violencia televisiva y, cómo no, con el fantasma, no siempre invisible, de la manipulación, desde la más sutil hasta la más burda y reconocible.

Constituye un lugar común referirse a ello, pero esta dialéctica define lo más relevante de la televisión como construcción de mensajes y estrategias políticas de alcance planetario cargadas de un profundo bagaje ideológico en la forma y en el fondo.

Entran de lleno aquí todas las cuestiones que han de inquietar a un receptor de mensajes mediáticos responsable: ¿de qué se informa, de qué no? ¿De qué manera? ¿Quién lo hace? ¿Por qué y para qué?

El modelo derivado, con otras contribuciones diversas, del paradigma clásico de Laswell para el análisis de la información sigue siendo válido. Podemos aplicar las variables, que ya estudió Aristóteles en *La Retórica*, a cualquier soporte mediático:

QUIÉN dice QUÉ (lo que se ve/ se oye/ se dice: Dónde, Cómo, Cuándo); PARA QUÉ; PARA QUIÉN; A TRAVÉS DE QUÉ MEDIO y CON QUÉ EFECTOS.

De ahí se derivan algunas categorías, esenciales para la Teoría de la Información y la Comunicación, que será necesario valorar y conocer en lo posible, principalmente las siguientes:

mensaje (qué, análisis del contenido); emisor (quién, análisis del control); receptor (a quién, análisis de la audiencia); canal (análisis de los medios) y efectos (consecuencias posibles y / o reales de los hechos y las opiniones).

Para analizar la información internacional que muestra la televisión se puede aprovechar, en el diseño de actividades educativas, la experiencia y la documentación generadas a partir de otros conflictos y sucesos notables del pasado reciente.

Precisamente, Michel Collon, en su obra *Informe ¡Ojo con los media!* (1996) se ocupa de los monumentales montajes del conflicto del Golfo Pérsico y propone avanzar en una lectura activa de los mensajes y los tratamientos de los medios. Se ofrece, en concreto, un método de lectura crítica que pasaría por plantearse las siguientes preguntas:

¿Quién origina la información? ¿Qué interés tiene en este asunto? ¿Qué ideología influye en el que habla? ¿Nos comunica correctamente el punto de vista contrario y, si no lo hace, dónde podemos encontrarlo? ¿Nos indica cuáles son las causas profundas del problema?

El autor aporta también algunos criterios que pueden resultar válidos para comprobar una información y, en su caso, si la hay, reconocer las artimañas de la manipulación, al menos las más evidentes, las más notorias en el momento de la emisión y la recepción de esos mensajes mediáticos:

Las fuentes: ¿una o varias? ¿son testigos directos? ¿son independientes o se citan la una a la otra (en “cascada”)? ¿Están identificadas con precisión? ¿son desinteresadas? ¿y fiables? ¿recurren a fuentes-camelo tales como “los observadores” o “de fuente autorizada”, que a menudo sólo sirven para ocultar la propia opinión del periodista o la de su fuente política?

La precisión: ¿qué hay de los lugares, fechas o personas implicadas? ¿se hace una cuidadosa distinción entre hechos reales y hechos sólo probables o posibles?

Las contradicciones: (se ponen de manifiesto a veces al comparar la prensa generalista y la especializada en finanzas, por ejemplo).

El debate: ¿se cede la palabra a los argumentos opuestos? ¿de qué manera?

La confrontación: ¿Que la prensa ataca a una persona, a un movimiento, a un país? Pregúnteles su punto de vista, escuche su respuesta a las acusaciones. Hágase enviar documentación.

Los expertos: ¿proviene todos del mismo bando? ¿se indican sus vínculos o intereses? Busque qué expertos “disidentes” han sido excluidos.

La lógica: ¿Son consecuentes las deducciones o están basadas en “a priori”? ¿Se pasa discretamente de un tema a otro? ¿Hay confusión entre cosas sin relación? ¿Insinuaciones no probadas? ¿Se utilizan silogismos engañosos?

Las palabras: ¿Precisas o vagas? ¿Se emplean palabras “recargadas”

con el fin de neutralizar la reflexión? Palabras con una carga positiva como “defensa”, “moderado”, “pragmático”, “mundo libre”, “cooperación”... O palabras con una carga negativa: “régimen”, “terrorista”, “extremista”...

Los eufemismos: ¿Se utilizan términos complacientes para minimizar una acción escandalosa o una responsabilidad? Ejemplos: “daños colaterales” en vez de víctimas; “reajustes”, en vez de despidos; “subdesarrollo”, en vez de hablar de explotación de las multinacionales.

El estilo: ¿Se usan el condicional o las comillas para poner en duda una afirmación? ¿Se acentúa el aspecto sentimental para disminuir la capacidad de razonamiento?

Las cifras: ¿Precisas, verificadas? ¿Se ilustran los aspectos esenciales? ¿Comparan las estadísticas cosas comparables?

La historia: ¿Se remonta hasta los orígenes del fenómeno? ¿Se limita la cronología? ¿Se indican las causas sociales profundas de tal o cual acontecimiento, los intereses de las distintas clases y estratos sociales?

José Antonio Younis, por su parte, ha sugerido la realización de toda una serie de actividades concretas en el aula centradas también en la

Guerra del Golfo y en las noticias que en su día inundaron los telediarios (1993:245). Pese a su obsolescencia cronológica, la filosofía de fondo de algunas de ellas sigue siendo válida, y como tal aplicable al análisis de lo ocurrido el 11-S en relación con su inmensa dimensión mediática y especialmente televisiva.

Hay que resaltar, en el contexto de lo que se viene exponiendo, la importancia de la imagen, y sobremanera de la imagen en movimiento, inherente al medio televisivo. El proceso de alfabetización audiovisual requiere atender a las dos dimensiones imprescindibles que ha destacado la doctrina más autorizada: la educación con la imagen (su utilización como recurso educativo, como apoyo para el aprendizaje) y la educación para la imagen (enseñar a interpretarla adecuadamente, a comprenderla sin perder de vista la visión crítica, y para ello, enseñar al niño a crear imágenes, a expresarse mediante ellas con elaboraciones realizadas por sí mismo, con otros compañeros). Es la mejor forma de que aprenda por sí mismo que, como suele decir Ignacio Ramonet, “ver no es entender”. Así se recorrerá un camino en el que el alumno, lo más importante, aprende por descubrimiento, como corresponde a la filosofía constructivista de aprendizaje que juzgamos más adecuada. Será preciso conocer algunos aspectos básicos de la realización televisiva que determinan la selección de las imágenes y la forma que presentan. Por ejemplo, saber algo en principio tan elemental como que los planos muy cercanos acentúan el dramatismo y la emoción.

Así se podrá detectar un posible abuso o una tendencia en la información televisiva hacia el sensacionalismo y la espectacularización.

El juego dialéctico que envuelve siempre a la realidad y a la ficción, a la representación mediática y simbólica y al medio físico sociocultural, en los medios de comunicación como en la vida, insistamos en que tiene una trascendencia innegable. Sería un error y una torpeza mayúscula trabajar con y sobre los medios sin una mirada pareja e igual de intensa a la realidad.

Mariano Cebrián Herreros lo ha expuesto en su producción científica: “La información no puede ser analizada desvinculada del referente. La autonomía del texto informativo audiovisual es, por lo menos, una aberración analítica. Se refiere a hechos u opiniones presentes en la realidad. Esta es la diferencia radical en relación con los textos de creación de ficción de un autor, cuyos referentes estarán en él y en sus relaciones con el entorno. El texto informativo encuentra su perfil en el cotejo con los sucesos de la realidad y en el análisis comparativo con los sistemas textuales organizados por otros medios” (209).

De esta manera, se realizará un trabajo en el que no se caiga en la trampa de olvidar, -dado que estamos resaltando esa dimensión que a veces, por transparente, queda oculta-, que tanto la escuela como los

medios (de forma muchísimo más acusada en éstos) constituyen instancias mediadas, que nos hablan de la realidad no de forma directa, sino mediante referencias, representaciones simbólicas y transformaciones vicarias de dicha realidad. La intermediación es personal (el profesor, el periodista...), tecnológica (los sistemas de transmisión a distancia, las posibilidades de registro de la imagen y el sonido...), cultural, lingüística (respecto a códigos sociales, literarios, etcétera, compartidos o no). Y ello es así porque tanto el sector educativo como el sistema de medios, además de enunciar y representar la realidad (verbal, icónicamente...) contribuyen a construirla. Es una característica apreciable en distinta medida en cada ámbito pero común a ambos.

Por lo que tiene que ver con la comunicación, no olvidemos que la posibilidad de que realidad y percepción sensorial y cognitiva de la realidad lleguen a alcanzar el abismo en un momento dado está ahí. La amenaza de lo real es, también, hoy más que nunca la amenaza de lo virtual, de lo aparente y engañoso. Pero también la oportunidad para estar sobre aviso.

El director de investigación del Instituto Nacional de la Imagen de París (INA), Philippe Quéau, lo ha descrito muy bien: “Hasta ahora las imágenes del cine, la fotografía o la televisión necesitaban de lo real para existir porque reproducían la realidad o se basaban en ella. Lo que

está empezando a ocurrir es que lo real va a necesitar de lo virtual para existir y se va a conformar una nueva realidad junto al mundo real (...) Aparecen problemas insospechados, porque el hombre consigue convertirse en demiurgo, en Dios. Lo virtual es el gran sueño del superhombre. Como todo instrumento, esta nueva tecnología, que sirve para amplificar los sentidos, los conocimientos y la percepción de los hombres, plantea profundos problemas éticos. Habrá que aprender a leer las imágenes virtuales y distanciarse de ellas; habrá que velar para que no se conviertan en un instrumento de dominación y manipulación” (210).

Centrándonos ya en la cuestión de las unidades didácticas, hemos de señalar que los expertos señalan que su elaboración compete a los profesores, quienes habrán de armonizar contenidos y procedimientos teniendo en cuenta las necesidades determinadas por la edad de los alumnos, el área de conocimiento, las circunstancias y la realidad social del entorno, etcétera.

Por tanto, aquí nos limitamos a aportar unas pautas, unos elementos que estén encaminados a cumplir el objetivo de introducir los medios de comunicación en las aulas y, antes que en ellas, en el currículum.

Y todo ello, en lo que tiene que ver con la aplicación práctica en la clase, mediante una unidad didáctica que, insistimos, más que diseñar como tal, contribuimos a esbozar en sus aspectos menos necesitados de adaptación a las variables citadas y a otras que inevitablemente han de ser tomadas en consideración en cada momento. Se persigue, en definitiva, contribuir al enriquecimiento de las denominadas Programaciones de Aula, en tanto que conjunto de unidades didácticas secuenciadas.

Seguimos en nuestra exposición metodológica, tomando en consideración todo lo señalado con anterioridad, la estructura habitual que se da a las unidades didácticas en la enseñanza no universitaria, lo que se concreta por medio de la definición de actitudes, contenidos y procedimientos. Pero antes que ello es preciso fijar los objetivos de la actividad y a quiénes va dirigida.

4.2.4.2 DESARROLLO DE LA PROPUESTA EN EL AULA

1. Destinatarios de la actividad:

Alumnos de segundo ciclo de Secundaria (E.S.O) y de Bachillerato (14-16 y 16-18 años).

2. Objetivos (Conexión con las aspiraciones del currículum):

En nuestro caso, los objetivos de la actividad curricular están en plena sintonía con algunos de los puntos del decálogo de objetivos generales de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), en concreto:

- 2.1 / Comprender discursos orales y escritos, reconociendo sus diferentes finalidades y las situaciones de comunicación en que se producen.

- 2.2 / Reconocer y analizar los elementos y características de los medios de comunicación, con el fin de ampliar las destrezas discursivas y desarrollar actitudes críticas ante sus mensajes, valorando la importancia de sus manifestaciones en la cultura contemporánea.

Por lo que se refiere al segundo ciclo, se enuncian otros objetivos en sintonía con los generales:

- Reconocer los diversos códigos que interactúan en los medios de comunicación.
- Manejar la información.
- Explorar técnicas de investigación.
- Desarrollar la capacidad crítica.

Señalemos, por último, de modo global, porque es necesario para todas las áreas, etapas y niveles de la educación, un objetivo destacado que afecta a la deseada transversalidad del currículo: dado que en el ámbito escolar se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, habrá que poner especial interés en la práctica docente, como exige la LOGSE, en construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. A ello contribuye una actividad tan directamente relacionada con la cuestión como la que se propone.

3. Actitudes

De la emoción a la razón.

3.1 * Puesta en práctica y valoración del denominado “método comprensivo” defendido por Joan Ferrés (1994), mediante el cual se trata, dado que buena parte de la fascinación de la televisión radica en el placer sensorial que comporta y en la movilización de emociones que produce, de aprovechar la emoción para llegar a la racionalidad.

“No negar la magia, el placer y la emoción, sino aprovecharlos, canalizarlos hacia actitudes de gradual distanciamiento, de confrontación, de análisis, de reflexión...”

Fomento de una actitud crítica y reflexiva.

3.2 * Espíritu crítico para descubrir, dentro de lo posible, la forma en que la televisión ha tratado el acontecimiento: información emitida, información omitida, censura, rigor, respeto, doble rasero, maniqueísmo... valores positivos o negativos de todo tipo.

La importancia de la información y el conocimiento.

3.3 * Tomar conciencia de que la información y el conocimiento son una clase muy especial de recurso social que hay que valorar y cuidar cada día de forma responsable y que no se puede equipar a una mera mercancía o a un servicio más.

Alumnos participativos y motivados.

3.4 * Lograr la participación de los alumnos, su implicación directa en la actividad, mediante el estímulo de su imaginación, su creatividad y su derecho a opinar libremente y a argumentar. Y, junto a ello, reforzar los valores que quiere promover el currículum escolar.

4. Contenidos y recursos.

4.1 * Material videográfico más relevante sobre el ataque terrorista y sobre los acontecimientos, reacciones y declaraciones consiguientes (emisiones televisivas nacionales).

4.2 * Reproductor de vídeo y videocámara doméstica. Cintas para grabar.

4.3 * Otra documentación: libros, artículos y suplementos de prensa (números especiales monográficos, en particular), textos de enciclopedias, información procedente de Internet, entre otros.

En el caso los alumnos más mayores, será de especial ayuda conocer y debatir algunos textos -sobre estos hechos o trabajos anteriores relacionados- de autores como, entre otros muchos, Oriana Fallaci, Noam Chomsky o Johan Galtung (211).

De cualquier modo, será conveniente, sin duda, conocer la opinión tanto de los autores que están más en sintonía con las posturas oficiales de los gobiernos como la de los disidentes. Además, dada la inmensa literatura generada, tanto científica como narrativa y divulgativa, será bueno atender más que a los libros que se ocupan de los hechos en sí,

que también, a los títulos que abordan acontecimientos históricos y datos de contexto que puedan dar una idea, al menos aproximada, de por qué camino se llega a una tragedia mundial de ese calibre.

Profesores y alumnos podrán obtener información más específica sobre el tratamiento dado por los medios de comunicación al 11-S en multitud de fuentes. Sugerimos sendos trabajos para el caso de la televisión nacional y de los medios en red norteamericanos: *La televisión en tiempos de guerra: la onda expansiva de los atentados del 11-S* (AA.VV) y *El peligro de un éxito no deseado. Consecuencias del 11-S en los principales medios online norteamericanos*, de Rafael Cores (212).

5. Procedimientos. Metodología.

Entendemos que resulta válida la metodología por fases integradas basada en actividades de **Análisis, Crítica y Producción**, según ha sido expuesta anteriormente en la presente investigación.

VISIONADO ATENTO DEL MATERIAL INFORMATIVO

5.1 * Visionado de lo más relevante del ataque terrorista a las Torres Gemelas (el hecho en sí) y de las informaciones más importantes emitidas a raíz de ello por los noticiarios. Dado que por muy rigurosa

que sea la selección de piezas informativas, la cantidad es ingente, habrá que dividirse en grupos para analizar las emisiones de las diferentes cadenas y programas. Convendrá también visionar las imágenes, en una primera ocasión, sin sonido y realizar un ejercicio especulativo ficticio acerca de qué podría tratarse. Será la mejor forma de comprobar que las imágenes no son capaces de explicarlo todo, y que, al igual que las palabras, las representaciones gráficas no son absolutamente unívocas, por muy alto que sea su grado de iconicidad o semejanza con la realidad física a la que remiten.

¿SE NOS HA ESCAPADO ALGO?

5.2 * Revisión, si fuera preciso.

AQUÍ OPINAMOS TODOS

5.3 * Puesta en común, debate sobre lo visto, leído y oído. Opiniones. Valoración del tratamiento dado a los hechos. Para el análisis y la crítica de la representación televisiva correspondiente a los atentados de Nueva York será de gran ayuda tener presente y utilizar en lo posible el método de lectura audiovisual proporcionado por Michael Collon, que ha sido expuesto en detalle más arriba. Pongamos un

ejemplo de lo más elemental: el alumno ha de saber si los eslóganes “Justicia infinita” o “Libertad duradera” acuñados por Estados Unidos implican una perversión del significado de los términos, si esas palabras en sí nobles (“justicia, libertad”) podrían esconder actitudes y hechos mucho más dudosos.

APRENDEMOS A EXPRESARNOS MEDIANTE LA IMAGEN, EL SONIDO Y LA PALABRA.

5.4 * Elaboración de un trabajo audiovisual sobre el acontecimiento: un reportaje en vídeo doméstico en el que se deberá valorar más la originalidad, los puntos de vista, el guión, la variedad documental e ideológica de las fuentes y los recursos utilizados, la coordinación del trabajo en equipo... que los aspectos técnicos como la calidad de la imagen o el ritmo narrativo, por ejemplo.

De lo que se trata es de primar el esfuerzo de los escolares y los valores educativos de la actividad en torno al audiovisual antes que aspectos de carácter propiamente profesional, claramente secundarios a los efectos que aquí interesan, a saber: las limitaciones de la imagen y el sonido (espaciales, temporales, de acceso y posibilidad de utilización, etcétera), las potenciales y las fácticas manipulaciones, la representación de los acontecimientos y no su reflejo, en definitiva la

primordial distinción entre imagen y realidad, entre hechos y relato (literario, audiovisual...) como punto de partida para una educación en comunicación que pasa necesariamente por facilitar a los niños y jóvenes la adquisición de mecanismos de defensa.

Como reconocen las disposiciones curriculares oficiales, a veces se supone que la mera utilización de medios audiovisuales o informáticos asegura un aprendizaje eficaz y moderno. Y sin embargo, esto no resulta así cuando se introduce una nueva tecnología en una vieja propuesta educativa. La más revolucionaria tecnología no garantiza por sí misma una renovación pedagógica ni disciplinar. Tampoco resulta conveniente considerar los distintos medios de comunicación de masas como rivales extraescolares. Parece mejor tender un puente, reflexivo y práctico, entre lo que ofrecen estos medios y los aprendizajes que se adquieren en las aulas. Esto es precisamente lo que se estará buscando con el diseño y el desarrollo de unas actividades en torno a la comunicación y la representación como las sugeridas.

Pensemos finalmente por un momento en lo que dan de sí unos hechos de la magnitud de los ataques terroristas del 11 de septiembre de 2001 para imaginar en un plano ideal hasta qué punto puede ser provechoso y necesario el trabajo en clase. Sería muy conveniente planificar y programar otras actividades diseñadas en torno a realidades con las que tienen mucho que ver los canales de información colectiva. Es el caso del desastre ecológico del barco

Prestige o la amenaza de invasión de Irak por parte de los Estados Unidos (fatalmente perpetrada), todo ello para educar en y para la imagen y los medios (que no los miedos) al tiempo que se fomenta una educación ambiental y una educación para la paz, según las implicaciones y los valores relacionados de forma evidente en estos últimos ejemplos mencionados.

4.3. Estudio muestral sobre la Formación Docente en los Centros de Apoyo al Profesorado (CAP) y los Centros de Profesorado (CEP) de la Comunidad de Madrid y de la de Andalucía.

4.3.1 Aproximación al campo de interés. Los Centros de Apoyo al Profesorado (CAP) de la Comunidad de Madrid y los Centros de Profesorado (CEP) de Andalucía.

La formación de los maestros y profesores es esencial, como hemos destacado, en todos los ámbitos y, como parte de ellos, en todo lo que tiene que ver con la tecnología educativa y con la educación para la comunicación, y por tanto en la lectura crítica de la información radiofónica y televisiva desde la escuela en tanto que manifestación y condición de tal enseñanza sobre los medios.

En sintonía con la relevancia de esa dimensión de la práctica educativa, y con el objetivo específico de conocer algunos aspectos concretos relacionados con la Formación Docente de los profesores y maestros españoles, se ha puesto la atención en los Centros de Profesorado (CEPs / CAPs), denominados anteriormente de diversas formas, como la de Centros de Profesores y Recursos (CPRs), nombre que popularmente aún pervive. Se ha acotado el campo de estudio a treinta de entre un conjunto de sesenta de estos centros (los correspondientes a la suma que ofrecen todos los que existen en las Comunidades Autónomas de Madrid y Andalucía).

Para ello, se elaboró un cuestionario que fue enviado por correo postal a los Centros, elegidos de forma aleatoria, sin criterios específicos. Una vez recibido de vuelta, ha permitido obtener una serie de datos e informaciones de los que se han extraído, tras su análisis, las conclusiones que más adelante serán expuestas. Se ha de hacer notar que, ya desde su planteamiento, se ha buscado más obtener una muestra de orientación que realizar una ambiciosa encuesta con amplias pretensiones de representatividad.

Centrándonos en los Centros de Profesorado, hay que indicar que, como marca legislación especializada, son los encargados de la planificación, el desarrollo y la aplicación de las acciones formativas de sus respectivos ámbitos geográficos de actuación, para todos los niveles de la enseñanza obligatoria. Tales ámbitos territoriales suelen abarcar una o incluso dos comarcas más o menos amplias o zonas naturales.

En unos casos los centros educativos adscritos al CEP corresponden a unos quince o veinte pueblos (algunos bastante pequeños) con sus zonas rurales y en otros se trata de menos pueblos pero con algún gran núcleo de población entre ellos que constituye en realidad una ciudad por su densidad demográfica. En el caso de Andalucía los CEP se ubican en las capitales de provincia y en las grandes comarcas, mientras que en Madrid el reparto atiende tanto a los grandes barrios de la capital como a las localidades notables por su cantidad de habitantes, a las que se adscriben los pequeños pueblos limítrofes.

Los anteriormente denominados Centros de Profesores y Recursos son, en definitiva, unidades dependientes de las Consejerías de Educación de cada Comunidad Autónoma que se encargan de diseñar y desarrollar las actividades de formación que aparecen como más necesarias al detectar las carencias más acusadas según lo conocido por los Centros de Profesorado con la labor realizada entre los centros educativos de su ámbito. A ello se unen las líneas prioritarias de actuación establecidas por las distintas Administraciones educativas (213).

Al conocimiento derivado de las respuestas dadas al cuestionario, se ha sumado la posibilidad de obtener alguna información por otras dos vías. En primer lugar, mediante las sesiones sobre Educación en Comunicación (Lectura de la imagen) impartidas por el doctorando en los Centros de Apoyo al Profesorado (CAP) de Colmenar Viejo y Retiro, en Madrid, en febrero y diciembre de 2002, dentro de las actividades docentes desarrolladas por la asociación AIRE para la Educación en Comunicación.

La segunda forma de conocer algo más sobre estas entidades formativas la ha supuesto el repaso de los *Web sites* de cada centro. Todos ellos poseen estas páginas en Internet más o menos desarrolladas, pero con un grado medio de calidad aceptable, y con una actualización de los contenidos temporales aproximadamente mensual, y en muchos casos semanal o quincenal.

Mediante sus páginas electrónicas, los Centros de Apoyo al Profesorado utilizan las herramientas que Internet les ofrece para aportar información sobre las propias actividades formativas, pero también sobre convocatorias generales de educación. Se ofrece la posibilidad, al igual que los portales de la Red al uso, de participar en foros de debate y discusión, de acceder a documentación y artículos de interés y se aprovecha el nuevo vehículo de comunicación para informar sobre el significado y el alcance del propio Centro de Profesores (razón de ser, ámbito geográfico de actuación, personal adscrito, horarios, forma de contacto, etcétera).

Los Centros de Apoyo al Profesorado (CAP) de la Comunidad de Madrid y los Centros de Profesorado (CEP) de Andalucía.

En la Comunidad de Madrid existen actualmente 28 Centros de Apoyo al Profesorado, los cuales se enumeran más adelante (en el epígrafe 4.4.2.1, específicamente referido al cuestionario y sus datos técnicos). Nueve de tales CAP corresponden a amplias zonas o grandes barrios de la capital, mientras que el resto están ubicados en algunas de las localidades de población más numerosa de esta comunidad uniprovincial. No olvidemos que, a diferencia lógicamente de lo que ocurre en casi toda Andalucía, algunos de estos pueblos superan los cien mil habitantes y tienen una actividad económica, cultural, universitaria... correspondiente mayor que la de muchas provincias españolas.

De ahí que exista una significativa diferencia en este aspecto con relación a Andalucía, donde hay colegios rurales, una realidad que en Madrid como ámbito eminentemente urbano es en buena medida distinta, pese a que también existen, naturalmente, pueblos pequeños, por ejemplo en la sierra, pero con núcleos de población menos diseminados y menos reducidos, por lo general, que en las provincias sureñas.

De forma similar a lo que ocurre en el resto de las comunidades españolas, los Centros de Apoyo al Profesorado de la Comunidad de Madrid tienen como misión atender a los centros docentes de su ámbito geográfico estableciendo un Plan de Formación que incluye la prioridades y directrices emitidas por la Dirección General de Ordenación Académica, en el caso de la región madrileña.

Como no podía ser de otra manera, está previsto también que en esa labor de prestación de atención y de asesoramiento y aportación de respuestas, se tengan particularmente en cuenta las necesidades detectadas durante la práctica docente diaria por el profesorado y los propios centros educativos que formen parte del campo de competencia de cada CAP.

En el caso de los Centros de Apoyo al Profesorado de la Comunidad de Madrid, las acciones de formación del profesorado consisten básicamente en la realización de seminarios y cursos centrados en las

nuevas tecnologías de la información y la comunicación, principalmente presenciales, en su inmensa mayoría, pero también con materiales y actividades electrónicas desarrolladas desde Internet.

En Andalucía existen 32 Centros de Profesorado correspondientes al total de las ocho provincias que conforman la comunidad. La dotación oscila entre los tres y los cinco centros por provincia, lo que justamente ofrece un resultado de cuatro como promedio por cada una de ellas.

Si se piensa en la población de cada territorio provincial andaluz, aparentemente la distribución está hecha de una forma, según ese apuntado criterio demográfico, lógica.

Dado que Andalucía es una comunidad autónoma que tiene transferidas todas las competencias en materia de educación desde hace muchos años (al igual que la comunidad de Madrid, si bien ésta las recibió mucho más recientemente), es la actual Consejería de Educación y Ciencia la que diseña los planes directivos para la formación del profesorado de los niveles de enseñanza obligatoria.

A lo dispuesto por la legislación educativa de carácter nacional se unen los Reales Decretos y el resto de disposiciones emanadas del Parlamento andaluz, como máximo órgano legislativo de la región.

El trabajo en los Centros de Profesorado

Como es fácil suponer, existen unas formas de organización y unos mecanismos para poder desarrollar de forma correcta la labor que a los Centros de Apoyo al Profesorado les compete.

En ella la dimensión esencial no es otra que la formación de los docentes en ejercicio, principalmente, pero también de los aspirantes a serlo. A ello se une la trascendental labor de asesoría, apoyo humano y material (recursos tecnológicos, publicaciones, información...).

Un papel central juega, en este contexto, el Plan de Acción o de Actuación, diseñado casi siempre con una duración de dos años, o en todo caso anual, que, desde un planteamiento abierto y flexible, traza las líneas maestras de actuación, fija las demandas y necesidades de profesores y centros educativos, según experiencias previas y según las previsiones y los análisis realizados, y todo ello, insistimos, de una manera que no ha de entenderse rígida ni cerrada. Todo lo contrario.

El plan acoge y se hace eco de toda demanda, sugerencia o aportación que pueda servir al fin último, al objetivo que persigue dicha actuación, que es el mismo en realidad que el que preside la filosofía de trabajo en los Centros de Profesores y que ofrece la justificación principal de su existencia: el beneficio y la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con ello ganan los alumnos, ganan los profesores y gana, es obvio, la calidad y la universalidad de la educación.

Existen también en muchas ocasiones Grupos de Trabajo especializados en estos temas en cada CEP. En ellos suele primar la dimensión tecnológica (conocimiento de Internet y otras aplicaciones y posibilidades de la informática, uso del escáner...) por encima de la consideración teórica y práctica de la formación en medios de comunicación. Aunque tiene menos peso, ello no significa que no se realicen cursos y otras actividades de formación sobre los medios audiovisuales de información, por ejemplo.

Puesto que el conocimiento de los datos y las respuestas ofrecidas por los responsables de los CEP en el cuestionario es lo que retrata más concretamente la situación, no nos extenderemos excesivamente en estos prolegómenos de introducción a la investigación aplicada. No obstante, reiteremos el papel tan significativo que cabe reconocer a estos centros oficiales de formación permanente y de asesoría y apoyo logístico a escuelas y maestros. Máxime si tenemos en cuenta que la infraestructura tecnológica y sobremanera el capital humano son siempre, por exigencias de la propia realidad social y educativa, susceptibles de mejora. No olvidemos que la doctrina más autorizada insiste en la conveniencia de mejorar la formación de base general y el conocimiento especializado de los docentes, así como en la de superar las barreras entre teóricos y prácticos, entre otros aspectos. Por lo que tiene que ver en concreto con la formación de los profesionales de la enseñanza en los niveles educativos medios, hay autores que sostienen que “una

constante en la historia de nuestra Educación Secundaria es la escasa atención que a la formación profesional de su profesorado se ha prestado” (214).

Entre los cometidos esenciales de los Centros de Apoyo al Profesorado, que abarcan en su atención a los centros educativos no universitarios en todos sus niveles (infantil, primaria, secundaria, bachillerato...), está el de paliar lo que de verdad exista en la antedicha afirmación. Aun reconociendo la inmensa importancia de la formación docente para disfrutar una educación de calidad, ha de añadirse también algo, si bien lógico, no exento de la necesidad de recordarlo expresamente: la influencia de otros factores múltiples e igualmente poderosos. Como bien ha escrito Gimeno Sacristán (1990), ser profesor tiene que ver con el dominio de conocimientos y habilidades especializados, con las condiciones culturales e intelectuales de partida, con convicciones, actitudes y formas de concebir el mundo y con las bases sociales y antropológicas que conforman la historia particular de cada uno.

4.3.2 Encuesta sobre Valoración y Uso de la Tecnología y los Medios de Comunicación en la Enseñanza y la Formación Docente. Los Centros de Profesorado de Madrid y Andalucía.

4.3.2.1 El cuestionario. Datos técnicos.

Ámbito: autonómico (parcial: **Comunidades de Madrid y Andalucía**).

Universo: treinta de los Centros de Profesorado (CEP / CAP) de las Comunidades estudiadas -Madrid y Andalucía-, dotadas con 28 y 32, respectivamente.

Tamaño:

Diseño: 30 cuestionarios.

Realización: 22 cuestionarios.

Fecha de realización: julio-octubre de 2002.

Centros de Profesorado: (en negrita, los que contestaron el cuestionario).

- Comunidad de Madrid (Centros Apoyo al Profesorado, CAP):

Latina-Carabanchel

Vallecas

Villaverde

Alcobendas

Colmenar Viejo

La Cabrera

Alcorcón

Aranjuez

Fuenlabrada

Parla

Alcalá de Henares

Arganda del Rey

Coslada

Torrejón de Ardoz

San Lorenzo de El Escorial

- Comunidad Autónoma Andalucía (Centros de Profesorado, CEP).

Almería 1 / Almería

Almería 2 / El Ejido

Cádiz 1 / Cádiz

Cádiz 3 / Villamartín

Córdoba 1 / Córdoba

Granada 1 / Granada

Granada 4 / Baza

Huelva 1 / Huelva

Huelva 3 / Aracena

Jaén 1 / Jaén

Jaén 2 / Linares

Málaga 2 / Marbella

Málaga 3 / Ronda

Sevilla 1 / Sevilla

Sevilla 2 / Castilleja de la Cuesta

El cuestionario enviado a los Centros de Profesores estaba compuesto por las preguntas que se podrá ver a continuación, dirigidas a los directores de los Centros anteriormente citados, a quienes se pedía que lo entregaran a las personas que pudiesen responder con mayor conocimiento de causa. Y así fue, en la mayor parte de los casos las preguntas fueron respondidas por los asesores de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), de Medios Audiovisuales y / o de Informática, y en menor medida por los directores o subdirectores.

A los veinte Centros de reciclaje y apoyo se les ha preguntado tanto por la formación docente como por su valoración acerca de la integración de los medios de comunicación en el currículum:

Hacia una lectura crítica de la información radiofónica y televisiva en la escuela

ENCUESTA SOBRE USO Y VALORACIÓN DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y EN LA FORMACIÓN DOCENTE

1. En general, qué actitud tienen los profesores en relación con el uso de las tecnologías y los medios de comunicación en la educación: ¿los utilizan de manera habitual en las actividades que realizan en el Centro? Díganos de manera breve lo que opina al respecto.

2. ¿Han realizado algún curso de formación relacionado con tecnología y medios de comunicación durante el curso académico 2001/2002? En caso afirmativo, de cada curso realizado, señale:

Título; Número de horas; Objetivos; Número de asistentes; Nivel académico de los asistentes; Entidades colaboradoras en la realización; Si los cursos se han realizado a través de Internet, parcial o totalmente, señálelo.

3. ¿Existe suficiente dotación en el CAP / CEP para la realización de las actividades de formación?

Dotación Económica

- Suficiente
 Insuficiente

Recursos Humanos

- Suficiente
 Insuficiente

Tecnología y medios materiales

- Suficiente
 Insuficiente

4. ¿En qué medida utilizan los docentes para los cursos del Centro los recursos educativos o materiales siguientes?

1-Regularmente; 2- A veces; 3- Nunca

(Tache o marque con un círculo lo que corresponda)

Periódicos o revistas	1	2	3
Medios o materiales audiovisuales (fotos, radio, cine, televisión...)	1	2	3
Internet	1	2	3
Otros medios: (especificar): _____	1	2	3

5. ¿Hay Grupos de Trabajo activos en el Centro sobre tecnología, recursos y medios de comunicación en la enseñanza? En caso afirmativo, indique el objetivo de cada acción.

6. ¿Han editado publicaciones, en cualquier soporte, sobre estos temas, o materiales de apoyo para docentes y centros? En caso afirmativo, indique su título, autor, etc. (Si es posible, envíe un ejemplar).

7. ¿De qué forma valora la integración curricular de los medios de comunicación?

- Positiva
 Indiferente
 Negativa

8. Si cree que los medios de comunicación deben estar presentes de forma natural en el currículum, indique los usos que deben tener. Numere las opciones por orden de importancia (1,2,3,4):

- Auxiliares didácticos en las diferentes materias
 Servir para la reflexión y el conocimiento y la lectura crítica de tales medios
 Ser un elemento de motivación para los alumnos
 Otros (indique cuáles): _____

9. ¿Cree que el empleo de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación conlleva la necesidad de renovar o adaptar los hábitos docentes?

- Sí
 No 9.1 Ofrezca una breve explicación: _____

10. ¿En general, cómo considera la formación actual del profesorado en materia de tecnología y medios de comunicación?

- Buena
 Suficiente
 Insuficiente

11. ¿Y la de los futuros docentes, la formación inicial en este campo que proviene de Escuelas y Facultades universitarias?

- Buena
 Suficiente
 Insuficiente

12. Por favor, añada lo que desee en relación con el tema del cuestionario. Le agradeceríamos especialmente que haga uso de esta opción de respuesta libre y abierta (sugerencias, opiniones, experiencias docentes, etcétera).

4.3.3 Resultados de la muestra.

Información obtenida

Se ha de hacer constar, en primer lugar, que la respuesta de los Centros de Profesorado de ambas Comunidades ha sido buena, en lo que se refiere al resultado, por la completa información facilitada. Ello da ya una primera idea sobre la profesionalidad de estas instituciones formativas y su compromiso con el progreso de la educación.

Las facilidades dadas en este sentido, y los datos aportados desde la fuente primaria que suponen los CEP / CAP, han significado que la realización del trabajo de campo haya sido extraordinariamente grata y satisfactoria.

Sin embargo, hemos de anotar igualmente que tan sólo unos pocos Centros han respondido a la encuesta en una primera petición, por lo que hubo que realizar un segundo intento vía correo electrónico un mes después de los envíos postales, e incluso reiteraciones de la petición mediante contacto telefónico. Pese a ello, en unos pocos casos no fue posible obtener la colaboración.

*** Cursos de formación.**

Cursos de formación relacionados con tecnología y medios de comunicación realizados en el Centro de Profesorado durante el curso académico 2001 / 2002. (Comunidades Autónomas de Madrid y Andalucía).

Los cursos han sido casi en su totalidad presenciales, si bien en algunos casos se ha contado con el apoyo de Internet como vehículo para la formación a distancia.

La duración de los diversos cursos, seminarios y proyectos de formación en centros en la mayoría de los casos ha sido de 20 o 30 horas, en alguna ocasión de 15, 40 o 60 (con la correspondiente traducción en el sistema de créditos: 1 crédito, diez horas lectivas).

Las actividades de este tipo han oscilado en los Centros de Profesorado entre las 15 y las 25, de un total de cursos y seminarios cercano o superior, según los casos, al medio centenar, lo que para la duración de un año académico parece una buena cifra global.

La dotación habitual de plazas ha estado entre las 20 y las 35, en algunas ocasiones un número superior, para profesores en ejercicio, por lo general, pero también para futuros docentes. Los destinatarios han sido diplomados y licenciados de los ámbitos de la educación infantil, primaria y secundaria, en grupos homogéneos a veces, pero casi siempre interdisciplinarios e internivelares. No se ha contado para la realización de estas actividades formativas con la colaboración de otras entidades, casi en ningún caso.

Centrados especialmente en la informática, pero también en Medios Audiovisuales o la Comunicación y las Nuevas Tecnologías en general, los cursos más presentes fueron los que llevan títulos como los siguientes (se marcan en negrita y se subrayan los más repetidos, con una o ambas señales según la frecuencia de realización de esa actividad formativa con tal contenido concreto):

INFORMÁTICA, MULTIMEDIA Y TECNOLOGÍAS EN GENERAL:

*** Informática para docentes / Iniciación a la informática.**

*** Internet y Redes informáticas.**

*** Introducción a las TIC.**

*** Creación y diseño de páginas Web.**

*** Programa Clic.**

- * NNTT aplicadas a la educación infantil.
- * Proyectos de formación en el uso de NNTT.
- * Iniciación y aplicaciones didácticas de la informática.
- * El ordenador como recurso.
- * Foro sobre matemáticas en Internet.
- * Las NNTT en la enseñanza / aprendizaje de idiomas.
- * Informática básica aplicada a los Centros de adultos.
- * Instalación y configuración de servidores web, correo, news, IRC en el sistema Linux.
- * Elaboración de materiales didácticos con medios informáticos.
- * Web.com
- * Informática básica y aplicaciones educativas para profesores.
- * Multimedia.
- * Creación de recursos para la evaluación de publicaciones multimedia.
- * Las Nuevas Tecnologías entran en las aulas.
- * Las NNTT aplicadas a la música.
- * Las NNTT y las necesidades educativas especiales.
- * Gestión informatizada de Centros.
- * Elaboración de materiales multimedia.
- * Formación para administradores del aula de informática.
- * Programas multimedia de aplicación al aula.

COMUNICACIÓN Y MEDIOS AUDIOVISUALES:

- * **La imagen digital / fotografía digital.**
- * **El vídeo como recurso didáctico.** / * El vídeo en la escuela infantil.
- * La comunicación en nuestra escuela.
- * Prensaescolar.com
- * Maquetación y diseño gráfico para periódicos y revistas educativas.
- * Infografía 3D. Studio Max.
- * Tratamiento de imágenes para la impresión digital: Photoshop avanzado.
- * La radio en el aula.
- * Elaboración de un cortometraje.
- * El sonido.

OTRA INFORMACIÓN OBTENIDA DE LOS CENTROS DE PROFESORADO ANDALUCES Y MADRILEÑOS

- * ¿Existe suficiente dotación en el CAP / CEP para la realización de las actividades de formación?

Madrid:

Dotación Económica

- Suficiente** **80 %**
- Insuficiente 20 %

Recursos Humanos

- Suficiente 40 %
- Insuficiente** **60 %**

Tecnología y medios materiales

- Suficiente 40 %
- **Insuficiente 60 %**

Andalucía:

Dotación Económica

- **Suficiente 95 %**
- Insuficiente 5 %

Recursos Humanos

- Suficiente 50 %
- Insuficiente 50 %

Tecnología y medios materiales

- **Suficiente 95 %**
- Insuficiente 5 %

* ¿En qué medida utilizan los docentes para los cursos del Centro los recursos educativos o materiales siguientes?

1-Regularmente; 2- A veces; 3- Nunca

Periódicos o revistas

1 2 3

Medios o materiales audiovisuales (fotos, radio, cine, televisión...)

1 **2** 3

Internet

1 **2** 3

* ¿Hay Grupos de Trabajo activos en el Centro sobre tecnología, recursos y medios de comunicación en la enseñanza? En caso afirmativo, indique el objetivo de cada acción.

Madrid: en el 10 % de los CAP.

Andalucía: en el 15 % de los CEP.

* ¿Han editado publicaciones, en cualquier soporte, sobre estos temas, o materiales de apoyo para docentes y centros?. En caso afirmativo, indique su título, autor, etc. (Si es posible, envíenos un ejemplar).

Madrid: en el 30 % de los CAP.

Andalucía: en el 20 % de los CEP.

* ¿De qué forma valora la integración curricular de los medios de comunicación?

- Positiva (95 %)**
- Indiferente (5 %)
- Negativa (0 %)

* Si cree que los medios de comunicación deben estar presentes de forma natural en el currículum, indique los usos que deben tener. Numere las opciones por orden de importancia (1,2,3,4):

- Auxiliares didácticos en las diferentes materias **2**
- Servir para la reflexión y el conocimiento y la lectura crítica de tales medios** **1**
- Ser un elemento de motivación para los alumnos **3**
- Otros (indique cuáles): *Actualización curricular; Alfabetización audiovisual.*

* ¿Cree que el empleo de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación conlleva la necesidad de renovar o adaptar los hábitos docentes?

- Sí (90 %)**
- No (10 %)

* ¿En general, cómo considera la formación actual del profesorado en materia de tecnología y medios de comunicación?

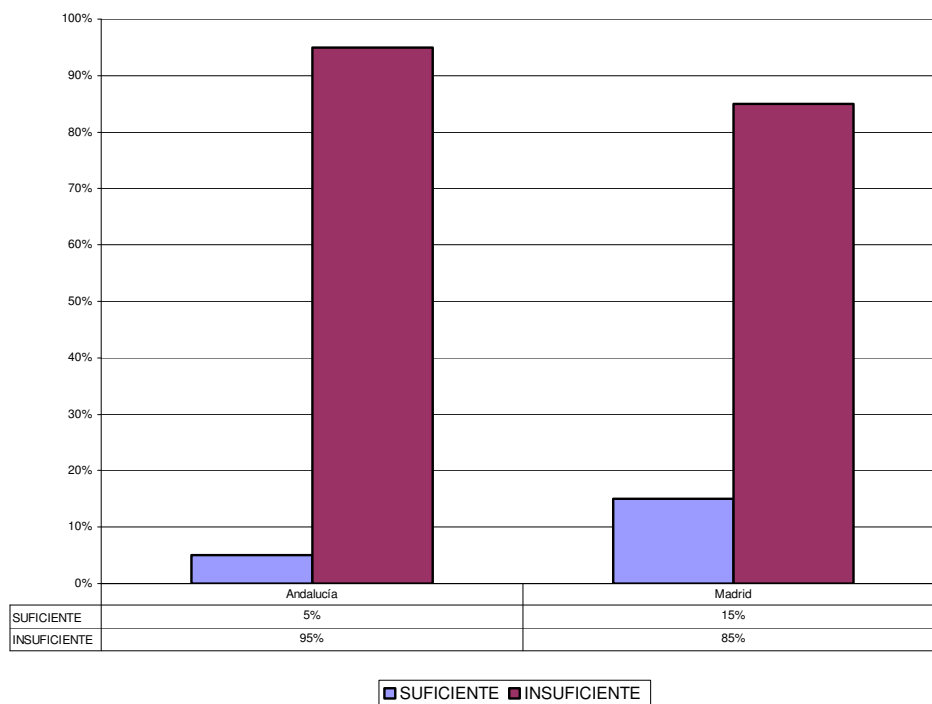
	Andalucía	Madrid
<input type="checkbox"/> Buena	0 %	0 %
<input type="checkbox"/> Suficiente	5 %	15 %
<input type="checkbox"/> Insuficiente	95 %	85 %

* ¿Y la de los futuros docentes, la formación inicial en este campo que proviene de Escuelas y Facultades universitarias?

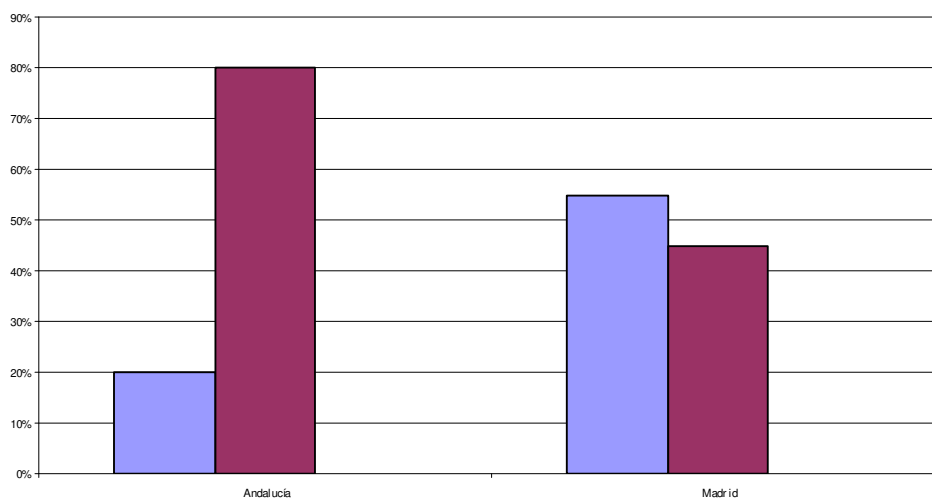
	Andalucía	Madrid
<input type="checkbox"/> Buena	0 %	0 %
<input type="checkbox"/> Suficiente	20 %	45 %
<input type="checkbox"/> Insuficiente	80 %	55 %

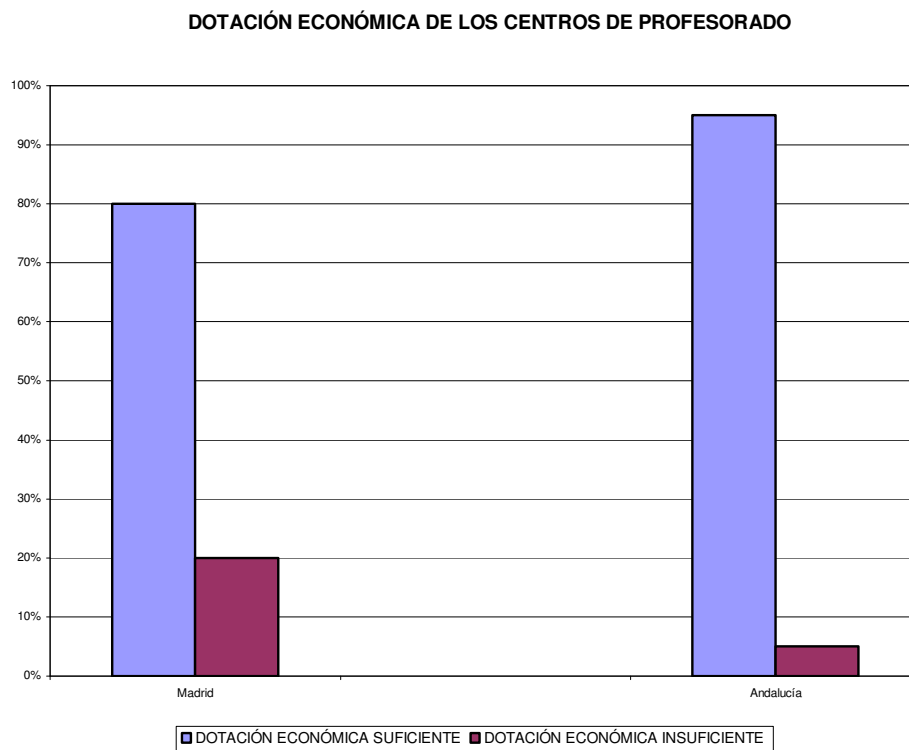
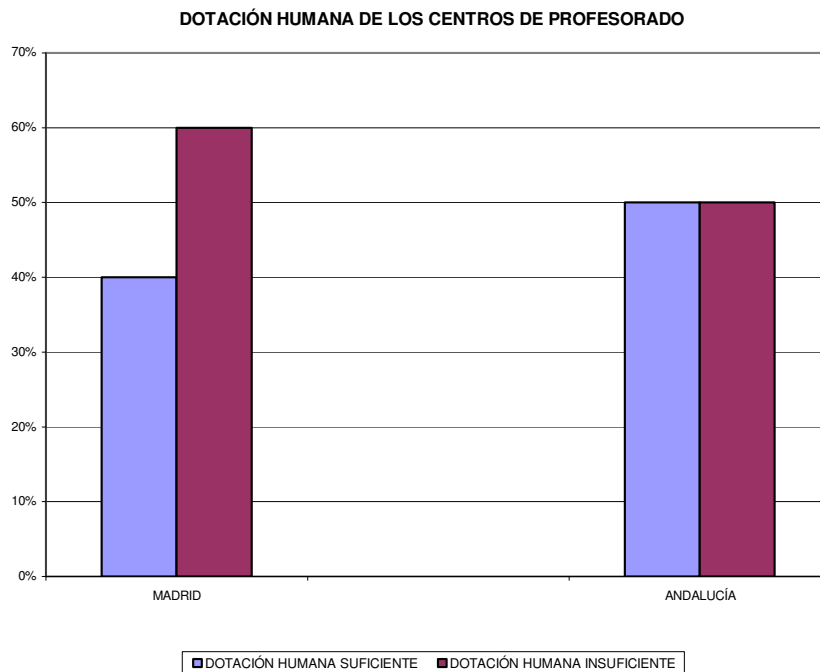
(En los casos en los que no se ofrecen datos por separado de Madrid y Andalucía, se aporta la Media porcentual entre ambas Comunidades).

VALORACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN EN TECNOLOGÍA Y COMUNICACIÓN DE LOS DOCENTES EN EJERCICIO

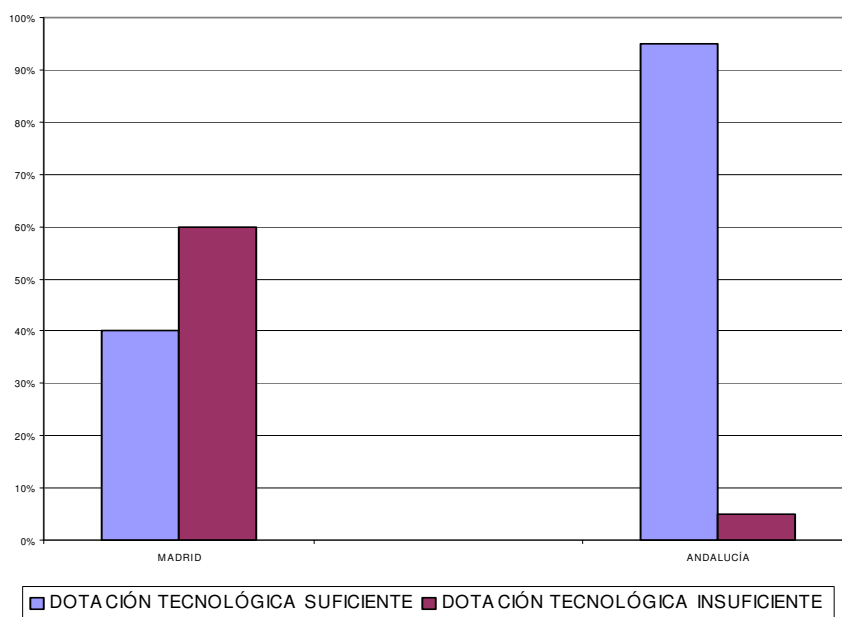


VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN NN.TT. Y COMUNICACIÓN QUE RECIBEN LOS FUTUROS DOCENTES





DOTACIÓN TECNOLÓGICA DE LOS CENTROS DE PROFESORADO



CONCLUSIONES DE LA MUESTRA:

PRIMERA. Las respuestas ofrecidas a las preguntas realizadas permiten, en primer lugar, confirmar que el objetivo esencial de los Centros encuestados es el de atender a la formación de los docentes en ejercicio de los centros educativos ubicados en los respectivos ámbitos geográficos de actuación. Esta institución y la labor que desarrolla es muy valorada y *aprovechada* entre sus destinatarios los profesores, que reciben enseñanza, asesoría y apoyo material (recursos tecnológicos del CAP / CEP, información sobre convocatorias, materiales y publicaciones diversas, etcétera).

En el caso concreto de la formación en comunicación, se tiene en gran estima la labor realizada de trabajar (con) los medios, si bien se reconoce que lo que falta es investigación.

SEGUNDA. Las nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación se van incorporando progresivamente a la actividad docente en el aula, con un claro predominio de la informática y el multimedia frente a los medios específicamente audiovisuales. El profesorado es cada vez más consciente de la importancia de educar en los nuevos lenguajes, para lo que muestra una actitud mayoritariamente abierta y positiva. Pese a ello, los docentes reconocen la insuficiente formación que poseen todavía tanto inicial como permanente en todo lo relativo a la comunicación y los recursos tecnológicos, de cuya trascendencia son conscientes, pero también del riesgo de la hipervaloración. “Las TIC son utilizadas mucho por pocos y poco por muchos”, asegura un docente de Madrid. Otro, en este caso de Córdoba, destaca que ha de lograrse, dado que es “mucho más necesario”, “formar a los profesores no sólo técnicamente, sino de manera principal en la capacitación didáctica”.

TERCERA. La dotación económica y material sigue siendo insuficiente en opinión de bastantes educadores, pero son muchos los que opinan lo contrario. La situación les parece mejorable, pero en modo alguno creen que falten medios tecnológicos de manera notoria. En cuanto a la escasez de recursos humanos especializados hay más consenso. En opinión de los asesores TIC, “es necesario que los recursos materiales que lleguen a los centros educativos encuentren el cauce adecuado para su gestión. Si no existen recursos humanos suficientes, de poco sirven

los recursos materiales”. En el caso de Andalucía, “en los CEP faltan especialistas en Nuevas Tecnologías al haber sido suprimidos en el año 1997”.

CUARTA. En el Centro de Profesorado los docentes utilizan con normalidad todo tipo de materiales impresos (libros, periódicos...) y recursos audiovisuales (especialmente la imagen, más que el sonido). Más recientemente, se ha incrementado la utilización de las posibilidades informáticas, ya exploradas con bastante frecuencia desde hace mucho tiempo, con la incorporación de Internet a las actividades de formación tanto presencial como por cada profesor en su hogar (consulta de materiales, búsqueda de información, seguimiento de cursos *online*, etcétera). Precisamente, la publicación de materiales formativos impresos ha disminuido a favor de la utilización de los medios electrónicos, los cuales centran las principales tareas encomendadas a los grupos de profesores que investigan en algunos Centros sobre las aplicaciones educativas, si bien no existen equipos de trabajo estables especializados, dada la limitación de recursos humanos existente.

QUINTA. La integración curricular de los medios de comunicación en la enseñanza es valorada de forma positiva casi en la totalidad de los casos, salvo muy contadas opiniones que se muestran indiferentes. Dentro de los posibles usos de los medios en el currículum, se destaca como el más importante el que sirvan para la reflexión, el conocimiento

y la lectura crítica de tales medios, seguido de la faceta de auxiliares didácticos en las diferentes áreas, incluida la posibilidad de actualizar contenidos, así como el ser un elemento de motivación para los alumnos, también valorado de forma significativa. El empleo de las Nuevas Tecnologías y los medios de comunicación conlleva la necesidad de adaptar la metodología y los hábitos docentes, en opinión de la práctica totalidad de los encuestados, quienes explican que se ha de contar con una actitud “flexible y abierta”, para integrar las TIC de la manera idónea, situándolas en un contexto adecuado y sacando el mayor partido a su utilización. En definitiva, subyace la idea de que “el gran formador (TV, Radio...) es un competidor con el que hay que aliarse”. Por ello, en consecuencia, se defiende la necesidad de una adecuada alfabetización audiovisual que tenga como fin esencial “formar ciudadanos críticos desde la educación primaria y secundaria”.

SEXTA. La información obtenida apenas arroja diferencias apreciables en cuanto al funcionamiento o la valoración de las diversas cuestiones por parte de los Centros de Profesorado por tratarse de la Comunidad de Madrid o de la de Andalucía. En todas las sugerencias, opiniones y experiencias docentes relatadas se aprecia un esperanzador denominador común: el afán de superación y la autocrítica. Bien es verdad que el cuestionario lo han respondido profesionales que por su actividad están en contacto con esta realidad y son muy conscientes de su valor, lo que no resta significado a sus impresiones y conocimientos, pero sí los

matiza e impide generalizarlos sin más. No obstante, de su preocupación y su esfuerzo da buena fe el hecho de que en más de un caso dispongan de sus propios sitios web que, a título personal, brindan a todos los interesados en introducir las NTIC en el mundo educativo que les ocupa. En estos alojamientos de Internet, se amplían las posibilidades ofrecidas por las páginas web oficiales de las que disponen todos y cada uno de los Centros de Profesorado: en ellos hay materiales, cursos de nuevas tecnologías que se pueden realizar libremente desde la Red, accesibles para los docentes y demás interesados, comentarios, imágenes, en definitiva, potencial educativo, incluido el buen humor.

Entre estas direcciones electrónicas cabe destacar la que mantiene actualizada uno de los profesores encuestados (<http://pedroreina.org>), porque ejemplifica la aspiración de integrar las nuevas tecnologías en el aula de una manera equilibrada y aprovechable, con la reflexión y el acercamiento crítico que ha de ser inherente a su uso, conocidas sus posibilidades esenciales y sus limitaciones más notables.

BIBLIOGRAFÍA

CAPÍTULO CUATRO

Aguaded Gómez, Juan Ignacio. Enseñar y aprender con prensa, radio y televisión. Grupo Comunicar, Huelva, 1992.

Aguilar Carrasco, Pilar. Manual del espectador inteligente. Fundamentos, 2ª ed., Madrid, 2000.

Alonso, Manuel y Matilla, Luis. Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa. Akal, Madrid, 1990.

Amat, N. De la información al saber. Fundesco. Madrid, 1990.

Aparici Marino, Roberto y García Matilla, Agustín. Imagen, vídeo y educación. Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1987.

Aparici Marino, Roberto y García Matilla, Agustín. Lectura de imágenes. Ediciones De la Torre, 2ª ed., Madrid, 1989.

Aparici, Roberto, García Matilla, Agustín; Valdivia Santiago, Manuel. La imagen. UNED, Madrid, 2000.

Aparici, Roberto. (comp.) La revolución de los medios audiovisuales. Ediciones De la Torre, Madrid, 1993.

Bartolomé Crespo, Donaciano y Sevillano García, María Luisa. Enseñanza-aprendizaje con los medios de comunicación en la reforma. Sanz y Torres, Madrid, 1981.

- Bartolomé, A. Nuevas tecnologías y enseñanza. Graó, Barcelona, 1989.
- Bergondo Llorente, E. Comunicación audiovisual. Materiales didácticos del MEC. Optativas de Bachillerato. MEC, Madrid, 1993.
- Blázquez, Cabero y Loscertales (coords.) Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación. Alfar. Sevilla, 1994.
- Campuzano, Antonio. Tecnologías audiovisuales y educación. Una visión desde la práctica. Madrid, Akal, 1993.
- Cebrián Herreros, Mariano. Información televisiva. Mediaciones, contenidos, expresión y programación. Síntesis, Madrid, 1998.
- Cebrián Herreros, Mariano. Información radiofónica. Mediación técnica, tratamiento y programación. Síntesis, Madrid, 1995.
- Corominas, A. La comunicación audiovisual y su integración en el currículum. Graó, Barcelona, 1994.
- Del Río, Pablo. La integración de la representación audiovisual en la Reforma educativa, en Comunicación, lenguaje y educación. Núm. 14, 1992.
- Egan, K. La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria. MEC-Morata, Madrid, 1991.
- Ferrés, Joan. Televisión y educación. Paidós, Papeles de Pedagogía. Barcelona, 1999.
- Ferrés, Joan. La publicidad, modelo para la enseñanza. Akal, Madrid, 1994.

- GECA (Gabinete de Estudios de la Comunicación Audiovisual), Anuario de la Televisión. Ediciones: 2000, 2001, 2002 y 2003. Madrid.
- Gubern, Román y Espada, Arcadi. “Hay subproductos periodísticos que fabrican la realidad”. Debate-diálogo en El País-Domingo, 7 de abril de 2002. Pp. 13-14.
- Grupo Imago. El discurso de la televisión. Teoría y didáctica del medio televisivo. Granada, 1993.
- Grupo Spectus. Aprende conmigo. La televisión en el centro educativo. MEC / Ediciones De la Torre, Madrid, 1997.
- Gutiérrez Martín, Alfonso. Educación multimedia y nuevas tecnologías, Ediciones De la Torre, Madrid, 1997.
- Kaplún, Mario. Una pedagogía de la comunicación. Eds. de la Torre, Madrid, 1998.
- Martínez Chillón, Soledad. La radio educativa y Tecnología del medio audio, en “Formación de profesores de educación secundaria”. UCM, Madrid, 1999.
- Martínez, L. M.; G. Matilla, A. y Rivera, M. J. La televisión educativa en España. Informe marco. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1996.
- Martínez Fernández, Luis-Miguel. Lectura crítica, en Cuadernos del programa Prensa-Escuela, nº 2, pág. 17. 1992.
- Martínez Fernández, Luis-Miguel. “Una escuela abierta a la actualidad”, en Comunidad escolar, n. 221, pp. IV-V. 1989.
- Martínez-Fresneda Osorio, Humberto. La educación en materia de comunicación en

los centros de enseñanza. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias de la Información. Universidad Complutense. Madrid, 2000.

Martínez Reverte, Jorge. Perro come perro. Guía para leer los periódicos. Ares y Mares-Editorial Crítica. Barcelona, 2002.

Masterman, Len. La enseñanza de los medios de comunicación. Ediciones de la Torre, Madrid, 1993.

Nadal Martín, M. A. y Pérez Celada, V. Los medios audiovisuales al servicio del centro educativo. Castalia / MEC, Madrid, 1995

Pérez, María Amor y Aguaded, José Ignacio. Pistas para el uso didáctico de los medios de comunicación. Televisión, prensa y radio en el aula. Revista Comunicación y Pedagogía, núms. 165-167. Barcelona, febrero-julio 2000.

Pérez Jiménez, Juan Carlos. La imagen múltiple. Ollero y Ramos, Madrid, 1994.

Pérez Tornero, José Manuel (comp.). Comunicación y educación en la sociedad de la información. Paidós, Papeles de Comunicación, Barcelona, 2000.

Pérez Tornero, José Manuel. El desafío educativo de la televisión. Para comprender y usar el medio. Paidós, Barcelona, 1994.

Rivera Barro, María José. El medio radiofónico: el uso de la radio en la escuela, en *La revolución de los medios audiovisuales* (Roberto Aparici, coord..) Pp. 285-301. Ediciones de La Torre. Madrid, 1993.

Rivière, Margarita. El segundo poder. El País Aguilar. Madrid, 1998.

Rodríguez Pastoriza, F. Perversiones televisivas. Una aproximación a los nuevos géneros audiovisuales. Instituto Oficial de Radio y Televisión, Madrid, 1997.

San Martín Alonso, A. La escuela de las tecnologías, Universidad de Valencia, 1995.

Santos Guerra, Miguel Ángel. Imagen y educación. Editorial Anaya, Madrid, 1984.

Tyner, K. y Lloyd, D. Aprender con los medios de comunicación. Ediciones De la Torre, Madrid, 1995.

UNED. Curso de introducción a la lectura de la imagen y al conocimiento de los medios audiovisuales (Material impreso y audiovisual). Madrid, 1987.

VV.AA. Educación y televisión. Edita: Grupo pedagógico andaluz “Prensa y Educación”, Sevilla, 1995.

VV.AA. Radio y escuela, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 123, 1985.

Vilches, Lorenzo. Lectura de la imagen. Paidós Comunicación. Barcelona, 1999.

CONCLUSIONES

PRIMERA

Los medios informativos audiovisuales, como la radio y la televisión, construyen la realidad al representarla y explicarla -en la medida en que son capaces, dadas sus limitaciones técnicas y expresivas- mediante sus recursos y su específico lenguaje.

En ese contexto se enmarca la nueva realidad educativa. La escuela ya no cuenta con el monopolio de la educación de sus alumnos, que poseen otras vías de asimilación de saberes y de conformación de valores y actitudes, como son la familia y el grupo de iguales, y, en especial, por su fuerza y penetración, los medios de comunicación audiovisual. A ellos dedican tantas horas anuales, en particular a la televisión, que su papel en la educación y en la vida de los escolares, ya de por sí apreciable, crece hasta condicionar la labor de la escuela, que no puede permanecer ajena a esta realidad, ni con la indiferencia ni con el rechazo curricular. El acercamiento crítico a la interpretación que realizan de la realidad, y a los contenidos de todo tipo, ha de ser un presupuesto ineludible del trabajo en las aulas, lo que constituye no sólo un recurso valioso desde el punto de vista del aprovechamiento educativo, sino también un requisito necesario más que nunca en el contexto mediático actual.

La lectura del medio radiofónico y del televisivo, y la formación mediante ella de receptores analíticos y con autonomía crítica (criterio propio), es tan importante o más que la utilización de dichos medios

como recurso didáctico, máxime si este empleo no va acompañado de una reflexión y un debate sin el cual podría verse reforzada y legitimidad por la práctica cotidiana en el aula una visión neutra o transparente de los medios, tan arraigada en las sociedades tecnológicamente avanzadas y en los receptores de menor edad y preparación sociocultural más precaria.

Tanto los contenidos informativos como la publicidad tienen múltiples posibilidades de rentabilidad académica: hacen referencia a la realidad por simulación o por contraste, entroncan directamente con los valores esenciales de la sociedad, demandan una capacidad de análisis tanto formal como semántico, y necesitan ser desmitificados por los alumnos, que, al aprender a descreer de muchas presentaciones de los medios y al conocer los procesos de la comunicación, tendrán, por añadidura, un elemento más que servirá para favorecer la actualización de los contenidos curriculares. Se aboga por una labor educativa presidida por un enfoque eminentemente crítico, reflexivo al tiempo que instrumental, sin que caiga, no obstante, en los riesgos de una concepción hipercrítica.

Ocuparse de los medios, desde la teoría y la práctica, tendrá también otras virtudes: servirá como fuerza dinamizadora en la clase, como elemento motivador, que rescate de la inhibición a muchos alumnos y permita trabajar en equipo.

SEGUNDA

La formación del profesorado constituye un factor fundamental para la calidad de la enseñanza, que no se reduce, ni puede reducirse nunca, a los años de estudios universitarios, ni debe detenerse con la superación de ningún tipo de oposición o proceso selectivo por exigente que éste sea. La formación inicial de los docentes ha de integrar el proceso de la formación permanente. Existe un reconocimiento por parte del currículum sobre la necesidad de abordar en la educación los aspectos y las formas de la comunicación y los medios informativos. Pese a ello, la situación sigue siendo manifiestamente mejorable. Con ello tiene relación también el profesorado, por la existencia, a veces, de suspicacias, prejuicios, desconfianza y hábitos arraigados que impiden la entrada en la clase de tales medios y recursos. Pero además, supone un obstáculo no menos considerable el hecho de que las previsiones legislativas en esta materia estén todavía excesivamente concentradas en áreas de conocimiento muy específicas.

Por lo que se refiere a las actitudes, la curiosidad intelectual y el interés por conocer ha de acompañar siempre tanto a docentes como a discentes, no sólo como una filosofía, sino también en su aplicación a la práctica diaria. Especialmente en campos como el de la comunicación educativa y la enseñanza de los medios. Por un lado,

estas realidades tienen un déficit en la atención tradicional a la formación de profesores y la capacitación pedagógica y, por otro, requieren la continua actualización de conocimientos y metodologías dado que son campos del saber que se hallan en una continua transformación. Al día de hoy, existe un desfase entre las necesidades de educación para los medios y la preparación específica en comunicación, tanto de los profesores de medios como de los docentes en general. A la necesidad de formar sistemática y continuamente a los formadores mediante cursos, materiales, experiencias prácticas... hay que sumar la necesidad de incorporación curricular de la educación para los medios a las carreras relacionadas directamente con la enseñanza. Si bien la batalla de la tecnología educativa como auxiliar didáctico y recurso pedagógico se va ganando poco a poco en España, la educación para los medios sigue siendo insuficientemente conocida y valorada.

TERCERA

Los planteamientos críticos de la enseñanza, de los medios y de la realidad son exigencias intrínsecas a una concepción plural y transformadora e innovadora. Como nos recuerda Paulo Freire, sólo existe educación en la medida en que vamos más allá de un saber puramente utilitario. Se podría decir lo mismo del periodismo y de todo tipo de ejercicio profesional. Si no va acompañado de autocrítica,

de una responsabilidad hacia los demás y de un deseo, y en lo posible de un logro, constante de mejora, la calidad, la dimensión ética y el beneficio social de dicha actividad se verán notablemente mermados.

La lectura crítica de tales medios, y por tanto de sus contenidos, puede introducir un factor de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de esta manera cumplir la función de atender a los problemas del entorno y a las situaciones, viejas o novedosas, que configuran día tras día la realidad social. Parte de esa realidad social es la escuela, en la que un trabajo meramente mecanicista y acrítico, característico de una actitud complaciente, resultaría contradictorio y contraproducente. Los diversos soportes tecnológicos aportan a la educación la conveniencia de la complementariedad en su abordaje, con la necesidad de aprovechar lo mejor de cada medio, según el área de aprendizaje, la edad de los aprendices y circunstancias similares que debe evaluar el profesor. La educación para los medios tiene que incluir materiales y fuentes de todo tipo (libros, periódicos y revistas, carteles, cómic, fotografías...) como base de la cultura y de un conocimiento reflexivo y sólido que dé respuesta a los nuevos retos pero también de los perennes desafíos educativos.

CUARTA

La convergencia y los avances de todo tipo, -no sólo tecnológicos, aunque sean los más perceptibles o espectaculares-, sino también la realidad multicultural, las grandes fusiones entre empresas

informativas, los espacios políticos, jurídicos, económicos... supranacionales comunes, cada vez más ciertos en el caso de Europa, por ejemplo, afectan con extraordinaria incidencia tanto a la escuela como a los medios.

Todo ello añade un motivo más a la necesidad de ser riguroso en la aceptación de informaciones y opiniones, y de descartar una actitud crédula sin más. Esos cambios reclaman de la escuela un trabajo activo, creativo e imaginativo con los medios de comunicación e información audiovisual, dada su inmensa potencialidad transformadora o mantenedora del sistema de valores dominantes y de las situaciones. Es preciso estar en condiciones de comprobar por uno mismo, como protagonista de una enseñanza formal dinámica y plural, que en la información de los medios sobran prejuicios y tratamientos parciales y frívolos sobre colectivos en desventaja o necesitados de especial protección, como los niños y las mujeres, cuyos derechos básicos, en ocasiones, lejos de defenderse se vulneran con total impunidad tanto en los contenidos informativos como en los anuncios publicitarios o en las producciones de ficción. Falta mayor atención a colectivos como los marginados y excluidos sociales, los discapacitados... pero desde el rigor y el respeto. Aprender a descubrirlo en la escuela como base para ocasiones posteriores, y razonar, debatir, trabajar sobre ello y sobre las realidades a las que remiten es una tarea educativa altamente provechosa y gratificante para alumnos y maestros.

El alejamiento entre parte de la sociedad, especialmente los jóvenes, de la letra impresa en general y del periódico en particular (y por supuesto de los libros) no puede servir de excusa para no avanzar en la integración curricular de la televisión y la radio. Estos soportes, válidos para el conocimiento, no pueden ser vistos como una amenaza, sino como la oportunidad que suponen para caminar hacia una alfabetización integral que abarque todos los lenguajes y todas las tecnologías multimedia.

No se trata de excluir, sino de sumar; no hablamos de sustituir, sino de complementar. Es la forma idónea para ampliar los horizontes de la mirada, abierta así a nuevas vías nutricias de conocimiento, mediadas o no, y a modos de representar el mundo tan presentes y cotidianos como insuficientemente conocidos aún. La fuerza y la atracción del medio televisivo ahondan en la conveniencia de la alfabetización audiovisual, pero también de una alfabetización en los ámbitos multimedia en los que se integra por la convergencia creciente de la informática, las telecomunicaciones y el audiovisual.

QUINTA

En materia de Educación para los Medios (o Educomunicación) se han realizado experiencias en España valiosas. Iniciativas tanto institucionales (Programa Prensa-Escuela, Programas para la

introducción en los centros escolares de la informática, de los medios audiovisuales...), como privadas, principalmente de medios informativos impresos y, ocasionalmente, de televisiones comerciales, que se han sumado a las experiencias puestas en marcha por la radiotelevisión pública estatal, lo que, pese a su valor, ha resultado insuficiente. Actualmente, existen programas similares, pero es necesaria una iniciativa global de gran proyección.

Resulta preciso demandar a las Administraciones educativas la instauración de un meditado, ambicioso pero factible, Plan de Alfabetización Audiovisual de cierta duración al que se acojan los centros educativos no universitarios. Ello se uniría al mayor y mejor reconocimiento curricular en la enseñanza ordinaria de la educación para los medios con la categoría pertinente. Este Programa o Plan centrado en los medios audiovisuales, especialmente la televisión, supondría beneficios considerables en el bagaje no sólo de conocimientos sino también de actitudes del alumnado, como en su día ocurriera con el acercamiento de los escolares y maestros a los periódicos propiciado por el Programa Prensa-Escuela del Ministerio de Educación y Ciencia.

La comunicación educativa representa un recurso globalizador, de utilización provechosa no sólo en áreas y contenidos específicos sino como una necesidad que por su omnipresencia y potencia actual debería tener un amplio alcance. La integración curricular de la comunicación no puede hacerse como si fuera un contenido neutro que

no estuviera en relación, a veces directa, con la mayoría de las áreas de conocimiento, las diversas etapas y niveles educativos y con los valores que inspiran el currículum.

SEXTA

De todas las actitudes, modelos, usos y concepciones posibles ante la educación en comunicación, parece lo más provechoso abogar por un enfoque crítico para integrar en clase los medios y contenidos radiofónicos y televisuales con una pretensión de trabajo integral y transversal. Ello no equivale a adoptar planteamientos demagógicos en relación con la comunicación mediada. Lo que se busca es conocer más los medios para opinar con mayor fundamento sobre ello, sobre ellos y sobre sus implicaciones y potencialidades de toda índole. No conviene tampoco caer en el escepticismo y la valoración pesimista por sistema. Pero sí es preciso que las audiencias tomen conciencia de su fuerza, de su papel dentro del sistema mediático, de sus derechos y de sus responsabilidades como lectores individuales de la comunicación y en tanto que miembros de una comunidad que ha de vindicar su legitimidad para participar de forma activa, creativa y libre a la hora de configurar un universo simbólico común, una imagen de la realidad y de las realidades consciente, no manipuladora, lo menos distorsionada posible.

Sin embargo, no ha de perderse tampoco de vista que la atribución sistemática de todos los males del mundo a la televisión es un ejercicio irresponsable que en no pocas ocasiones sirve como excusa o coartada a la dejación de funciones dentro del ámbito familiar, político o docente. En otros casos es una manifestación más o menos velada del prejuicio en cierta medida persistente frente a la imagen electrónica, las tecnologías emergentes y los lenguajes multimedia. Frente a ello, el alumno ha de contar con pautas para un análisis, una crítica seria y para expresarse y proponer alternativas en el terreno de la comunicación pública, respecto a contenidos, tratamientos, estereotipos, responsabilidades de los medios, etcétera.

SÉPTIMA

El horizonte de la ética es consustancial a la educación para los medios. Los valores y las múltiples caras y situaciones de la realidad social, entre ellas la multiculturalidad y la inmigración como el gran reto al que se enfrentan las sociedades ricas, entre ellas España, están en directa relación con el trabajo educativo y con el mediático. La educación y el análisis crítico de los medios y de la realidad han de ser la base, porque son sin duda la mejor, para el respeto y la convivencia no ya futura, -como se pide en elaboraciones discursivas a veces muy poco prácticas-, sino presente.

La necesidad del análisis crítico sobre la realidad y sobre sus representaciones o construcciones mediáticas queda fuera de toda duda. Pero esa capacidad para la crítica, en el mejor y el más amplio de los sentidos, no podrá ser el fin de un proceso, sino el principio para meditar y proponer alternativas válidas en las que trabajar día a día. Hoy el problema no es ya tanto de acceso a la información como de contar con capacidad y criterios para seleccionar, para descubrir las fuentes, evaluar la credibilidad de sus mensajes y ser capaz de elaborar contenidos propios de calidad y de conocer no sólo los productos mediáticos sino también, aspecto fundamental, los procesos característicos de la comunicación pública colectiva.

La Educación para la Comunicación como ámbito conectado con los temas transversales del currículum justifica más aún la atención por parte de la enseñanza, cuya inserción debería contar con esa misma categoría que el sistema educativo vigente otorga a un conjunto de actitudes, procedimientos y contenidos tan significativos como aquellos a los que remite tal concepto de transversalidad en la enseñanza obligatoria (la educación para la paz, para la salud, etcétera). Aunque la Reforma educativa de 1990 mejoró la atención al fenómeno comunicativo, sigue sin recogerse en la medida necesaria y de la forma idónea.

Al reivindicar la alfabetización audiovisual dentro de la educación en materia de comunicación, lo que se defiende también es la contribución al enriquecimiento de la realidad diaria del aula, a la

educación en sí, que es tanto presencial como mediática, es decir, proviene también de los medios, cuya dimensión educadora, o sus efectos deseducadores, si se prefiere, no cabe obviar. Y ha de atenderse en particular a la televisión por su alta penetración en los hogares, su difusión, su mayor impacto y la mayor complejidad de lo que aparentan su funcionamiento y sus contenidos para el espectador.

OCTAVA

Actuaciones educativas concretas muy necesarias son las que implica el taller de lectura de la imagen, con prácticas de elaboración informativa y aprendizaje de la técnica de montaje audiovisual. No olvidemos que, como tanta gente, muchos estudiantes, en especial los más pequeños, piensan incluso que las imágenes informativas que se emiten por televisión son presentadas de la misma manera que han acontecido en la realidad que se capta con la cámara. Es decir, nadie les ha hablado de la edición, algunos no saben que las imágenes son sometidas a unos criterios espacio-temporales, ideológicos, comerciales más o menos intencionados de selección y orden. Esto no es nada comparado con la posible creencia de niños de hasta cinco años de que los personajes que ven en el televisor habitan en él, según advierten los expertos.

El taller de radio, por su parte, presenta también unas posibilidades

muy estimables para trabajar la comunicación y la realidad en el aula. Respecto al mundo de la comunicación radiofónica y televisiva, se puede pensar en actividades complementarias a la práctica de elaboración. Por ejemplo, charlas de profesionales, visitas a emisoras para observar la grabación o el desarrollo en directo, el montaje de las noticias y los demás aspectos.

NOVENA

Para trabajar la comunicación pública colectiva en el aula, es requisito esencial que el profesor cuente con la existencia de una metodología previa meditada que aparezca como óptima. A ella deben contribuir tanto programas específicos y proyectos curriculares concretos cuando sea preciso, que cuenten con la participación de expertos en educación, en comunicación y en comunicación educativa, como la propia observación de la práctica y la contribución personal del docente, según su bagaje y su conocimiento teórico y experimental sobre el tema. Precisamente, teoría y práctica han de estar presentes de la manera más equilibrada e integrada posible. La comunicación es una actividad fundamentalmente basada en la experiencia, si bien no se puede desdeñar la necesidad de adquirir nociones sobre esta realidad como disciplina sometida a abordajes basados también en ejercicios intelectuales y científicos.

La especulación académica y la puesta en práctica por parte de los alumnos y sus profesores de la comunicación mediada por la tecnología son aspectos en realidad inseparables y necesitados mutuamente para garantizar un conocimiento cabal acerca del fenómeno. Es fundamental alcanzar para ello la configuración de metodologías válidas que no eximan al docente de su actuación. Trabajar la comunicación y los recursos tecnológicos en el aula implica un esfuerzo para los profesores conscientes de su labor. A diferencia de lo que se podría pensar, y a diferencia de lo que a veces ocurre, el empleo de ordenadores, vídeos y otros materiales Audiovisuales no sustituye al profesor, no le exime de dar la clase, sino que le obliga a adquirir un papel de coordinación, de arbitraje, de contextualización.

DÉCIMA

Una aspiración fundamental del trabajo en torno a la información radiofónica y televisiva en la escuela es lograr que los escolares adquieran un hábito de transformación de la información obtenida en conocimiento, tanto en relación con los medios de comunicación audiovisual en sí, como respecto de los contenidos que presentan o de las realidades a las que aluden. Procesar, sopesar, contrastar, contextualizar, relativizar, ampliar, profundizar. Son todas operaciones

necesarias y posibles en la educación para la comunicación. La intervención humana, la mediación y las explicaciones de las personas (profesores, compañeros alumnos, expertos...) deviene decisiva, como siempre, para el éxito de las pretensiones formuladas. Se pretende no tanto utilizar los medios audiovisuales radiofónico y televisivo (con sus procedimientos mencionados del taller de radio y el taller de lectura de la imagen televisiva) para aprender contenidos, que también, como poner a los alumnos en disposición de adquirir por sí mismos, sin imposición de ningún tipo, una costumbre sistemática en su actitud hacia tales medios.

¿Y en qué consiste tal hábito? En la lectura crítica. No ya como una operación intelectual basada en la deliberación y en la voluntad previa de llevarla a cabo como un ejercicio escolar. Antes al contrario, como un hábito, insistimos, que puede y hasta debe provenir de las actividades teóricas y prácticas llevadas a cabo en la escuela, pero que, sí se alcanza de forma plena y exitosa, constituirá una actitud que acompañará a la persona a lo largo de toda su vida. Se aboga por la consecución generacional de alumnos creativos conscientes de sus derechos y obligaciones respecto a la participación como emisores; a lo que reciben de los medios en su faceta de receptores y a lo que podrían recibir; a los intereses, los valores y las ideologías a las que sirven y a lo que podrían, también, servir.

En definitiva, conocer más para opinar mejor, informarse para saber, saber para informarse. Comunicarse para vivir. El desarrollo de las capacidades intelectuales y del espíritu crítico del alumno, en este contexto, es un requerimiento inaplazable, una condición, no suficiente, pero sí necesaria, en relación con la radio y la televisión y en relación con todas sus implicaciones y sus consecuencias sociales y personales, bien sean reales o potenciales.

La lectura crítica de la información radiofónica y televisiva, resultado del hábito racional proporcionado por la escuela, servirá como valiosa contribución a la forma de conducirse del alumno en su tiempo. Y de esta manera conectará directamente con la razón de ser de la educación en tanto que ejercicio de libertad y práctica igualitaria inseparable de la democracia.

NOTAS

NOTAS

Introducción

1. En Internet: www.airecomun.com/articulo/articulo.html. Fecha consulta: 01/08/01. Forma parte del ideario de la Asociación de Educomunicadores AIRE, constituida en Madrid por profesionales de la comunicación y la educación. Su planteamiento y sus actividades están en la línea de lo defendido en esta investigación.
2. Definición aportada por Coombs y Ahmed, que recoge Gonzalo Vázquez Gómez en *Ámbitos y dimensiones de la educación. Los ámbitos de la educación formal y no formal*, ICE de la UCM, Madrid, 1999. Pág. 33.
3. Aparici, Roberto y García Matilla, Agustín. La imagen. Ediciones de la Torre, Madrid, 1989.
4. Cebrián Herreros, Mariano. Información audiovisual. Concepto, técnica, expresión y aplicaciones. Editorial Síntesis. Madrid, 1995. Pp. 52-53.
5. Ramonet, Ignacio. La tiranía de la comunicación. Debate, Madrid, 1998.
6. Ibidem.

Capítulo uno.

7. Masterman, Len. La enseñanza de los medios de comunicación. Eds. De la Torre, Madrid, 1993. Págs. 286 y ss.
8. González Seara, Luis. Citado por J. L. Sánchez Noriega, *Crítica de la seducción mediática*. Tecnos, Madrid, 1997. Pág. 250.
9. La 2, TVE, emitido el 25 de octubre de 2001.
10. A modo de mero ejemplo señalemos que la edición nacional del diario ABC del 15 de noviembre de 2001 mostraba una fotografía del accidente de autobús que costó la vida a veinte ciudadanos el día anterior en Huelva. Se trataba de un primer plano en color en el que aparecían cinco o seis cuerpos sin vida con el autobús encima de ellos. Se veían los rostros destrozados y el color rojo de la sangre predominaba absolutamente. Es un ejemplo clarificador de una práctica indecente e inmoral hacia las víctimas, sus familias y los lectores. El aporte informativo no justifica esa imagen que atenta contra el derecho a la intimidad y al honor, que en el ordenamiento jurídico español asiste también a las personas fallecidas. El ejemplo que traemos a colación es una excepción demasiado frecuente en medios impresos y audiovisuales. La escuela debe informar a sus alumnos de las acciones que pueden ejercer ante esos atentados no ya contra la ética, sino contra derechos fundamentales de la persona.

11. Masterman, Len. Op. cit. Pág. 21.
12. Op. cit., pág. 17. A la tendencia decisiva que observa el autor hacia la privatización de la información tampoco escapa la educación.
13. Ídem, pág. 18
14. Ibidem.
15. Jacquinot, Geneviève. La escuela frente a las pantallas. Aique, Buenos Aires, 1996. Pág. 10.
16. El País, 29 de enero de 2001. Pág. 29.
17. v. Mc Connell. "El cine o la imaginación romántica", Gustavo Gili, Barcelona, 1977.
18. Orozco Gómez, G. y Charles Creel, M. (coords.) Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios. Trillas, México D. F., 1990. Pág. 99.
19. Se trata de una lista de aproximación. No tiene, en absoluto, pretensiones de exclusividad, dado que hay otras universidades y centros educativos que también abordan la intersección de comunicación y educación en sus planes de estudio y en sus investigaciones respectivas.
20. Cabero, Julio. Los medios audiovisuales en España. En Internet: www.doe.d5.ub.es/te/any91/cabero_santander, texto disponible desde www.pntic.mec.es. Fecha de consulta: 17/03/2001.
21. Mujer, prensa y sociedad en España. 1800-1939. Adolfo Perinat y M^a Isabel Marrades. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid, 1980. Pág. 12
22. v. Aguaded Gómez, La educación en medios de comunicación en el ámbito europeo: un movimiento para el siglo XXI. Consultado en Internet el 26/02/01
23. Ibidem.
24. Martínez-Fresneda Osorio, Humberto. La educación en materia de comunicación en los centros de enseñanza. Tesis doctoral. Universidad Complutense. Madrid, 2000. Págs. 200-210.
25. Ibidem.
26. En Internet: www.airecomun.com/articulo/articulo.html. Fecha de consulta: 05/10/01
27. Fecé, José Luis. Lectura crítica de medios audiovisuales, en Comunicación y Educación en la Sociedad de la Información. Pérez Tornero, comp. Paidós, Barcelona, 2000. Pág. 136.

28. Pérez Tornero, José Manuel. El desafío educativo de la televisión. Para comprender y usar el medio. Paidós, Barcelona, 1994. Pp. 147-148.
29. v. Aparici, Roberto y García Matilla, Agustín. Lectura de imágenes. Ediciones de la Torre, Madrid, 1989.
30. Orozco Gómez, G. y Charles Creel, M. (coords.) Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios. Trillas, México D. F., 1990. Pág. 58.
31. Op. cit., pág. 82.
32. Masterman, Len. La enseñanza de los medios de comunicación. Eds. De la Torre, Madrid, 1993. Págs. 35 y ss.
33. v. Sierra, Francisco. Teoría y práctica de la comunicación educativa. MAD, Sevilla, 2000.
34. Jacquinot, Geneviève. La escuela frente a las pantallas. Aique, Buenos Aires, 1996. Pág. 34.
35. Tyner, K. En La revolución de los medios audiovisuales, Roberto Aparici (coord.), E. de la Torre, Madrid, 1996. Pág. 39. Según Ferrés, la conocida expresión sobre la televisión como ventana, exponente de la idea tópica y mítica acerca de la objetividad y la neutralidad de los medios, se debe a la obra de Hutchinson, "Aquí está la televisión: su ventana al mundo" (1946). (v. Televisión y educación, 1999:63).
36. v. Kaplún, Mario. Una pedagogía de la comunicación. E. de la Torre, Madrid, 1998.
37. García Pérez, Rafael y González Hernández, Eva María. Internet en el contexto de la educación multimedia. En Internet: www.cica.es Fecha consulta: 12/08/01
38. Ibidem.
39. v. Aguaded Gómez, La educación en medios de comunicación en el ámbito europeo: un movimiento para el siglo XXI. Consultado en Internet el 26/02/01 (www.quadernsdigitals.net).
40. Pérez Tornero, comp. Comunicación y Educación en la Sociedad de la Información, Paidós, Barcelona, 2000. Págs. 135-168.
41. VV.AA. Informe marco sobre la Televisión educativa en España, MEC, Madrid, 1996. Págs. 23 y ss.
42. Ibidem.
43. El País, 9 de febrero de 2001, Pág. 42

44. El tema de la transversalidad ha sido ampliamente tratado por Humberto Martínez-Fresneda en *La educación en materia de comunicación en los centros de enseñanza*, Tesis

Doctoral, UCM, Madrid, 2000. Los ejes transversales del currículum concretan la filosofía que justifica estos contenidos. En la Comunidad Autónoma de Andalucía son los siguientes:

- Educación moral para la convivencia y la paz;
- Coeducación;
- Educación vial.;
- Educación ambiental.
- Educación para la Salud.
- La Educación del consumidor y el usuario.
- Prevención educativa de la drogodependencia.
- Educación sexual.

En las restantes comunidades son idénticos o similares, como resulta lógico, puesto que el espíritu que subyace en todos los contenidos transversales, y que justifica su existencia, es el mismo.

Se comprenderá ahora mejor el porqué de la necesidad de una lectura crítica de los medios audiovisuales enmarcada en la Educación para la Comunicación o para los medios. Está justificada por sí misma, pero más aún si se observa que los contenidos transversales actuales tienen relación más o menos directa con el campo que estudiamos.

45. Para conocer la curiosa historia de la fusión, en la que el pez “chico” AOL (que tenía unos beneficios casi cinco veces superiores) se comió al tiburón Time Warner (dueño de la primera televisión mundial de pago, la HBO, y la primera informativa, la CNN), puede verse el *Diccionario de la Nueva Economía*, del que es autor Joaquín Estefanía, quien escribe: “La mayor industrial mundial de creación y distribución de ocio nació con 30 millones de abonados a su servicio de Internet, con 24 millones de hogares norteamericanos en su red de televisión por cable y el mayor catálogo de contenidos cinematográficos, televisivos, musicales y editoriales”. Pág. 138. Planeta, Barcelona, 2001.

46. El País, 28 de marzo de 2000.

47. Citado por García Pérez, Rafael y González Hernández, Eva María. Internet en el contexto de la educación multimedia. En Internet: www.cica.es Fecha consulta: 12/08/01

48. v. Cebrián Herreros, Mariano. La radio en la convergencia multimedia. Gedisa, Barcelona, 2001.

49. Marín Peidro, Lucía. Los contenidos ilícitos y nocivos en Internet. Biblioteca Fundación Retevisión-Auna. Madrid, 2000. Pág. 23.

50. Castells, Manuel. El puente entre la galaxia Gutenberg y la constelación Internet, en Fernández Hermana, L. A. En.red.ando. Ediciones B. Barcelona, 1998.

51. García Matilla, Agustín. En VV.AA. La nueva era de la televisión. Edita: Academia de las Ciencias y las Artes de la Televisión de España. Madrid, 2001. Pág. 138.

52. Ferrés, Joan. *Televisión y educación*. Paidós, Barcelona, 1999.
53. *Ibidem*.
54. Citado por Ferrés, op. cit.
55. v. Masterman, Len. *La enseñanza de los medios de comunicación*. Ediciones de la Torre, Madrid, 1993.
56. García Matilla, Agustín, *Televisión y formación del profesorado*, en *Formación del profesorado en la Sociedad de la Información*, Gutiérrez Martín, Alfonso (coord.) Pág. 95.
57. *Idem*.
58. Salinas Ibáñez, Jesús. *Cambios en la comunicación, cambios en la educación*. En Cabero, J. y Villar, L. M. (coords.) *Aspectos críticos de la reforma educativa*. Universidad de Sevilla, Sevilla, 1995.
59. *Ibidem*.
- Capítulo dos.**
59. La clasificación y la línea general de la argumentación que compartimos corresponde a Alfonso Gutiérrez Martín, según la expone en su libro *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. Ediciones de la Torre, Madrid, 1997.
60. Citado en Pérez Tornero, José Manuel (comp.). *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Paidós, Papeles de Comunicación, Barcelona, 2000.
61. *Ibidem*.
62. Orozco, Guillermo. *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo*. Ediciones de la Torre, Madrid, 1996. Pág. 169.
63. Pérez Tornero, José Manuel. *El desafío educativo de la televisión. Para comprender y usar el medio*. Paidós, Barcelona, 1994. Pp. 146-147.
64. Martín Barbero. *De los medios a las mediaciones*. Gustavo Gili, Barcelona, 1989. Pág. 235.
65. Citado por Sánchez Noriega, José Luis. *Crítica de la seducción mediática*. Tecnos, Madrid, 1997. Pág. 48.
66. Orozco Gómez, Guillermo y Charles Creel, Mercedes (coords.) *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*. Trillas, México D. F., 1990. Pág. 138.
67. *Op. cit.*, pág. 139.

68. Fietta Jarque, en *Ciberpaís* mensual, núm. 15 (2001). Págs. 67-69.
69. Pérez Babot, (1994), citado por Sánchez Noriega, en *Crítica de la seducción mediática*. Tecnos, Madrid, 1997. Pág. 54.
70. Chomsky, Noam. *La (des)educación*. Versión en castellano, editorial Crítica, Barcelona, 2001.
71. Lourdes Ortiz y Pablo del Río. *Comunicación crítica*. Pablo del Río, editor. Madrid, 1977.
72. Vázquez Montalbán, prólogo a *Crítica de la seducción mediática*, de Sánchez Noriega. Tecnos, Madrid, 1997.
73. Pérez Tornero, (comp.) *Comunicación y educación en la Sociedad de la Información*. Paidós. Barcelona, 2000. Pág. 37.
74. Kaplún, Mario. *Una pedagogía de la comunicación*. Eds. de la Torre, Madrid, 1998.
75. Op. cit., p. 17. y ss.
76. Ídem, p. 51 y ss.
77. Irene Martínez Zarandona, *Las nuevas tecnologías en la educación*, en revista *Rompan filas*, núm. 33. Año 7.
78. Véase el Informe e-España 2002 sobre la Sociedad de la Información. Fundación Auna. Madrid, 2002.
79. Romero Aires, Carlos y Villaverde Peris, Javier. *Internet en los centros educativos*, en "En clave de calidad: la dirección escolar". Pp. 339-345. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid, 2002.
80. Aparici, Roberto. (comp.) *La revolución de los medios audiovisuales*. Educación y nuevas tecnologías. 2ª ed. Ediciones de la Torre, Madrid, 1996. Pág. 135.
81. Op. cit., pág. 131.
82. Ídem, pág. 132.
83. Manuel Alonso y Luis Matilla, *Teleniños públicos, teleniños privados*, Ediciones De la Torre, Madrid, 1995.
84. Incluso en determinados espacios de la televisión pública española, como los programas vespertinos del corazón y de sucesos, se ha llegado a tal situación que entre el anuncio de un reportaje por la presentadora y su emisión se incluyen unos planos de publicidad de un producto, -como un anuncio más, no como patrocinio-, generalmente relacionado con el ese ámbito de la información, sin ningún elemento visual ni sonoro de

separación, de manera que anuncian un inminente contenido informativo y cuelan al telespectador un anuncio sin previo aviso. En el propio Telediario de TVE ocurre, desde

que empezó a incluir publicidad entre los bloques de noticias, que los anuncios se emiten sin que haya un mínimo elemento de separación, como un contenido más. Eso sí, al menos por ahora, no se hace la introducción de la noticia previamente a la emisión del anuncio.

85. Definición del Consejo Asesor de Toronto para la Alfabetización audiovisual, Ontario, Canadá, 1989. En *La revolución....* pág. 331.

86. Aparici. *La revolución...* op. cit. Págs. 425 y ss.

87. Aparici y Matilla. *Imagen, vídeo y educación*. Fondo de Cultura Económica. Madrid, 1987. Págs. 132-133

88. Fombona, Javier. En Sevillano García, M. L. (Coord.) *Nuevas Tecnologías, Medios de Comunicación y Educación*. CCS, Madrid, 1998. Pág. 208.

Capítulo tres.

89. Cebrián Herreros, Mariano. *Información radiofónica. Mediación técnica, tratamiento y programación*. Síntesis, Madrid, 1995. Pp. 165 y ss.

90. Torres Flores, Antonio. *Una historia de la radio en Almería*. Instituto de Estudios Almerienses. Almería, 1996. Pág. 47.

91. Viñas, Juan. *Los niños y la radio*. En “En el aire. 75 años de radio en España”. Pp. 219-223. Cadena SER, Madrid, 1999.

92. Muñoz, José Javier y Gil, César. *La radio: teoría y práctica*. IORTV, Madrid, 1997. Pág. 68.

93. Cebrián Herreros, Mariano. Op. cit. Pág. 233.

94. Rocha, Ricardo. *La radio: reto democrático del siglo XXI*, en revista Chasqui, nº 59, Quito, septiembre de 1997.

95. Será así porque, según Federico Volpini, director de esta emisora pública: “La página web servirá para difundir y recibir, para “jugar” con todos los elementos que los oyentes hagan llegar: tramas paralelas, nuevos personajes, escenarios y todas las combinaciones que surjan de la imaginación”. Con posterioridad, RNE ha seguido apostando por la recuperación de los viejos géneros radiofónicos olvidados. *El País*, 2 de agosto de 2001.

96. Pradas López, en VV.AA. *Educación y televisión*. Grupo pedagógico andaluz Prensa y Educación. Sevilla, 1995. Pág. 24.

97. A este respecto véase el amplio y riguroso estudio de Chaparro Escudero, Manuel. *Radio pública local*. Editorial Fragua. Madrid, 1999.

98. Pérez, María Amor y Aguaded, José Ignacio. Pistas para el uso didáctico de los medios de comunicación. Televisión, prensa y radio en el aula. Revista Comunicación y Pedagogía, núms. 165-167. Barcelona, febrero-julio 2000. Pág. 63.
99. Ese documento sonoro y otros de gran valor están en la publicación “En el aire. 75 años de radio en España”, formada por un libro y dos CD, por lo que su consecución no presenta excesivas dificultades para docentes y centros educativos, dada su disponibilidad en bibliotecas públicas especializadas (como las de Ciencias de la Información y de la Comunicación), si ya no se encontrara en las librerías.
100. Rocha, art. cit.
101. Ibidem.
102. Kaplún, Mario. Una pedagogía de la comunicación. Eds. de la Torre, Madrid, 1998. Pág. 105.
103. Aportar estadísticas concretas sería, a los efectos que nos interesan, un ejercicio prescindible. Quedémonos con una idea general que suele estar presente en la mayoría de estudios sobre la cuestión: frente a las novecientas horas anuales de clases lectivas, los escolares españoles pasan como media unas mil ante el televisor.
104. Ferrés, op. cit.
105. Aparici, Roberto; García Matilla, Agustín; Valdivia Santiago, Manuel. La imagen. UNED, Madrid, 2000.
106. Cuaderno didáctico de la exposición *Éxodos*, de Salgado. Fundación Retevisión, Madrid, 2000.
107. Véase Aparici, R. y García Matilla, A. Lectura de imágenes. Ediciones De la Torre, Madrid, 1989.
108. Citado por R. Tranche, Rafael y Sánchez-Biosca, Vicente. NO-DO. El tiempo y la memoria. Cátedra / Filmoteca española, 2ª ed.; Madrid, 2001
109. Entrevista publicada en la revista T.E. (Trabajadores de la Enseñanza). Federación de enseñanza de CC.OO. Nº 228. Diciembre de 2001.
110. Aparici y Matilla. Op. cit. Pág. 11.
111. Ferrés, op. cit. Pág. 221.
112. Vellegia, Susana. ¿Qué pretende la educación de la televisión?, en revista Chasqui, número 59, Quito, Septiembre de 1997.
113. Aparici y Matilla. Op. cit. Pp. 49 y ss.
114. Ferrés, op. cit. Seguimos a este autor en la exposición de las pautas metodológicas y los contenidos teóricos y actividades prácticas que conviene que estén presentes en el aula al trabajar con y sobre la información televisiva.

115. En diciembre de 2001 se celebró una manifestación multitudinaria en Madrid contra la Ley Orgánica de Universidades (LOU). Congregó a varias decenas de miles de personas. La oposición política al Gobierno denunció que el Telediario de TVE había dedicado una pieza en la que apenas había planos largos que permitiesen dar una idea más próxima a la realidad sobre la dimensión de la congregación masiva de manifestantes, sino que casi exclusivamente había planos cortos y de detalle. En otras televisiones, como Tele 5, se insertaron más planos generales, incluso con tomas desde puntos de vista altos. Un lector crítico será aquél que esté en condiciones de descubrir por sí mismo al menos manipulaciones de este tipo, cuando se produzcan de una forma evidente. Para eso es preciso, por tanto, conocer los medios y el lenguaje audiovisual. El tratamiento dado por el Telediario de La Primera cadena de TVE a la huelga general de trabajadores del 20 de junio de 2002 fue todavía más parcial, incluso con claros signos de manipulación, como se expone en el capítulo cuatro de esta investigación.

116. Sobre este tema en concreto y sobre la degradación de la programación en la televisión española, puede verse la documentada obra de Rodríguez Pastoriza *Perversiones televisivas* (IORTV, Madrid, 1997) Págs. 64-70. El autor analiza con detalle lo ocurrido con el tratamiento dado por el programa de Antena 3 al triple crimen. Esa cadena promocionaba el especial con el siguiente texto, subrayado por una música de cine negro: “¡Las últimas y conmovedoras noticias, con familiares y amigos de las víctimas! ¡No te lo pierdas!” La lluvia de críticas de particulares e instituciones como la Asociación de Telespectadores y Radioyentes (ATR) y la Asociación Española de Pediatría fue una reacción lógica a la indecencia y la aberración.

117. Durante el conflicto bélico que inició Estados Unidos contra Afganistán a raíz del ataque terrorista a las Torres Gemelas perpetrado el 11 de septiembre de 2001, se pudo comprobar qué tratamiento recibió el tema en los informativos. Vimos, así, por citar un solo aspecto, cómo la careta de entrada a programas especiales de televisión y los montajes breves elaborados para separar estas noticias y hacer una sección especial en telediarios, (fue el caso de Antena 3), incluían planos cortos, rápidos, espectaculares y la música propia de una gran producción filmica norteamericana de guerra. ¿Es ético ese tratamiento propio de una película para unos sucesos impresionantes pero reales, acaso cabe dar rienda suelta a la creatividad en la información cuando hablamos de la vida de personas? ¿Se puede justificar que el respeto de los medios hacia unas víctimas no alcance a otras? La escuela debe plantearse preguntas como esta y explorar acerca de lo que conllevan tales tratamientos. Se ha de conocer, por ejemplo, que la música añade emoción y que es éticamente censurable en un contenido informativo, más aún cuando tiene una carga expresiva muy alta. Otro ejemplo más reciente todavía que el alumno debe saber ver por sí mismo: en la invasión a Irak (marzo 2003) la careta de entrada al bloque de noticias y a los programas especiales de televisión utilizaba la expresión “Guerra a Sadam” en Antena 3, mientras que Tele 5 rotulaba “Ataque sobre Iraq”. La diferencia de criterio es apreciable ya desde este primer aspecto.

118. Citado por Ferrés, op. cit.

119. Sánchez Noriega, op. cit. Pág. 34. Para conocer de forma exhaustiva la caracterización de la televisión como medio informativo, véase Cebrián Herreros, Información televisiva... Pp. 48-52.

120. García Matilla, Martínez Fernández y Rivera Barro. Informe Marco sobre la Televisión educativa en España. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1996.
121. Cabero, Julio. Los medios audiovisuales en España. En Internet: www.doe.d5.ub.es/te/any91/cabero_santander, disponible desde www.pntic.mec.es. (Fecha de consulta: 17/03/2001).
122. Sánchez Noriega (1997:406), citado por Juana M^a Sancho Gil, en Nuevas tecnologías: comunicación audiovisual y educación. De Pablos y Jiménez, coords. Pág. 90. Cedecs, Barcelona, 1998.
123. Orozco, Guillermo. En Aparici, Roberto. (comp.) La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías. 2^a ed. Ediciones de la Torre, Madrid, 1996. Págs. 166-167.
124. v. García Galera, María del Carmen. Op. cit.
125. Se puede considerar que la socialización es el proceso a lo largo del cual las personas, y en particular los más jóvenes aprenden qué pueden esperar del mundo y lo que el mundo espera de ellos, según la definición de Roberts (1973), citada por María del Carmen García Galera. Op. cit. Pág. 73.
126. Op. cit. Pág. 71
127. Idem, Pág. 129.
128. González Seara, Luis. Citado por J. L. Sánchez Noriega, Crítica de la seducción mediática. Tecnos, Madrid, 1997. Pág. 250.
129. García Galera. Op. cit. Pág. 63
130. Vílchez, Luis Fernando. Televisión y familia. Un reto educativo. PPC, Madrid, 1999.
131. García Galera apunta las siguientes acciones: 1. Dirigir a los niños hacia programas no violentos, especialmente hacia programas que tengan un contenido educativo. 2. Establecer un máximo de horas de televisión que puede ver el niño al día o a la semana y que se cumpla. 3. Hablar sobre lo que hace a un programas divertido, triste o escabroso. 4. Hablar de cómo su familia es distinta de aquella que aparece en el televisor. 5. Hablar de cómo los programas, con sus personajes y características, son diferentes de la realidad. 6. Si los niños van a ver alguna película o serie violenta, es interesante verla con ellos y discutir sobre el argumento, de forma que acepte y comprenda el hecho de que las personas no deberían comportarse así. 7. Explicar que la violencia no es la solución a los conflictos. Op. cit. Pp. 112-113.
132. Cebrián Herreros, Mariano. Información audiovisual y educación. Ponencia de las Jornadas "Aprovechamiento educativo de la televisión". Facultad CC. Información (UCM). Madrid, noviembre de 1999.
133. Cabero, Julio. Nuevas Tecnologías, Comunicación y Educación. Revista Píxel-BIT. Núm. 4. (1997).

134. Vílchez, op. cit.
135. Informe del Grupo de trabajo MEC / RTVE sobre televisión y educación. MEC, Madrid, 1982. Pág. 268.
136. Hartley, J. Los usos de la televisión. Paidós Comunicación. Barcelona, 2000. Pp. 142-143.
137. Martín Barbero, Los ejercicios del ver. Gedisa, 1999. Pág. 19.
138. Vicente Romano, Introducción al periodismo. Editorial Teide. Madrid, 1984. Pág. 48.
139. Ibidem.
140. Jacquinet, Geneviève. La escuela frente a las pantallas, Aique, Buenos Aires, 1996. Pág. 11.
141. Joan Ferrés. Televisión y educación. Paidós. Barcelona, 1999. Pág. 102.
142. Sobre el tratamiento de la información internacional, y en particular el dado a la Guerra del Golfo y a otros conflictos bélicos, como el originado por los sucesos del 11 de septiembre de 2001, puede verse Pizarroso Quintero, Alejandro, La guerra de las mentiras, Eudema, Madrid, 1991; Quirós Fernández, Fernando. Estructura internacional de la información. Síntesis, Madrid, 1998, donde se estudia este caso de distorsión informativa, junto a otros; García Matilla, Agustín, Más allá del terror televisado. Estrategias contra la desinformación: una nueva pedagogía de la comunicación. En Contreras, Fernando y Sierra, Francisco (coords.). *Culturas de guerra. Medios de comunicación y violencia simbólica* (2002), (este artículo está disponible en Internet: www.airecomun.com/artic1.htm) y Collon, Michel. Informe ¡Ojo con los media!. (Ed. Hiru, Guipúzcoa, 1996). En esta última obra, que se ocupa de los burdos montajes del conflicto del Golfo Pérsico, se propone avanzar en una lectura activa de los mensajes y los tratamientos de los medios. Se ofrece, en concreto, un método de lectura crítica que pasaría por plantearse las siguientes preguntas: ¿Quién origina la información? ¿Qué interés tiene en este asunto? ¿Qué ideología influye en el que habla? ¿Nos comunica correctamente el punto de vista contrario, y si no lo hace, dónde podemos encontrarlo? ¿Nos indica cuáles son las causas profundas del problema? Además, aporta algunos criterios que pueden resultar válidos para comprobar una información y, en su caso, reconocer las artimañas de la manipulación:

Las fuentes, ¿una o varias? ¿son testigos directos? ¿son independientes o se citan la una a la otra (en “cascada”)? ¿Están identificadas con precisión? ¿son desinteresadas? ¿y fiables? ¿recurren a fuentes-camelo tales como “los observadores” o “de fuente autorizada”, que a menudo sólo sirven para ocultar la propia opinión del periodista o la de su fuente política? La precisión: ¿qué hay de los lugares, fechas o personas implicadas? ¿se hace una cuidadosa distinción entre hechos reales y hechos sólo probables o posibles. Las contradicciones (se ponen de manifiesto a veces al comparar la prensa generalista y la especializada en finanzas, por ejemplo). El debate, ¿se cede la palabra a los argumentos opuestos? ¿de qué manera? La confrontación. ¿Que la prensa ataca a una persona, a un

movimiento, a un país? Pregúnteles su punto de vista, escuche su respuesta a las acusaciones. Hágase enviar documentación. Los expertos ¿proviene todos del mismo bando? ¿se indican sus vínculos o intereses? Busque qué expertos “disidentes” han sido excluidos. La lógica. ¿Son consecuentes las deducciones o están basadas en “a priori”?

¿Se pasa discretamente de un tema a otro? ¿Hay confusión entre cosas sin relación? ¿Insinuaciones no probadas? ¿Se utilizan silogismos engañosos? Las palabras. ¿Precisas o vagas? ¿Se emplean palabras “recargadas” con el fin de neutralizar la reflexión? Palabras con una carga positiva como “defensa”, “moderado”, “pragmático”, “mundo libre”, “cooperación”... O palabras con una carga negativa: “régimen”, “terrorista”, “extremista”... Los eufemismos. ¿Se utilizan términos complacientes para minimizar una acción escandalosa o una responsabilidad? Ejemplos: “daños colaterales” en vez de víctimas; “reajustes”, en vez de despidos; “subdesarrollo”, en vez de hablar de explotación de las multinacionales. El estilo. ¿Se usan el condicional o las comillas para poner en duda una afirmación? ¿Se acentúa el aspecto sentimental para disminuir la capacidad de razonamiento? Las cifras. ¿Precisas, verificadas? ¿Se ilustran los aspectos esenciales? ¿Comparan las estadísticas cosas comparables? La historia. ¿Se remonta hasta los orígenes del fenómeno? ¿Se limita la cronología? ¿Se indican las causas sociales profundas de tal o cual acontecimiento, los intereses de las distintas clases y estratos sociales? Pp. 336-342.

Younis (1993:245) sugiere la realización de toda una serie de actividades concretas en el aula centradas en la Guerra del Golfo y en las noticias que en su día inundaron los telediarios. Pese a que han pasado los años, algunas de las propuestas siguen siendo perfectamente aplicables a hechos recientes.

143. Maquinay, A. y Criado, A. Los audiovisuales en el aula. Comunicación y Pedagogía, 167, julio 2000, pág. 75.

144. García Galera, María del Carmen. Televisión, violencia e infancia. Gedisa, Barcelona, 2001. Pp. 26-27.

145. Citado por Francisco Sierra, Introducción a la teoría de la comunicación educativa. Ed. MAD, Sevilla, 2000. Pág. 207.

146. Aparici Marino, Roberto y García Matilla, Agustín. Lectura de imágenes. Ediciones de la Torre, 2ª ed., Madrid, 1989.

147. Consultado en Internet: URL: <http://almez.pntic.mec.es/~jcia0000/c.audiovisual>
Fecha: 12/07/01.

148. VV.AA. Escuela y sociedad. Un compromiso. (Jornadas de Formación del Profesorado). Edita: Consejería de Educación y Juventud de Cantabria. Santander, 2000.

149. Masterman, Len. La enseñanza de los medios de comunicación. Ediciones de la Torre, Madrid, 1993. Pág. 139.

150. Pérez Tornero, José Manuel. El desafío educativo de la comunicación. Para comprender y usar el medio. Paidós, Barcelona, 1994. Pp. 148 y ss.

151. Op. cit., pp. 156-159.

152. Ídem, pág. 152.

153. Ibidem.

154. Irene Martínez Zarandona, Las nuevas tecnologías en la educación, en revista Rompan filas, núm. 33. Año 7.

155. Agustín García Matilla en Aparici, Roberto. (comp.) La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías. 2ª ed. Ediciones de la Torre, Madrid, 1996. Pág. 83.

156. Jacquinet, op. cit. Pág. 33.

Capítulo cuatro.

157. Sobre este punto, puede verse Bartolomé, Donaciano y Sevillano, María Luisa. *Enseñanza-aprendizaje con los medios de comunicación en la Reforma*. Ed. Sanz y Torres, Madrid, 1991, que se centra en la presencia de los medios en el sistema educativo vigente. También se han ocupado del tema Morón Marchena, J. A. y Conde Huelva, A. M. en VV.AA. *Educación y Televisión*, Editado por Grupo Andaluz Prensa y Educación, Sevilla, 1995. Pp. 44-48) y Younis Hernández, J. A. *El aula fuera del aula*. Nogal, Las Palmas de Gran Canaria, 1993. Pp. 178 y ss.

158. Como señala Orozco (1996:41): “La cosmovisión familiar constituye un conjunto de tradiciones, valores, información y actitudes que tratan de inculcarse en todos los miembros de la familia para mantener la cohesión del grupo y garantizar su reproducción”.

159. Lucini, Fernando G. (González), Sueño, luego existo. Anaya, Colección Hacer Reforma. Madrid, 1996. Pp. 125-126.

160. Cfr. Didáctica de Lengua y Literatura, ICE de la UCM, Madrid, 1999.

161. Puede consultarte, entre otras, la obra de Antonio Campuzano “Tecnologías audiovisuales y educación. Una visión desde la práctica. Akal. Madrid, 1993 o el trabajo “Taller de análisis de imagen” (en la revista “Educación y medios”, de APUMA, nº 7. Pp. 28-32), del mismo autor. Además existen diversos manuales universitarios y el Curso de Lectura de la Imagen de la UNED, formado por material impreso y por vídeos didácticos. En el terreno más teórico, y para la búsqueda de materiales formativos para docentes, referencias bibliográficas, asociaciones sobre educación y medios, etcétera, existe el

excelente libro interactivo multimedia *Educación para la Comunicación* en CD-ROM (Corporación Multimedia / Master en Televisión Educativa de la Universidad Complutense. Madrid, 2002).

162. Olga Casanova. “Herederos”. El País, 4 de enero de 2000. Pág. 14.

163. En el prólogo a la obra de J. L. Sánchez Noriega *Crítica de la seducción mediática*. Tecnos, Madrid, 1997. Pág. 13.
164. v. Vázquez Montalbán, prólogo a la obra de J. L. Sánchez Noriega, op. cit. y Vicente Romano, *La formación de la mentalidad sumisa*. Los libros de la Catarata, Fondo de Investigaciones Marxistas. Madrid, 1991.
165. Edgar Morin. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós Studio, Barcelona, 2001. Págs. 114-115.
166. Véase e-España 2001, Informe sobre la situación de la Sociedad de la Información en España. Fundación Retevisión-Auna. Madrid, 2001. Pág. 11.
167. *Nuevas Tecnologías, Medios de Comunicación y Educación*. María Luisa Sevillano (coord.) CCS, Madrid, 1998. Pág. 345.
168. Gubern, Román, entrevistado por Roda Salina, F. J. y Beltrán de Tena, R. *Información y comunicación. Los medios y su aplicación didáctica*. Gustavo Gili (colección Medios de Comunicación en la Enseñanza). Barcelona, 1988. Págs. 12-12.
169. Entrevista publicada en la Revista ORO. Nº 32. Diciembre de 1995. Pp. 16-20.
170. Jesús Martín Barbero. *Los ejercicios del ver*. Gedisa, Barcelona, 1999. Pág. 46
171. Cebrián Herreros, Mariano. *Información audiovisual... op. cit.* Pág. 512.
172. Freire, Paulo. *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Siglo XXI editores. Madrid, 1996. Págs. 116-117.
173. Cebrián Herreros, Mariano. *La información audiovisual como servicio democrático*. Forja. Madrid, 1983. Pág. 144 y Pág. 134.
174. Los profesores cuentan con las pautas que aporta este mismo autor en sus obras. Cabe destacar, *Televisión y educación*, Paidós, Barcelona, 1994. Por tanto, pueden adoptarse las actividades y la propuestas metodológicas para el análisis crítico de la publicidad, la ficción y la información televisiva que realiza Ferrés. Pp. 145-215.
175. Chomsky, Noam. *La (des)educación*. Versión en castellano, editorial Crítica, Barcelona, 2001.
176. Citado por R. Tranche, Rafael y Sánchez-Biosca, Vicente. *NO-DO. El tiempo y la memoria*. Cátedra / Filmoteca española, 2ª ed.; Madrid, 2001. Pág. 19.
177. Caivano, Fabricio. *La educación invertebrada*, en *Suplemento de TELOS*, número 25 (1991). Pp. 7-15.
178. Sobre este punto, puede verse el trabajo centrado en los estereotipos presentes en la televisión incluido en Aparici, Roberto. (comp.) *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*. 2ª ed. Ediciones de la Torre, Madrid, 1996.

179. Edición de *Bitácora* (1990). En torno a este tema conviene precisar que “las opiniones de los teóricos frente a las imágenes subliminales se hallan divididas: algunos defienden que no hay suficientes pruebas de que el espectador pueda llegar a asimilar inconscientemente estas imágenes; otros, sin embargo, aportan pruebas que parecen demostrar que los medios de comunicación de masas incluyen en ocasiones planos de tan corta duración y con mensajes tan aparentemente fuera de contexto que reflejan, al menos, una intencionalidad en su creador que no puede ser analizada por el espectador y que le evita poner los filtros críticos necesarios para “leer” determinadas imágenes”. (Aparici y García Matilla, *Imagen, vídeo y educación*. Fondo de Cultura Económica. Madrid, 1987. Pág. 114).
180. Se puede encontrar un muy buen compendio de las diversas aportaciones de los autores más relevantes en torno al significado de los colores en *Lectura de imágenes*, de Aparici y Matilla, Ediciones de la Torre, Madrid, 1989.
181. Aparici y Matilla. *Imagen, vídeo y educación*. Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1987. Pp. 18-19.
182. La elaboración corresponde a Antonio Fera Moreno, que la desarrolla en *Contenidos curriculares y medios de comunicación*, en *Cuadernos de Pedagogía* 234 (1995).
183. Geneviève Jacquinet. *Op. cit.* Pp. 81 y ss.
184. Fombona, J. *Nuevas Tecnologías, Medios de Comunicación y Educación*. M. L. Sevillano (coord.). CCS, Madrid, 1998. Pp. 221 y ss.
185. Cebrián Herreros, Mariano. *La información audiovisual como servicio democrático*. Ed. Forja, Madrid, 1983. Pp. 81-82. Para profundizar sobre denotación y connotación en la información audiovisual, véase el tratamiento del tema en la obra mencionada, en la que también se abordan otros aspectos muy relevantes y que están relacionados, como las exigencias para la lectura del texto informativo (pp. 83 y ss.) y la espectacularización de la información (pp. 103 y ss.). Una investigación más reciente sobre estas mismas cuestiones y sobre problemas esenciales, como la desinformación y la manipulación, se encuentra en otro trabajo del mismo autor: *Información televisiva. Mediaciones, contenidos, expresión y programación*. Editorial Síntesis, Madrid, 1998. (Pp. 175-178 y 310-313, respectivamente).
186. Lazotti Fontana, Lucía. *Comunicación visual y escuela. Aspectos psicopedagógicos del lenguaje visual*. Gustavo Gili, Barcelona, 1983. Pág. 101.
187. Alonso y Matilla, *Teleniños públicos / teleniños privados*. Ediciones de la Torre. Madrid, 1995. Pág. 19.
188. *Op. cit.* Pp. 23 y ss.
189. *Ídem.* Pág. 62.
190. Jacquinet, *op. cit.* Pág. 49.

191. Idem. Págs. 47 y 48.
192. Fecé, José Luis. Lectura crítica de medios audiovisuales, en *Comunicación y Educación en la Sociedad de la Información*, Pérez Tornero, comp. Paidós, Barcelona, 2000. Págs. 135-168.
193. El modelo de análisis de la imagen que formula Antonio Campuzano, (en *Tecnologías audiovisuales y educación. Una visión desde la práctica*. Madrid, Akal, 1993. Pág. 113) presenta semejanzas con las exposiciones de propuestas de actividades prácticas que realizan Matilla, Aparici y Obach, entre otros autores. Los docentes pueden cotejar las diversas aportaciones para preparar contenidos, materiales y actividades sobre el tema.
194. Masterman, op. cit. Pp. 37 y ss.
195. Alonso y Matilla, op. cit. Pág.125.
196. Ima Sanchís, entrevista a Alfredo Olivera, en *La Vanguardia*. La contra, (última página). 5 de octubre del 2001.
197. Arboledas, Luis. *Pinchadiscos, radiofonistas y predicadores*. Ed. Comares. Granada, 1995. Pp.19-20.
198. v. Alonso y Matilla, op. cit. Págs. 127 y ss.
199. Jacquinot, op. cit. Pág. 36
200. Pérez, María Amor y Aguaded, José Ignacio. Pistas para el uso didáctico de los medios de comunicación. *Televisión, prensa y radio en el aula*. Revista *Comunicación y Pedagogía*, núms. 165-167. Barcelona, febrero-julio 2000. Págs. 60-66.
201. Sobre las experiencias escolares de radio educativa impulsadas en España puede verse el análisis de Sevillano, María Luisa (coord.), en *Nuevas Tecnologías, medios de comunicación y educación*. Ed. CCS. Madrid, 1998. Pág. 183 y ss. La autora propone también un modelo de análisis de programas radiofónicos, pensado para el ámbito de la educación reglada.
202. Rivera Barro, María José. El medio radiofónico: el uso de la radio en la escuela, en *La revolución de los medios audiovisuales* (Roberto Aparici, coord.) Pág. 287 y ss. Ediciones de La Torre. Madrid, 1993.
203. Ibidem.
204. El Anuario 2002 del Gabinete de Estudios de la Comunicación Audiovisual (GECA) sobre la Televisión apuntaba en sus conclusiones que la “telerrealidad” era una tendencia clara en el panorama de la programación televisiva española. En la edición publicada en 2003 ya se afirma con claridad que “se consolida como género hegemónico”. No parece que el análisis sea erróneo.

205. Sobre este tema, puede verse “El consumo de televisión por parte de los niños españoles (temporada escolar 2000-2001)”, de Luis-Miguel Martínez y Yolanda Marugán; “Una televisión para la educación en el siglo XXI. Mucho más que un servicio público esencial”, de Agustín García Matilla, así como el capítulo “Televisión e infancia”, todo ello del Libro interactivo – CD *Educación para la comunicación. Televisión y Multimedia*. VV.AA. Corporación Multimedia-UCM-Unicef. Madrid, 2002. Éstas y otras investigaciones confirman que la infancia es hoy la gran olvidada de las parrillas de programación televisiva en España.
206. Entrevista de Amilibia en *La Razón*, 14/11/2002.
207. Citado por José Luis Olaizola en *Suplemento Semana*, 20/10/1991.
208. Ese estudio está disponible de forma íntegra en la dirección electrónica usuario.tiscali.es/aideka Acceso: 15/12/2002 (E-mail: aideka @ tiscali.es)
209. Cebrián Herreros, Mariano. Información audiovisual... Ed. Síntesis. Madrid, 1998. Pág. 40.
210. Citado por Rivière, Margarita. El segundo poder. El País-Aguilar. Madrid, 1998. Pág. 18.
211. Son de gran interés, por ejemplo, en autoría de los dos últimos, *Los guardianes de la libertad y Fundamentalismo USA. Fundamentos teológico-políticos de la política exterior estadounidense*, publicados en español por Grijalbo-Mondadori y por Icaria, respectivamente. De Chomsky igualmente es el libro *11/09/01* (RBA Ediciones, Madrid, 2001, en el que trata cuestiones como las planteadas en la actividad).
212. VV.AA. *La televisión en tiempos de guerra: la onda expansiva de los atentados del 11-S*. (Paco Lobatón, coord. Gedisa. Barcelona, 2002) y *El peligro de un éxito no deseado. Consecuencias del 11-S en los principales medios online norteamericanos*, de Rafael Cores, comunicación del III Congreso de Periodismo Digital (Huesca, 01/02). Disponible en Internet: www.congresoperiodismo.com (Acceso: 14/12/02).
213. Véase el Decreto 194/97 de 29 de julio y la Orden de 11 de agosto de 1997 (en concreto el artículo 5.1 de ésta), disposiciones legislativas que regulan la organización y el funcionamiento del Sistema Andaluz de Formación del Profesorado.
214. Martínez Navarro, Anastasio. *Evolución de la formación del profesorado de Educación Secundaria*. En VV.AA. Formación de profesores de Educación Secundaria. Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Complutense. Madrid, 1999. Pág. 143.

BIBLIOGRAFÍA
GENERAL

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Agosttini, F. Juegos con la imagen. Pirámide, Barcelona, 1987.

Aguaded Gómez, José Ignacio. Convivir con la televisión. Paidós, Barcelona, 2000.

Aguaded, J. I. La educación en medios de comunicación. Ed. Kr. Murcia, 2001.

Aguaded Gómez, José Ignacio. Enseñar y aprender con prensa, radio y televisión. Grupo Comunicar, Huelva, 1992.

Aguaded Gómez, José Ignacio. Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada. Grupo Comunicar, Huelva, 1996.

Aguaded Gómez, José Ignacio. Descubriendo la caja mágica. Aprendemos a ver la tele. Grupo Comunicar, Huelva, 1998.

Aguaded Gómez, José Ignacio. Descubriendo la caja mágica. Enseñamos a ver la tele. Grupo Comunicar. Huelva, 1998.

Aguaded Gómez, José Ignacio. Educación para la competencia televisiva. Fundamentación, diseño y evaluación de un programa didáctico para la formación del telespectador crítico y activo en Educación Secundaria. Tesis Doctoral en edición electrónica. Universidad de Huelva, 1999.

Aguilar Carrasco, Pilar. Manual del espectador inteligente. Fundamentos, Madrid, 2000.

Albero, Magdalena. La televisión didáctica. Mitre, Barcelona, 1985.

- Alija, E. El soporte audiovisual en la estructura comunicativa. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias de la Información. Universidad Complutense, Madrid, 1982.
- Alonso Erasquin, Manuel. Fotoperiodismo: formas y códigos. Síntesis, Madrid, 1995.
- Alonso Erasquin, Manuel y Rispa, Raúl (Eds.): Función formativa de la televisión. Nuevas tecnologías en la vida cultural española. Fundesco, Madrid, 1990.
- Alonso, C. A. y Gallego, D. J. Cómo enseñar a ver críticamente la televisión. 2 vols. UNED. Madrid, 1996.
- Alonso, Manuel y Matilla, Luis. Imágenes en libertad. Nuestra cultura. Madrid, 1980.
- Alonso, Manuel y Matilla, Luis. Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa. Akal, Madrid, 1990.
- Alonso Erasquin, M., Matilla, L. y Vázquez, M. Los teleniños. Laia, Barcelona, 1980.
- Alonso, M., Matilla, L. y Vázquez, M. Teleniños público, teleniños privados, Eds. De la Torre, Madrid, 1995.
- Alvarado, M.; Gutch, R. y Wollen, T. Learning the media: an introduction to media teaching. Macmillan, Londres, 1998.
- Amat, N. De la información al saber. Fundesco, Madrid, 1990.
- Aparici, Roberto. Educación para los medios en tiempos del neoliberalismo. En Actas del Primer Congreso de Formación y Medios. Escuela de Magisterio de Segovia. Universidad de Valladolid, 1997.

Aparici Marino, Roberto y García Matilla, Agustín. Imagen, vídeo y educación. Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1987.

Aparici Marino, Roberto y García Matilla, Agustín. Lectura de imágenes. Ediciones De la Torre, 2ª ed., Madrid, 1989.

Aparici, Roberto, García Matilla, Agustín; Valdivia Santiago, Manuel. La imagen. UNED, Madrid, 2000.

Aparici, Roberto. (comp.) La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías. 2ª ed. Ediciones de la Torre, Madrid, 1996.

Arboledas, L. Radiofonistas, predicadores y pinchadiscos. Comares. Granada, 1995.

Area Moreira, Manuel. Educación de los medios de comunicación y su integración en el currículum escolar. Revista Píxel-BIT. Nº 4. Consultado en Internet (14/11/01)
Dirección: www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n4/n4art/art41.htm

Arheim, Rudolf. Arte y percepción visual. Alianza, Madrid, 1979.

Arheim, Rudolf. Estética radiofónica. Gustavo Gili, Barcelona, 1980.

Arroyo Almaraz, Isidoro. Imagen y cultura, del cerebro a la tecnología. Ed. Laberinto. Madrid, 2001.

Atwood, B. S. Cómo desarrollar la lectura crítica. CEAC, Barcelona, 1984.

Aumont, J. La imagen. Paidós, Barcelona, 1992.

Austin, J. L. Cómo hacer cosas con palabras. Paidós. Barcelona, 1982.

- Babin, P. y Kouloumdijan, M. F. Nuevos modos de comprender. La generación del audiovisual y el ordenador. SM, Madrid, 1983.
- Baggaley, J. P. y Duck, S. W. Análisis del mensaje televisivo. Gustavo Gili, Barcelona, 1987.
- Balada, Marta y Juanola, Roser. La educación visual en la escuela. Paidós, Barcelona, 1987.
- Baldelli, Pío. Comunicación audiovisual y educación. Ediciones de la Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1970.
- Ball, Raymond. Pedagogía de la Comunicación. El Ateneo. Barcelona, 1972.
- Ballaude, José. Enseñanza audiovisual: Teoría y Práctica. Editorial Universitaria. Santiago de Chile, 1970.
- Ballesta Pagán, F. J. (coord.), Enseñar con los medios de comunicación. PPU / DM. Barcelona, 1995.
- Ballesta Pagán, F. J. Los medios de comunicación en el currículum. KR, Murcia, 1998.
- Ballesteros Díaz, Fernando. El papel de Internet en la educación del futuro: mitos y realidades. En “En clave de calidad: la dirección escolar”. Pp. 95-101. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid, 2002.
- Ballesteros Díaz, Fernando. La Brecha Digital. El riesgo de exclusión en la Sociedad de la Información. Fundación Retevisión. Madrid, 2002.
- Barea, Pedro. La estirpe de Sautier. El País Aguilar, Madrid, 1994.

- Barroso García, Jaime. Introducción a la realización televisiva. IORTV, Madrid, 1989.
- Barroso, J. Proceso de la información de actualidad en televisión. IORTV, Madrid, 1992.
- Barthes, Roland. La cámara lúcida. Paidós, Barcelona, 1990.
- Barthes, Roland. Lo obvio y lo obtuso. Paidós, Barcelona, 1986.
- Bartolomé, A. Nuevas tecnologías y enseñanza. Graó, Barcelona, 1989.
- Bartolomé Crespo, Donaciano, Los medios de comunicación y su integración curricular. Estrategias de enseñanza y aprendizaje con medios y tecnologías. Fundación Ramón Areces. Madrid, 1995.
- Bartolomé Crespo, Donaciano y Sevillano García, María Luisa. Enseñanza-aprendizaje con los medios de comunicación en la reforma. Sanz y Torres, Madrid, 1981.
- Baigorri, Artemio. Elementos para un análisis crítico de la red. En www.griesca.org. Fecha de consulta. 03/09/01.
- Baudrillard, J. Cultura y simulacro. Kairós. Barcelona, 1978.
- Bautista, Antonio. Los medios como soportes de sistemas de representación: implicaciones educativas, en Comunicación, lenguaje y educación. Núm. 14, 1992.
- Bautista Vallejo, José Manuel. La autoridad televisiva: la gran máquina igualitaria. En Educación y Televisión, Grupo Pedagógico Andaluz Prensa y Educación. Sevilla, 1995. Pp. 32-34.
- Bassets, Lluís (ed.) De las ondas rojas a las radios libres. Gustavo Gili. Barcelona, 1981.

- Bazalgette, Cary. Los medios audiovisuales en la educación primaria. MEC / Morata, Madrid, 1991.
- Bazalgette, Cary. La enseñanza de los medios de comunicación en la enseñanza primaria y secundaria, en Aparici, R. (comp.) La revolución de los medios audiovisuales, Ediciones De la Torre. Madrid, 1993. Págs. 119-141.
- Belinchón, M. y Jiménez, E. (comps.) Programa la prensa en la escuela. Prensa, radio y televisión. Generalitat valenciana, Valencia, 1986.
- Bellido, A. El cine y la televisión. Educación plástica y visual. Secundaria Obligatoria. Generalitat valenciana, Valencia, 1992.
- Benesch, H. y Schmandt, W. Manual de autodefensa comunicativa. La manipulación y cómo burlarla. Gustavo Gili. Barcelona, 1982.
- Benito, Ángel. La invención de la actualidad. Técnicas, usos y abusos de la información. Fondo de Cultura Económica. Madrid, 1995.
- Bense, M. Estética de la información. Alberto Corazón. Madrid, 1973.
- Berger, P. y Luckmann, Th. La construcción social de la realidad. Amorrortu, Buenos Aires, 1979.
- Berger, J. Modos de ver. Gustavo Gili, Barcelona, 1975.
- Bergondo Llorente, E. Comunicación audiovisual. Materiales didácticos del MEC. Optativas de Bachillerato. MEC, Madrid, 1993.
- Berlo, D. K. El proceso de la comunicación. El Ateneo, Buenos Aires, 1981.

- Black, M. ¿Cómo se representan las imágenes? En Gombrich, H. y Black, M. Arte, percepción y realidad. Paidós, Barcelona, 1983.
- Blázquez, Cabero y Loscertales (coords.) Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación. Alfar. Sevilla, 1994.
- Blumler, Jay G. Televisión e interés público. Bosch. Barcelona, 1993.
- Botella, E. y otros. Los procesos de comunicación. Optativas. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1992.
- Buera, Mariano y otros. Aproximación a un método de lectura de imagen fija. Ministerio de Educación, PNTIC, 1990.
- Busquets, Lluís, Para leer imágenes. Publicaciones ICCE. Madrid, 1977.
- Brecht, Bertold. Teoría de la radio. Península, Barcelona, 1973.
- Cabero, Julio. Nuevas tecnologías, comunicación y educación. Revista EDUTEC. Número 1 (1995). Consultado el 18/11/01 en Internet: www.uib.es/depart/dceweb/revelec1.html.
- Cabero, Julio (Dir.) Los usos de los medios audiovisuales, informáticos y las nuevas tecnologías en los centros andaluces. Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/edutec>. Fecha de consulta: 23/11/01.
- Cabero, Julio (Coord..) Tecnología educativa. Síntesis. Madrid, 1999.
- Cabero, Julio. Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza. Paidós, Barcelona, 2001.

Caivano, Fabricio. La educación invertebrada, en Suplemento de TELOS, número 25 (1991). Págs. 7-15.

Caivano, Fabricio. Una lección de pedagogía. El País, 23 de mayo de 2000.

Callejo, Javier. La audiencia activa. El consumo televisivo: discursos y estrategias. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, 1995.

Callejo, Javier. Investigar las audiencias. Un análisis cualitativo. Paidós, Barcelona, 2001.

Camps, Victoria. Consumidores de imágenes, prólogo a Aguilar, Pilar: Manual del espectador inteligente, págs. 11-13. Fundamentos, Madrid, 1996.

Campuzano, Antonio. Tecnologías audiovisuales y educación. Una visión desde la práctica. Madrid, Akal, 1993.

Campuzano, Antonio. Algunas consideraciones sobre la formación del receptor crítico, en “Educación y Medios” (APUMA). Núm. 3. Madrid, 1996.

Campuzano, Antonio. Taller de análisis de imagen, en “Educación y Medios” (APUMA), núm. 7. Pp. 28-32.

Carretero, M. Constructivismo y educación. Edelvives. Zaragoza, 1993.

Casademont, Jordi y Masegosa, Joan J.: Integración curricular de los audiovisuales. Una experiencia probada. Fundación Serveis de Cultura Popular/ Ed. Alta Fulla, Barcelona, 1993.

Cassirer, H. R. Televisión y enseñanza. Hachette. Buenos Aires, 1964.

Castañares, Wenceslao. Nuevas formas de ver, nuevas formas de ser: el hiperrealismo televisivo. Revista de Occidente. Núm. 170-171. Julio-agosto, 1995.

Castañeda Yáñez, M. Los medios de comunicación y la tecnología educativa. Trillas. México, 1978.

Castells, Manuel. La era de la información. Vol. I (La sociedad Red). Alianza editorial, Madrid, 1998.

Castells, Manuel. La Mediocracia, en El País. 30 de enero de 1995.

Castells, Manuel. El puente entre la Galaxia Gutenberg y la Constelación Internet, en Fernández Hermana, L. A. En.red.ando, ediciones B, Barcelona, 1998.

Cazeneuve, J. El hombre telespectador. Gustavo Gili. Barcelona, 1977.

Cebrián Herreros, Mariano. La radio en la convergencia multimedia. Gedisa, Barcelona, 2001.

Cebrián Herreros, Mariano. Teoría de la información audiovisual. Interpretación informativa audiovisual de la realidad. UNED, Madrid, 2000.

Cebrián Herreros, Mariano. Información televisiva. Mediaciones, contenidos, expresión y programación. Síntesis, Madrid, 1998.

Cebrián Herreros, Mariano. Información radiofónica. Mediación técnica, tratamiento y programación. Síntesis, Madrid, 1995.

Cebrián Herreros, Mariano. Información audiovisual. Concepto, técnica, expresión y aplicaciones. Síntesis, Madrid, 1995.

Cebrián Herreros, Mariano. La información audiovisual como servicio democrático. Forja, Madrid, 1983.

Cebrián Herreros, Mariano. Información audiovisual y educación. Ponencia de las Jornadas “Aprovechamiento educativo de la televisión”. Fac. CC. Información (UCM). Madrid, noviembre de 1999.

Cebrián Herreros, Mariano. Dimensión educativa de la información televisual, *Revista española de pedagogía*, nº 148, pp. 61-89, 1980.

Cebrián Herreros, Mariano. Deontología periodística en radio y televisión. En VV.AA. Deontología, función social y responsabilidad de los profesionales de la comunicación. Edita: Consejo Social de la U. Complutense. Madrid, 2002. Págs. 183-211.

Cebrián de la Serna, M. La televisión: creer para ver. La credibilidad infantil frente a la televisión. Una propuesta de intervención didáctica, Clave Aynadamar. Málaga, 1992.

Cebrián de la Serna, Manuel. Realidad y ficción en la lectura de mensajes verboicónicos televisivos en niños de 4 a 7 años. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga, 1989.

Cebrián de la Serna, M. ¿Qué y cómo aprenden los niños y las niñas desde la televisión?. En VV.AA. La otra mirada a la tele. Edita: Junta de Andalucía (1997).

Ceneca-Unesco. Manual latinoamericano de educación para la comunicación. Chile, 1992.

Centro Guarura. “Talleres de lectura crítica”, en CENECA (comp.) Educación para la comunicación. Manual latinoamericano, CENECA/ UNICEF/ UNESCO, pp. 53-63. Santiago de Chile, 1992.

- Chalvon, M.; Corset, P. y Souchon, M. El niño ante la televisión, Juventud, Barcelona, 1982.
- Chaparro Escudero, Manuel. Radio pública local. Fragua. Madrid, 1999.
- Coll, César. Psicología y currículum. Paidós, Barcelona, 1988.
- Colombo, Furio. Televisión. La realidad como espectáculo. Gustavo Gili, Barcelona, 1976.
- Colombo, Furio. Rabia y televisión. Gustavo Gili, Barcelona, 1983.
- Colombo, Furio. Últimas noticias sobre el periodismo. Anagrama, Barcelona, 1997
- Collon, Michel. Informe ¡Ojo con los media! Ediciones EPO / Hiru, Guipúzcoa, 1996.
- Comisión Europea. Aprender en la sociedad de la información. Plan para una iniciativa europea (1996-1998). Bruselas, 1996.
- Comparato, D. Arte y técnica para escribir para cine y televisión. IORTV, Madrid, 1989.
- Contreras, José M. y Palacio, Manuel. Programación televisiva. Síntesis. Madrid, 2001.
- Coppen, Helen. Utilización didáctica de los medios audiovisuales. Anaya, Salamanca, 1976 (2ª ed. Madrid, 1982).
- Corominas, Agustí. La comunicación audiovisual y su integración en el currículum. Graó, Barcelona, 1994.

Clarín (diario argentino). Educación y medios de comunicación. Editorial del 28 de octubre de 2000. Consultado en Internet el 23/07/01: www.clarin.com/diario/2000-10-28/o-02601.htm

Cloutier, Jean. La communication audio-scripto-visuelle à l'heure des Self-media, ou L'ère D'emerec. Presse de l'Université de Montreal. 1973.

Costa, Pere Oriol. La crisis de la televisión pública. Paidós, Barcelona, 1996.

Charles, Mercedes y Orozco, Guillermo. Educación para los medios: una propuesta integral para maestros, padres y niños. ILCE-Unesco, México, 1992.

Charles, Mercedes y Orozco, Guillermo. Programa de educación para los medios. Guía del televidente para padres de familia. 2 tomos. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. México, 1994.

Chomsky, Noam y Herman, Eduard S. Los guardianes de la libertad. Crítica. Barcelona, 1990.

Chomsky, Noam y Ramonet, I. Cómo nos venden la moto. Icaria, Barcelona, 1995.

Chomsky, Noam. La (des)educación. Edit. Crítica. Barcelona, 2001.

Davis, Flora. La comunicación no verbal. Alianza, Madrid, 1986.

Dearden, R. F.; Hirst, P. H. y Peters, R. S.: Educación y desarrollo de razón. Formación del sentido crítico. Narcea, Madrid, 1982.

Debord, G. La sociedad del espectáculo, Castellote, Madrid, 1976.

- Debray, Régis. Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente. Paidós, Barcelona, 1994.
- De Pablos, José Manuel. La red es nuestra. Paidós, Barcelona, 2001.
- De Pablos Pons, Juan y Gortari Drets, Carlos. Las nuevas tecnologías de la información en la educación. Ediciones Alfar, Sevilla, 1992.
- De Korte, D. A. La televisión en la educación y en la enseñanza. Paraninfo. Madrid, 1969.
- Del Río, Pablo. La integración de la representación audiovisual en la Reforma educativa, en Comunicación, lenguaje y educación. Núm. 14, 1992.
- Del Río, Pablo. La comunicación audiovisual: un área nueva para un objeto emergente. En Psicología de los medios de comunicación Págs. 25-36. Síntesis, Madrid, 1996.
- Delval, J. A. Creecer y pensar. Paidós, Barcelona, 1985.
- Díaz Giménez, C. Alfabeto gráfico, alfabetización visual. Ed. De la Torre, Madrid, 1993.
- Díaz, Natalia. El Gran Hermano, al revés. La ONG Witness manda cámaras a los oprimidos para grabar y denunciar los atropellos de los poderosos. El País Semanal, núm. 1.369, 22 de diciembre de 2002. Págs. 33-38. (Más información: www.witness.org).
- Dieuzeide, H. Comunicación y educación, en “Perspectivas” (UNESCO), recogido en VV.AA. Educación y medios de comunicación. Informe final del grupo de trabajo MEC / RTVE sobre radio y televisión educativa. Madrid, 1982.

Doelker, Christian. La realidad manipulada: Radio, Televisión, Cine, Prensa. Gustavo Gili, Barcelona, 1982.

Domínguez Benitez, María Josefa. Activos y creativos con los medios de comunicación social. UNESCO / Eds. Paulinas. Bogotá, 1990.

Domínguez Benítez, María Josefa. La lectura dinámica de los signos. En *Comunicar*, 8. Págs. 57-61.

Dondis, D. A. La sintaxis de la imagen. Gustavo Gili. Barcelona, 1980.

Durand, G. Educación y televisión. En Cuadernos de Pedagogía, tema del mes. Nº 61. Enero, 1981. Barcelona.

Durandin, G. La información, la desinformación y la realidad. Paidós, Barcelona, 1995.

Eco, Umberto. Apocalípticos e integrados en la cultura de masas. Lúmen, Barcelona, 1977.

Echazarreta, C. Aprender a ver la televisión. Una propuesta didáctica, en Radiotelevisión valenciana, (comp.) Televisión. Niños y jóvenes. RTVV, Valencia, págs. 255-265. Valencia, 1994.

Echeverría, Javier. Telépolis. Destino. Barcelona, 1994.

Egan, K. La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria. MEC-Morata, Madrid, 1991

Eguibar, Mercedes. Función y objeto de los Medios de Comunicación en el ámbito de la educación infantil y juvenil. Memoria de Licenciatura. F. CC. II. UCM. Madrid, 1988.

- Elosúa, M. R. y García, E. Estrategias para enseñar y aprender a pensar. Narcea, Madrid, 1993.
- Espada, Arcadi. Diarios. (Premio Espasa de Ensayo). Ed. Espasa. Barcelona, 2002.
- Espada, Arcadi y Gubern, Román. “Hay subproductos periodísticos que fabrican la realidad”. Debate-diálogo en El País, Domingo, 7 de abril de 2002. Pp. 13-14.
- Fandos Igado, M. Juega con la imagen. Imagina juegos. Hacia una integración curricular de los medios en la enseñanza. Grupo Comunicar. Huelva, 1992.
- Fauquet, M. Lo audiovisual al servicio de los profesores. Ed. Narcea, Madrid, 1975.
- Faurie, Albertine y Vallet, Antoine (Eds.):El lenguaje total, experiencia internacional de educación en la comunicación y en los medios de comunicación.UNESCO, París, 1980
- Fundación Retevisión - Auna. e-España 2001. Informe anual sobre la Sociedad de la Información. Madrid, 2001.
- Fundación Auna. e-España 2002. Informe anual sobre la Sociedad de la Información. Madrid, 2002.
- Feria Moreno, A. y Morón Marchena, A. (dirs.) Educación y Publicidad. Grupo Comunicar, Huelva, 1995.
- Fernández Areal, Manuel. Cuestiones de Teoría General de la Comunicación. Universitas. Madrid, 2001.
- Fernández Del Moral, Javier. Monumento a la incapacidad, en *Diario 16*, 4 de marzo de 1993. Pág. V.

Fernández Del Moral, Javier. Educación e información, en *Estructura, Tecnología y Tratamiento de la Información. Libro de Homenaje al Profesor Pedro Orive*. Cebrián, Ripoll y Alonso (editores). Univ. Complutense. Madrid, 2002. Tomo 1. Págs. 431-462.

Fernández García, T. y García Rico, A. (Coords.) Medios de comunicación, sociedad y educación. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 2001.

Fernández Ibáñez, J. J. Didáctica de la imagen, educación y sensibilidad visual. ICE Deusto, Bilbao, 1986.

Ferrés, Joan. Televisión y educación. Paidós, Papeles de Pedagogía. Barcelona, 1999.

Ferrés, Joan. Vídeo y educación. Paidós, Barcelona, 1992.

Ferrés, Joan. La publicidad, modelo para la enseñanza. Akal, Madrid, 1994.

Ferrés, Joan y Marquès, Pere (coords.) Comunicación educativa y nuevas tecnologías. Praxis, Barcelona, 1996.

Ferrés, Joan. “Estrategias para el uso de la televisión”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 234 (1995), págs. 18-21.

Ferrés, Joan. Televisión subliminal. Socialización y comunicaciones inadvertidas. Paidós, Barcelona, 1996.

Ferrés, Joan. Televisión y escuela, disponible en Internet. Dirección:
www.doe.d5.ub.es/te/any94/ferres_cp/ Acceso: 14/10/1999.

Ferrés, Joan. Educación en una sociedad del espectáculo, Paidós, Barcelona, 2000.

- Fombona Cadavieco, Javier. Pedagogía integral de la información audiovisual. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo. Oviedo, 1998.
- Fombona Cadavieco, Javier. Alfabetización audiovisual y educación. Editorial CCS, Madrid, 1999.
- Fontcuberta, Mar y Gómez Mompart, José Luis. Alternativas en comunicación. Mitre, Barcelona, 1983.
- Fontcuberta, Mar de. Educación y comunicación en los albores del siglo XX. Centro de Estudios Mediales (CEM). Núm. 7. Chile, 1995. Disponible en <http://facom.udp.cl/CEM/grl/educa/portada.htm> Fecha de consulta: 06/08/01.
- Francés, E. Educación para el consumo desde la televisión, en Aguaded, J. I. (comp.) *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión*. Págs. 113-117. Consejería de Trabajo e Industria. Sevilla, 1997.
- Franch, J. Comunicación - Educación. Nova Terra, Barcelona, 1973.
- Freinet, C. Las técnicas audiovisuales. Laia. Barcelona, 1974.
- Freire, Paulo. Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo. Siglo veintiuno ediciones. Madrid, 1996.
- Freire, Paulo. La educación como práctica de la libertad. Tierra nueva. Montevideo, 1969.
- Fresneda Puerto, Carlos. Periodismo cívico y alfabetización mediática. En Fernández García, T. y García Rico, A. (Coords.) *Medios de comunicación, sociedad y educación*. Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 2001. Pp. 61-75.

- Freund, G. La fotografía como documento social. Gustavo Gili, Barcelona, 1983.
- Fuenzalida, Valerio. Educación para la comunicación televisiva. Ceneca / UNESCO, Santiago de Chile, 1986.
- Gallego Arrufat, M. J. (dir.) El profesorado y la televisión. Universidad Granada, 1999.
- García Galera, María del Carmen. Televisión, violencia e infancia. El impacto de los medios. Gedisa editorial. Barcelona, 2002.
- García Galindo, Juan Antonio. Investigar con los medios de comunicación en la enseñanza. Grupo pedagógico andaluz Prensa y Educación. Huelva, 1994.
- García Galindo, Juan Antonio. Medios de comunicación y Universidad, en *Comunicar*, núm. 1. Huelva, 1993.
- García Matilla, A. Los medios para la comunicación educativa, en Aparici (comp.) La revolución de los medios audiovisuales. De la Torre. Madrid, 1993. Pp. 50-77.
- García Matilla, A. y Martínez Fernández, L. M. Una televisión para la educación, en *Cuadernos de pedagogía*. Pp. 24-27. N° 245. 1995.
- García Matilla, Agustín. El multimedia interactivo: reflexiones en torno a una revolución pendiente. En Cuadernos de Documentación Multimedia. En Internet (06/08/01): www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/cuad6-7/agmatill.htm
- García Matilla, Agustín. Viejos y nuevos enfoques en el ámbito de la alfabetización audiovisual en España, en Aparici, R. (comp.) La revolución de los medios audiovisuales, Ediciones de la Torre. Madrid, 1993. Págs. 433-446.

García Matilla, Agustín. Los otros contenidos de la televisión en España. ¿Educación, cultura, minorías, acceso y participación? (o el verdadero subdesarrollo de la televisión en España). En VV.AA. La nueva era de la televisión en España. Pp. 138-145. Edita: Academia de las Ciencias y la Artes de la Televisión de España. Madrid, 2001.

García Matilla, Agustín. Más allá del terror televisado. Estrategias contra la desinformación: una nueva pedagogía de la comunicación. En Contreras, Fernando y Sierra, Francisco (coords.) (2002). Disponible en Internet: www.airecomun.com/artic1.htm Fecha de Consulta: 01/07/2002.

García Matilla, E. Subliminal: escrito en nuestro cerebro. Bitácora. Barcelona, 1990.

García Novell, F. Educación para la comunicación, en Vela mayor, 4, pp. 7-14. 1994.

García Jiménez, Jesús. Televisión y enseñanza. UNESCO, París, 1981.

García Jiménez, Jesús. La imagen narrativa. Paraninfo. Madrid, 1994.

García Sípido, A. Imagen. Materiales didácticos, Facultad Bellas Artes, Madrid, 1993.

García Yruela, Jesús. Comunicación, tecnología, participación. Popular, Madrid, 1995.

García Yruela, Jesús. Humanismo y tecnologías de la información. ITTD, Madrid, 1995.

GECA (Gabinete de Estudios de la Comunicación Audiovisual), Anuario de la Televisión. Ediciones: 2000, 2001, 2002 y 2003. Madrid.

Gewerc, Adriana y Pernas, Eulogio. La imagen y la formación inicial del profesorado: hacia una nueva alfabetización. En Internet: www.ice.uma.es/edutec97. Fecha de consulta: 06/09/01.

- Giacomantonio, Marcello. La enseñanza audiovisual. Metodología didáctica. Gustavo Gili, Barcelona, 1979.
- Gil Calvo, E. Los depredadores audiovisuales. Juventud urbana y cultura de masas. Tecnos, Madrid, 1985.
- Gómez Galán, Javier. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación: el cine y la radio en el aula. Editorial Seamar. Madrid, 2000.
- Gomis, L. Teoría del periodismo. Cómo se forma el presente. Paidós, Barcelona, 1991.
- González, Juan A. Publicidad y consumo simbólico, *Infancia y aprendizaje*, 35-36, pp. 99-108.
- González i Monje, Ferrán. En el dial de mi pupitre. Las ondas herramienta educativa. Gustavo Gili (colección Medios Comunicación en la Enseñanza). Barcelona, 1989.
- González Ramírez, J. F. Televisión y juegos electrónicos, ¿amigos o enemigos?. EOS, Madrid, 1999.
- González Requena, Jesús. El spot publicitario. La metamorfosis del deseo. Cátedra. Madrid, 1990.
- González Requena, Jesús. El discurso televisivo: espectáculo de la posmodernidad. Madrid, Cátedra, 1988.
- González Requena, Jesús. El espectáculo informativo. Akal, Madrid, 1989.
- González Seara, L. Opinión pública y comunicación de masas. Ariel. Barcelona, 1968.

Graviz, A. y Pozo, J. Niños, medios de comunicación y su conocimiento. Herder, Barcelona, 1994.

Greenfield, P. M. El niño y los medios de comunicación. Morata, Madrid, 1985.

Grupo AIRE Comunicación, Asociación de Educomunicadores. Vídeo La publicidad al descubierto. Madrid, 2001.

Grupo Imago. Imagotopías. Aproximaciones al estudio de las imágenes. Granada, 1993.

Grupo Imago (Becerra, M. y otros). El discurso de la televisión. Teoría y didáctica del medio televisivo. CEP de Granada. Granada, 1994.

Grupo Comunicar. Revista Comunicar, núm. 3. Imágenes y sonidos en el aula. Radio y Televisión. (1994).

Grupo Comunicar. Revista Comunicar, núm. 4. Leer los medios en el aula. Análisis crítico de medios (1995).

Grupo Comunicar. Revista Comunicar, núm. 5. Publicidad en el aula. (Octubre de 1995).

Grupo Spectus. Aprende conmigo. La televisión en el centro educativo. MEC / Ediciones De la Torre, Madrid, 1997.

Gruzinski, S. La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a Blade Runner. FCE, México, 1994.

Gubern, Román. La mirada opulenta. Gustavo Gili, Barcelona, 1987.

Gubern, Román. Literatura de la imagen. Salvat, Barcelona, 1973.

Guillén, A. Técnica de desinformación. Fundación Anselmo Lorenzo. Madrid, 1991.

Gutiérrez Espada, Luis. Comunicación audiovisual: nuevas propuestas metodológicas. Universidad Complutense, Madrid, 1990.

Gutiérrez Martín, Alfonso. Educación multimedia y nuevas tecnologías, Ediciones De la Torre, Madrid, 1997.

Gutiérrez Pérez, Francisco. El lenguaje total, una pedagogía de los medios de comunicación. Humanitas, Buenos Aires, 1986.

Gutiérrez, Francisco. Pedagogía de la comunicación en la educación popular. Popular/EOI. Madrid, 1993.

Hartley, John. Los usos de la televisión. Paidós Comunicación. Barcelona, 2000.

Heinemann, P. Pedagogía de la comunicación no verbal. Herder, Barcelona, 1980.

Hermosilla, María Elena y Fuenzalida, Valerio. La recepción activa de televisión, en Aparici, R. (comp.) La revolución de los medios audiovisuales, Ediciones de la Torre. Madrid, 1993. Págs. 261-283.

Hills, George. Los informativos en radiotelevisión. Instituto Oficial de Radio y Televisión, Madrid, 1983.

Iglesias de Ussel, Julio. (comp.) Influencia de la televisión en la infancia y adolescencia andaluza. Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales, Sevilla, 1995.

Iglesias, Francisco. La televisión dominada. Rialp. Madrid, 1990.

Jacquinet, Geneviève. La escuela frente a las pantallas, Aique, Buenos Aires, 1996.

Jiménez, A. (ed.) Comunicación y Educación. Colegio de Doctores, Granada, 1996.

Jiménez, L. y otros. Televisión: análisis, influencia y educación crítica, en Aula de encuentro, 1, págs. 73-80. Escuela de Magisterio SAFA. Úbeda (Jaén).

Junta de Andalucía. Plan andaluz de integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación, Consejería de Educación, Sevilla, 1996.

Kaplún, Mario. Lectura crítica. CESAP, Caracas, 1982.

Kaplún, Mario. Metodología para la lectura crítica, en Fuenzalida, V. (comp.) Educación para la comunicación televisiva. Ceneca-Unesco. Santiago de Chile, 1986.

Kaplún, Mario. Método de lectura crítica, en Manual latinoamericano de educación para la comunicación. Ceneca-Unesco. Santiago de Chile, 1992.

Kaplún, Mario. Una pedagogía de la comunicación. Eds. de la Torre, Madrid, 1998.

Kaplún, Mario. A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa. UNESCO / Orealc. Santiago de Chile, 1992.

Kaplún, Mario. Producción de programas de radio. El guión. La realización. Ciespal, Quito, 1978.

Kemp, Jerrold. Planificación y producción de material audiovisual. ILCE, Méxio, 1984.

Krasny, L. Cómo utilizar bien los medios de comunicación. Manual para los padres y maestros, Visor. Madrid, 1991.

- Kubey, Robert (editor). Media literacy in the information age. Transaction Publisher. New Jersey, 1997.
- Lamo de Espinosa, Emilio. La sociedad reflexiva. Siglo XXI, Madrid, 1990.
- Langford, M. J. La fotografía paso a paso. Ed. Herman Blume, Madrid, 1991.
- Lazo, Y. y Hernández, G. Programa de educación para los medios. Taller para niños de escuela primaria. 5º y 6º grados. ILCE, México, 1994.
- Lazotti Fontana, Lucía. Comunicación visual y escuela. Aspectos psicopedagógicos del lenguaje visual. Gustavo Gili, Barcelona, 1983.
- Le Du.Gaudron y Chauvet. El educador frente a la imagen. Marova, Madrid, 1974.
- Lewis, P. M. y Booth, J. El medio invisible. Radio pública, privada, comercial y comunitaria. Paidós, Barcelona, 1992.
- Lomas, C. El espectáculo del deseo. Usos y formas de la persuasión publicitaria. Octaedro, Barcelona, 1996.
- López Aranguren, J. L. La comunicación humana. Guadarrama, Madrid, 1975.
- López, M. Cómo se fabrican las noticias. Paidós, Barcelona, 1995.
- Lorente, E. Taller de comunicación audiovisual. Colección de materiales curriculares, 38, Instituto para el desarrollo curricular y la formación del profesorado, Departamento de Educación del Gobierno Vasco, Bilbao, 1997.
- Lorenzo Delgado, Manuel. El potencial educativo de la televisión. Edita: Asociación del profesorado estatal de E.G.B. Granada, 1978.

- Mallas Casas, Santiago. Técnicas y recursos audiovisuales. Teoría y práctica. Oikos-Tau, Barcelona, 1977.
- Mallas Casas, Santiago. Medios audiovisuales y pedagogía activa. Ceac, Barcelona, 1979.
- Mallas Casas, S. Cómo programar y redactar guiones para audiovisuales. Ed. ICCE, Zaragoza, 1978.
- Mander, J. Cuatro argumentos a favor de la eliminación de la televisión. Gedisa, Barcelona, 1981.
- Maqua, J. El docudrama. Frontera de la ficción. Cátedra, Madrid, 1992.
- Maquinay, Aurora y Criado, Alberto. Los audiovisuales en el aula. Una propuesta didáctica para impulsar la Educación Audiovisual en los centros educativos, en *Comunicación y pedagogía*, 167, julio 2000, págs. 75-81.
- March, J. C. (comp.) La Generación TV, Escuela Andaluza de Salud Pública, Granada, 1994.
- Margaleff, J. M. Guía para el uso de los medios de comunicación, MEC, Madrid, 1994.
- Marías, Julián. La raíz del reaccionarismo, en *La Tercera de ABC*. 14 de febrero de 2002. Pág. 3.
- Mariet, F. Déjenlos ver la televisión. Urbano, Barcelona, 1993.
- Martín, M. Semiología de la imagen y pedagogía. Narcea, Madrid, 1987.

Martín Díaz, David. Internet, jóvenes y educación. Ponencia del curso *Los jóvenes en los medios de comunicación*. UIMP, Santander, 9 agosto 2000. Dir.: M. Cebrián.

Martín Barbero, Jesús. De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía. Gustavo Gili, Barcelona, 1989.

Martín Barbero, Jesús. Los ejercicios del ver. Gedisa, Barcelona, 1999.

Martínez Abadía, J. Introducción a la tecnología audiovisual. Paidós, Barcelona, 1988.

Martínez Chillón, Soledad. La radio educativa y Tecnología del medio audio, en “Formación de profesores de educación secundaria”. UCM, Madrid, 1999.

Martínez, Luis-Miguel; García Matilla, Agustín y Rivera, M^a José. La televisión educativa en España. Informe marco. Ministerio Educación y Ciencia. Madrid, 1996.

Martínez, Luis-Miguel y García Matilla, Agustín. Minutos y minutos frente al televisor. En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 297. Pp. 41- 45. Diciembre de 2000.

Martínez Fernández, Luis-Miguel. Los periódicos como actualización y renovación del sistema educativo: el programa prensa-escuela del MEC (1985-1990). Tesis Doctoral. Facultad Ciencias Información. Universidad Complutense. Madrid, 1991.

Martínez Fernández, Luis-Miguel. La formación del profesorado como consecuencia del programa Prensa-Escuela. Fase experimental (1985-1990). Memoria final. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1992.

Martínez Fernández, Luis-Miguel. Lectura crítica, en Cuadernos del programa Prensa-Escuela, nº 2, pág. 17. 1992.

- Martínez Fernández, Luis-Miguel. “Una escuela abierta a la actualidad”, en Comunidad Escolar, n. 221, pp. IV-V. 1989.
- Martínez-Fresneda Osorio, Humberto. La educación en materia de comunicación en los centros de enseñanza. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias de la Información. Universidad Complutense. Madrid, 2000.
- Martínez Reverte, Jorge. Perro come perro. Guía para leer los periódicos. Ares y Mares-Editorial Crítica. Barcelona, 2002.
- Martínez Salanova, Enrique. Educación para la lectura crítica de la televisión, en Comunicar, 4, págs. 42-51.
- Martínez Sánchez, E. El poder de la publicidad. Educación y crítica activa. En Educación y Televisión, Grupo Pedagógico Andaluz Prensa y Escuela, Sevilla, 1995. Pp. 12-14.
- Martínez, J. M. y Sánchez, R. Programa de educación para los medios. La escuela y la familia ante los medios masivos de comunicación, ILCE, México, 1993.
- Masterman, Len. La enseñanza de los medios de comunicación. Ediciones De la Torre, Madrid, 1993.
- Masterman, Len. La enseñanza de la publicidad, en Aparici, R. (comp.) La revolución de los medios audiovisuales, Ediciones De la Torre. Madrid, 1993. Págs. 255-260.
- Matras, J. J. El sonido. Orbis, Barcelona, 1986.
- Matute, J. A. La educación y el enfoque crítico sobre los medios de difusión masiva, en Fuenzalida, V. (comp.) Educación para la comunicación televisiva, Ceneca-Unesco, págs. 137-156. Santiago de Chile, 1986.

Mattelart, Armand y Dorfman, Ariel. Para leer al pato Donald. México, Siglo XXI, 1978.

Mattelart, Armand y Michèle. Pensar sobre los medios. Fundesco, Madrid, 1987.

May, R. Cine y televisión. Rialp, Madrid, 1991.

McLuhan, Marshall y Carpenter, Edmund.(Traducción de Luis Carandell). El aula sin muros. 3ª ed. Laia. Barcelona, 1981.

McMahon, B. y Quin, R. “La alfabetización audiovisual en las escuelas australianas”, págs. 395-397, en Aparici, Roberto. (comp.) La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías. 2ª ed. Ediciones de la Torre, Madrid, 1996.

MEC. Educación y Medios de Comunicación. MEC. Madrid, 1982.

MEC. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). MEC, Madrid, 1990. (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre. BOE n. 238, del 4 de octubre de 1990).

MEC. Diseño curricular base de educación infantil. Servicio de publicaciones del MEC. Madrid, 1989.

MEC. Diseño curricular base de educación primaria. Servicio de publicaciones del MEC. Madrid, 1989.

MEC. Diseño curricular base de educación secundaria obligatoria. Servicio de publicaciones del MEC. Madrid, 1989.

MEC. Las Cajas Rojas: proyectos curriculares de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria. Madrid, 1993.

MEC. Secundaria. Tecnología (Cajas Rojas: materiales para la Reforma educativa). Madrid, 1992.

MEC. Temas transversales y desarrollo curricular (Cajas Rojas: materiales para la Reforma educativa). Madrid, 1993.

MEC. Bachillerato. Estructura y contenidos. Madrid, 1991.

Mena, B.; Marcos, M. y Mena, J.J. Didáctica y nuevas tecnologías en educación. Escuela española. Madrid, 1996.

Menegazzo, Lilia F. de. Didáctica de la imagen. Comunicación visual y medios audiovisuales. Ed. Latina, Zaragoza, 1988.

Mesa, R. Educación de lectores críticos. Delegación de Educación de Granada, Granada, 1997.

Michel, G. Para leer los medios. Trillas, México, 1990.

Millerson, G. Técnicas de realización y producción en televisión. IORTV, 2ª ed. Madrid, 1990.

Mingolarra, José Antonio. Comunicación, educación y tecnología. Una nueva ingeniería pedagógica. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco. Bilbao, 1987.

Moncada, Alberto. Manipulación mediática. Educar, informar o entretener. Ediciones Libertarias, Madrid, 2000.

Morales Vázquez, Cesáreo. Inteligencia, medios y aprendizaje. En Internet: <http://investigacion.ilce.edu.mx> Fecha de consulta: 04/10/01.

Morin, Edgar. Para salir del siglo XX, Kairós, Barcelona, 1981.

Morin, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Paidós Studio. Barcelona, 2001.

Morduchowicz, Roxana. A mí la tele me enseña muchas cosas. La educación en medios para alumnos de sectores populares. Paidós, Buenos Aires, 2001.

Muñoz, J. J. Los medios de comunicación audiovisuales y la educación. En Tejedor y Valcárcel. Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación. Narcea, Madrid, 1996.

Muñoz, José Javier y Gil, César. La radio: teoría y práctica. IORTV, 2ª ed., Madrid, 1997.

Nadal Martín, M. A. y Pérez Celada, V. Los medios audiovisuales al servicio del centro educativo. Castalia / MEC, Madrid, 1995

Negroponete, Nicholas. La integridad de la información y la radio en Internet, en El País, Cyberpaís, pág. 12. (21 de octubre de 1999).

Noelle-Neumann, Elisabeth. La espiral del silencio. Paidós. Barcelona, 1995.

Obach, Xavier. El tratamiento de la información y otras fábulas. Anaya, colección Hacer Reforma. Madrid, 1997.

Oliva, Lluçia y Sitjà, Xavier. Las noticias en televisión. IORTV, Madrid, 1996.

Olivari, J. L. Currículum y televisión, Ceneca / Mineduc. Chile, 1996.

Olivari, J. L. “La televisión: la nueva agenda cultural en la escuela”, en Comunicar, núm. 8, págs. 139-148.

Ortiz, Lourdes y Del Río, Pablo. Comunicación crítica. Pablo del Río, editor, Madrid, 1977.

Orozco Gómez, Guillermo y Charles Creel, Mercedes (coords.) Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios. Trillas, México D. F., 1990.

Orozco, Guillermo. Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo. Eds. de la Torre, Madrid, 1996.

Orozco, Guillermo. Escuela y televisión. Hacia una alianza por nuevos motivos. Pp. 159-178. En Orozco, G. Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo. Eds. de la Torre, Madrid, 1996.

Orozco, Guillermo. Televisión, audiencias y educación. Norma. Buenos Aires, 2001.

Ortega, J. A. y Fernández de Haro, E. Alfabetización visual y desarrollo de la inteligencia. Genesian / Fundación Educación y Futuro. Granada, 1996.

Pardo, José Luis. La banalidad. Anagrama. Barcelona, 1989.

Pérez, María Amor y Aguaded, José Ignacio. Pistas para el uso didáctico de los medios de comunicación. Televisión, prensa y radio en el aula. Revista Comunicación y Pedagogía, núms. 165-167. Barcelona, febrero-julio 2000.

Pérez Jiménez, Juan Carlos. La imagen múltiple. Ollero y Ramos, Madrid, 1994.

Pérez Jiménez, Juan Carlos. Imago mundi. La cultura audiovisual. Fundesco, Madrid, 1996.

Pérez Pérez, Ramón. Nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la educación. Estado actual y prospectiva. En TELOS. Cuadernos de comunicación, tecnología y sociedad. Nº 51. Segunda época. (Disponible en www.campusred.net/telos).

Pérez Tornero, José Manuel (comp.). Comunicación y educación en la sociedad de la información. Paidós, Papeles de Comunicación, Barcelona, 2000.

Pérez Tornero, José Manuel. El desafío educativo de la televisión. Para comprender y usar el medio. Paidós, Barcelona, 1994.

Pérez Tornero, José Manuel. Televisión Educativa. UNED, Madrid, 1993.

Pérez Tornero, José Manuel. La semiótica de la publicidad. Análisis del lenguaje publicitario. Mitre, Barcelona, 1982.

Pérez Tornero, José Manuel. Alianza estratégica entre medios y educación, en *Vela Mayor*, núm. 4 (1994). Pág. 17

Peyrú, G. Papá, ¿puedo ver la tele?, Paidós, Buenos Aires, 1992.

Piedrahita, Manuel. Periodismo impreso, audiovisual y electrónico del siglo XXI. Universitas, Madrid, 1998.

Pinto Lobo, María Rosa. Medios de comunicación y educación. La prensa en la enseñanza, en VV.AA. Manual de Periodismo, Universidad de Las Palmas y Prensa Ibérica, 1995.

Pierantoni, R. El ojo y la idea. Paidós, Barcelona, 1984.

Pizarroso Quintero, Alejandro. La guerra de las mentiras. Eudema, Madrid, 1991.

Plan Deni. Cómo ver televisión. Oficina Católica de Cine, Montevideo, 1976.

- Poloniato, A. Programa de educación para los medios. 3 vols. ILCE, México, 1998.
- Porcher, Louis. La escuela paralela. Kapelusz. Buenos Aires, 1976.
- Porcher, Louis. Medios audiovisuales. Cincel-Kapelusz. Madrid, 1980.
- Porter, M., González, P., Casanovas, A. Las claves del cine y otros medios audiovisuales. Planeta, Barcelona, 1994.
- Postman, Neil. Divertirse hasta morir. El discurso público en la era del "show business". La Tempestad, Barcelona, 1991.
- Postman, Neil. Tecnópolis. Círculo de lectores. Barcelona, 1994.
- Prieto Castillo, Daniel. Educación y comunicación. Ed. Belén, Quito, Madrid, 1983.
- Prieto Castillo, Daniel. La televisión en la escuela. Lumen Humanitas, Buenos Aires, 1999. 2 vols.
- Prieto, Daniel. Método de análisis de mensajes. Orealc-Unesco. Santiago de Chile, 1982.
- Pró, Maite. Aprender con imágenes. Incidencia y uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje. Paidós, Papeles de Pedagogía. Barcelona, 2003.
- Quirós Fernández, Fernando. Estructura internacional de la información. Editorial Síntesis, Madrid, 1998.
- Radiotelevisión Valenciana (comp.) Televisión. Niños y jóvenes. RTVV. Valencia, 1994.
- Ramonet, Ignacio. Informarse cansa, *Disenso*, 6, págs. 14-16.

Ramonet, Ignacio. La tiranía de la comunicación. Debate, Madrid, 1998.

Ramonet, Ignacio. La golosina visual. Taurus, Madrid, 2000.

Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE núm. 14, 16 enero 2001).

Real Decreto 937/2001, de 3 de agosto, por el que se modifica el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, modificado por el Real Decreto 1390/1995, de 4 de agosto, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 1700/1991, de 29 de diciembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato, y el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato (BOE núm. 14, del 16 de enero de 2001).

Real Decreto 938/2001, de 3 de agosto, por el que se modifica el Real Decreto 1179/1992, de 2 de octubre, por el que se establece el currículo del Bachillerato.

Régimen Jurídico General del Sistema Educativo. Biblioteca de Legislación. Serie Menor. Editorial Civitas. Madrid, 1992.

Reyes, M. Educación del telespectador. Academia Superior de Ciencias Pedagógicas. Valparaíso (Chile), 1985.

Reyes, M. y Chiang, R. Para conocer los medios de comunicación social. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Valparaíso (Chile), 1993.

Reyes, M. y Muñoz, M. I. Para trabajar con los medios de comunicación social en la escuela. Universidad de Playa Ancha de Ciencias Educación. Valparaíso (Chile), 1993.

Reyzábal, María Victoria. Propaganda y manipulación. Acento editorial, Madrid, 1999.

Rico, Lolo. Televisión, fábrica de mentiras. Las manipulaciones de nuestros hijos. Espasa Calpe, Madrid, 1993.

Rico, Lolo. El buen telespectador. Cómo ver y enseñar a ver televisión. Espasa Calpe. Madrid, 1994.

Río Aparicio, Pedro. La radio en el diseño curricular. Bruño, Madrid, 1990.

Ríos Ariza, José Manuel y Cebrián de la Serna, Manuel. Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la educación. Ediciones Aljibe, Málaga, 2000.

Rivera Barro, María José. El medio radiofónico: el uso de la radio en la escuela, en *La revolución de los medios audiovisuales* (Roberto Aparici, coord.) Pp. 285-301. Ediciones de La Torre. Madrid, 1993.

Rivière, Margarita. El segundo poder. El País Aguilar. Madrid, 1998.

Roda Salina, F. J. y Beltrán de Tena, R. Información y comunicación. Los medios y su aplicación didáctica. Gustavo Gili (colección Medios de Comunicación en la Enseñanza). Barcelona, 1988.

Rodríguez Diéguez, J. L. Las funciones de la imagen en la enseñanza. Gustavo Gili, Barcelona, 1978.

Rodríguez Diéguez, J. L. y otros. Tecnología educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación. Marfil. Alcoy, 1995.

Rodríguez Illera, J. L. (Ed.) Educación y comunicación. Paidós, Barcelona, 1988.

Rodríguez Pastoriza, Francisco. Perversiones televisivas. Una aproximación a los nuevos géneros audiovisuales. Instituto Oficial de Radio y Televisión, Madrid, 1997.

Rodríguez Pastoriza, Francisco. Últimas tendencias en la información audiovisual. Tesis Doctoral. Facultad Ciencias de la Información. U. Complutense. Madrid, 1995.

Romano, Vicente. La formación de la mentalidad sumisa. Los Libros de la Catarata / Fondo de investigaciones marxistas. Madrid, 1991.

Rossellini, Roberto. Un espíritu libre no debe aprender como esclavo. Escritos sobre cine y educación. Gustavo Gili, Barcelona, 1979.

Saborit, José. La imagen publicitaria en televisión. Cátedra, Madrid, 1988.

Sáenz Barrio, O. Tecnología audiovisual. Manual de ayudas audiovisuales. Edelvives, Zaragoza, 1979.

Salmones, L. Programa de educación para los medios. Taller para niños de Escuela primaria, 3º y 4º grados. ILCE, México, 1991.

Salinas Ibáñez, Jesús. Cambios en la comunicación, cambios en la educación. En Cabero, J. y Villar, L. M. (coord.) Aspectos críticos de la reforma educativa. Universidad de Sevilla, Sevilla, 1995.

Sanabria, Francisco. Información audiovisual. Teoría y técnica de la información radiofónica y televisiva. Bosch Comunicación, Barcelona, 1994.

Sánchez Noriega, José Luis. Crítica de la seducción mediática. Tecnos, Madrid, 1997.

Sánchez Noriega, José Luis. La mirada oblicua. Materiales para reflexionar la vida cotidiana. Madre Tierra, Madrid, 1993.

Sánchez Noriega, José Luis. Industrias de la conciencia y cultura de la satisfacción. HOAC, Madrid, 1995.

San Martín Alonso, A. La escuela de las tecnologías, Universidad de Valencia, 1995.

San Martín Alonso, A. Los recursos audiovisuales en el pensamiento pedagógico del profesor, Nau Llibres, Valencia, 1995.

Santibáñez Velilla, Josefina. Teoría y práctica de la formación del profesorado en nuevas tecnologías aplicadas a la educación. VI Jornadas universitarias de Tecnología educativa. Tenerife, 1998.

Santos Guerra, Miguel Ángel. Imagen y educación. Edit. Anaya. Madrid, 1984.

Santos Guerra, Miguel Ángel. Cirugía en el espejo: las tentaciones de la pedagogía ante la educación para la imagen, VV.AA. Actas de las Jornadas educativas *El valor educativo de los medios tecnológicos*. Universidad de Málaga, 2000. Pp. 91-113.

Sanz Rubiales, Julia. Medios de comunicación. Aprender a ser críticos. Ediciones Palabra. Colección MC. Madrid, 1995.

Saperas, Enric. Los efectos cognitivos de la comunicación de masas. Ariel comunicación. Barcelona, 1987.

Sarmiento, S. La televisión en la escuela. A propósito de las teorías de la comunicación y los programas de educación en los medios de comunicación. (Policopiado) Mendoza (Argentina), 1993.

Sarramona, J. (Ed.) Comunicación y educación. Ceac, Barcelona, 1988.

Sartori, G. Homo videns. La sociedad teledirigida. Taurus, Madrid, 1998.

Schiller, H. I. Aviso para navegantes. Icaria, Barcelona, 1996.

Setzer, Valdemar W. Los medios electrónicos y la educación. En Internet: www.ime.usp.br/~vwsetzer/medios.html Fecha de consulta: 17/09/01.

Sevillano, María Luisa (coord.) Nuevas tecnologías, medios de comunicación y educación. CCS, Madrid, 1998.

Sevillano, María Luisa (coord.) Estrategias de enseñanza y aprendizaje con medios y tecnología. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, Madrid, 1995.

Sevillano, María Luisa y Bartolomé, Donaciano. Los medios de comunicación en los procesos instructivos, curriculares y paralelos. (2 tomos). UNED. Madrid, 1988.

Sevillano, María Luisa y Bartolomé, Donaciano. Enseñanza y aprendizaje con medios de comunicación y nuevas tecnologías. UNED, Madrid, 1994.

Sevillano, María Luisa y Bartolomé, Donaciano. Enseñanza formal y permanente con los medios de comunicación. UNED, Madrid, 1993.

Sierra Caballero, Francisco. Introducción a la teoría de la comunicación educativa. Ed. MAD, Sevilla, 2000.

- Soler, Ll. La televisión. Una metodología para su aprendizaje. Colección Medios de Comunicación en la Enseñanza. Gustavo Gili. Barcelona, 1989.
- Sontag, S. Sobre la fotografía. Edhasa, Barcelona, 1981.
- Steenland, S. La educación en la programación, en las horas de mayor audiencia. Comunidad de Madrid, Madrid, 1990.
- Suárez Pertierra, G. Alfabetización audiovisual, ABC, 22 de diciembre 1994. Pág. 12.
- Taddei, N. Educación con la imagen. Marova, Madrid, 1979.
- Tardy, M. El profesor y las imágenes. Planeta, Barcelona, 1978.
- Tarroni, E. y otros. Comunicación de masas: perspectivas y métodos. Gustavo Gili, Barcelona, 1978.
- Tarroni, Evelina. Los niños, la radio y la televisión. Edit. Studium. Madrid, 1962.
- Teixidó, M. Escuela ComunicActiva. La escuela de la sociedad de masas telecomunicada. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, 1992.
- Tejedor, F. J. y Valcárcel, A. G. Perspectivas de las Nuevas Tecnologías en Educación. Narcea, Madrid, 1996.
- TELOS. Cuadernos de comunicación, tecnología y sociedad. Nº 51. Segunda época. (Disponible en www.campusred.net/telos).
- Terrón, E. y Moure, M. Mirar la televisión: de espectadores pasivos a espectadores activos, en Aguaded, J. I. (comp.) La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión, Consejería de Trabajo e Industria, Sevilla, 1997.

- Thibault-Laulan, A. M. El lenguaje de la imagen. Marova, Madrid, 1973.
- Torregrosa Carmona, Juan-Francisco. La escuela, en IDEAL. Edición de Almería, Opinión. Pág. 11. 25 de mayo de 1997.
- Torregrosa Carmona, Juan-Francisco. El aprovechamiento educativo de los medios de comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Trabajo de Investigación de Doctorado. Facultad Ciencias Información. Univ. Complutense. Madrid, mayo 2001.
- Tuchman, G. La producción de la noticia. Estudio sobre la construcción de la realidad. Gustavo Gili, Barcelona, 1983.
- Tyner, K. y Lloyd, D. Aprender con los medios de comunicación. Ediciones de la Torre, Madrid, 1995.
- Tyner, Kathleen. Alfabetización audiovisual: el desafío de fin de siglo, en en Aparici, R. (comp.) La revolución de los medios audiovisuales, Ediciones de la Torre. Madrid, 1993. Págs. 177-202..
- UNESCO. La educación en materia de comunicación. UNESCO, París, 1984.
- UNESCO. La educación encierra un tesoro (Informe Delors). UNESCO-Santillana, Madrid, 1997.
- VV.AA. Educación para la comunicación. Televisión y multimedia. Libro interactivo en CD Rom. Master en Televisión Educativa. Universidad Complutense/Corporación Multimedia. Dirección: M. J. Rivera, A. Walzer, A. G. Matilla. Madrid, 2002.
- VV.AA. Análisis de las imágenes. Ed. Buenos Aires, Barcelona, 1982.

- VV.AA. Actitudes del profesorado hacia la incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Comunicación en Educación. Internet: www.ice.uma.es/edutec97. Fecha de consulta: 26/09/01.
- VV.AA. La nueva perspectiva audiovisual. El reto de la televisión pública regional. Ed. Telemadrid. Madrid, 1995.
- VV.AA. (M. Chaparro, coord.) Radiotelevisión pública local y alternativa. EMA-RTV, Jerez, 1997
- VV.AA. Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar, Grao, Barcelona, 1994
- VV.AA. Educación y televisión. Edita: Grupo pedagógico andaluz “Prensa y Educación”, Sevilla, 1995.
- VV.AA. Educación y medios de comunicación. Informe final del grupo de trabajo MEC / RTVE sobre radio y televisión educativa. Madrid, 1982.
- VV.AA. Radio y escuela, en “Cuadernos de Pedagogía”, nº 123, 1985.
- VV.AA. ¿Cómo enseñar y aprender la actualidad? Grupo Pedagógico Andaluz Prensa y Escuela, Sevilla, 1994.
- VVA.AA. La televisión educativa iberoamericana. Evaluación de una experiencia. ATEI, Sevilla, 1998.
- VV.AA. La nueva era de la televisión en España. Edita: Academia de las Ciencias y las Artes de la Televisión de España. Madrid, 2001.

- VV.AA. La televisión en tiempos de guerra: la onda expansiva de los atentados del 11-S. (Paco Lobatón, coord.). Gedisa, en colaboración con la Academia de la Televisión. Barcelona, septiembre 2002.
- VV.AA. Medios audiovisuales para profesores. ICE, Univ. Sevilla. Huelva, 1992.
- VV.AA. Ver televisión. Fundación Santa María. Madrid, 1998.
- VV.AA. (Villafañe, Bustamante y Prado). Fabricar noticias. Las rutinas productivas en radio y televisión. Mitre, Barcelona, 1987.
- VV.AA. Curso de Lectura de la Imagen. UNED. Madrid, 1987-2002.
- VV.AA. Actas de las Jornadas educativas El valor educativo de los medios tecnológicos. Universidad de Málaga, 2000.
- VV.AA. Deontología, función social y responsabilidad de los profesionales de la comunicación. Consejo Social de la Universidad Complutense. Madrid, 2002.
- Vallejo-Nájera, Alejandra. Mi hijo ya no juega, sólo ve la televisión. Temas de hoy. Madrid, 1996.
- Vallet, Antoine. El lenguaje total. Edelvives, Zaragoza, 1977.
- Vázquez Montalbán, Manuel. Panfleto desde el planeta de los simios. Crítica. Barcelona, 1995.
- Vázquez Montalbán, Manuel. Contra una cultura del consentimiento, pp. 11-14, prólogo a Sánchez Noriega, J. L. Crítica de la seducción mediática. Ed. Tecnos, Madrid, 1997.
- Victoroff, D. La publicidad y la imagen. Gustavo Gili, Barcelona, 1980.

- Vilches, Lorenzo. Lectura de la imagen. Paidós Comunicación. Barcelona, 1999.
- Vilches, Lorenzo. Teoría de la imagen periodística. Paidós, Barcelona, 1987.
- Vilches, Lorenzo. Teoría de la imagen / pedagogía de la imagen, en Rodríguez Illera, (comp.) Educación y Comunicación. Paidós, págs. 183-206. Barcelona, 1998.
- Vilches, Lorenzo. Manipulación de la información televisiva. Paidós, Barcelona, 1989.
- Vilches, Lorenzo. La televisión, los efectos del bien y del mal. Paidós, Barcelona, 1993.
- Vílchez, Luis Fernando. Televisión y familia. Un reto educativo. PPC, Madrid, 1999.
- Villafañe, Justo. Introducción a la teoría de la imagen. Pirámide, Madrid, 1985.
- Von Tilburg, Joao Luis. Para uma leitura crítica da televisao. Paulinas, Sao Paulo, 1984.
- Watzlawick, Paul. ¿Es real la realidad? Confusión, desinformación, comunicación. Ed. Herder. Madrid, 1996.
- Wolton, Dominique. Elogio del gran público. Una teoría crítica de la televisión. Gedisa, Barcelona, 1992.
- Yarce, J. Televisión y familia. Ed. Palabra, Madrid, 1993.
- Younis, José Antonio. El niño y la cultura audiovisual. CCPC, Santa Cruz de Tenerife, 1988.
- Younis, José Antonio. El aula fuera del aula. La educación invisible de la cultura audiovisual. Librería Nogal, Las Palmas de Gran Canaria, 1993.

Zabalza, M. Áreas, medios y evaluación. Narcea. Madrid, 1987.

Zecchetto, V. Comunicación y actitud crítica. Paulinas. Buenos Aires, 1986.

Zunzunegui, Santos. Mirar la imagen. Universidad del País Vasco, Bilbao, 1985.

Zunzunegui, Santos. Pensar la imagen. Cátedra. Madrid, 1989.